

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DOCTORADO EN SEMIÓTICA

Tesis de Doctorado  
**La cultura para la infancia en los inicios de Canal 10 de  
Córdoba: humorismo, innovación y experimentación  
en *Pipirulines* (1972-1973)**

Doctoranda: María Florencia Ortiz

Directora: Dra. Silvia Barei

Codirectora: Dra. Ana B. Flores

Córdoba, Diciembre de 2019

## Agradecer

Los primeros contactos que tuve con la literatura fueron en mi infancia. En mi casa había pocos libros, pero muchas historias, canciones y otros modos múltiples de habitar las palabras y convidar el arte. Los mil veces escuchados discos de M. Elena Walsh y de Pro Música de Rosario convivían con los de Mercedes Sosa y los del Dúo Salteño. Mi mamá Estela entramando la vida cotidiana en sus hilos invisibles que todo lo sostienen; su infinita generosidad. Las noches de canciones que nos cantaba mi papá, el “Colchón” Ortiz, con su guitarra mirando hacia el techo y sus cuentos con cacas y pedos, en habitaciones compartidas de a muchos. Los cuentos del pollito y su pata de palo que contaba mi abuelo “el Papapa” y sus hipnotizantes punteos en la guitarra; mi abuela “La Mechí” y su incansable espíritu gestor de fiestas y de paz; mis hermanos y sus juegos de palabras ingeniosos en cada cena y almuerzo, mis hermanas, con su música y su baile desde la cuna. Todo evento familiar ha sido y sigue siendo motivo para inventar rituales profanos cargados de música, vestuarios y escrituras para recrear en tono de risa lo que la vida trae de nuevo o de la memoria. A todos ellos agradezco por haber vivido y vivir en un humor familiar prolífero y generoso.

En la adolescencia me marcó la amistad temprana con Eugenia Almeida y los libros que nos unieron secretamente allá cuando retornó la democracia. Participé de la iniciática y movilizadora experiencia de un taller de escritura, coordinado por Adriana Musitano. Mi vida en el movimiento scout Guy de Larigaudie marcó profundamente mis intereses y mis amistades. Empecé a estudiar Letras con el entusiasmo de alguien que sintió que la literatura era esa zona secreta e íntima de la que hablaba Pizarnik: “la rebelión consiste en mirar una rosa hasta pulverizarse los ojos...”. Ingresé a la universidad y al mismo tiempo trabajé en Rayuela, la pionera librería de Córdoba que convidaba lecturas. Gracias a este lugar, conocí a CEDILIJ, una tromba de mujeres entusiastas que me abrieron una puerta y un camino que desde aquellos días sigo eligiendo para mi vida. Hoy atesoro allí la pertenencia y la amistad de un grupo de personas que en tiempos neoliberales se juegan sus energías promoviendo el derecho a la literatura de niños, niñas y jóvenes, en un ambiente horizontal de compromiso social y amorosidad, que tanto me nutre.

Gracias a la universidad pública tuve una beca de la SECYT por cinco años que me permitió dedicarme a una etapa de esta investigación mientras me ocupaba de tareas de maternidad que hoy reivindico como investigadora mujer. Gracias a Pampa Arán que me dio su aval y su apoyo para poder presentarme. Gracias a la universidad pública continuó dando clases e investigando junto a un grupo de profesionales mujeres que quiero y admiro, mi tan querida “cátedra coneja”. Mi perfil como docente en la carrera de Letras no hubiera sido posible sin las puertas que me abrió Gustavo Giménez, querido amigo y colega. Agradezco todo lo aprendido en el Propale, en el seminario de LIJ y en el Fondo Malicha: una intensa tarea que realiza sostenidamente Suny Gómez desde la secretaría de extensión. En la universidad me formé como investigadora junto a Anabela (Ana B. Flores), de quien aprendí entre tantas cosas a desarrollar el espíritu crítico y el rigor de nuestra tarea como investigadoras, sin perder de vista la necesaria calidez de los

vínculos, por encima de todo. El GIH fue mucho más que un grupo de investigación sobre humor; fue mi gran impulso. Mis primeros pasos como investigadora me permitieron conocer y aprender de Silvia Barei; su lucidez, su calidez y su generosidad para seguir sosteniéndome y apoyándome a pesar de todos mis plazos vencidos, han sido un modelo para pensarme como profesional y mujer. Sin el apoyo y la inmensa paciencia de Anabela y de Silvia, como directoras y amigas, esta tesis hubiera naufragado.

Agradezco a mis amigas bailarinas por el amor compartido en el baile como en la vida. Agradezco a Gaby Aguirre, su sororidad en los últimos tiempos, martes de mates y frutas. Agradezco a mis compañeros del Profesorado N. Sra. de las Mercedes de Unquillo y su incondicional apoyo a mi tarea. A Coqui, Jorgelina Bocca, por su aporte en la última etapa.

Agradezco a Mariano Medina, amigo entrañable de toda la vida; cuya curiosidad iluminó los caminos que nos llevaron a ambos a esta investigación.

Agradezco especialmente a Laura Devetach, a quien admiro y quiero. Hoy puedo leer su poema "Una caja llena de..." desde una clave poética y vital que inundó de sentidos mi trabajo. Los libretos de *Pipirulines* me fueron dados de sus propias manos, artesanas de nuevas sonoridades en una literatura que supo aprender *de lxs chicxs*.

En la universidad conocí al Riqui, con quien reinventamos a diario desde hace muchos años la aventura más intensa, la de tener hijos, querernos, cuidarnos, sostenernos, proyectarnos. Llegué al final de esta etapa gracias a su apoyo y su amor. Agradezco a mis hijxs Simón, Azul, Camila y Amanda, por haberme enseñado a mirar el mundo cargado de nuevas preguntas. Por mostrarme las prioridades. Agradezco a Vero Mallea; sin su ayuda en la vida cotidiana, no hubiera podido dedicarle tantas horas a los libros y la computadora.

Agradezco a mis padres por el apoyo incondicional en cada paso que doy.

Agradezco al CEA por haberme dado tantas oportunidades.

Esta tesis no hubiera sido posible sin esta trama multicolor de personas que me sostienen y me alientan.

Mi voz recoge el eco y el legado potente de quienes me pensaron niña en los años 60 y 70 – antes del golpe del 76- desde una clave política y estética comprometida que hoy le da sentido a mi tarea como investigadora mujer, madre, docente y ciudadana, en un país que me dio educación pública, laica, gratuita y de calidad.

Por el derecho de todxs lxs niñxs a una experiencia temprana con el arte.

Para que todxs lxs niñxs que nacieron en los 70 y fueron apropiados, sean restituidos a sus familias.

## INDICE

### La cultura para la infancia en los inicios de canal 10 de Córdoba: humorismo, innovación y experimentación en *Pipirulines* (1972-1973)

#### CAPÍTULO I / p. 1

**Introducción** / p.1

**Antecedentes del tema** / p. 9

#### CAPÍTULO II / p. 20

**Marco teórico** / p. 20

- El dialogismo de la cultura. Aportes para pensar en el componente ideológico / p. 22
- Un modelo heterodoxo para estudiar el dinamismo de la cultura / p. 27
- La frontera: zona de tráficos e influencias / p. 29
- ¿Qué significa estudiar la cultura para la infancia? / p. 34
- El humorismo en la cultura infantil / p. 37
- Humor y control social / p. 39
- La risa en los niños / p. 42
- La primera puerta al humorismo: los juegos de palabras / p. 46
- Del folklore a la literatura infantil: el humor que evade el control / p. 49
- A modo de cierre: diferencias teóricas y desafíos compartidos / p. 50

**Acontecimientos históricos claves** / p. 55

- El derrocamiento de Perón y el comienzo de una gran inestabilidad / p. 57
- Onganía y la “Revolución Argentina” / p. 59
- El regreso de Perón y el prólogo de la violencia radicalizada / p. 62
- Córdoba: sede de movilizaciones y rebeliones / p. 62
- 1976: la soberbia destructiva del último gobierno militar / p. 67
- Semblanza de una época de grandes cambios / p. 69

### **CAPÍTULO III / p. 75**

#### **La cultura para niñxs en argentina durante la primera mitad del siglo xx: la expansión y la diversificación / p. 75**

- Presentación / p. 75

#### **PRIMERA PARTE: representaciones e identidades del niño en las primeras décadas del siglo XX / p. 77**

- La imposición de “lo nacional” en los libros escolares / p.77
- La “formación” y la “recreación” del niño: dos polos de atracción / p. 82
- Una literatura infantil “de autor” / p. 85
- El caso de Constancio C. Vigil / p. 89
- La industria editorial y un nuevo entretenimiento para niños: revistas e historietas / p. 93
- Revista Billiken: de magazine a complemento escolar / p. 97
- Niñx-alumnx en las primeras décadas del siglo XX: entre el escolanovismo, el reformismo cordobés y el peronismo / p. 100
- La propuesta reformista de Córdoba: un modelo educativo que dejó huellas / p. 103
- Lxs niñxs serán lxs primerxs: las representaciones del niñx para el peronismo / p. 105
- Otras voces: los cuentos de Horacio Quiroga, la poesía de Sebastián Tallon y la obra de Javier Villafañe / p. 107
- Fryda S. de Mantovani: una “verdadera” literatura infantil que “refleje” el alma infantil / p. 111
- Panorama hacia fines de los años cincuenta / p. 114

#### **SEGUNDA PARTE: Las décadas del sesenta y del setenta: la explosión y la regresión / p. 120**

- La década del ´60: la infancia como laboratorio de la utopía / p. 120
- La explosión del ámbito del libro infantil y el tráfico de fronteras / p. 124
- Un “crisol” de libros para niñxs y jóvenes: proyectos editoriales, colecciones, autores e ilustradores nuevos / p. 127
- Un faro llamado María Elena Walsh / p. 136
- Seminarios de Literatura Infanto – Juvenil de la secretaria de Extensión de la UNC (1969 – 1970 – 1971 – 1972) / p. 143
- Pinceladas de un contexto expansivo y regresivo / p. 153
- A modo de cierre: Los alcances y los límites de nuestra perspectiva / p. 156

## **CAPÍTULO IV / p. 162**

### **La Televisión argentina en las décadas del 60 y 70. Breve apunte histórico. / p. 162**

- Discusiones sobre el carácter educativo o “maléfico” de la televisión / p. 165
- Los inicios de la televisión cordobesa: Canal 10. El lugar de lo infantil / p. 171

### **El contacto de *Pipirulines* / p. 175**

- Antecedentes / p. 175
- Presentación general de *Pipirulines* / p. 181
- *Pipirulines*. Selección de capítulos / p. 186
  - Primer período: Año 1972 / p. 187
  - Segundo período: Año 1973 / p. 193
- *Pipirulines*: humorismo, experimentación e innovación / p. 196
- El juego: el caleidoscopio de la realidad / p. 201
- Rebelión en la pantalla: las parodias en *Pipirulines* / p. 224
- A manera de cierre / p. 234

ía

## **CAPÍTULO V / p. 240**

### **Conclusiones o puntos suspensivos / p. 240**

### **Bibliografía / p. 250**

### **Anexo / p. 270**

# CAPÍTULO I

## Introducción

El canal 10 de la Universidad Nacional de Córdoba inició sus primeras emisiones al aire en 1962 y pasó a integrar los Servicios de Radio y Televisión (SRT) conjuntamente con la emisora radial que operaba desde 1958. En un período marcado por la alternancia de gobiernos democráticos y dictatoriales, atravesado por crisis políticas y económicas, los primeros años se caracterizaron por una constante experimentación técnica y un carácter “creativo y artesanal” (Romano, 2002). Su pertenencia a la alta casa de estudios hizo posible un vínculo con sus políticas de construcción de conocimiento de algunos sectores, así como una orientación con fines culturales alejada de los intereses comerciales. Los inicios coinciden con un período de expansión de la televisión en todo el país (Olivera, 2002) y hubo un profundo interés por la producción informativa; pero también se advierte desde temprano la inclusión de una oferta para niñas<sup>1</sup>, un sector que fue ganando lugar en los medios.

La programación para los más pequeños incluyó desde un primer momento las “series enlatadas”, es decir, los dibujos animados de Walt Disney, pero paralelamente hubo también iniciativas locales y producciones propias del canal que daban cuenta del interés que despertó la infancia en ese momento histórico, bajo una mirada que se abría

---

<sup>1</sup> El proceso de investigación y de escritura de esta tesis comenzó cuando aún no estaba problematizada la norma de la RAE que impone el uso del masculino “genérico”. Al momento de finalizar la tesis, nos encontramos frente a una discusión que nos atraviesa como comunidad científica, académica, social y política; y nos reconocemos parte de diferentes colectivos de personas que luchamos por el reconocimiento de identidades no marcadas, asociadas a otros conflictos de la sociedad actual (desigualdades, exclusiones, violencias, injusticias, entre otras). Por lo trascendental de esta cuestión y por la importancia que tiene esta disputa en el tema de esta investigación (la infancia como construcción social), decidimos posicionarnos desde la disidencia de la norma gramatical, eligiendo el uso de la “X” aplicado únicamente a todos aquellos vocablos que refieren el universo semántico de la infancia y la niñez. Con esta justificación del recorte y esta operación de escritura, nos hacemos eco de la política de la incomodidad que estamos viviendo (Del Valle, José, 2018) y de la política de la disidencia (Bixio y De Mauro, 2019). Por otro lado, la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, a la que pertenezco, formuló días previos a la entrega de esta tesis una resolución (6/12/2019), “para “habilitar y promover” en esta unidad académica “el uso inclusivo del lenguaje en sus distintas modalidades, en comunicaciones oficiales y administrativas, dispositivos legales, trabajos, producciones académicas y proyectos de tesis”. Dicho texto está disponible por el momento en: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/consideraciones-sobre-el-uso-inclusivo-de-la-lengua/> Aunque no aplicamos esta norma a todo el texto de la tesis, dejamos explicitadas las huellas de este proceso que estamos atravesando y nos hacemos cargo de la conflictividad y de la incomodidad. Con el resto de los términos que indican género, cuando usamos el masculino para las nominaciones, entendemos que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo referencia a mujeres y varones, como así también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida.

y se nutría de la efervescencia artística y cultural de estas décadas. En las décadas del 60 y del 70, Córdoba se convirtió en un foco de luchas sociales y de innovaciones en algunos sectores del arte y de la educación, fenómenos estrechamente vinculados con cambios económicos, sociales y demográficos iniciados en la década del 50. El 29 de mayo de 1969 tuvo lugar el Cordobazo, fecha histórica clave no sólo para el declive del gobierno de facto de Onganía, sino también porque contribuyó a generar conciencia cívica, abonando la idea de ciudadanos capaces de proyectarse como sujetos políticos activos (Marucco, M: 2017: p. 450).

Esta ciudad se particularizó por una intensa actividad cultural y en cada uno de estos campos se vivió este lazo con el ideario político imperante de distintas maneras, pero con algunos horizontes en común: numerosas búsquedas se orientaron hacia la recuperación y construcción de una identidad latinoamericana como polo opuesto al centralismo europeo representado por la metrópolis porteña, así como una relación arte/política que movilizó los cánones instituidos, cuyos efectos aún se están evaluando e investigando<sup>2</sup>. Este debate se sumaba a discusiones en los ámbitos nacional e internacional en torno a la izquierda, el rol de los intelectuales y de los artistas, la cultura popular vs cultura de elite, entre otros temas.

En este clima, la escritura literaria, el teatro y algunos programas radiales y televisivos para niños fueron espacios propicios para que algunos de los actores que participaban activamente en distintos ámbitos, se ocuparan de la infancia como un desafiante territorio para conjugar postulados estéticos, políticos y pedagógicos<sup>3</sup>. Aunque se trata de dominios con sus propias lógicas, ritmos, prácticas y lenguajes diferenciados, en estos años existió una fluidez y comunicación entre ellos (comunidades que compartían espacios de difusión y circulación de bienes simbólicos y/o de prácticas políticas) y a su vez con ámbitos de la cultura “adulta”, que dio como resultado una intensa contaminación y alimentación mutuas, así como una red de relaciones interpersonales, alianzas y también conflictos.

Entre los programas de producción propia que emitió Canal 10 para niños en sus primeros años, se destacan en, primer lugar, *Hola Canela* (1963 - 1964), una propuesta en la que se alternaban canciones con bloques informativos, juegos y concursos para realizar actividades comunitarias, artísticas y de vida en la naturaleza, conducido por “Canela” -Gigliola Zecchin- cuya trayectoria radial la había hecho conocida en el

---

<sup>2</sup> Sobre este tema se abocó la investigación “Teatro, Política y Universidad en Córdoba, 1965-1975. La proyectualidad como práctica utópica y emancipatoria en las producciones universitarias”, dirigido por A. Musitano, subsidiado por SECYT, UNC.

<sup>3</sup> La cultura para la infancia en auge implicó también nuevas oportunidades laborales para actores, actrices y escritores (según Entrevista a Paco Giménez, de Ortiz y Medina: 12 septiembre de 2008).



ambiente. En segundo lugar, *Pipirulines*, emitido entre 1972 y 1973, un programa que retomó algunos aspectos del anterior, pero principalmente propuso una novedad en cuanto a las formas y los contenidos de ese momento. Sus guiones fueron escritos por quien sería a partir de esos años y hasta la actualidad, una de las escritoras más influyentes y destacadas en la Literatura para niños de nuestro país: Laura Devetach<sup>4</sup>.

El colectivo de guionistas, titiriteros, actores y músicos que participaron en *Pipirulines* fueron activos protagonistas del amplio movimiento cultural de la época al que nos referimos antes. Esta propuesta habilitó una forma de entretenimiento que ingresaba a los hogares y aseguraba la llegada a un destinatario amplio y heterogéneo, a contrapelo de los intereses comerciales que en los años siguientes coparían la mayoría de los canales.

Desde el punto de vista de la cultura artística para niños, las décadas de 1960 y 1970 han sido estudiadas en nuestro país principalmente en relación con la difusión y la popularización de la obra poética, narrativa, teatral y musical de María Elena Walsh, cuya primera publicación fue *Tutú Marambá* (Buenos Aires, Ediciones de la autora, 1960). Se trata del principal referente de un fenómeno sin antecedentes en torno a una propuesta cultural para niños que se multiplicó a través de los libros, pero no se limitó a ese circuito; se difundió a través de la radio, la televisión y la industria discográfica. La figura pública de Walsh se distanciaba de lo habitual (el ámbito editorial y escolar) y se ligaba a esferas diversas no exclusivamente infantiles: escritora de poesía, narración y teatro para niños, investigadora del folklore, compositora de música y letrista, guionista de teatro y televisión, cantautora y periodista. El carácter transgresor de su obra y de ella como figura desbordaba en todo sentido lo que se conocía como “propio para los niños”.

Esta autora ha sido reconocida por su carácter de “faro” para el resto de los escritores de literatura infantil (Díaz Röner, 2000:525). Si bien sus producciones han sido y siguen siendo de gran impacto por la renovación temática y formal que provocaron en el campo literario y musical para los niños, su particular efecto y su vigencia se explican como parte de un fenómeno social y cultural más amplio del que aquí nos ocuparemos en parte.

En este panorama, nos preguntamos: ¿cómo fue posible un innovador programa para niños en Canal 10 vinculado con experiencias artísticas múltiples en un contexto de ampliación de la cultura para la infancia que se venían dando en nuestro país y en esta ciudad en particular? ¿Cómo explicar la continuidad de una propuesta durante dos años, a través de la televisión abierta, que no se dejaba encorsetar en los moldes de una

---

<sup>4</sup> En el capítulo 4 presentamos de manera detallada su trayectoria artística y profesional en el período que aquí investigamos.

cultura escolar y oficial, en un contexto social y político de grandes convulsiones, de alternancias de gobiernos democráticos y dictatoriales?

En este trabajo ensayamos una respuesta a lo anterior, postulando como hipótesis central que *Pipirulines* representó una innovación para su contexto; y su principal impronta fue un tipo de humorismo que combinó la experimentación de los lenguajes, recuperó y recreó las experiencias teatrales y literarias que sus hacedores traían y se atrevió a brindar una mirada crítica de la cultura y de las tradiciones imperantes. De esta manera, revitalizó el género de “lo infantil”, a través de una experimentación con un lenguaje “nuevo” y emergente -el de las pantallas-. Esto fue posible gracias a que, en ese contexto, el canal universitario cordobés era un medio alternativo y un espacio de experimentaciones. Este fenómeno sólo puede explicarse desde una perspectiva de investigación que tenga en cuenta una mirada holística, capaz de entramar un recorte cultural, histórico y político que ponga foco en lo particular de una cultura para la infancia y la capacidad del humor para entramarse a los discursos sociales y generar innovaciones.

Nos enfrentamos a los siguientes problemas: ¿cómo dar cuenta del humorismo de este programa según una red de conceptos que nos permita reconocer su impacto en la construcción de una nueva subjetividad infantil? En este sentido, ¿cómo ubicamos nuestro corpus en relación al resto de los sistemas de la cultura? ¿Qué tradiciones se mantuvieron, cuáles fueron los géneros nuevos y los sustratos culturales que recuperaron? Teniendo en cuenta que sólo disponemos de los libretos<sup>5</sup>, pero no de archivos audiovisuales de *Pipirulines*: ¿qué operaciones analíticas elegiremos? ¿Cómo entramar este análisis al fenómeno mayor del que participó este programa?<sup>6</sup>

Abordaremos nuestro objeto de estudio desde un enfoque que hace de este campo de estudio en particular, el de un programa televisivo para niños, una lente privilegiada para leer los cambios de la cultura para la infancia durante las décadas de 1960 y 1970. Tomaremos como marco general para pensar nuestro tema de investigación conceptos de dos autores: Mijail Bajtín y Iuri Lotman. Más allá de las diferencias que mencionaremos (en el capítulo 2), la enorme producción teórica de ambos fundó una perspectiva que hoy se consolida en nuestro campo de estudio: teorías estéticas que tienden a desclausurar el saber tradicionalmente ligado a la descripción del texto artístico,

---

<sup>5</sup> Disponemos de alrededor de 41 libretos.

<sup>6</sup> En este aspecto, nuestro trabajo está emparentado con la investigación teatral del denominado “teatro ausente” (Musitano, 2016). Aunque el lenguaje de los programas televisivos no es el de la “convivialidad” del teatro, encontramos numerosos aspectos en común, debido a que fueron transmitidos en vivo, no eran editados; y los actores apelaban a la improvisación, entre otros puntos.

desde un paradigma intercultural que permite dar cuenta de los aspectos sociales, de las condiciones materiales de circulación y de recepción de los productos culturales<sup>7</sup>.

Nos interesa tomar en particular algunos aportes de Iuri Lotman y su manera de entender el dinamismo de la cultura, según un paradigma que se orienta al desclausuramiento del saber ligado a la descripción del texto artístico. Este marco teórico resulta un modelo pertinente para el estudio de una esfera ausente como tal en las especulaciones teóricas y en las historias del arte y la literatura en general: los géneros de la cultura infantil. Se trata de una zona de estudios con problemas propios del poliglotismo de los productos culturales que descentran las categorías tradicionales del análisis.

Retomando los desafíos centrales de nuestra hipótesis, buscaremos reconocer en este programa televisivo las marcas del dinamismo de la cultura, cuyos aspectos pueden ser explicados en tanto forman parte de una semiosfera, un continuum semiótico, “un espacio semiótico fuera del cual es imposible la semiosis” (Lotman, 1996: 24). Se entiende la cultura como un sistema múltiple de textos que pueden ser abordados por el uso particular de sus lenguajes y según coordenadas dinámicas marcadas por lo espacial y lo temporal<sup>8</sup>.

La visión de conjunto del planteo anterior se complementa con la noción de frontera:

...un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa. Así pues, sólo con su ayuda puede la semiosfera realizar los contactos con los espacios no-semiótico y alosemiótico. (...) es decir, la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información. (Lotman, 1996: p. 26).

Tal concepto resulta pertinente para comprender una de las principales marcas del campo de la cultura infantil: su condición “entre”, propia de las mediaciones que resultan de aquello dirigido de los adultos a los niños, aunque en permanente retroalimentación. Los textos y las producciones culturales de este ámbito se encuentran siempre en esa zona intermedia: entre los adultos y los niños, entre lo estético y lo educativo, entre lo privado y lo público, entre lo deliberado y lo apropiado.

---

<sup>7</sup> Nuestro enfoque reconoce la importancia del análisis de los discursos: “el reconocimiento de que los fenómenos sociales deben ser tratados como sistemas significativos, de que los discursos son el anclaje más visible de estas significaciones y de que la historia interviene fuertemente en su explicación (Bixio y Heredia, 2000: 89)

<sup>8</sup> Además de los libros que recogen la producción teórica de Lotman, hemos tomado reformulaciones locales de su pensamiento como referencia para nuestro trabajo. Entre ellos: Arán, P y Barei, S. (2002): *Texto/Memoria/Cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*. UNC, Córdoba. Arán, P. y Barei, S: “El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana”, *Entretextos*, Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura 2 (Noviembre 2003); Martín Barbero, Jesús: “Modernidades y destiempos latinoamericanos” en AAVV: *Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural*, Editorial Iberoamericana, Verbent, 2000.

Esta categoría nos orienta a estudiar un corpus en permanente tensión con otros ámbitos de la cultura y a reconocer los cruces, las hibridaciones y los intercambios. Permite revalorizar el género “programa televisivo para niños”, que operó en circuitos no tradicionales del campo de la cultura, para dar cuenta de cómo allí se filtraron nuevos lenguajes, se revalorizaron tradiciones, se revivieron sustratos culturales y se abrió el juego a una nueva estética para la infancia.

La visión de conjunto de esta concepción de cultura y la descripción de mecanismos de selectividad de sus textos, por el cual se conservan, transmiten y olvidan los textos, nos permiten señalar los procedimientos estratégicos a partir de los cuales el humor jugó un papel decisivo en la renovación de lo pensable para los niños y en la construcción de una marca identitaria de la cultura infantil argentina.

Por otro lado, la estrecha relación entre política-subjetividades-estética de nuestra hipótesis será analizada a partir de aportes puntuales de la teoría bajtiniana: el dialogismo, la noción de enunciado y de géneros discursivos serán las nociones centrales que haremos dialogar con los resultados de otras investigaciones<sup>9</sup>. El desafío compartido con estas producciones es el de construir una manera de comprender y analizar el corpus que no se limite a una tarea meramente descriptiva, sino por el contrario que indague el vínculo con el resto de los discursos, las prácticas sociales y el contexto al que se entramaron.

Ambas perspectivas teóricas, nos obligan a partir de una contextualización histórica y de un anclaje en lo particular, y ofrecen un punto de vista para pensar la manera en que los discursos humorísticos construyen representaciones sociales complejas y contradictorias, captan las transformaciones y:

...proponen lecturas diferentes de lo social, imponen rupturas, desplazamientos y transgresiones a la norma oficial o se erigen en posibles contradiscursos que hacen visibles tabúes y censuras, producen distancia crítica frente a las representaciones canónicas, resignificando ciertas prácticas sociales (Barei, 2000: 22).

Para profundizar el papel que tuvo el humor en este programa televisivo, nos centramos en el arte como producción simbólica de una cultura que produce significaciones y sentidos que otros ámbitos difícilmente pueden hacerlo. Al decir humor no nos referimos a un concepto definido de antemano, sino a un conjunto de procedimientos que pueden ser descriptos según los lenguajes, el momento histórico, las condiciones sociales y en este caso particular, también según sus destinatarios. Este

---

<sup>9</sup> En el tercer capítulo retomamos investigaciones de la historia de los manuales, de la historia de la lectura en la escuela y de la historia de la literatura infantil en Argentina.

marco general nos previene para dejar de lado definiciones atemporales, nos obliga a partir de una contextualización histórica y a centrarnos en un anclaje en lo particular. Al describir estos recursos y relacionar estos modos de usar el lenguaje televisivo con otros discursos de la época (otros sistemas, tales como el discurso escolar, el político, el religioso, el literario), nos proponemos destacar las representaciones siempre ideológicas sobre lxs niñxs y los adultos para comprender qué posición favoreció el humorismo en tanto productor de subjetividades e identidades<sup>10</sup>. Esta perspectiva de análisis recoge aportes previos que nos orientan a reconocer las políticas del humor (Flores, 2000): la pregunta por la relación con las leyes o normas sociales entendidas en un sentido amplio: normas del lenguaje, de los géneros discursivos, de interacción social, patrones de comportamiento, roles sociales de géneros, el “deber ser” y otros mandatos sociales de la época que aquí estudiamos.

Nos proponemos demostrar el rol del humor en la crisis de las tradiciones imperantes en la época y el papel revitalizador de las innovaciones. Buscamos identificar ciertas marcas identitarias de la cultura para la infancia: las tradiciones escolares representativas de un género dominante (los manuales o libros de texto), pero también otras voces: revistas culturales y una innovadora literatura infantil que en estas décadas se consolidó como un campo que empezaba a autonomizarse de su rol subsidiario de la escuela.

La problemática de la subjetividad de nuestro planteo nos impulsa a articular los presupuestos teóricos mencionados con categorías propias de investigaciones sobre infancia y sobre literatura infantil y juvenil<sup>11</sup>. Preguntarnos por la infancia supone manejar herramientas teóricas de un campo transdisciplinario que permita analizar cómo la niñez, en tanto temporalidad biológica o franja etaria, se dota de sentidos a partir de otra temporalidad: la del tiempo histórico-cultural. Es en la ligazón entre la experiencia de lxs niñxs y la institución de los adultos que se produce la constitución del niñx como sujeto (Carli, 2002: 14-15). En tanto objeto de estudio, “la infancia no se da sin el encuentro con “otros” significativos, como construcción social lleva las marcas y las firmas de las instituciones por las que se empieza a transitar el pasaje del universo de lo privado – familiar- , a lo público –social-” (Frigerio en Carli, 1999: 7).

---

<sup>10</sup> Esta concepción de política en relación con los discursos y las prácticas es objeto de desarrollo en esta tesis. Sobre la articulación de nociones críticas y revisionistas de ideología, política y sus vinculaciones con el análisis de los discursos: Altamirano/Sarlo, 1990; Bourdieu, 1988; Eagleton, 1997; Flores, 2000; Foucault, 1988; Verdugo, 1994; Verón, 1984, 1997 y 1998; Voloshinov/Bajtin, 1992; Williams, 1980.

<sup>11</sup> Algunos referentes teóricos claves son: Ariès, Philippe (1987); De Mause, Lloyd (1982); Donzelot, Jacques (1990); Gelis, Jacques (1990) y Carli, S. (1997, 1999, 2002, 2003 y 2005). En el capítulo II recuperamos algunas reflexiones de este vasto campo de indagación pero profundizamos en antecedentes vinculados a la literatura infantil y juvenil en el capítulo III.

La producción artística para niñxs interpela los presupuestos de las teorías del arte y de la literatura, ya que a diferencia de otras manifestaciones de la cultura, el pacto ficcional está inserto en una comunicación especialmente compleja: el destinatario infantil está implicado en el proceso de creación del universo simbólico pero la relación que se establece entre él y el libro u otro soporte implica la presencia de un adulto intermediario. La asimetría constitutiva de dicha relación supone un acceso diferencial al legado de la cultura –actualmente objeto de discusión<sup>12</sup>-, tras la consideración de que todx niñx es un sujeto en formación. Entre el objeto artístico y el potencial destinatario aparecen los mediadores: la escuela, la sociedad, el hogar, las bibliotecas, las librerías especializadas. Por esta razón, nuestra investigación pretende articular el estudio de un objeto cuya dimensión artística puede ser abordada según el uso particular de los lenguajes de una cultura y según coordenadas espaciales y temporales, con una dimensión de los procesos históricos constitutivos de las subjetividades.

Nuestro trabajo se organiza del siguiente modo: en lo que resta del **primer capítulo** se presentan algunos antecedentes del tema, haciendo hincapié principalmente en los trabajos históricos de la literatura infantil y juvenil en nuestro país. En el **segundo capítulo** desarrollamos las principales nociones teóricas mencionadas en esta introducción a partir de un recorte de categorías y una propuesta de articulación entre ellas, que aunque recortado, permite entamar nuestra hipótesis a una dimensión mayor de la historia cultural de la ciudad de Córdoba. En el **tercero** planteamos un panorama de la historia de la cultura para niñxs en nuestro país, con el foco puesto en las principales transformaciones de la industria editorial y de la escuela, desde principios del siglo XX hasta mediados de los años 70. Allí rastreamos algunas representaciones fundacionales sobre lxs niñxs que luego se ven en recuperadas en el análisis de nuestro corpus. En el **cuarto** capítulo desarrollamos el análisis de una selección de guiones del programa televisivo *Pipirulines*, cuyos principales resultados y conclusiones se exponen en el **quinto y último** capítulo.

---

<sup>12</sup> “La frontera construida históricamente bajo la regulación familiar, escolar y estatal para establecer una distancia entre adultos y niñxs, y entre sus universos simbólicos, ya no resulta eficaz para separar los territorios de la edad” (Carli, 1999: 14).

## Antecedentes del tema

En este apartado presentamos sintéticamente algunos antecedentes del tema de nuestra investigación a partir de los cuales hemos realizado diversas operaciones que justificaron recortes y desestimaron otros aportes. Pretendemos producir un saber contextualizado, historizado y controlado por la teoría; y al mismo tiempo reconocer la parcialidad de esta mirada y los límites de nuestra investigación.

Como es frecuente en el ámbito de la producción científica, el punto final de un trabajo previo se convierte en un punto seguido. En un texto anterior, analizamos un corpus de textos contemporáneos de la Literatura Infantil y Juvenil Argentina (LIJ)<sup>13</sup> publicados entre comienzos de los años noventa y el 2002<sup>14</sup>. Allí afirmamos que estos textos narrativos de autores argentinos contemporáneos, actualmente legitimados, son representativos de un humorismo que interpela algunas de las reglas del género y del campo de la LIJ. Desarrollamos un marco teórico a partir del cual concebimos a la literatura infantil en tanto discurso estético que pone en primer plano la tensión inherente en las subjetividades involucradas y los juegos de poder propios de una relación intergeneracional.

En aquel trabajo nos propusimos investigar en particular las políticas del humor (Flores, 2000), para comprender el rol que tuvo el humor en la renovación de lo pensable para los niños, en la cultura para la infancia del período histórico reconocido como el boom de la LIJ argentina (a partir del regreso democrático de los años 80). El recorrido metodológico que elegimos para este escrito implicó atravesar la materialidad de los textos y subsumir el análisis de las formas al de los procesos de significaciones sociales, desde una perspectiva sociosemiótica. Pusimos el acento en la relación de estos discursos con sus condiciones de producción y reconocimos un conjunto de procedimientos humorísticos que se entraman a tradiciones y dan cuenta -a través de su inversión, su parodia o su estilización- de algunas de las reglas del campo de los libros para niños y jóvenes.

---

<sup>13</sup> De aquí en adelante nos referiremos al campo de la literatura infantil y juvenil a través de esta sigla: LIJ.

<sup>14</sup> Ortiz, M. Florencia *Políticas del humor en la literatura infantil argentina*, Trabajo final de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la lengua y la Literatura, FFYH, UNC, 2003 (inédito). El corpus estuvo conformado por cinco textos: *El pulpo está crudo*, L. M. Pescetti (1990); *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, L. M. Pescetti (1996); *Buenísimo, Natacha*, L. M. Pescetti (2002); *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* (1999), G. Montes; e *Historias a Fernández*, E. Wolf (1994). El trabajo estuvo dirigido por la Dra. Ana Flores y codirigido por la Dra. Susana Gómez.

En las conclusiones de este análisis destacamos la capacidad del humor en esos textos literarios para cifrar los conflictos que tensionan la cultura para la infancia y destinar la incertidumbre como estrategia literaria en el dispositivo de enunciación. Lejos de la “voz mayor” (Díaz Rönner, 2000) propia de textos para niños de décadas anteriores que anunciaba la búsqueda de valores éticos profundos, reconocimos diversas apuestas estéticas que marcaban un giro ideológico y estético. Nuestro análisis recuperó aportes de otras investigaciones sobre el humor en la cultura<sup>15</sup> y contribuyó a confirmar el protagonismo del humor en la renovación de los cánones actuales de la literatura infantil y juvenil argentina, en la apertura hacia otros géneros y otros lenguajes artísticos, en un contexto marcado por la consolidación y la autonomización del campo.

El corpus de aquel trabajo es representativo del llamado “boom” de la Literatura Infantil y Juvenil que se inició en los años ochenta en nuestro país, a partir del cual ocurrió un notable crecimiento de este campo, enmarcado en un fenómeno más amplio vinculado a la recuperación de la democracia. A partir de esos años y hasta la actualidad, se ha venido produciendo un proceso de institucionalización y canonización de la LIJ en el que se destacan: la expansión del mercado editorial, de librerías especializadas y ferias del libro, la apertura de espacios de formación y profesionalización de mediadores, su inclusión en el currículo en todos los niveles del sistema educativo, la presencia de organismos civiles y estatales que la promueven, de publicaciones de difusión y -aunque escasos en relación a lo recién enumerado- algunos circuitos de investigación en la academia y en la crítica en el ámbito nacional.

Aquella aproximación al campo actual de la LIJ que hicimos nos llevó a concluir que las innovaciones de los textos producidos durante el llamado “boom” retomaron las temáticas y renovaciones formales de numerosos textos producidos durante las décadas del 60 y del 70 en nuestro país. Así lo afirmó también la especialista Díaz Rönner en su artículo “Literatura infantil: de “menor” a “mayor” (incluido en el Volumen 11 de la Historia crítica de la literatura argentina, dirigida por Noé Jitrik). En esta publicación, la especialista reconstruye aspectos claves del período comprendido entre 1950 y 1976 y reconoce allí dos franjas de producción nacional de literatura infantil: una de corte nacional y patriótica y la otra de “la salida de la marginalidad”. Su panorama plantea que existió en este período un notable caldo de cultivo de innovaciones en el campo de la literatura para niños, que incluyó desde una gama de publicaciones asociadas a lo hegemónico (ligadas al circuito escolar), publicaciones populares de circuitos extra escolares (revistas, historietas y colecciones en quioscos), una importante camada de

---

<sup>15</sup> Nos referimos a la producción del grupo de investigación sobre Humor dirigido por Ana B. Flores.



autores nuevos, ilustradores y una producción crítica que no tenía antecedentes en nuestro país.

En esta tesis retomamos las conclusiones de aquel trabajo previo y las profundizamos a partir de producciones más recientes, pero desde un marco teórico y metodológico que intenta recuperar estos avances y ampliar la mirada hacia la cultura para la infancia, intentando poner de relieve la complejidad de sus transformaciones y sus modos de funcionamiento. El desafío que nos proponemos es sortear las dificultades que implica comprender un fenómeno distante en el tiempo, anclar el análisis en documentos de difícil acceso o recuperación (inéditas o víctimas de censuras, represiones y otras operaciones que fueron usuales en los años de la dictadura) y contribuir a una historia crítica de este campo problematizando la idea actual de literatura para niños y jóvenes – consolidada como un producto cultural asociado a la materialidad del libro y a ciertos “géneros” y circuitos ampliamente desarrollados-. Para esto se hace necesario dar cuenta de estos procesos entramando las referencias a lo histórico y también hacia otras disciplinas.

El principal trabajo de investigación sobre los “orígenes” de la Literatura Infantil argentina es la tesis de doctorado en Letras de M. de los Ángeles Serrano<sup>16</sup>: “La literatura infantil argentina. Sus orígenes y su evolución inicial (1810 – 1930)”. En su presentación, se exponen algunos aspectos clave para releer esta zona de la cultura para la infancia. La investigadora detalla exhaustivamente la diversidad de fuentes consultadas, así como aquellos textos que deja afuera de su corpus y aquellos que incorpora como objeto de estudio. Es decir, con este recaudo metodológico, que justifica el recorte de su corpus, reconoce las balizas que indican los límites del campo, o en otras palabras, construye un criterio a partir de cual pensar su especificidad. Al señalar lo que deja adentro y lo que deja afuera de su corpus, nombra y revela esa otra zona de la cultura que no se puede encasillar según géneros actualmente legitimados: literatura escrita por niños; las creaciones del folklore literario infantil, las obras que no fueron dedicadas exclusivamente a la infancia, pero que sí fueron leídas por generaciones de niños y jóvenes, entre otros.

Para justificar el recorte, la autora aclara: “damos el nombre de literatura infantil tanto a los textos redactados conscientes y expresamente a la infancia, que han atraído su interés, o pueden atraerlo, por sus peculiares características de fondo y forma, y también a las diversas creaciones del folklore literario infantil, en sus versiones orales y escritas” (1984: 3). Esta heterogeneidad de textos reunidos por la investigadora bajo el rótulo de

---

<sup>16</sup> El trabajo de investigación pionero en nuestro país sobre este tema es la tesis de doctorado de M. de los Ángeles Serrano: “La literatura infantil argentina. Sus orígenes y su evolución inicial (1810 – 1930)”, presentada a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Argentina, Consejero de Tesis: Prof. Dr. Pedro Luis Barcia, Buenos Aires, 1984.

literatura infantil se divide a su vez en dos grandes grupos. Una literatura infantil desinteresada, “animada por una finalidad estética y recreativa” y una literatura educativa o “escolar”, que se propone ante todo enseñar, dejar una lección útil, instruir o moralizar. Una tensión entre dos polos, propia del ámbito de la LIJ, sobre la cual se continuará discutiendo hasta la actualidad: textos en los que predomina el carácter educativo versus textos en los que prima la calidad estética. La autora recalca que algunos de los textos escritos para la infancia son de “bajo nivel artístico por su intención primordial y manifiestamente educativa”; pero que sin embargo son tomados como parte de su estudio por su peso cuantitativo y su interés desde el punto de vista histórico.

En relación al período histórico de las décadas del 60 y del 70, hemos tomado además del artículo de Díaz Rönner ya citado, aportes de cuatro trabajos sobre la LIJ argentina que resultan productivos para el marco que pretendemos darle a nuestra investigación. Nos interesa particularmente la confluencia de aspectos históricos, sociales, políticos y estéticos; así como también poner el acento en la multiplicidad de prácticas encarnadas en distintos lenguajes artísticos que se retroalimentaron en estos años: la literatura, el teatro y los medios (la radio y la televisión).

Los panoramas históricos que periodizan estas dos décadas coinciden en señalar a María Elena Walsh (1930-2011) como una autora “faro” (Díaz Rönner, 2000) para el resto de los escritores a partir de los años sesenta hasta la actualidad<sup>17</sup>. Se suma Javier Villafañe (1909-1996) como autor indiscutible en la renovación de estos años, aunque su impacto no se compara con el de Walsh. A la par se reconoce un fenómeno más amplio que hizo posible la popularización de estos autores y de la literatura infantil: el crecimiento de un campo específico de libros para niñxs en nuestro país desde los años cincuenta, la expansión de la industria editorial nacional y la impronta dejada por numerosas expresiones artísticas para niñxs de las décadas del sesenta y del setenta que desbordaron el circuito tradicional reducido a la escuela<sup>18</sup>. Las canciones, obras de títeres y de teatro, las poesías y cuentos de estos dos autores emblemáticos circularon por medios que desbordaban los del mundo libresco y al mismo tiempo lo consolidaban (el ámbito teatral y de los títeres, el de la música y la industria discográfica, la radio y la televisión).

---

<sup>17</sup> Además del artículo ya citado de Díaz Rönner, nos referimos a tres artículos breves aparecidos en Revistas especializadas en Literatura Infantil y juvenil: “Literatura infantil argentina. Panorama desde el puente”, de A. M. Shúa en Revista La Mancha, N° 1, julio 1996; “Breve historia de una pasión argentina: la literatura para niños”, de Díaz Rönner, M. A, en *Revista La Mancha* N° 1, julio 1996, Buenos Aires) y “Panorama actual de la literatura infantil argentina”, de Roberto Sotelo en Revista Educación y Biblioteca, Año 10, N° 94, octubre de 1998.

<sup>18</sup> El capítulo IV de esta tesis está dedicado a profundizar el panorama histórico de la LIJ; allí incluimos aportes de la historia del mundo editorial en Argentina.

Aunque con menor desarrollo, los efectos de la censura y de la represión durante la última dictadura cívico-militar en nuestro país han sido también objeto de artículos, notas y algunas investigaciones, aunque de manera incipiente en el ámbito de la LIJ. Los artículos a los que nos remitiremos a continuación son cruciales para nuestro trabajo ya que abren las preguntas de investigación hacia una perspectiva interdisciplinaria y nos alientan a producir un saber que dé cuenta de ciertos efectos poco estudiados de la represión previa y durante la última dictadura cívico-militar en este campo.

Un primer artículo pionero que ha sido fundamental para este trabajo es: “Ni borrón ni cuenta nueva. Una mirada sobre la LIJ argentina relacionada con la dictadura”, de Mariano Medina (2003)<sup>19</sup>. Fue el puntapié que nos abrió las puertas hacia un material inédito y desconocido por la mayoría de los especialistas del ámbito de la LIJ. El autor propone allí una interpretación que resulta provocativa y motivadora para pensar lo ocurrido en la ciudad de Córdoba en torno a la LIJ. Destacamos algunas ideas claves de este texto que alimentaron el planteo de nuestro problema:

Decía antes que una falencia de los panoramas, es que generalmente no incluyen las prácticas culturales alternativas que permitieron que la literatura infantil se despegara del discurso escolarizado. Quiero referirme con esto, a que no es exclusivamente a través de la obra escrita y pensada para libro, que se hizo esta historia. Sobre todo porque hablamos de un período efervescente, de inquietudes amplias, donde el trabajo interdisciplinario era esencial en la preparación de un mundo nuevo y posible. Quienes trabajaban en la cultura, tenían la certeza de que, si no con todos, con la mayoría de los hombres es posible trabajar juntos a pesar de las diferencias (...) Hoy me atrevo a decir que lo más importante de la literatura de esos días no fue contenida en los libros, sino que atravesó estos espacios alternativos a los que me referí. Devetach por ejemplo, sólo para citar el caso paradigmático, escribió al menos 120 libretos televisivos, 30 radiales y 4 obras de teatro. De esas historias, apenas una decena se ha convertido en libros. Y dejamos fuera de esta crónica, a muchos otros escritores de valía que compartieron época. (Medina, M. 2003)

Para nuestra investigación, para construir un panorama de las décadas del 60 y del 70, hemos recuperado parte de este heterogéneo y disperso material allí mencionado: cuentos publicados en el país y en Cuba<sup>20</sup>, guiones de radio y de televisión y obras de

---

<sup>19</sup> Esta ponencia fue presentada en el *Congreso Lectura 2003: Para leer el XXI*, La Habana, Cuba en el año 2003; luego publicado en *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*, M. E. López (comp.), Lugar Editorial, Buenos Aires, 2007. El autor es miembro del CEDILIJ y también editó el CD interactivo *La pisada del unicornio*.

<sup>20</sup> Las primeras publicaciones de Laura Devetach (radicada en nuestra ciudad en los años que aquí investigamos) dan cuenta del derrotero de estos libros que hoy son considerados clásicos. De las primeras ediciones a nivel local, surgidas en concursos de instituciones educativas, a segundas ediciones de editoriales radicadas en Buenos Aires. Y el caso emblemático de su

teatro. Algunos de los cuentos allí mencionados han sido reeditados en varias ocasiones (es posible acceder a las ediciones más actuales); en cambio otros resultan de difícil acceso en algunos casos o de difícil lectura, debido a que fueron escritos hace más de cuarenta años, a máquina y con papel carbónico y resultan poco legibles a causa del paso del tiempo que ha dañado el soporte. También hemos conseguido fotos, afiches y folletos de obras de teatro mencionadas y cassettes con grabaciones caseras; además de haber realizado entrevistas y accedido a archivos de diarios y revistas de la época.

La posibilidad de acceder a estos documentos y reunirlos fue gracias a algunos protagonistas (escritores y escritoras, actrices y actores) que nos brindaron sus archivos a los fines de contribuir con esta investigación. La mayoría de estos materiales sobrevivieron al terrorismo impuesto por la última dictadura militar, guardados o escondidos de manera privada. Tal como puede adelantarse, la heterogeneidad de materiales (tipos de textos, soportes, géneros) rebasa el marco de una tradicional investigación sobre la literatura infantil y juvenil. Nos alertan sobre el rumbo itinerante de estas producciones que transitaron de un lenguaje a otro, de un ámbito de prácticas a otro y se retroalimentaron con lenguajes no artísticos, favoreciendo procesos de intercambio de diverso tipo. ¿Cómo sobrevivieron a los diversos mecanismos de la censura y la represión en nuestro país? Esa es también una inquietud que surgió al tener acceso a estos “fragmentos” de una cultura para niñxs de estas décadas.

El segundo artículo clave que brinda una panorámica histórica de la LIJ en Córdoba en el período que investigamos es: “Apuntes para una historia de la literatura infantil en Córdoba” (1986), de Martha Torres de Olmos<sup>21</sup>. La autora allí presenta un gran caudal de información sobre las prácticas que se entramaron a la circulación de textos para niñxs escritos por autores cordobeses, las actuaciones personales en diversas instituciones, las redes interinstitucionales y las influencias de otros centros de difusión dedicados a este campo. A pesar de que este panorama menciona pero no profundiza sobre los procesos históricos y políticos del contexto, es un gran aporte por la reconstrucción de acciones interpersonales e interinstitucionales entre la literatura infantil editada en Córdoba y las experiencias pedagógicas innovadoras de aquellos años.

Dos publicaciones más recientes se suman a este panorama: el libro de Laura Fobbio y Silvina Patrignoni: “*En el teatro del símeacuerdo. Niños y acción en*

---

cuento *Monigote en la arena*, que ganó en premio Casa de las Américas en el año 1975 y fue publicado por la Editorial Casa de las Américas, La Habana.

<sup>21</sup> El primer párrafo “Es nuestra intención asentar algunos datos sobre el movimiento de literatura infantil en Córdoba, su raíz y proyecciones, no en un ambicioso plan, sino en un primer intento de registrar hechos y personas e instituciones que han entregado poco o mucho a este quehacer literario, pero con la real convicción de que sus jueces, los niños, son exigentes destinatarios.”

*Latinoamérica*” (2010)<sup>22</sup>; y la Tesis de Maestría en Antropología (FFYH, UNC) de Adriana Vulponi: “Antropología e Historia de la literatura infantil en Córdoba” (2012)<sup>23</sup>.

En el primer caso, se trata de una extensa investigación sobre el ámbito de la escena teatral en Córdoba o “nuevo teatro cordobés para niños”, que se ocupa del período que comprende desde finales de la década del 60 hasta finales de la década del 80 y es uno de los antecedentes fundamentales con el que dialoga nuestro trabajo por la cercanía y el parentesco del campo de estudio. Las autoras reconstruyen el contexto del teatro para niños en esta ciudad y brindan elementos conceptuales para pensar categorías propias del teatro. Las principales hipótesis allí planteadas se refieren a un quehacer teatral “libertario y comprometido con el contexto local e internacional”, “respetando al niño, despertando su curiosidad e incentivando la búsqueda”. El carácter interdisciplinario de las propuestas teatrales estudiadas en este libro, el desbordamiento de la “cuestión etaria” (no era un teatro exclusivamente para niños) y la marca del humor confirman la notable influencia del lenguaje del teatro en el de la televisión para niños en estos años.

En el caso de la tesis de Vulponi, aunque su recorte temporal abarca un amplio período que llega hasta nuestro presente, su trabajo ofrece una detallada reconstrucción de las redes de circulación de agentes, instituciones y eventos culturales que consolidaron el campo de la literatura infantil en la ciudad de Córdoba con un fuerte anclaje en la situación actual del campo. Nos ha resultado una fuente indispensable para referirnos a ciertas prácticas sociales en torno a la cultura de los libros (el mundo intelectual, editorial), que resultan invisibilizadas en otros panoramas. Los concursos literarios, los intercambios internacionales de ideas entre autores y especialistas, los viajes realizados por algunos de ellos, las ferias del libro, los rituales de consagración y las materialidades de los libros son algunos de los focos de este trabajo antropológico. Este trabajo suma aportes para recuperar acontecimientos que dejan de ser memorias privadas y comienzan a conformar una memoria pública en torno a un campo del que participan agentes y actores sociales de distintos ámbitos. Un campo que también es estudiado en función de la incidencia de las biografías de los mediadores, de las instituciones, y del conjunto de las mediaciones sociales e institucionales que han incidido en la actual autonomía de la literatura infantil y juvenil.

Nuestro trabajo se suma a un campo de estudios de la memoria que desde el año 2000 se han consolidado como un área de estudios con su propia especificidad en el país

---

<sup>22</sup> *En el teatro del símeacuerdo. Escenas para niños y acción en Latinoamérica*, de Fobbio y Patrignoni, Recovecos, Córdoba, 2010.

<sup>23</sup> Dirigida por Dr. Gustavo Sorá, Maestría en Antropología, FFYH, UNC. Nuestro trabajo dialoga con su actual proyecto de investigación para su tesis de doctorado titulada: “Una historia social de la literatura infantil y juvenil argentina (1918-1983). Itinerarios biográficos en la emergencia del género”, (Doctorado en Letras, FFYH, UNC).

y en la ciudad de Córdoba en particular (Da Silva Catela, 2005). Se han producido una importante cantidad de materiales de divulgación<sup>24</sup> y trabajos académicos (tesinas y ponencias en congresos de literatura infantil y juvenil). Podemos afirmar que se trata de una zona de interés con un incipiente crecimiento que sigue siendo una deuda pendiente –en muchos aspectos- pero sin embargo se ha asumido como parte de una agenda pública y política desde la promulgación de la Ley 25633 (2002) que desde el 2005 oficializó el 24 de marzo como “feriado nacional”. Entre otros efectos positivos, impulsó y obligó a la sociedad y a las escuelas en particular a incluir este hecho histórico entre sus temas de importancia, de discusión y de divulgación.

Aunque en nuestra tesis no nos ocupamos estrictamente del período de la dictadura militar, algunos trabajos que se ocuparon de sus efectos en la cultura para la infancia, nos sumaron aportes de diverso tipo. Se destaca el artículo pionero de la antropóloga tucumana Rossana Nofal: “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina. Un aporte a la discusión”, del año 2003. Allí afirmó la ausencia de una memoria referida a lo ocurrido en la literatura infantil durante estos años de nuestra historia<sup>25</sup> y denunció un silencio en las políticas educativas oficiales en la reconstrucción de este período y también la ausencia de este tema en la literatura de ficción para niños. Sólo un par de textos publicados hasta ese momento incluían alguna referencia aisladas a estos hechos históricos.

Ese mismo año se publicó un libro fundamental para comprender el blanco que significó el ámbito de la cultura para el proyecto dictatorial: *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, de Hernán Invernizzi y Judith Gociol y (Eudeba, Buenos Aires, 2003). Allí se presentan los resultados de dos equipos de investigadores independientes y de distintos organismos que dieron con materiales y archivos a partir de los cuales confirmaron la hipótesis de que durante la última dictadura hubo un “proyecto racional, sistemático, con objetivos definidos, claramente enunciado, centralizado y llevado a la práctica en diversas áreas a lo largo de varios años” (Invernizzi

---

<sup>24</sup> Desde 2003 se vienen produciendo materiales para incluir este tema en los distintos niveles del sistema educativo formal, en articulación con políticas de derechos humanos y de memoria. Además de su inclusión en el currículum a raíz de la declaración del día nacional de la memoria. Rescatamos dos materiales que visibilizan este contenido: “*La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura*”. Edición Especial Educación y Memoria. De Josefina Oliva. Coord. Sandra Raggio. Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza. Otro material didáctico es “*Chupinas de colección. Aportes para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula*”, Comisión Provincial de la Memoria, Archivo Provincial de la Memoria, Espacio para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos La Perla, Córdoba, 2011.

<sup>25</sup> En: *Espéculo*, Revista de estudios literarios (UCM), Número 23, 2003.

y Gociol, 2003: 23)<sup>26</sup>. Otra idea clave que proponen, a partir del análisis de los documentos hallados, es la colaboración de intelectuales en la redacción de muchos de esos proyectos de la dictadura y por lo tanto la colaboración de un sector civil de la población. El discurso de los principales documentos militares confirma que hubo una contundente estrategia de comunicación social, cuyo principal objetivo fue el de controlar los medios de comunicación y las actividades culturales en general a los fines de “controlar la subversión en el ámbito cultural” y poner en vigencia “los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”, entre otros aspectos que merecerían mayor desarrollo. Entre los casos de censura que allí se presentan, se destacan autores y títulos de literatura infantil y juvenil (Laura Devetach, José Murillo, Elsa Bornemann, entre otros).

El libro de Paula Guitelman *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken* (Prometeo, Buenos Aires, 2006) revela algunos de los modos en que algunos medios fueron cómplices del gobierno de facto. Este trabajo consiste en una exhaustiva investigación y lectura crítica del discurso de la revista Billiken (en el período entre 1976 y 1978), en particular su planteo sobre la ciencia y la técnica, durante el período de la dictadura. Esta publicación tuvo grandes tiradas y su función era tanto el entretenimiento como el complemento para la escuela. Se convirtió en un importante agente de socialización infantil que popularizó un imaginario técnico, enmarcado en un horizonte celebratorio que asociaba modernización, eficiencia, racionalización y progreso; y contribuía a asociar una idea de país “moderno” con la tecnología y de carácter conservador, de valores tradicionales y retrógrados.

Otro trabajo que brinda información sobre el período de la dictadura y sus efectos en el campo de la LIJ es “*Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976- 1983*”, de Gabriela Pesclevi (Ediciones Biblioteca Nacional, Buenos Aires, 2014). Se trata de un catálogo detallado de libros, autores, editoriales y colecciones que fueron prohibidas y censuradas. El listado incluye además de una lista de títulos de libros para niños que fueron prohibidos, decretos de prohibición, entrevistas y otros archivos que contribuyen a reconstruir una trama de discursos, acciones, y medidas llevadas a cabo por la última dictadura militar en tanto plan sistemático de censura y represión.

Entre las publicaciones más recientes, nos interesa citar: *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*, (Comunicarte, Córdoba, 2014) de Ignacio L. Scerbo.

---

<sup>26</sup> Se lo denominó “Archivo Banade” a un conjunto de informes, memorandos, carpetas y borradores de inteligencia con el sello “secreto” que se salvaron de la destrucción ordenada por Bignone.

Allí el autor recupera aquella preocupación expresada por Rossana Nofal en el artículo ya citado (2003) ya que investiga las representaciones del desaparecido en un corpus de LIJ de autores argentinos de post- dictadura. Aunque se aleja de nuestro tema de investigación - el período investigado es posterior al nuestro- es válido reconocerlo como un aporte que contribuye al avance del tema en el ámbito académico, contribuyendo a reflexionar sobre la historicidad del campo, desde una perspectiva teórica emparentada con la nuestra.

Estos antecedentes aquí mencionados no agotan el campo, pero han servido para asumir algunas de las modalidades de la circulación de los textos escritos para niños, sus relaciones dialógicas entre ellos y las numerosas prácticas que condicionaron los ámbitos de producción y de recepción, siempre cambiante en función del diálogo con otros circuitos donde se redefine la infancia. Ellos confirman a la Literatura Infantil y Juvenil como sistema que se alimenta de otros sistemas no literarios y se nutre de las producciones culturales que circulan en sus propios bordes. Una marca que permite confirmar la historicidad y del dinamismo del campo, la provisoriedad de sus propios límites y principalmente el crecimiento que ha tenido durante el siglo XX, asociado a un inusitado interés por la infancia en todos los ámbitos de la vida social. Ante esta particularidad intentamos construir una perspectiva teórica y de análisis que pone énfasis en las tramas culturales de las que participan los discursos y las prácticas en torno a la infancia, jerarquizando los aspectos históricos y sociales de su devenir.

Aunque nuestro corpus está centrado en un programa televisivo, pretendemos demostrar desde una perspectiva teórica holística que no puede ser estudiado fuera del ámbito de prácticas artísticas y culturales para niños que se desarrollaron en las décadas del 60 y del 70. *Pipirulines* representa una condensación de lo que se venía produciendo en la LIJ y en el teatro para niños principalmente, pero en un lenguaje “nuevo” y emergente (el de la televisión). Al pensar la construcción del corpus, nos apoyamos en esta definición:

Un corpus es un conjunto de textos agrupados en torno de uno o varios problemas. Pero un corpus es algo más que una serie de textos; en tanto es la postulación de una serie de preguntas, la operación que organiza esos textos en una secuencia - ese mapa de lecturas- forma también parte del corpus (Garramuño, 1997: 27)

Frente a nuestro corpus de guiones televisivos, nos preguntamos: ¿Cómo estudiar el carácter innovador de estos textos?; ¿Qué significa para esta investigación el hecho de tener en común su pertenencia a una cultura humorística?; ¿Qué particulariza a estos textos humorísticos o cómo se vinculan con otros discursos y prácticas humorísticas



contemporáneas a ellos? ¿Es posible reconocer el componente humorístico a pesar de la distancia temporal que nos separa de aquellas expresiones?; ¿Qué implica asumir esta lectura del corpus en relación al presente?

Teniendo en cuenta estos interrogantes iniciales, en el siguiente capítulo exponemos, en primer lugar, algunos aportes teóricos de la semiótica que responden a una perspectiva que habilita el estudio de la naturaleza heterogénea del humor y le da cabida a las relaciones entre los diversos ámbitos de la cultura, sus cruces y sus proyecciones históricas (con el pasado y el presente). Es decir, un marco de interpretación que permite reconocer la pertenencia de este programa televisivo a una cultura humorística y a una cultura de la infancia, poniendo en primer plano las transformaciones y las renovaciones como resultados de diversos mecanismos reconocibles en el lenguaje interdisciplinario de la televisión.

En segundo lugar, desarrollamos algunos aportes para pensar el carácter humorístico de nuestro corpus, que luego se retoman y se amplían en el capítulo IV. Recurrimos a investigaciones sobre humor que incluyen un repertorio que va de las indagaciones teóricas sobre las categorías con las que se lo investiga, hasta aquellas que se centran en los lenguajes involucrados en los programas televisivos infantiles (literatura, televisión y teatro, principalmente). Nos interesa recortar de este amplio abanico abierto en los primeros años de este trabajo, aquellos tratados que definen la actitud humorística en relación con las normas sociales, lingüístico-semióticas o de representaciones, para pensar el carácter político de sus efectos que vienen proponiendo otros trabajos<sup>27</sup>.

Esta tesis intenta pensar la naturaleza de los procesos de canonización de la que participa la literatura infantil y juvenil y el arte para la infancia en general, apostando a un análisis que exhiba la pertenencia de estos textos a otras esferas más amplias de la cultura, tales como la industria cultural o la institución literaria (sus agentes, objetos y presupuestos disciplinarios). Es también un aporte para ensayar explicaciones de los efectos y las dimensiones de la censura en este ámbito.

---

<sup>27</sup> Los principales tratados sobre el humor definen la actitud humorística en relación con las normas sociales, lingüístico-semióticas o de representaciones, por lo cual retomamos la hipótesis sobre las políticas libertarias del humor (Flores, 2000).

## CAPÍTULO II

### Marco teórico

La perspectiva teórica general de este trabajo se sostiene en aportes de dos autores claves para la semiótica: Mijail Bajtin y Iuri Lotman. Recuperaremos categorías de ambos como pilares para el abordaje interdisciplinario de nuestro objeto de conocimiento, con la expresa intención de “sacar provecho” más de sus puntos en común, que de sus diferencias<sup>28</sup>. En este capítulo planteamos algunos conceptos de gran alcance que serán la base de un estudio de un programa televisivo como parte de un entramado cultural, enmarcado en un tiempo y en un espacio concreto, los años 60 y 70 en Córdoba y en el país. Pretendemos lograr una comprensión del fenómeno artístico de estos años, diferente de trabajos previos –centrados en la historia de la literatura infantil y juvenil en su ámbito libresco exclusivamente- y sumar los recientes aportes de investigadores locales vinculados con nuestra temática. El desafío principal es desclausurar el saber vinculado al texto artístico y buscar los mecanismos de análisis que llevan a definir la creación artística en relación a otras esferas de la cultura, así como en relación a las normas y los aspectos que hacen del arte un lenguaje privilegiado para estudiar las transformaciones y los cambios de la cultura.

En el contexto científico actual se reconoce una “desorganización disciplinaria”, un trastocamiento de los campos del saber, de la mano de la necesidad de abandonar la mirada insular de un lenguaje para darle cabida a un modelo de conjunto, integrador de los distintos lenguajes de la cultura<sup>29</sup>.

Los autores que hemos elegido para el marco general son representantes de dos edificios teóricos que surgieron en contextos políticos y culturales de profundos cambios. Ellos se vieron afectados durante sus carreras por un clima de desconfianza ante sus objetos de estudio. Existe un diálogo entre sus teorías que permite asumir como

---

<sup>28</sup> Retomamos algunas reflexiones claves de Arán (2016 y 2005), que nos permitieron comprender tanto las matrices teóricas en común, como también las diferencias epistemológicas de sus planteos.

<sup>29</sup> Se reconoce un complejo panorama de cruces e intersecciones entre campos de conocimiento. Al indagar la propia historia de las disciplinas (antropología, historia, sociología) sus transformaciones hacia el interior demuestran que los objetos no son lo que las definen, ni un único paradigma funcionando sincrónicamente. La creencia de que existe un campo de conocimiento preciso está estrechamente relacionada con el rol que juega el lenguaje, que presenta objetos como reales, delimitándolos, presentándolos como inmutables; generando como consecuencia de su efecto reificador, la construcción de “realias no teóricas” (Bixio, Heredia, 2000: 84).

postulado general el carácter dinámico de la cultura. En ambos casos, se trata de una perspectiva semiótica general que reconoce el estatuto social de los textos, evitando toda explicación mecanicista a partir de categorías que orientan a buscar en los discursos de la época las condiciones mismas de legibilidad de los textos y a valorar las particularidades de los textos como tales. Otra de las coincidencias que nos interesa señalar es “la búsqueda de proyectos científicos transdisciplinares, holísticos, que permitieran pensar la obra artística en un medio sígnico osmótico, buscando las formas de esos pasajes” (Arán, P: 2005: 21).

Ambos aportes también confluyen en el reconocimiento del arte como manifestación dentro de la cultura que permite un modo de conocimiento del mundo, una forma de entender la realidad desde un ángulo más intenso que otras maneras: su densidad semántica se debe a que “el arte es el procedimiento más económico y más compacto de almacenamiento y de transmisión de la información” (Lotman, 1978: 36)<sup>30</sup>.

Los dos legados se enraízan en problemas filosóficos y antropológicos que sustentan la retroalimentación entre el análisis de lo particular y su articulación con reflexiones que participen de los universales del ámbito humanista de nuestra cultura. Intentaremos balizar y darle un sentido a lo que diferencia a ambos –aunque no es nuestro interés profundizar en esto- recortando conceptos y articulándolos con otras categorías de análisis significativas para nuestro problema<sup>31</sup>.

La estrecha relación entre política-subjetividades-estética que condensa nuestra hipótesis será analizada a partir de una noción compleja y abarcativa de la teoría bajtiniana: el dialogismo, que a su vez permite su articulación con la de enunciado y géneros discursivos. Por otro lado, nos valdremos de algunos conceptos de la semiótica de la cultura de Lotman y sus mecanismos de frontera, para pensar una explicación compleja de nuestro problema, y darle cabida a fenómeno de cruces, tránsitos e interferencias entre distintas zonas de la cultura de la infancia.

En los siguientes capítulos sumamos categorías derivadas de estas teorías que nos servirán de guías y de anclaje para decisiones metodológicas que van de lo más abarcador del enfoque a lo más específico de la lectura analítica del corpus.

---

<sup>30</sup> Citado por Arán y Barei: 2002: 64.

<sup>31</sup> Tomaremos sólo algunos aspectos pilares de ambos autores, teniendo en cuenta el vasto desarrollo de categorías que a lo largo de sus vidas produjeron.

## **El dialogismo de la cultura. Aportes para pensar el componente ideológico, la alteridad y el potencial infinito de sentidos del arte**

Una de las nociones centrales y más complejas que desarrolló Mijail Bajtin es la de dialogismo. Una categoría que se sostiene en un planteo ético y filosófico acerca del hombre, quien se autodefine o se conforma por la interacción subjetiva. Se trata principalmente de un modo de relación de carácter verbal a partir del cual los hombres interpretan y le dan sentido al mundo, por eso es una perspectiva filosófica de carácter antropológico. Una mirada holística que permite pensar en cómo la producción de sentido es el motor de la cultura, en el que se disputan las verdades como correlato de procesos políticos y sociales (Arán, 2016).

Desarrollaremos brevemente tres aspectos que profundizan y matizan lo anterior<sup>32</sup>. En primer lugar, el dialogismo es el punto de partida para un estudio del lenguaje que se propone dar cuenta de la “lengua viva” en el proyecto mayor de una translingüística, ciencia que diera cuenta de “las formas concretas de los textos y las condiciones concretas de la vida de los textos, sus interrelaciones e interacciones” (Bajtin M., 1999: 306). En contraposición a la lingüística que estudia las unidades de la lengua y su función en los límites del sistema o del texto, al autor le interesa “la palabra en su plenitud, completa y viva”, no como una abstracción.

En este marco, se entiende al enunciado como unidad de la comunicación discursiva y objeto de estudio interdisciplinar. Esta categoría central para su proyecto mayor era entendida como algo imposible de ser estudiado fuera de su contexto. El enunciado es dialógico por naturaleza, emerge en una situación dialógica, es decir tanto hablante como oyente son concebidos siempre como sujetos activos del discurso. Esta noción tiene su génesis en la influencia neokantiana<sup>33</sup> y determina la idea de comprensión: abarca lo que debe ser comprendido en el propio horizonte objetual – expresivo y está indisolublemente ligada a una respuesta, a una objeción, o a un consentimiento motivado (Bajtin, 1999: 257-259).

Por todo lo anterior, el análisis de cualquier enunciado desde este marco teórico requiere mucho más que el reconocimiento de los elementos del sistema de la lengua; deben tenerse en cuenta diversos aspectos, ante todo, las complejas determinaciones sociales e ideológicas que prefiguran y moldean el discurso. Si bien todo enunciado es

---

<sup>32</sup> Esta sistematización está tomada del planteo de P. Arán en la entrada “Dialogismo” del *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtin*, Ferreyra Editor, Córdoba, (2006).

<sup>33</sup> Bajtin se nutrió de numerosas fuentes además de Kant (Nietzsche, Hegel, Marx, etc) pero no en el sentido tradicional de influencia, sino como réplica a enunciados anteriores (Bubnova, T, 1996:16 – 17).

individual y hasta irreplicable, siempre funciona dentro del ambiente pluridiscursivo de los lenguajes sociales.

El dialogismo puede reconocerse adentro de un mismo enunciado, entre enunciados o entre estilos; y es también una propiedad del lenguaje “todo enunciado remite, por una parte, a toda la cadena de enunciados precedentes dentro de una misma esfera de la praxis humana y, por otra parte, anticipa en sus procedimientos las posibles réplicas que prevé en sus receptores.” (Arán, 2006: 86). Es decir que todo enunciado se encuentra como un eslabón en una cadena de mensajes producidos antes y después del momento concreto de la comunicación. Esta cadena se proyecta hacia “atrás” y otra hacia “adelante”: el gran tiempo hacia el futuro, hacia destinatarios futuros.

Para este autor, el estilo de todo enunciado (los elementos temáticos, compositivos y léxico gramaticales) está determinado por su pertenencia a un género. Los géneros discursivos están determinados por usos particulares de la lengua en relación con las múltiples esferas de la praxis (Bajtin, 1999: 248–251). Su artículo “El problema de los géneros discursivos”, es una referencia ineludible para posicionar el análisis de un corpus en relación a la dimensión social de la literatura y del arte:

(...) los enunciados y sus tipos (o géneros discursivos) son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” y ningún fenómeno nuevo –sea fonético, léxico o de gramática- puede ser incluido en el sistema de la lengua sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica. (p. 254).

Un segundo aspecto está vinculado con la circulación de valores o el carácter confrontativo de los significados que circulan en los enunciados que responden a motivaciones de distintos órdenes (de clase, de género, de religión, etc.). El lenguaje es una “arena de lucha” ya que allí se concentran las confrontaciones de sentidos sociales e ideológicos.

Los enunciados artísticos, en tanto prácticas discursivas, son dialógicos por definición, pero algunos captan esta propiedad del lenguaje, más que otros. Bajtin estudió la novela como género discursivo secundario al que se dedicó especialmente por su manera de captar al “hombre hablante”. El prosista toma las voces del plurilingüismo social y convierte su objeto en el punto de concentración de las voces disonantes, entre las que también debe sonar la suya. Su peculiaridad está no sólo en su forma compositiva particular, sino en la manera en que contenido - en tanto orientación semántica ideológica de un objeto estético hacia el mundo- y forma interactúan. Su manera de entender la literatura, y la razón por la cual es su objeto privilegiado de estudio, es que ésta emplea como material para su forma, ideologías en formación:

La literatura se introduce en el laboratorio social en el que las ideologías se forjan.(...) La literatura siempre ha estado en relación con las ideologías dúctiles, inciertas, evasivas, híbridas, cuyos sujetos son a su vez indeterminados, divididos, plurales, sin un rostro reconocible.(Ponzio, Augusto: 1998:p. 29)

Su particular estudio de la evolución de la novela revela el criterio por el cual lo eligió: en tanto “género joven”, en formación, es capaz de recuperar todos los componentes de la lengua viva, siempre susceptible a incorporar otros géneros y es por eso que lo califica como un género crítico y autocrítico.

Bajtin se preguntó qué función social y cultural cumplió la novela y concluyó que fue un género capaz de asumir una conciencia histórica y de refractar los múltiples cambios de la sociedad, por la captación que hizo de las múltiples y permanentes transformaciones de la vida del lenguaje. El componente ideológico no sólo se desprende de un uso particular de los lenguajes artísticos, sino también del arte como respuesta ante la crisis, como búsqueda, como acto ético.

En esta dirección, el otro trabajo clave es su investigación sobre la obra de François Rabelais<sup>34</sup>; allí indagó de qué manera las manifestaciones artísticas se sitúan en la frontera de lo cómico, lo popular y en algunos casos lo masivo. Nos interesa particularmente este aporte porque allí se ocupó no exclusivamente del discurso verbal, sino también de aspectos tales como el cuerpo, la risa y la gestualidad como prácticas sociales altamente cargadas de sentidos.

En su análisis de la novela incorporó la vida social de la alta edad media: el reconocimiento de las distintas voces en ella implica la consideración de las prácticas, los espacios, los roles de los sujetos, las marcas identitarias en los usos del lenguaje, las posiciones dentro del tejido social. El pueblo (inferior en su posicionamiento social y político en relación con el poder monacal) durante el carnaval altera las leyes y restablece la lógica original del “mundo al revés”. Esta cosmovisión carnavalesca unitaria que Bajtin reconoce en la materia y en la forma de la novela altera el orden jerárquico vertical del Medioevo para vislumbrar un orden en que los sujetos históricamente se repositionan. Señala: “la risa de la Edad Media, al llegar al Renacimiento, se convirtió en la expresión de la nueva conciencia libre, crítica e histórica de la época (Bajtin, 1994: 70). Se redefine un nuevo diseño de las relaciones intersubjetivas, en un orden social que ya no va a colocar el centro de la divinidad sino en el hombre mismo, el Renacimiento.

---

<sup>34</sup> Bajtin, M (1994): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Alianza, Buenos Aires.

Este análisis no se reduce entonces al señalamiento de aspectos lingüísticos, ya que el reconocimiento de la cosmovisión carnavalesca en la estructura, en la forma, en la historicidad, en lo genérico inauguró una posibilidad diferencial del estudio de la literatura, que trascendió los límites del estructuralismo, del formalismo y de los estudios históricos.

El autor estudia la cultura humorística revelando la dimensión histórica de los textos a partir de la descripción de los elementos del lenguaje carnavalesco que están presentes en la novela. La modalidad de análisis no se limita a lo estructural o sistemático –lo inmanente-, ni a lo exclusivamente diacrónico –en el marco de un estudio lineal de la literatura- sino a partir de un paradigma que permite poner en tensión la historicidad y la permanencia.

Un tercer aspecto tiene que ver con el dialogismo como concepto central de una propuesta mayor: el de una metodología de las ciencias humanas, en el marco de sus preocupaciones filosóficas que desde temprano desarrolló en sus artículos. Allí desarrolló la idea de una filosofía participativa -o pensamiento actuante- en la que lo teórico, lo cognoscitivo y lo epistemológico tuvieran un lugar como una parte de la existencia del hombre.

Estos primeros trabajos -en los artículos escritos entre 1919 y 1924- revelan una temprana preocupación por cuestiones filosóficas previas a su contexto que siguieron siendo fuente de desarrollos conceptuales. En los ensayos “Arte y responsabilidad” y “El problema del material, el contenido y la forma en la creación artística verbal”, Bajtin propone una superación de la separación entre vida y arte que se remonta a la escisión ontológica del sujeto cartesiano, y plantea al sujeto como “unidad responsable”, en el que arte y vida estarían estrechamente comprometidos, “en sentido no estrechamente político, sino en la dimensión ética y vital que el arte debe tener para que se justifique socialmente su existencia y para que el artista se haga cargo de su lugar en la producción incesante de la cultura” (Arán P., 2006: 24). Esta concepción pone en valor el nexo entre el valor artístico y el valor ético.

Esta concepción supuso una fuerte crítica hacia las corrientes filosóficas de la época que tendían a separar las esferas de lo teórico de otras esferas de la existencia del hombre. Los modelos positivistas e idealistas de la época proponían sistemas cerrados de generalizaciones abstractas; en cambio su propuesta buscaba crear las bases de una filosofía participativa o filosofía del acto ético -concebía al ser humano en cuanto tal a partir de su relación con el otro en el acto creador<sup>35</sup>- que rebasaba el marco de la estética

---

<sup>35</sup> Este replanteo implicaba la relectura de numerosas fuentes: Kant, Nietzsche, Hegel, Marx, etc. Se trata de influencias entendidas no en el sentido tradicional, sino como réplica a enunciados anteriores (Bubnova, T., 1996:16 – 17).

y superaba la vieja ruptura entre el arte y la vida, mediante la mutua responsabilidad que contraen entre sí. Su concepción deja de lado la monología de la identidad y apuesta a la dialogía de la alteridad. El yo debe su identidad social y cultural al otro; y también los grupos sociales deben su identidad a los otros grupos. Propone la alteridad como categoría del pensamiento. Aunque no la desarrolló como tal, los estudiosos de su obra coinciden en señalar que este proyecto fue la matriz de una teoría del lenguaje como práctica social concreta y vehículo de los conflictos sociales. De esta manera dio un giro que marcó el rumbo de posteriores desarrollos científicos proponiendo una metodología específica de las ciencias humanas que partía de un postulado: el carácter dialógico del tipo de conocimiento. “El dialogismo se constituye, pues en el fundamento filosófico-gnoseológico por excelencia del pensamiento bajtiniano, heredero de una larga tradición dialógica que Bajtin rastrea incluso en los orígenes mismos del pensamiento griego (...)” (Arán, P.: 2006: 121).

Retomando lo expuesto hasta aquí, concluimos que el dialogismo no remite a una categoría teórica de análisis, sino a un presupuesto metodológico para un ámbito que tiene como objeto de estudio el hombre y el mundo. La complejidad del pensamiento bajtiniano y de su círculo permite proyectar una investigación que contempla y da cabida a lo particular de estas categorías pensadas en sus múltiples dimensiones: los aspectos ideológicos, la historicidad de las prácticas y la capacidad cognoscitiva del arte para dar cuenta de los conflictos sociales.

Los aportes de Bajtin dan cuenta de un tipo de pensamiento de carácter inconcluso y sus trabajos son ejemplos de enfoques interdisciplinarios. Aunque no desarrolló una metodología orgánica para el estudio de los textos literarios, este autor dejó plasmadas investigaciones (como las ya citadas sobre las novelas de Dostoievsky y la de Rabelais) que demuestran un desarrollo argumentativo en el que los problemas son de carácter abierto, y están enmarcados en una reflexión sobre la cultura. Intentaremos respetar un tipo de abordaje en el que “lo histórico y lo teórico son inseparables en el estudio literario, así como la selección de corpus histórica y culturalmente activos” (Arán, 2006:37). Nuestro desafío es el de destacar el componente dialógico del lenguaje artístico, buscando qué sentidos toma prestados y recrea, intentando reconocer esos “excedentes de sentidos” que hacen del arte un fenómeno que va mucho más allá de un acto comunicativo.



## Un modelo heterodoxo para estudiar el dinamismo de la cultura

La teoría de Iuri Lotman ofrece un modelo no convencional para describir la particular manera de funcionamiento del texto artístico en la cultura y por lo tanto para encausar las preguntas más generales que presentamos en la introducción. Sus aportes permiten pensar el arte interdisciplinariamente y contribuyen a reconocer operaciones de préstamos, hibridaciones y transculturaciones. Retomaremos algunas cuestiones centrales de su teoría, haciendo un recorte que resulte significativo para nuestra problemática.

Su propuesta ha sido caracterizada como “semiótica heterodoxa” (Cáceres Sánchez, 1996: 249) debido a la diversidad de intereses investigativos, al carácter fronterizo de la ciudad en la que se desarrolló y a la estructura dinámica de su obra. Tartu, ciudad desde la que produjo su teoría, es una pequeña población que debió hacer frente a la penetración de las culturas dominantes. Dentro de un extenso proyecto teórico, los primeros trabajos de Lotman sobre la estructura del texto artístico y su concepto de texto (entre los años 60 y los 70) se centraron en el estudio de los lenguajes variados de la cultura, sus condicionamientos históricos y la estrecha y compleja interrelación entre ellos. Sus investigaciones se expandían hacia nuevos y variados objetos de investigación: las artes menores, el juego, los muñecos, las marionetas, los cuadros populares.

La perspectiva heurística de conjunto de Lotman abrió sus intereses de una semiótica del arte verbal hacia una semiótica de todas las artes visuales y buscó explicar cómo en el curso de la historia, las obras son valoradas de manera diferente y por lo tanto ocupan diferentes lugares o jerarquías, o cómo una misma obra de arte pueda ser juzgada de maneras diferentes por individuos o clases diferentes, sin descuidar el problema de la recepción, herencia de la semiótica praguense<sup>36</sup>.

La preocupación por la definición histórica y cultural de lo artístico (o qué entiende cada época por texto artístico) llevó a Lotman a buscar una articulación entre lo textual y lo extratextual y a orientar su búsqueda hacia una tipología de los textos y las culturas por medio de las cuales observar su naturaleza sígnica y sistémica y su transformación

---

<sup>36</sup> El más representativo de la escuela de Praga, Jan Mukarovsky, redefinió la función semiótica de la obra de arte, concibiendo a la literatura como parte de un conjunto semiótico de funciones interrelacionadas estructuralmente. La definición de función estética permitió pensar en una propiedad que no es inherente al objeto del arte, sino una propiedad que depende del contexto social, en una dinámica cambiante que redefine lo artístico y la recepción de lo artístico, en el contexto de la evolución de las distintas esferas de la cultura. Es decir, las valoraciones cambiantes de las obras de arte dejarían de lado la cuestión de la “especificidad” del arte, que había preocupado a los formalistas.

histórica. A partir de los años 70, comenzó a consolidarse una semiótica de la cultura que buscaba responder la pregunta central sobre cuáles son las relaciones que se establecen entre el hombre y el mundo –lo sistémico y lo extrasistémico-, entre el hombre y lo social –lo textual y lo extratextual-. Las respuestas se orientaban a una superación de la mirada inmanentista propia de las tradiciones científicas contemporáneas y previas, que veían al texto como una entidad aislada, separada, estable y autónoma, y a una revisión de las categorías dicotómicas.

De estos primeros estudios, interesados en la descripción de las culturas y asentado en antinomias claras, se derivó la importancia otorgada al arte y el papel que juega la memoria, en cuanto al modo particular de conocimiento en el tejido de la cultura. Desde muy temprano, este teórico demostró una preocupación por explicar cómo el arte produce e incrementa el conocimiento sobre el mundo y ayuda a construir un modelo de realidad. Parcialmente heredero de la tradición formalista, pasó de la categoría de forma, a las de estructura e información<sup>37</sup>.

El grupo al que pertenecía Lotman convivió con investigadores de distintas formaciones disciplinares en Tartu; vivió también un intenso intercambio con el Instituto de Eslavística en Moscú. Esto generó un clima que favoreció el interés por el campo común de los estudios de la cultura que se hizo más evidente en los años 70.

Contrariamente a la operación que hicieron los formalistas de separar el lenguaje poético del lenguaje cotidiano, describió al texto artístico como un texto modélico dotado de una alta complejidad semiótica. Puso el acento en el poliglotismo refiriéndose de esta manera a las características de la mayoría de los textos de la cultura: estar cifrados con muchos códigos: “el hecho de que el texto en su sincronidad pueda basarse, por distintas partes, en recuerdos de profundidades temporales diferentes, lo hace estar cifrado de una manera no homogénea” (Lotman, 1996: 85).

Más adelante, en los últimos años de producción, desde un pensamiento complejo (en consonancia con el pensamiento científico que se estaba produciendo en otros centros del saber), la explicación de los cambios y del dinamismo lo llevó a ocuparse de la descripción de la semiosfera, las categorías de frontera, el problema de la memoria y el olvido y los procesos de explosión y gradualidad. El pensamiento lotmaniano del último período pertenece a un paradigma que parte de la complejidad, enfocando la cultura en

---

<sup>37</sup> De las influencias del formalismo, importan sobre todo las del “segundo formalismo”, que había traspasado el límite del texto aislado para ampliar la zona de estudio hacia las relaciones complejas con la cultura desde un acercamiento semiótico. El estudio de las formas, no puede quedar aislado del estudio de la información. Los teóricos de Tartu, incorporaron la teoría de la información, la teoría del juego y los análisis de antropología cultural y de esta manera pensaron en un campo más vasto y complejo en relación a los fenómenos de comunicación (Arán, P y Barei, S.: 2002: 23).

sus dimensiones múltiples transformadoras, superando las categorías que señalan antinomias (centro/periferia, alto/bajo). Se trata de un aspecto que ha llevado a pensar en una no casual coincidencia con paradigmas de otras ciencias (como la física clásica), y la postulación de la analogía entre la creatividad científica y la artística.

### **La frontera: zona de tráficos e influencias**

Nos interesa estudiar el dinamismo de la cultura, cuyas marcas pueden ser explicadas en tanto forman parte de una semiosfera, “un continuum semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización. (...) La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman, 1996: 22 -24). Allí se producen diversos procesos comunicativos y se produce nueva información.

Este concepto pilar permite pensar en una explicación globalizante del fenómeno social, sin la pretensión de dar cuenta de la exhaustividad sino de destacar la complejidad del material artístico y sus vínculos con otras esferas de la cultura. Dichas esferas son susceptibles de ser descritas como sistemas cerrados, teniendo en cuenta sus rasgos distintivos. Uno de los mecanismos internos de la semiosfera es el diálogo bipolar, una cualidad isomorfa que la asemeja al cerebro humano.

La noción de frontera resulta clave y es correlativa a la de semiosfera, teniendo en cuenta que su carácter cerrado no es sinónimo de aislamiento ni de hermetismo, sino de homogeneidad e individualidad respecto del espacio extrasemiótico. Lejos de señalar un corte o clausura, cumple la función de traducir lo que está afuera de la semiosfera a uno de sus lenguajes internos y a la inversa: “La función de toda frontera (...) se reduce a limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y a elaborarlo adaptativamente.” (Lotman, 1996: p. 23)

La semiotización de lo que viene de afuera y su conversión en información se produce gracias a ciertos mecanismos de traducción que ocurren en la frontera; es allí donde se producen los procesos semióticos acelerados. Si tenemos en cuenta que otra de las leyes es la distribución de un centro y una periferia, esos mecanismos aseguran la movilidad de procesos desde una a la otra y por eso no hay límites fijos que la delimiten. Estos procesos propios de la frontera nos remiten a un ritmo propio de los cambios de la cultura: organizados de manera menos rígida y poseedores de construcciones flexibles, “deslizantes”, los procesos dinámicos encuentran menos resistencia y, por consiguiente, se desarrollan más rápidamente. (Lotman, 1996: 30).

Se producen roces entre sus estructuras y subestructuras o intercambios constantes de textos entre distintas zonas de la cultura; este proceso es un diálogo que genera sentidos:

Así pues, la semiosfera es atravesada muchas veces por fronteras internas que especializan los sectores de la misma desde el punto de vista semiótico. La transmisión de información a través de esas fronteras, el juego entre diferentes estructuras y subestructuras, las ininterrumpidas irrupciones semióticas orientadas de tal o cual estructura en un territorio ajeno, determinan generaciones de sentido, el surgimiento de una nueva información. (Lotman, 1996: 31)

Este concepto nos impone la doble tarea de dar cuenta de la organización interna de la cultura y a su vez de su desorganización externa. La valoración de ambos espacios depende de la presencia de una frontera, cuya delimitación –siguiendo a Lotman– depende de la posición del observador.

Otro rasgo distintivo de la semiosfera es la irregularidad semiótica, determinada por el hecho de que ella se desarrolla con diferente velocidad en sus distintos sectores. Estructuras nucleares (con mayor organización) y estructuras más amorfas conviven y pueden interactuar activamente generando procesos dinámicos. Los niveles se mezclan, las jerarquías de los lenguajes y de los textos chocan en un mismo nivel. Como consecuencia de esta movilidad, surge nueva información.

Lotman, en su afán de buscar otros paradigmas disciplinares, recreó el metalenguaje de teorías de la información y sistemas cibernéticos. Si bien esta opción le permitió evitar la desconfianza de las autoridades ante sus estudios en un contexto de persecución, este lazo estaba vinculado con su temprano interés por superar la brecha histórica entre ciencias sociales y exactas. Esta dirección lo llevó a proponer el estudio de mecanismos de memoria y de olvido que pueden ser explicados y descriptos. En numerosos artículos, este pensador se dedicó a revisar estas categorías que hemos presentado y describir algunos de ellos asociados a estas acciones: organizar, jerarquizar, memorizar, traducir, interpretar.

En este marco teórico se remarca la presencia constante en la cultura de una determinada reserva de textos con códigos perdidos. Los mecanismos de memoria están relacionados con la profundidad diacrónica de la semiosfera y con la facultad que tienen ciertos sistemas de conservar y acumular información. Se deriva de lo anterior que la cultura es un fenómeno social y es un espacio supraindividual, por lo cual lo colectivo es más importante que lo individual (aunque no queda excluido). En cuanto es memoria, la cultura se relaciona con la experiencia histórica pasada. Por eso la constatación se da en

relación a lo ya ocurrido; metodológicamente esto implica pensar en el estudio sincrónico de una cultura que memorizó, seleccionó, leyó o tradujo textos a la luz de un modelo semiótico.

Otro aspecto que hemos destacado es el carácter selectivo de la memoria cultural con respecto a los textos. En el caso de la información, prefiere lo nuevo o lo actual; en el caso de la creación artística, todos los textos están de alguna manera activos y se produce un choque entre los nuevos y los antiguos.

En la última etapa de su producción Lotman desarrolló nociones claves para pensar la cultura desde un modelo que se distancia de la idea del acopio de información, ya que pone el acento en los mecanismos por los cuales “se recibe, se traduce, se compacta y se interpreta la materialidad productiva que adopta la función de signos” (Barei y Arán, 2002: 116).

En este sentido, le interesó examinar procesos históricos en los que se dieron procesos (equilibrio y desequilibrio, exclusiones u olvidos) que ocurrieron de manera acumulativa o explosiva, impredecible o aleatoria. En esta dirección, se ocupó de estudiar e ilustrar cuatro modelos de mundo vinculados a cuatro momentos históricos anteriores al siglo XX en Rusia. De modo abstracto, cada modelo de cultura se expresaría sobre el doble eje, vertical o paradigmático y horizontal o sintagmático, a partir de los cuales se combinaban. Aunque no llegó a describir el modelo de cultura del siglo XX, él mismo lo distinguió de las épocas anteriores por la globalidad del proceso histórico, las explosiones sociales, guerras y revoluciones mundiales, cambio del concepto mismo de texto por efecto de los mass media, etc. y finalmente la tendencia a “metatextos que tienen por objeto no la cultura, sino el mecanismo mismo de la descripción (textos metateóricos)” (Arán y Barei, 2002: 129).

En esta última etapa, ofreció un modelo para explicar cómo cada cultura llena su memoria, a través de tres mecanismos: el aumento de textos en forma cuantitativa; la redistribución de la valoración jerárquica de lo ya registrado en la memoria a través de centros y periferias mutables que aseguran un potencial de reserva; y el olvido, que consiste en la selección u obliteración de textos que son semánticamente incompatibles con la aparición de nuevos textos (Arán y Barei, 2002: 134).

En su libro *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social* (1999), revisa las definiciones heredadas de la teoría de la información y postula que:

el momento de la explosión es también el lugar de brusco aumento de informatividad de todo el sistema. **La curva de desarrollo salta aquí a una vía completamente nueva, imprevisible y más compleja.** Puede volverse el elemento dominante – que surge como

resultado de la explosión y determina el movimiento futuro- cualquier elemento del sistema, o hasta un elemento de otro sistema, casualmente atraído por la explosión en la trama de las posibilidades del movimiento futuro. Sin embargo, en la fase siguiente, este elemento casual crea ya una cadena de acontecimientos predecibles. (p.28-29) (las negritas son nuestras)

Las transformaciones, producidas gradualmente o de modo explosivo, son la muestra de un “movimiento perpetuo” que se produce en el espacio semiótico: éste expulsa constantemente estratos enteros de la cultura y a su vez estos forman un sedimento que se mantiene latente para irrumpir nuevamente en la cultura: “el intercambio con la esfera extrasemiótica constituye una inagotable reserva de dinamismo” (p.160). Estos procesos son los que explican la heterogeneidad de la semiosfera así como sus continuos cambios.

La cultura como conjunto complejo se halla formada por estratos que se desarrollan a diferente velocidad de modo que cualquier corte sincrónico muestra la simultánea presencia de varios estados. Las explosiones, en algunos estratos, pueden unirse a un desarrollo gradual en otros. Esto, sin embargo, dice Lotman, no excluye su interacción. La dinámica de los procesos, en la esfera de la lengua y de la política, de la moral y de la moda, demuestran las diferentes velocidades de movimiento de estos procesos.

En este libro analiza algunos de los movimientos propios del dinamismo de las culturas. A lo largo de los capítulos se ocupa del espejo, de los nombres propios, del sueño, del loco y el tonto, del dandy, del honor y la gloria, y de la moda, entre otros; para analizar distintos comportamientos de los procesos culturales. Estos casos les permiten demostrar y sostener su idea de lo imprevisible y de la arbitrariedad de ciertos fenómenos del desarrollo cultural. Allí identifica la constante lucha entre la tendencia a la estabilidad, a la inmovilidad y la orientación opuesta hacia la novedad y la extravagancia: el caso de la moda es paradigmático, porque se caracteriza por la visible encarnación de la novedad inmotivada. La moda es siempre semiótica, transforma lo insignificante en significativo.

Cuando se refiere a la “lógica de la explosión” analiza algunos textos artísticos cuyos procedimientos resultan previsibles o imprevisibles y así protagonizan la dialéctica del dinamismo del que forman parte. Toma, entre otros casos, la extensa trayectoria de los filmes de Charles Chaplin para ilustrar cómo sus películas del último período abrieron un camino hacia un cine diferente; al correrse de ciertos procedimientos previsibles, cuya tendencia era “la instrucción, la propaganda, la educación moral”; y proponer un nuevo lenguaje diferente al que lo había hecho popular, el de la mascarada y lo circense (incomprendido por sus coetáneos). “Y así, el arte alarga el arte de lo imprevisible, el espacio de la información, y al mismo tiempo crea un mundo convencional que experimenta este espacio y proclama su victoria sobre él” (Lotman, 1999: p.168).

De este último libro de Lotman se puede decir lo que él mismo dice de los descubrimientos que tienen el carácter de explosiones intelectuales: no pueden ser descifradas desde el pasado y no es posible prever de manera unívoca sus consecuencias. (Lozano, 1999).

Para cerrar provisoriamente este apartado decimos que del vasto campo de producciones teóricas de este autor, rescatamos su manera de comprender el modo en que los fenómenos artísticos dan cuenta de los movimientos históricos y sus procesos de transformaciones; y en particular el estudio de las fronteras para estudiar los modos de procesar el dinamismo de la cultura. Según Lotman, el arte es un sistema de modelización secundario de elevada complejidad en el que la estructura cumple una función primordial: no se remite a uno de los términos pares forma vs contenido –en forma de dualismo-; sino que la estructura recubre a ambos<sup>38</sup>.

Con esta manera de entender a la obra artística se refiere a la capacidad de avanzar en el conocimiento a través de mecanismos de intelección escasamente conocidos<sup>39</sup>. Su concepción del texto artístico encuentra puntos en común con el juego como modalidad de conocimiento:

El arte posee una serie de rasgos que lo emparentan con los modelos lúdicos. La percepción (y creación) de una obra de arte exige un comportamiento particular –artístico- el cual posee una serie de rasgos comunes con la conducta lúdica. Propiedad importante del comportamiento artístico es el hecho de que el que lo practica realiza simultáneamente, por así decirlo, dos conductas: vive todas las emociones que suscitaría una situación práctica análoga y, al mismo tiempo, es claramente consciente de que no se deben llevar a cabo las acciones relacionadas con esta situación (por ejemplo prestar ayuda al protagonista). **La conducta artística supone la síntesis de lo práctico y lo convencional.** (Lotman, 1978: 89).<sup>40</sup> (las negritas son nuestras)

Esta concepción del texto artístico sitúa al arte para adultos en el mismo estatuto que el infantil; juego y arte. Como veremos en el capítulo IV en el análisis del corpus, esta relación condensa una las isotopías que estructura el programa televisivo *Pipirulines* y se destaca por la potencia de su carácter “sintético”, tal como plantea Lotman en la cita anterior.

---

<sup>38</sup> Esta manera de entender la estructura artística se vincula con la noción bajtiniana de arquitectónica y con la concepción del arte como objeto semiológico de Mukarovsky (Arán y Barei; 2002:p. 63)

<sup>39</sup> Las dos obras en las que formula estas ideas son: Lecciones de poética estructural (1964) y La estructura del texto artístico (1970). (Citado en: Arán y Barei, 2002 p. 157.)

<sup>40</sup> Citado por Arán y Barei, 2002: 69.

Este recorte de algunos conceptos claves de la semiótica de Lotman, nos ha resultado significativo para estudiar los procesos graduales y los explosivos que se produjeron a lo largo de un extenso período de la cultura infantil en nuestro país, que abarca desde comienzos del siglo XX hasta los primeros años de la década del 70. En el siguiente apartado, presentamos un recorte de algunos de los desafíos planteados por un complejo campo de estudios en torno a la cultura para la infancia, al que pretendemos entramar con nuestro trabajo.

### ¿Qué significa estudiar la cultura para la infancia?

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el **objeto de estudio de un conjunto de saberes** más o menos científicos (...) No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es **lo otro**: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Larrosa, Jorge (2000: p. 166)

Investigar la cultura para la infancia implica meterse en un problema compartido, en un vasto territorio de temas y en una zona reveladora cuando nos detenemos en procesos históricos singulares. Desde distintos ámbitos disciplinarios, se trata de un objeto que se interroga y nos interroga por lo complejo de sus implicancias. Estudiar esta zona de la cultura implica asumir varias paradojas: lxs niñxs siempre han estado y están inmersos en el mundo adulto, más allá de su visibilidad en los discursos y en las prácticas. Su pertenencia al mundo adulto es siempre activa e interactiva y su carácter no se deja atrapar del todo. Por otro lado, las representaciones en torno a lxs niñxs invocan simultáneamente a imaginarios cercanos (la propia infancia) y lejanos (lxs niñxs son siempre *otros*, distantes para los adultos). Lxs niñxs son los destinatarios de una cultura que ¿habla por ellxs? ¿Habla para ellxs? ¿Habla con ellxs?

Como construcción social, la infancia es el resultado de procesos propios de la modernidad. Aunque siempre hubo niñxs, recién desde que fueron pensados en un orden social que los asumió como parte de un proyecto político, ellos se “convirtieron” en seres diferentes a los adultos. Por otro lado, la infancia no es sólo un conjunto de discursos entramados a prácticas, instituciones y representaciones; es también la infancia concreta, sujetos que vivieron y viven en un tiempo y lugar particulares. Lejos de tratarse de una etapa de tránsito o de pasaje durante la cual ciertas experiencias definen el rumbo de las vidas como algo “en común”, este alto impacto que producen los primeros años de vida



en las personas depende de múltiples, diferentes y cambiantes situaciones históricas, atravesadas por enormes desigualdades<sup>41</sup>.

Para una sociedad adulta, lxs niñxs son seres en permanente movimiento y cambio, que interpelan lo instituido, se resisten ser definidos o encasillados y obligan a sacudir algunas certezas. Lxs niñxs son sujetos fronterizos (son lo que los adultos ya fueron pero ya no son); cuya identidad suele asociarse a “lo salvaje” (son aquellos que aún no entienden ni dominan las convenciones). Representan un “otro” cuya forma cambia a ritmo imprevisible, y por lo tanto escapa a lo rígido, lo esperable, lo dominable o domesticable. El que recién llega a la cultura es un foráneo al que hay que conquistar o integrarlo forzando su adaptación.

Tal como lo han demostrado importantes investigaciones referidas a la historia de la cultura occidental-europea, durante siglos y particularmente en la Edad Media, en la pintura y en la escultura lxs niñxs eran representados como “adultos en miniatura”: sus rostros y vestimentas eran como las de los mayores. Según Philippe Ariès (1987), el descubrimiento lento pero incesante de la infancia ocurrió entre el siglo XIII y el XVIII y culminó con el fenómeno histórico del añiñamiento. Durante el siglo XVII se impuso la moda de lo infantil y los cuentos hadas, en los salones y las cortes. Más tarde, en la segunda mitad del siglo XIX, con el prerromanticismo y el romanticismo, ciertos autores de textos literarios se inclinaron a recrear sus primeros años de vida: Chateaubriand, Rousseau, Michelet, entre otros. La niñez en estos textos estaba asociada a lo excepcional, marcada por “el genio”, desde un espíritu imbuido en una nostalgia de inocencia y pureza (Soriano, 2005).

Con la revolución industrial, lxs niñxs fueron mano de obra barata, desprotegida legalmente. Este será un motivo recurrente de “denuncia” y de inspiración en novelas de Disraeli, Dickens, Victor Hugo entre otros escritores del canon. Según Soriano, en la literatura de esta época se advierte un rostro contradictorio: por un lado, una “infancia eterna”, asociada al descubrimiento de la realidad y el despertar de la sensibilidad (“novelas fundadas en la nostalgia”). Y por el otro, una literatura que muestra las dificultades con las que chocan lxs niñxs, vinculadas a los vicios y las estructuras sociales. En estos libros, se encuentran personajes niñxs abandonados, víctimas de la

---

<sup>41</sup> La psicología ha demostrado con la teoría evolutiva la importancia de estas etapas primeras de nuestro desarrollo. La constitución de la subjetividad para Freud consiste en una sucesión de pasajes que implican un complejo trabajo psíquico, una serie de condiciones mínimas sin las cuales el sujeto no es tal. “Todo estadio evolutivo anterior se conserva junto a los más tardíos, devenidos a partir de él (...).” (Freud, S: “De guerra y de muerte. Temas de actualidad”, en *Obras completas*, T. XIV, Amorrortu, Bs As, pág. 286) citado por Mariana Karol en “La constitución subjetiva del niño” (1999: 83).

guerra y la miseria. En un tercer grupo, novelas de aprendizaje o de género pedagógico<sup>42</sup>.

Lejos de lo que actualmente entendemos por literatura destinada a lxs niñxs, estos casos son ejemplos de la infancia como tema y del niñx como protagonista. Nos permiten pensar en la función semiótica que cumplieron estos textos, condensando una memoria sobre la experiencia infantil de ciertos sujetos de sectores minoritarios e ilustrados de la sociedad europea. La cultura de la infancia funciona como reservorio de estos sentidos:

Desde el punto de vista de la semiótica, la cultura es una inteligencia colectiva y una memoria colectiva, esto es, un mecanismo supraindividual de conservación y transmisión de ciertos comunicados (textos) y de elaboración de otros nuevos (...) Así pues, la memoria común para el espacio de una cultura dada es asegurada, en primer lugar, por la **presencia de algunos textos constantes** y, en segundo lugar, o por la **unidad de los códigos**, o por su invariancia, o por el carácter ininterrumpido y regular de su transformación. (Lotman, 1996: 157)

En los capítulos siguientes de nuestro trabajo reconocemos la duración temporal de ciertas visiones o representaciones “arcaicas” de lx niñx (lx niñx ideal, eterno, en el que todo es juego y placer), que son reactivadas bajo diferentes signos ideológicos de las décadas del sesenta y del setenta y se recrean en otros códigos.

La preocupación por la infancia es inherente al desarrollo de toda civilización; cualquier sociedad necesita niñxs para perdurar. Nos interesa detenernos en el sentido moderno que adoptó esta preocupación, para pensar las transformaciones que ocurrieron en las décadas que investigamos:

En los proyectos de la modernidad europea y latinoamericana la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la **concreción de un orden social y cultural nuevo** que eliminará el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario de cambio cultural y social que a la vez que supuso en América Latina la guerra contra el español y el exterminio del indio, favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como **germen de la sociedad política y civil del futuro**, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso. (Carli, Sandra, 1999: 19) (las negritas son nuestras)

El valor simbólico de esta prolongación de la vida y de su proyección al futuro afecta los sentidos que una comunidad deposita en los lazos intergeneracionales que fortalecen una sociedad. La fundación del sistema escolar en nuestro país, estuvo signada por el

---

<sup>42</sup> Aunque no es objeto de este trabajo, se hace necesario aclarar que la infancia ha sido cantada, representada y descubierta en épocas y culturas diferentes, con procesos de dominación y colonización singulares escasamente investigados.

sentido modernizador y “civilizador”: para Sarmiento el interés por la cuestión de la niñez se vinculaba con el proyecto político liberal de fundar una sociedad moderna (Carli, 1999: 19).

En nuestro trabajo, tomamos este valor como una interrogación sobre los sentidos políticos que se depositaron en la infancia desde comienzos del siglo XX y se transformaron radicalmente durante los años sesenta y comienzos de los setenta, cuando algunos sectores jóvenes de esta sociedad entendieron la infancia como una promesa de un mundo nuevo. En nuestro corpus, veremos cómo este componente promisorio fue una clave para “mirar” la infancia no sólo como una semilla de futuro, sino principalmente como una “otredad” que venía a revelar una mirada crítica del mundo adulto, normado y autoritario.

Como veremos en el último capítulo, el carácter innovador del programa televisivo *Pipirullines* estuvo asociado con la manera en que se entramaron nuevas significaciones, impregnadas de un imaginario ideológico en expansión, encarnadas en un lenguaje emergente, el de la televisión, que abría zonas aún no del todo conquistadas por el mercado y los grandes capitales. Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente capítulo construimos un panorama histórico de la cultura de la infancia hasta mediados de los años 70, intentando dar cuenta de la complejidad que esta representa.

## **El humorismo en la cultura infantil**

La mayoría de los estudios sobre humor coinciden en la imposibilidad de definirlo. Se suele afirmar que lo humorístico se superpone a otros fenómenos tales como la risa o lo cómico, que es cambiante histórica y socialmente, y que ha sido zona de vacancia en el ámbito académico, respondiendo implícitamente a una supuesta “inferioridad” de lo cómico o lo risible y “superioridad” de lo serio<sup>43</sup>. Esta complejidad y heterogeneidad que lo caracteriza, ha despertado el interés de diferentes disciplinas que han aportado reflexiones muy diversas desde los comienzos de la así llamada cultura occidental.

El carácter escurridizo del humor a la hora de un abordaje sistemático, contrasta con su presencia en las vidas de las personas desde muy temprano, en todas las culturas. Forma parte de las primeras experiencias con el lenguaje y con el cuerpo, afecta lo emocional y la inteligencia, atraviesa todos los lenguajes de la cultura, y a la hora de su reconocimiento, se entrecruza y se entromete con todas las clasificaciones de géneros y

---

<sup>43</sup> Tal como veremos más adelante, esta representación se vincula con lo que propone Platón en sus reflexiones acerca del sistema de conocimiento, en el que se jerarquiza la “intelección abstracta de las formas puras, que separa cuerpo e intelecto” (Flores, Ana, 2009: 94-95).

usos de los lenguajes artísticos. Precisamente porque su naturaleza es siempre heterogénea, cuando se estudia el humor, se hace necesario anclar la reflexión en más de una disciplina, recortarlo sobre un fondo y siempre enmarcarlo en un contexto histórico particular.

Existe una larga tradición teórica en torno a este término que revela su imposible encasillamiento y al mismo tiempo da cuenta de ciertos procedimientos que suelen repetirse, renovarse o “reciclarse”, a lo largo de la historia de la cultura en diversas manifestaciones<sup>44</sup>. El vínculo entre humor e infancia permite potenciar algunos aspectos que han sido estudiados tales como los vínculos entre el juego, la vitalidad, el absurdo y la suspensión de ciertas normas racionales, propias del mundo “adulto”. Hemos seleccionado sólo algunos de estos aportes para abordar el tema de este trabajo y motorizar nuestra hipótesis, retomando aspectos para pensar qué del humor se pone en tensión cuando se abordan problemas del campo de la infancia.

En una cultura signada por la superioridad adulta hacia la “inferioridad” infantil, que ha estado y suele estar dominada principalmente por la lógica racional y seria de la modernidad, el humor no tuvo prácticamente cabida en los textos para niños de la primera mitad del siglo XX.

La posibilidad de que los niños devengan sujetos sociales, tuvo históricamente como punto de partida el compromiso de la sociedad adulta para transmitir sentidos y significaciones. Esto ocurrió principalmente a través de una cultura de la crianza y de lo escolar, recién a partir del siglo XX y con gran desarrollo después de la segunda guerra mundial. En un largo y complejo proceso, durante las décadas del 60 y del 70 se vivió una transformación en torno a la cuestión de la infancia; proceso al que hemos denominado “explosivo” (tal como lo veremos en el capítulo III), en el que ciertas formas culturales del humor encarnaron los vientos de cambios y de renovación.

Nos interesa abordar las formas concretas del humor de esas décadas (representadas en nuestro corpus) para hipotetizar acerca de los posibles efectos de sentidos de estos procedimientos en tanto estrategias que contribuyeron a una manera innovadora de pensar la infancia a través del lenguaje artístico y también a generar nuevas experiencias artísticas para niños. Frente a las diversas y numerosas propuestas que intentan comprender aspectos del humor, nuestra perspectiva pretende reconocer y

---

<sup>44</sup> Entre los antecedentes más relevantes, algunos pensadores griegos construyeron una base sólida para pensar el humor, la risa y la comedia: la teoría de Hipócrates: el humor como fluido corporal, como expresión de un estado de ánimo; las teorías de la cultura griega sobre (el Filebo de Platón y la poética de Aristóteles). En la modernidad, las teorías de Hobbes, Kant, Schopenhauer, Bergson. En el siglo XX: Freud, Pirandello, Jolles, Breton, Propp, Jameson, Lipovetsky, Deleuze y en nuestro país Macedonio Fernández.

explicar cómo el humorismo viabilizó una política que permitió poner en suspenso algunas convenciones de lo que se destinaba a lxs niñxs, ensanchar el universo de lo infantil y principalmente proponer una mirada liberadora del mundo de la infancia, en unas condiciones sociales e históricas particulares y en un lenguaje emergente en los años 70.

### **Humor y control social**

La expresión latina “castigat ridendo mores” (enmendar costumbres riendo) condensa la finalidad moral que caracterizó a la comedia, en su tradición griega y principalmente la latina. En esta línea, el principal representante de esta primera etapa fue Aristófanes, cuyas obras se ocupaban de asuntos públicos, y su comicidad se encontraba en el modo y en el tratamiento del tema (tal como se ve en *Las nubes*, *las avispas*, *las ranas*, entre otras). Entre los cambios fundamentales que ocurrieron posteriormente en Roma, la comedia ya no se ocupó de las cuestiones de la polis ni de la política, sino de equívocos y costumbres, es decir “de la vida particular de los individuos, basándose en la crítica de los vicios y defectos de la sociedad en su aspecto privado y en los “tipos” que la componen” (Brizuela y Hernández, 2009: 335).

Este género en sus inicios estuvo vinculado a los cultos en honor a Dionisios, asociados a la celebración de la vida y la fertilidad de la primavera; y, por otro lado, a la crítica a las ideas de la época (la filosofía imperante) a través de la sátira y el tono procaz. En sus orígenes fue un ritual colectivo en el que la alegría y el desenfreno, propios del vino, también incluían la liberación de ciertas prohibiciones. Este modelo carnavalesco pervivió en ciertas tradiciones literarias, como mencionamos más adelante.

Entre los numerosos cambios que sufrió este género, durante la Edad Media las obras cómicas tenían como principal objetivo divertir al público, sus actores eran músicos, artesanos y estudiantes (farsas, comedias y mascaradas). El teatro serio de esta época tenía una función moralizante y ejemplificadora (misterios, moralidades, milagros, autos). Fue también en este período que la Comedia del arte renovó la tradición cómica a través del juego escénico –entre los siglos XVI y XVIII-. Lo particular de este género era la creación colectiva, en la que los actores elaboraban un espectáculo improvisando gestual o verbalmente y se inspiraban en un tema dramático tomado de una comedia o inventado. Los actores representaban una docena de “tipos fijos” (entre ellos Pantalone, Arlechino, Colombina, Truffaldino), algunos llevaban máscaras grotescas y tenían como desafío crear a partir de un esquema narrativo. Este teatro puso el acento “en el dominio corporal, en el arte de reemplazar largos discursos por algunos signos gestuales y de

organizar la representación coreográficamente, es decir en función del grupo y utilizando el espacio según una puesta en escena *avant la lettre*" (Pavis, 2008: 84)<sup>45</sup>. A partir del siglo XVII empezó a declinar la Comedia del arte, cuando prevaleció el código culto por sobre el popular. Durante los siguientes siglos, el clasicismo francés, el siglo de Oro español y el teatro isabelino, la Comedia ocupó un lugar destacado, pero ya con otros signos teatrales diversificándose en numerosas variantes: de caracteres, de costumbres, de enredos, de episodios, de humores, de salón, de situación, entre otros. (Pavis, 2008: 73-79). El teatro de Molière, como destacado representante de otra época, se distinguió por la crítica a la hipocresía y los excesos de la sociedad burguesa a través de la sátira (Tartufo), y luego una risa de tonalidad eufórica y liberadora, de fiesta (El burgués gentilhomme y El enfermo imaginario).

La comedia como género se fue diversificando con este doble matiz: el divertimento o entretenimiento estaba vinculado a la función instrumental y a la vez catártica del arte: una suerte de vía de escape, de liberación de tensiones a través de la risa, a través del cual la sociedad minimizaba sus propias reglas o convenciones morales<sup>46</sup>.

Aunque no profundizaremos esta larga y compleja historia de la comedia, nos interesa destacar un aspecto que se liga a nuestro corpus: la literatura infantil - la cultura letrada para niños de los siglos XIX y XX- heredó la función ejemplificadora del género de la comedia; asociada a la pretensión de moldear al sujeto niño, mostrando los comportamientos reprobables, los descarríos del orden del sistema social, apuntando a la corrección y a la represión. El carácter instrumental del arte – encarnado en textos en los que predominaba lo didáctico y el sesgo moralizador- sobrevivió con gran fuerza en los relatos para niños y se impuso con numerosos matices y características propias. Este carácter no se encarnó ni en la comedia, la sátira ni la parodia, sino en la variante de relatos para niños, de tono realista, serio y solemne<sup>47</sup>.

Sin embargo, los panoramas de las transformaciones de la comedia y de la literatura infantil no son homogéneos. Por un lado, tal como lo demostró Bajtin en su ya citado libro sobre Rabelais, durante la Edad Media se desarrolló una prolífera cultura carnavalesca que devino en la estética del realismo grotesco, tal como la denominó el teórico ruso. Una cultura cómica antioficial, de carácter popular, asociada a la plaza pública, que permitió el desarrollo de un tipo de humor en el que la parodia, el grotesco y la preponderancia del

---

<sup>45</sup> Hemos destacado estas tradiciones en función del análisis del corpus de nuestro trabajo, en el que recuperamos algunas de estas formas, figuras y componentes propios de estos géneros.

<sup>46</sup> Del siglo XIX no hacemos mención aquí, sino más adelante cuando rescatamos la relación con el absurdo y las vanguardias del siglo XX (Pirandello, Beckett y Brecht).

<sup>47</sup> En el capítulo siguiente analizamos los cuentos de Constancio C. Vigil, representativos de este discurso.

cuerpo atentaban contra las convenciones oficiales de la clase dominante. El realismo grotesco consistía en un sistema de imágenes, que revelaban una visión del mundo en la que lo cósmico, lo corporal y lo social están ligados indisolublemente en una totalidad viviente e indivisible. Un humor bajo sospecha, que hizo de la risa un poderoso instrumento liberador y que sólo pervivió en ciertas tradiciones literarias.

En la historia de la literatura infantil también se pueden reconocer textos que difícilmente se podrían encasillar como discursos moralistas y funcionales al statu quo. Algunos textos irreverentes europeos, hoy considerados clásicos, son emblemáticos no sólo para el campo de la literatura infantil y juvenil, sino para la literatura en general. Alison Lurie en *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo* (FGSR, Salamanca, 1998), propone una lectura en clave poco habitual de un conjunto de textos, principalmente de autores ingleses, que:

nos transportan a la ensoñación, nos llevan a la desobediencia, a contestar, a escaparnos de casa y a guardar nuestros sentimientos más íntimos, ocultándolos a los mayores que no nos comprenden. Ponen del revés todos los valores de los adultos, burlándose de sus instituciones, como la familia y la escuela. (pág.12)

A través de un interesante recorrido por algunos clásicos, se refiere a textos tales como: *Tom Sawyer*, *Mujercitas*, *Peter Pan*, *Alicia en el país de las Maravillas*, *El mago de Oz*, entre otros. La autora recupera aspectos que vinculan estos textos a una vasta tradición de géneros populares escritos y orales (cuentos de hadas, de terror, cuentos fantásticos, rimas, juegos, chistes, acertijos y otros) que lejos del canon oficial que apoyaba el orden social establecido, sugerían visiones críticas y ácidas del mundo adulto, de sus convenciones y sus normas. Estos títulos son una muestra del carácter fronterizo de ciertos textos de la historia de la literatura infantil que recrearon en otras claves las reglas históricas de “lo escribible” (“lo mayor”), incorporando formas y contenidos de un registro oral y popular (“lo menor”) y ensancharon la zona de lo que se podía imaginar en la cultura infantil, habilitando sentidos nuevos sobre el mundo social.

Durante la primera mitad del siglo XX en nuestro país, la cultura para la infancia se desarrolló en gran medida condicionada por la institución escolar, cuyo discurso se construyó y se consolidó por un lado con un fuerte carácter regulador propio de sus prácticas normalizadoras, y por otro lado entramado a aquellos que operaron también con fuerza prescriptiva (la pedagogía, la política, la religión y la psicología). La infancia como “objeto” y construcción social fue (y sigue siendo) el terreno en el que se disputaron y se disputan numerosos sentidos sociales, la “arena de lucha” para las generaciones adultas que buscaron proyectarse en las venideras. Este componente ideológico, la infancia

como “germen de la sociedad política y civil del futuro”, se condensó en un conjunto de “valores”, que impregnaron implícita y explícitamente los discursos sociales de la vida cotidiana, de la vida institucional y también de las producciones para niños.

Nos preguntamos, en relación a nuestro corpus representativo de un momento de crisis y de grandes cambios en las décadas del 60 y del 70: ¿Qué condiciones sociales y de legibilidad hicieron posible que el humor ingresara en la cultura infantil desde un paradigma diferente al instrumental?; ¿qué reglas manipuló y cuáles puso de manifiesto; qué vínculos generó con otras zonas de la cultura infantil y adulta?

La actual oferta cultural para niños (literatura, teatro, música) tiene entre sus rasgos identitarios al humor y la experimentación formal de diversos lenguajes. El notable crecimiento de este campo y su diversidad es el resultado de complejas operaciones culturales, ocurridas en zonas de la cultura marginales respecto a la escuela pero que también la involucraron (literatura de kioscos, popular, de autores que pertenecían a otros circuitos). El largo proceso de “autonomización” de la literatura y el arte para niños, se puede explicar en parte, por el protagonismo que el humor fue ganando, de la mano de procedimientos de hibridación y de “negociaciones” entre géneros “menores” (la historieta, la caricatura, las formas populares) y géneros “mayores” (para adultos). Un proceso en el que la niñez trastocó su signo: dejó de ser objeto de la razón y pasó a ser sujeto de una estética, “inapresable, que vagabundea por instinto y escapa a las determinaciones del pensamiento racional –familiar y pedagógico–” (Alvarado y Guido, 1993: 6).

### **La risa en los niños**

La percepción cómica de ciertas experiencias en la vida de las personas, ocurren tempranamente. El niño desde muy pequeño ríe en situaciones sin sentido aparente o sin la función pragmática que suele predominar en las interacciones durante la crianza. Frente a una mueca, al gesto de esconderse y volver a aparecer, el guiño de ojos, un estornudo sorpresivo, una mano en la nariz que hace ring, un abrir y cerrar de ojos súbitamente -entre tantas escenas de la vida cotidiana propias de la interacción con adultos-, los niños responden con una sonrisa, una carcajada o algún gesto risueño. Estas vivencias primeras demuestran el vínculo de cierta comicidad con la “frescura” del niño, su ingenuidad y principalmente un tipo de placer que pervive como experiencia humana más allá de la edad. Una comicidad que no depende de la activación de “saberes” previos.



A diferencia del juego, que según Huizinga (1987) es también una función del mundo animal y no sólo de los humanos, el proceso de conocimiento y de interiorización de lo humorístico está asociado a sentidos que son sociales, culturales e históricos. Sin embargo, tal como intentaremos demostrar acá, existe un límite muy difuso entre juego y humor en los primeros años de vida, esa línea convencional que separa lo racional de lo *otro* -lo no racional-, lo comprensible según ciertos parámetros lógicos de otros modos de apropiación de los sentidos de una cultura.

Según Bergson (1946), “fuera de lo propiamente humano, no existe nada cómico”; su medio natural es la insensibilidad, “para producir todo su efecto, lo cómico exige algo así como una momentánea anestesia del corazón, para dirigirse a la inteligencia pura” y en tercer lugar, siempre se trata de un fenómeno que se produce en un contexto social, con otros (p. 30-32). Algunas de estas afirmaciones fueron luego retomadas y cuestionadas; Macedonio Fernández retrucó esta visión aduciendo que se trataba de una explicación insuficiente del fenómeno, centrada únicamente en el mecanismo psicológico. Para el escritor argentino, lo característico de la risa es el signo afectivo. Sus críticas contra las definiciones de Bergson, Freud y Kant, entre otros, se encaminaron a postular su propia teoría acerca de la naturaleza afectiva del placer cómico. Sobre este principio que defendía lo emocional, un temprano trabajo de Plessner sobre la risa y el llanto (1960) aportó a la discusión proponiendo una perspectiva para estudiar ambos fenómenos humanos destacando la complejidad y la unidad:

No se discute si la risa y el llanto son monopolio del hombre, sino cómo lo son. El modo raramente impenetrable de expresión del cuerpo humano debe ser comprendido desde la relación del hombre con su cuerpo (y no desde la problemática “relación” del espíritu con el cuerpo o del alma con el cuerpo, es decir desde la problemática relación de entidades aisladas) (p.41-42).

Nos valemos de lo anterior para afirmar lo siguiente: la naturaleza social de lo cómico inherente a la risa es el componente clave del proceso de constitución subjetiva de un niño. Tanto la risa como el llanto involucran la corporalidad, en tanto una dimensión humana que no se sujeta al monopolio del espíritu ni de la razón.

Las contribuciones de la psicología iluminaron demostraron que en el pasaje por el cual se pasa de ser cachorro humano o infans a sujeto, del mundo privado a un mundo público, de un universo endogámico a uno exogámico (Karol, 1999: 83), los niños ríen siempre con otros, en un proceso de negociación que involucra relaciones intersubjetivas, una experiencia de unión entre dos, en la que el lenguaje verbal forma un todo y se funde con otros lenguajes.

La satisfacción de las necesidades de un bebé se ven mediadas por el contacto, ya sea con la madre o quien ejerza esa función; es decir se instaura una sexualidad en un sentido amplio, tal como la entendió Freud, asociada a cantidades, a tensiones que se instauran y que no son de orden biológico. Los aportes de este autor y los desarrollos posteriores del psicoanálisis, revelaron el involucramiento de las zonas del cuerpo como bases del proceso humano de simbolización y permitieron conceptualizar la importancia del placer más allá de la satisfacción de lo biológico (la nutrición). El cuerpo es donde se encarna la posibilidad de la risa: los gestos, los sonidos y los movimientos revelan sintomáticamente la experiencia placentera de reír<sup>48</sup>.

Diversos estudios han demostrado que el universo del recién nacido lejos está de la armonía; sus vivencias oscilan entre el llanto y la risa; le afecta lo desconocido y la inseguridad, vive el duelo permanente. Durante este momento de dependencia total de un bebé con su madre, de satisfacciones e insatisfacciones, se vive un tipo de “percepción amodal”, en el sentido de no modalizada u organizada por el lenguaje, por lo tanto, una percepción sumamente abarcativa de los registros de todos los sentidos (López, M. E: 2006: 2). En esta interacción la respuesta a ciertas necesidades biológicas no se reduce a lo autoconservativo, allí se mezclan: la alimentación, el rostro y la voz de la madre, en un proceso de lectura mutua.

A partir de lo anterior, podemos pensar que entre los primeros gestos de los humanos, la risa no está desvinculada de ese primer código comunicativo que abarca a todos los sentidos, y por lo tanto connota un tipo de vitalidad que el discurso moralizador racional y normativo de la lengua deja afuera<sup>49</sup>. Ese lenguaje que se aprende a través de las interacciones lingüísticas ordena esa realidad, organiza y nombra esas percepciones, pero al mismo tiempo deja afuera otras. Por ejemplo, no siempre se logra codificar a través del lenguaje articulado verbal eso que ha dado origen a la risa en esos primeros años de la vida; esto suele quedar relegado a las experiencias artísticas que a través de las metáforas desarticulan la lógica del lenguaje verbal, instauran otros órdenes de lo real.

---

<sup>48</sup> Este aspecto estuvo contemplado en uno de los primeros tratados sobre humor de la cultura occidental: en el Filebo de Platón. En este diálogo, habla de la risa como parte de un placer mixto. Lo hace desde una concepción de tipo satírico, la risa abocada a lo ridículo y a lo débil. Es decir, es una risa cuyo valor político es educativo ya que pone al descubierto la ignorancia del que habla el precepto socrático: se ríe desde una superioridad, se ríe del que es débil (Flores, 2009: 94)

<sup>49</sup> Se trataría de una risa alegre, siguiendo lo propuesto por Propp (1992): la del juego de fuerzas vitales, aquella que “no está ligada a ningún defecto grande o pequeños, verdadero o supuesto; no está ligada a la comicidad, aunque puede ser objeto de burla. (Flores, 2009: 193)

Los motivos de la risa durante la infancia han sido indagados según enfoques diversos; entre ellos, su estrecha vinculación con la resolución de tensiones<sup>50</sup>. Según Marc Soriano, hay dos tipos de risa: la benéfica, franca, de relajamiento y la amarga o feroz. La primera es la de descarga, la que le permite al ser humano sobrellevar dificultades que parecen intolerables. En cambio, la segunda expresa envidia o vanidad. La función de la risa revela un aspecto que aparenta ser contradictorio: por un lado, pone en movimiento la energía, el placer y la libido; pero por el otro y al mismo tiempo “determina un equilibrio, una norma comunitaria. Permite al niño ver claramente lo que está permitido y lo que no lo está y hasta dónde puede llegar el descontrol”. (Soriano M., 1996: 364).

Esta diferenciación retoma lo que Freud propuso en relación al chiste y al inconsciente; pero podríamos agregarle otro tipo de risa de la que también habló el padre del psicoanálisis: la risa que se produce frente a la ingenuidad. Se trata de una forma previa al chiste en la que lo cómico surge de la comparación de características, formas de pensar, gestos y acciones de otras personas con las propias. El ejemplo que dio para ilustrar este tipo de comicidad consiste en una escena en la que dos niños que son hermanos representan una obra teatral para un auditorio adulto. En la escena que actúan los niños, la madre, en ausencia del padre que ha salido de viaje a buscar trabajo, al regresar se encuentra con que su mujer le dice que ella no perdió el tiempo durante su ausencia y le muestra doce hijos que ha tenido. Frente a esto, el auditorio ríe por la ignorancia de los niños frente al tema del nacimiento y la gestación.

Al referirnos a la risa en la infancia, hemos mencionado aportes que permiten postular un tipo de pensamiento: el pensamiento infantil, en tanto una manera “otra” de interpretar el mundo, diferente a la adulta. Una risa que se distancia de ciertos mecanismos racionales, que se liga al placer, da impresión de gratuidad y que se asocia a una percepción que involucra otros modos corporales de leer lo real. Esta modalidad propia de esta edad— con esto no decimos idéntica en todos los niños ni tampoco exclusiva de ellos — no se superpone necesariamente a lo infantil, vinculado al concepto

---

<sup>50</sup> Esta tensión se conecta con lo que menciona Freud en *Más allá del principio de placer*. En este artículo presenta sus reflexiones a partir de la observación de un niño de un año y medio que juega a hacer aparecer y desaparecer un objeto. Cuando su madre lo deja, él sufre pasivamente, mientras que a través del juego con el objeto asume un papel protagónico, provocando activamente dicha desaparición, lo cual satisface su gusto por la dominación y, consecuentemente, le proporciona placer. Entre otras explicaciones posibles, el ejemplo sirve para pensar al juego infantil como un pre ejercicio y un descubrimiento del universo, y también como un esfuerzo simbólico que permite resolver tensiones. (Freud, S.: *Obras completas*, Tomo III, 1981: 2510-2511)

de infancia que mencionamos al principio, como una construcción social y cultural, cambiante y heteróclita.

Esta modalidad, posible de ser constitutiva de una identidad infantil, está emparentada con ciertas reglas del arte, con el modo de conocimiento que proponen los lenguajes artísticos que ponen en suspenso la racionalidad y activan una captación del mundo liberada de ciertas formas unívocas y unidireccionales.

Por otro lado, la liberación que habilitan ciertas expresiones artísticas, no sólo se refiere a una interpretación del mundo, sino también a una forma de resistencia frente al mundo adulto que impone las reglas. El ensanchamiento de las fronteras de lo cómico que experimentamos durante la infancia implica también la adquisición progresiva de modos de apropiación de las reglas de la cultura que incluyen la crítica, la rebeldía, la oposición y el rechazo. Estas operaciones se ligan a la capacidad del arte de avanzar en el conocimiento a través de mecanismos de intelección escasamente conocidos, tal como lo planteamos en párrafos anteriores.

Frente a esta breve reflexión sobre la risa en la infancia, nos interesa dejar planteado este tema no para zanjar una discusión ni para presuponer que la risa infantil es una sola, universal, ahistórica y factible de ser reconocida y explicada. La mención a ciertos aspectos psíquicos y cognitivos de los primeros años de vida que han sido estudiados por otras disciplinas, nos sirve para articular algunas de esas hipótesis con una lectura en clave histórica del humorismo de los años 60 y 70 en la cultura para la infancia en nuestro país.

### **La primera puerta al humorismo: los juegos de palabras<sup>51</sup>**

El encuentro de la niñez con la lengua (ese “baño de lenguaje” que ya está presente desde el proceso de gestación) es un proceso que se da a través de las conversaciones y de otras formas que desarrollan los adultos que incluyen la interacción con variadas formas humorísticas, que van más allá de la risa como efecto de lo cómico. Las operaciones que obliga a hacer el humor, abren preguntas sobre las maneras en que las niñas se apropian del legado simbólico de la cultura en la que viven.

Sabemos que el humor que se canaliza a través del lenguaje verbal es un poderoso instrumento semiótico de mediación y provoca una recíproca apropiación del sujeto y la

---

<sup>51</sup> Retomamos conceptos desarrollados ampliamente en la entrada “Juegos de palabras” por Florencia Ortiz en *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*, Flores, Ana (Coord.) (2009); Córdoba, Ferreyra Editor.

cultura, generando siempre una tensión entre lo conocido y lo no conocido. Para poder reírnos, es necesario cierto conocimiento de las reglas (entendidas en un sentido amplio), a las que lxs niñxs están conociendo paso a paso. Un proceso complejo en el que intervienen factores de diversa índole (contexto histórico, condiciones sociales, psicológicas, etc.).

En los primeros meses de vida, lxs niñxs manipulan la materia prima del lenguaje a través del gorjeo, lalaleo, ecolalia o primeros balbuceos, durante la denominada fase prelingüística. Se ha destacado de estas primeras experiencias que a pesar de no existir aún una asociación significante-significado, ellas provocan un goce percibido por la materialidad de los sonidos: el ritmo, la musicalidad, la repetición. Distintas disciplinas coinciden en que se trata del inicio de un proceso que afirma el carácter activo del sujeto que produce estos tanteos desorganizados, dando lugar posteriormente a la capacidad representativa del lenguaje gracias a la interacción con el medio social. Ese placer que experimentan es similar a lo que hacen con sus juguetes: les encanta deshacer y rehacer las palabras, dislocarlas y volverlas a formar.

El valor de la comunicación durante este periodo afecta zonas de la interioridad, provocando un monólogo gratificante y satisfactorio. Según Julia Kristeva, estos ejercicios placenteros “se remontan a los arcaísmos semióticos del cuerpo, que antes de reconocerse como idéntico de un espejo y, por lo tanto, como significante, está en situación de dependencia respecto de la madre” (Kristeva, 1981: 262).

Ese componente lúdico del ritmo y las entonaciones que anteceden a los primeros fonemas, morfemas, lexemas y frases, es un ejercicio que se fortalece a medida que la interacción con la cultura enriquece esta experiencia. Por otro lado, la producción de significaciones que revelan estos primeros contactos con la materialidad significante pareciera prolongarse en ciertas expresiones del folklore literario que conocemos en la infancia. La preferencia de lxs niñxs por composiciones rítmicas, canciones y juegos con el lenguaje que perviven de una generación a otra, no se explica cómo una sencilla tontería infantil; sino más bien por el poder de evocación capaz de encender emociones de estas formas a menudo sin sentido o simples juegos de sonidos.

El tipo de humor que se experimenta con estas expresiones del folklore tiene como objeto de la risa a la materialidad misma del lenguaje. Existen características en común entre estas formas folklóricas y el habla infantil; por ejemplo, la ambivalencia arbitraria de significados atribuidos por lxs niñxs a una misma palabra. Tal como lo han demostrado la psicolingüística y la sociolingüística, un solo vocablo puede hacer surgir todo un fresco mental que varía y se diluye, capaz de ir mucho más allá de la simple relación palabra-concepto.

En la prolifera tradición oral para niños encontramos juegos con las manos, para el juego de prendas, para contar, cuentos de nunca acabar, rondas, canciones para hacer dormir, de acumulación, para curar, para esconderse, para iniciar un juego, entre otros. Ellos sirven como ejemplos para pensar en la capacidad de este lenguaje para hacer que se desprendan las significaciones habituales y provocar sentidos que se actualizan y resemantizan en prácticas comunitarias transmitidas de generación en generación. La interacción y el tipo de lazos entre pares o con los adultos que hacen posible estos usos del lenguaje provocan significaciones difícilmente reducibles al aspecto conceptual.

Se ha señalado que en algunas de estas canciones se despliegan motivos que nada tienen que ver con la sobreprotección que otros productos culturales ofrecen para niños: expresiones despectivas hacia los hombres y su conducta (“El verdugo Sancho Panza,za, za, ha matado a su mujer, jer jer, porque no tenía dinero ero ero, para irse para irse al café”), deseos de venganza y maldad, asesinatos, muerte, violencia, alcoholismo, embarazo y nacimiento, el estado de bienestar, la situación bélica, etc. El aparente sinsentido de estas expresiones, la presencia de motivos “desagradables” u “obscenos”, son algunos de los elementos que nos permiten vincularlas con otras manifestaciones culturales para los adultos.

Dentro del repertorio latinoamericano, heredero de la tradición española, encontramos formas populares tales como la retahíla<sup>52</sup>, comparable en la tradición oral europea con las *nursery rhymes*, las *formulettes*, las *comptines* francesas y las *filastrocche* italianas. En las jitanjáforas, que se utilizan para introducir un juego, el efecto del lenguaje radica en su capacidad de instaurar un orden que no se desprende de una tabla de significaciones, sino del efecto musical y sonoro cuyo poder actualiza quien la pronuncia (como el conocido “ta-te-ti, suerte para ti...”): “Tin marín, dedón pingüé, cúcara mácara, títere fue.”

Aquellas canciones, composiciones rítmicas y trabalenguas que involucran en algunos casos el cuerpo o movimientos grupales (rondas) vienen a demostrar “el significado de lo insignificante”<sup>53</sup>. Estos juegos, en su mayoría con algún rasgo humorístico (la exageración, un componente absurdo, repeticiones, imágenes confusas, entre otros rasgos) tienen un poder de evocación que desafían la manera “adulta” de

---

<sup>52</sup> Composición breve de tradición oral fuertemente dialogada, que acompaña a los juegos-rima de acción y movimiento infantiles; nombra series de elementos, números, personajes, con o sin hilazón lógica; de gran variedad temática que engloba letras para sortear, letras mágicas, jitanjáforas, de ingenio e improvisación, disparates, burlas, trabalenguas, cuentecillos acumulativos. (Pelegrín, 1996: 40)

<sup>53</sup> Lino Gosio, en el artículo “Trabalenguas, retahílas... significado de lo insignificante en la literatura infantil”, Revista *Espacios para la lectura*, año 2, n° 5, 2000, pág., 10.

comprender el mundo, y son capaces de desencadenar la alegría en el mundo de lxs niñxs.

El poder de estos juegos con las palabras y la materialidad significativa que lxs chicxs aprenden a usar e incorporan a la cotidianeidad, se asocia a la instauración de un orden, de un “como si” propio del juego, que a veces es vivido como un espacio de resistencia frente al adulto – una suerte de trinchera - desde la cual se puede subvertir o enfrentar el mundo heredado de los mayores. Por otro lado, las producciones orales de lxs niñxs, revelan su capacidad temprana de valerse de la arbitrariedad de los signos para autoafirmarse y poder también reírse del adulto. Como quien aprende y disfruta de jugar con fuego, vive ese desafío del peligro de quemarse: el poder de las palabras capaz de convertirse en un arma de doble filo.

### **Del folklore a la literatura infantil: el humor que evade el control**

Encontramos una relación dialógica entre estos procedimientos lúdicos del lenguaje oral y popular presentes en el folklore infantil y ciertos exponentes de la literatura infantil de los años 60 que fueron bisagras en las últimas décadas. Hubo un antes y un después en la producción de textos para niñxs, a partir del ingreso de la dimensión humorística a partir de que el significado de la palabra juego estalló como signo de otra cosa. Al hablar de *juego* nos estamos refiriendo en primer lugar, al conjunto de reglas sintácticas, morfológicas y semánticas y a la capacidad “judicativa” del lenguaje, es decir su función de nominación, instauradora del sentido y de la significación. En segundo lugar, también nos referimos al concepto de juego como fenómeno cultural, tal como lo desarrolló Huizinga (1986), demostrando que si bien se puede establecer un carácter general de lo lúdico, esta cualidad se va transformando a través de diversas manifestaciones culturales a lo largo de la historia.

Los juegos de palabras son procedimientos que posibilitan la presencia un elemento heterogéneo en el lenguaje que opera a través de la significación pero a su pesar y excediéndola para producir, por ejemplo, el sinsentido, la ironía, la parodia, el absurdo, la crítica, entre otros. En la literatura, este uso estratégico de las reglas del lenguaje permite que se vea de un modo nuevo la cotidianeidad, acercarla al fuego que quema las seguridades de lo conocido y lo racional.

En el marco de una cultura que recién desde la modernidad concibió a lx niñx como un sujeto con status propio, los juegos con el lenguaje estuvieron casi exclusivamente relegados al folklore infantil. Sus principales vías de transmisión y reaseguro de vitalidad, la oralidad y el traspaso intergeneracional, pudieron resguardar la materialidad sonora de

estos juegos con el lenguaje de otras funciones más ligadas a lo educativo. El humor en la cultura infantil de los años 60 y 70 desorganizó el sistema de los géneros literarios para niños, organizado según una jerarquía en la que lo serio o lo realista había sido hegemónico (libros escolares, textos de Vigil, teatro infantil). Sin embargo, la tradición oral, más resistente a los dictados de la escuela, fue un reservorio para algunas de las formas características del humor: juegos de palabras, el absurdo y el grotesco.

Durante estas dos décadas, la concepción de infancia se vio atravesada y cuestionada desde distintas disciplinas, paralelamente al crecimiento del ámbito de libros para niños. Fue en este contexto que se produjo un giro en la LIJ ya que ésta comenzó a apropiarse del reservorio popular, a recrearlo y reinventarlo orientando esta “funcionalidad” lúdica del lenguaje hacia un tipo de efecto deliberado, la producción del humor. Nos referimos principalmente a la obra poética y musical de María Elena Walsh, la que popularizó y fundó un tipo de literatura que acercaba el mundo literario infantil a expresiones artísticas que se emparentaban con las vanguardias literarias y al mismo tiempo recuperaban las fuentes folklóricas de distintas procedencias<sup>54</sup>. Su literatura implicó una recuperación de voces de otros ámbitos de la cultura: el humor de los chistes, el de las canciones, juegos y rondas infantiles, el de los cuentos folklóricos; por lo tanto, una literatura para niños ligada a experiencias del mundo de lo cotidiano, lo colectivo y lo regional – incluyendo aquí no sólo lo destinado a los niños, sus versos recuperaron tradiciones humorísticas de la literatura “adulta” escrita (el Limerick y el nonsense).

### **A modo de cierre: diferencias teóricas y desafíos compartidos**

Retomamos algunas ideas claves de las páginas anteriores para ponerlas en tensión con nuestro tema y dejar planteadas las metas y también los límites de esta investigación. Las teorías de Bajtin y de Lotman, como marcos teóricos de gran alcance, comparten numerosos aspectos, pero también se distancian por cuestiones epistemológicas<sup>55</sup>. En este trabajo intentamos articular, hacer dialogar y entretelar conceptos, conscientes de que ninguna de las dos teorías es programática; sino por el contrario abiertas y flexibles y por lo tanto dan cabida a “traslados productivos” (Arán,

---

<sup>54</sup> En el capítulo IV dedicamos un apartado especial para desarrollar el fenómeno María Elena Walsh.

<sup>55</sup> Los artículos a los que hemos recurrido para dilucidar estas diferencias son: Arán, Pampa O.: (2016): *La herencia de Bajtin. Reflexiones y migraciones*, ARAN, Pampa O. (2005): “El (im)posible diálogo Bajtin-Lotman. Para una interpretación de las culturas”, en: *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos*, N 6 noviembre de 2006; y de la misma autora (2005): “Fundaciones teóricas: Bajtin y Lotman. Una revisión en perspectiva”, en *El hilo de la fábula*, Año 4, Número 5, Revista del Centro de Estudios Comparados. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.



2005) o a la construcción artesanal de lazos, puentes y cruces. A pesar de la distancia que nos separa de las circunstancias históricas y políticas en las que se gestaron las teorías que tomamos como marcos de referencia, apostamos al potencial heurístico que las mantiene vigentes como dispositivos que nos habilitan a entramar nuestro trabajo con sólidos estudios previos.

En cuanto a las diferencias, la más significativa es que para Bajtin el uso y el valor concreto del lenguaje implicaban el reconocimiento del sujeto. Entre sus principales preocupaciones se encontraba el dinamismo de la cultura, así como la definición de lo artístico en relación con otras esferas de la cultura; pero su perspectiva se destacó por la comprensión de lo ideológico que se juega en este proceso. En cambio, para Lotman la cultura es un sistema de “producción de información, generación de conocimiento, modelización del mundo que permite intervenir en la realidad material, tanto de su construcción, como de su apropiación o destrucción. (Arán, 2016: p. 51)<sup>56</sup>.

Ambos proyectaron una ciencia que diera cuenta de las esferas de la creación cultural conservando toda la complejidad, plenitud y originalidad del objeto artístico. Bajtin elaboró y desarrolló un modelo teórico que se oponía a los determinismos mecanicistas y a los paradigmas de sus contemporáneos para explicar los procesos históricos y los productos culturales. Para Lotman los sistemas de fuerzas sociales, ya sean aberrantes u opresivos, eran formantes del sistema cultural, por lo tanto, no valoraba explícitamente estas formas de dominación.

Lotman buscó zanjar las brechas en su proyecto teórico entre el mundo científico y el arte y postular un conocimiento sobre la cultura que integrara a ambos; en cambio el proyecto bajtiniano partió de una consideración del saber de las ciencias humanas que buscaba subrayar las diferencias entre el monologismo propio de las ciencias exactas y la palabra-texto-enunciado como dato primario de todo saber humanístico (en confrontación con los modelos positivistas e idealistas de su época).

En el capítulo siguiente nos abocamos a un panorama, aunque acotado, representativo de las principales transformaciones que ocurrieron en la cultura para la infancia entre comienzos del siglo XX y primeros años de la década del 70. A partir de categorías orientadoras de la semiótica de Lotman, el recorrido panorámico pone foco en

---

<sup>56</sup> “De este modo, la cultura, que para Bajtin es resultado histórico de la conducta humana que actúa enmascara discursivamente, para Lotman se produce como necesidad de funcionamiento del propio sistema que se automodeliza. El ethos bajtiniano es desplazado hacia una antropología de la cognición”. (Arán, 2016: 51).

aquellos aspectos representativos de los cambios, las transformaciones del sistema de la cultura de la infancia y de la complejización de sus subsistemas.

En el capítulo 4, nos valemos de categorías de análisis tomadas de los aportes de Bajtin que nos orientan en el análisis de los textos de nuestro corpus: los libretos de *Pipirullines*, el programa televisivo de 1972-1973. El objetivo es entramar la lectura de estos procedimientos con los cambios culturales que de modo explosivo se produjeron en aquellos años. Entendemos el discurso social como una estructura de mediación de los distintos lenguajes y de las prácticas sociales, cuya materialidad significativa refracta la realidad y cuyos significados son variables. Esta materialidad (acotada en nuestro caso a los guiones del programa televisivo) será nuestro corpus, en tanto participa de procesos de producción de sentidos que se integran a una cadena de discursos que son siempre sociales e históricos. Es decir, nos brindan herramientas para leer en los libretos, las marcas del proceso dinámico que puede ser entendido en una trama histórica compleja e inagotable.

La breve presentación del proyecto filosófico bajtiniano y de sus consecuencias en el plano del estudio del arte y la literatura, representan un marco para pensar las particularidades de nuestro problema, el vínculo entre la política y la cultura que atravesó las producciones de las décadas del 60 y del 70. Asumimos el desafío de respetar el espíritu dialéctico de esta forma de conocimiento propuesta por Bajtin, en la que como investigadores nos sumamos a un diálogo crítico, a través de una escucha comprensiva y activa que implica reconstruir la cultura, desde un tiempo presente en el que dialogamos. Pretendemos indagar el vínculo entre ética y estética que atravesaron las discusiones de esos años, y reconstruir esa etapa a partir de un rastreo de algunas representaciones de la niñez (cargadas de evaluaciones ideológicas) en ciertos discursos que hemos considerado propios de distintas zonas de la cultura para la infancia.

El aporte que hizo Bajtin para pensar los géneros discursivos nos brinda elementos para pensar lo anterior a partir del reconocimiento de los procedimientos, los géneros primarios y secundarios recreados a través del formato televisivo de nuestro corpus; sino también para incluir una reflexión sobre las disputas y los conflictos que se ponían en juego a través de esta interacción entre los géneros mencionados. El desafío es arribar a una lectura en clave política de nuestros materiales de estudio: qué subjetividades se vieron interpeladas y qué nuevo sujeto infancia contribuyó a instituir este programa televisivo. Aunque nuestro trabajo está muy lejos de la envergadura del proyecto de este autor; intentaremos reconocer a través de la diversidad de géneros, la acumulación de niveles y el diálogo entre los discursos y los lenguajes del corpus, y la función que cumplieron estos textos para niñxs en ese contexto.

La pregunta por la función social del arte para la infancia es también la pregunta por cómo se concibe la dimensión política de la temporalidad de la vida, del pasaje de ser niño-adulto-anciano. Altamente cargados de sentidos, estos momentos de la vida representan zonas de fluidez, de mutaciones estrechamente vinculadas con cambios en los otros órdenes sociales. Pero en la niñez en particular, se depositan las reminiscencias del pasado y los deseos de un mañana. Una tensión que deja al medio aquello fugaz: el presente de los niños.

Nos proponemos indagar qué papel jugaron en esta interacción dialógica las tradiciones literarias para niños y los discursos de otros ámbitos (las publicidades, las canciones populares, etc.) para entenderlos como actos valorativos de alguien (un sujeto hablante, un colectivo en este caso) posicionado ideológicamente. Entendemos a los textos de nuestro corpus como productos de la subjetividad humana, por lo tanto, con una “voz” que refracta otras voces sociales.

Por otro lado, nos valemos del imaginario espacial de la concepción de cultura de Lotman –quien deja de lado las valoraciones ideológicas de los modelos de cultura- para intentar describir algunos de los mecanismos estructurales que gobiernan la cultura para la infancia. Nuestro campo de indagaciones se concentrará en la historia de la literatura infantil en Argentina, por el impacto que tuvo en la institución de “una infancia”, pero nuestro recorrido en el siguiente capítulo pretende hacer visibles las relaciones y las interferencias con otros campos o subsistemas con los que actuó.

A partir de la categoría de frontera, indagaremos las innovaciones del programa televisivo *Pipirulines* como mecanismos de traducción, que explican cómo el humor de ambos programas televisivos fue el principal vehiculizador de interferencias de otros discursos ajenos a los que en ese entonces se destinaban a los niños y productor de nuevas subjetividades en un tejido social de estrechismos y estereotipos con relación a las políticas de infancia. Allí encontramos fragmentos de lenguajes o textos aislados que al intervenir como ajenos cumplen en el mecanismo total de la semiosfera la función de catalizadores. En el contexto de ensanchamiento del campo de la cultura infantil en estas décadas, este programa infantil televisivo se encuentra mostrando una zona de fronteras borrosas y cambiantes.

Teniendo en cuenta que en este universo semiótico coexisten un conjunto de distintos textos y de lenguajes cerrados unos con respecto a otros, pero al mismo tiempo caracterizado por la no uniformidad interna del espacio y el poliglotismo interno, nos proponemos analizar el corpus en relación a los lenguajes dominantes y hegemónicos para la infancia, de las décadas del 60 y del 70, sin perder de vista la posibilidad de dar cuenta de la no uniformidad interna de la cultura destinada a la infancia de aquellos años.

Por un lado, buscamos indicios del carácter “cerrado” de algunos discursos hegemónicos sobre la infancia; para eso nos centramos en el caso paradigmático del discurso pedagógico oficial (a través de algunos manuales que lo legitimaron) y de algunos medios masivos que contribuyeron a su difusión (el caso paradigmático de la Revista Billiken). Por otro lado, atendiendo a la no uniformidad interna, rastreamos sentidos sobre la infancia en algunos discursos que divulgaron paradigmas educativos alternativos y disidentes en estos años: la pedagogía de la autogestión y la pedagogía antiautoritaria, que fueron sostenes de proyectos escolares de gran experimentación e innovación (tales como la Escuela José Martí de Córdoba y el Instituto Educativo Córdoba).

Encontramos cabida en el modelo teórico de Lotman y Bajtin para un abordaje transdisciplinario: la cultura de la infancia y la centralidad del arte para dar cuenta de un estado dado, desde una mirada de conjunto, que intenta dar cuenta de los procesos dinámicos y de los cambios que ocurren en ella. Ambos marcos teóricos nos advierten sobre la importancia de explicitar el lugar desde el comprendemos: tomamos como punto de referencia nuestra posición de lectores en un contexto que nos permite reconocer las huellas de aquellas experiencias en la literatura infantil y juvenil de las décadas siguientes hasta la actualidad. Por otro lado, esta posición también dialoga con la interpretación que construyen hoy quienes fueron los actores de aquel momento, así como con otras investigaciones ya citadas referidas al campo de la LIJ.

Es desde este modelo teórico que descartamos la posibilidad de armar un mapa del campo que investigamos según posiciones definidas y estáticas (por ejemplo: los discursos tradicionales – los discursos innovadores). Por el contrario, la búsqueda de dicha irregularidad nos motiva a destacar puntos en común en la diversidad de los campos que hemos integrado para poner a prueba la hipótesis central. Nos remitimos a lo que ocurría en las prácticas renovadoras del ámbito educativo ya mencionadas: allí lo que se leía, se narraba o circulaba como material de lectura literaria combinaba materiales de tradiciones españolas, con poetas contemporáneos y escritores legitimados, ampliando lo oficialmente reconocido como “lo apropiado” para lxs niños.

La mirada a una problemática en conjunto que se desprende de este marco teórico complejo, nos ubica en una encrucijada para resolver aspectos metodológicos del análisis del corpus, pero al mismo tiempo nos habilita a buscar otros aportes que en coincidencia con algunos puntos clave ya expuestos, nos ayuden a responder las preguntas que rodean el problema de nuestra investigación. En el intento de reconocer la no uniformidad de las esferas de la cultura, en nuestro corpus reconocemos principalmente cruces entre la televisión y la radio, el teatro y la literatura, el discurso escolar y otros que responden a

las “voces de los adultos” (que prescriben, ordenan y enseñan), entre otros. Interferencias, vasos comunicantes entre actores y escritores, entre idearios políticos y estéticos, entre niños y jóvenes, entre lenguajes artísticos que convivían con los técnicos. Procuramos señalar las zonas de intercambio que operaron como fronteras e hicieron posibles las renovaciones.

La principal tarea es la de producir un entramado conceptual integrando categorías de análisis de los textos, sus lenguajes, su poliglotismo, con otras que permiten pensar las subjetividades y las condiciones materiales y sociales. Hemos construido una coherencia interna buscando la ampliación de la teoría y la posibilidad de trascender el objeto mismo para aportar reflexiones sobre aspectos generales de la cultura. Sin desconocer las diferencias entre los aportes de ambos autores, hemos intentado sacar provecho de las bifurcaciones de sus teorías.

En el siguiente apartado hacemos referencia a un conjunto de acontecimientos y circunstancias del período que estamos estudiando que resultan claves para entender la complejidad del contexto histórico, político y social en el que se desarrollaron experiencias artísticas para la infancia en el período que nos interesa.

### **Acontecimientos históricos claves**

En este capítulo haremos una breve referencia a los principales hechos históricos, sociales, culturales y políticos de las décadas del 60 y del 70 en nuestro país, para intentar comprender la complejidad de los procesos de los que participó el programa televisivo que estudiamos y analizamos en el capítulo IV. *Pipirulines* fue emitido durante los primeros años de la década del 70, y su presencia en el canal universitario así como las características de su estética pueden ser explicadas como parte de un fenómeno mayor del que hablaremos aquí.

Toda periodización representa metodológicamente un corte que debe ser justificado y que a su vez puede ser relativizado; en este caso nos interesa hablar de un período de dos décadas, que a su vez puede dividirse en dos momentos. Somos conscientes de que estamos retomando una habitual manera de organizar las narrativas históricas, pero es válido aclarar que esta denominación tiene un sentido más metafórico que real, en tanto suponen un corte absolutamente arbitrario y convencional (Ben Plotkin, 2009). Nuestra presentación pretende dar cuenta de las décadas del 60 y del 70 entendidas como una “época” que “se caracterizaría por una visión particular del mundo y las consecuencias que eso tiene en la producción, no sólo de discursos, imágenes y símbolos, sino también de acciones concretas” (Ben Plotkin, 2009). No se trataría de una

visión homogénea, sino de un universo semántico compartido, que permite por ejemplo entender que para muchos grupos armados revolucionarios a fines de los sesenta, la Revolución no era sólo posible, sino inminente<sup>57</sup>. Es decir, reafirmamos que esta manera de presentar los hechos es el resultado de una operación del investigador que, en este caso, se apoya en aportes previos.

Según Ben Plotkin, el período que nos interesa estudiar comenzaría en 1955 con el derrocamiento de Perón y se cerraría entre 1973 y 1976 con la segunda experiencia de gobierno peronista y el derrocamiento de M. Estela Martínez, en un episodio que daría comienzo a la más sangrienta dictadura militar que sufrió el país en el siglo XX. Un período que estuvo marcado por procesos que se desarrollaron a nivel internacional y que impactaron en la política y la cultura locales: la Revolución Cubana (1959), las guerras anticolonialistas en África, las rebeliones juveniles y los movimientos contraculturales, la guerra de Vietnam, los movimientos antirracistas, el mayo francés, la revolución cultural china y se cerraría con la ola represiva desencadenada en los tempranos años 70 en América Latina. En nuestro país, este período se vio atravesado por el “hecho peronista”, por la inestabilidad política y por los sucesivos altibajos de la economía.

El segundo momento se iniciaría el 24 de marzo de 1976, cuando un nuevo golpe de estado militar derrocó a la presidente e instauró uno de los períodos más sangrientos de la historia de nuestro país. Mencionaremos sólo el comienzo de dicho período y algunas de los acontecimientos más relevantes, a los fines de entamar la cercanía histórica de *Pipirulines* con estos hechos claves. Esta presentación del período de la última dictadura militar se propone enunciar sintéticamente hechos ya investigados (aunque nunca agotados); muchos de los cuales han sido motivo de recientes condenas en juicios históricos para nuestro país. No es nuestro objetivo profundizar, sino enfocar algunas de las acciones represivas del gobierno militar para pensar en su impacto en el campo de la cultura y poder darle consistencia a la hipótesis enunciada en la introducción<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Siguiendo la explicación de este término que propone Ben Plotkin, esto explicaría que durante estos años tanto para los militantes de izquierda como para los militares, estaba claro que la violencia era una de las formas posibles para obtener sus objetivos.

<sup>58</sup> Somos conscientes de la difícil tensión que implica referirnos a este período: entre un relato de tipo “denuncialista” y una mirada crítica que pueda explicar estos hechos. La dificultad radica en la cercanía con los hechos trágicos de los sectores intelectuales y artísticos y la imposibilidad de lograr “objetividad” (De Diego, J. L. (2003): *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina 1970-1983*, Ediciones al margen, Buenos Aires)

## **El derrocamiento de Perón y el comienzo de una gran inestabilidad**

Las profundas conmociones que atravesó el país durante las décadas de 1960 y 1970 deben ser consideradas teniendo en cuenta lo ocurrido el 16 de junio de 1955: 29 aviones de la Marina arrojaron 10 toneladas de bombas sobre la Plaza de Mayo, con el objetivo (frustrado) de matar al Presidente electo Juan Domingo Perón. Tres meses más tarde, la “Revolución Libertadora” derrocó a este último y de esta manera se inició un largo período de exilio y proscripción del peronismo que duró dieciocho años. Un período en el que se derogó la Constitución de 1949, se “depuraron” las instituciones del peronismo (detenciones y fusilamientos); y hasta se llegó a prohibir la mención del nombre de Perón. En este contexto, los sindicatos (nucleados en las “62 Organizaciones”) asumieron simultáneamente la representación gremial y la política, y fueron desde entonces, la columna vertebral del movimiento peronista y se reforzó dicha identidad. De esta manera el movimiento obrero se convirtió en un factor de poder y en el actor político que pasó a ocupar el lugar vedado al partido peronista.

Tras un par de años de militares al poder, junto con los partidos que compartían el “pacto de proscripción” se llamó a elecciones en el año 1958 y Arturo Frondizi fue el ganador y el presidente hasta el año 1962. Su triunfo implicó para muchos la promesa de un gobierno desarrollista -lo que sería una segunda experiencia en América Latina<sup>59</sup>- y con él, la esperanza de amplios sectores sociales, incluidos los intelectuales, que esperaban el cumplimiento de sus promesas de lucha contra el fascismo, el clericalismo y la derecha peronista. El camino alternativo que proponía esta línea consistía en admitir y estimular las inversiones extranjeras pero bajo la orientación estratégica del estado que debía determinar las metas y ordenar las prioridades<sup>60</sup>.

La llave maestra que le permitió a Frondizi acceder a la presidencia fue el apoyo que obtuvo de los votos peronistas. Perón, desde Santo Domingo, había dado esta orden a sus partidarios, a través de un pacto con Frigerio y Cooke que le permitía reposicionarse como actor central de la política argentina. Desde el exilio, siguió manejando e influyendo en la vida política del país hasta su regreso.

Pero al poco tiempo, la ilusión desarrollista se derrumbó. Su gobierno se llevó a cabo entre los tironeos de dos factores de poder: los sindicatos peronistas y los militares. Frondizi debió enfrentar el bloqueo mutuo entre peronistas y anti-peronistas; numerosos

---

<sup>59</sup> La primera se había iniciado dos años antes en Brasil, con el acceso a la presidencia de Juscelino Kubitschek, mandatario que hizo construir Brasilia.

<sup>60</sup> Durante el gobierno de Frondizi se crearon instituciones cuya función era poner en movimiento planificadamente, la palanca de la inversión pública, la ciencia y la técnica (INTI, INTA, CNEA, CONICET, CFI, entre otras).

reclamos sindicales fueron reprimidos por los militares; las protestas en el ámbito universitario y otros frentes conflictivos, mostraron la fragilidad del apoyo que tenía<sup>61</sup>.

A comienzos de 1960, tras denunciar una conspiración entre peronistas y comunistas, Frondizi implantó el “Conintes” (Conmoción Interna del Estado), un plan que otorgó a las Fuerzas Armadas amplias funciones represivas ya que les permitía el uso de las fuerzas y juzgar a huelguistas o “militantes revoltosos”<sup>62</sup>; se inició un período de represión social y política. Los gremios vieron favorecido su rol como únicos actores legalizados del arco peronista; sin embargo, hubo tensiones internas entre dos opciones políticas: los que intentaban negociar con vistas a mejorar la situación del sector al que representaban, y los combativos, que subordinaban la satisfacción de los intereses sectoriales a la reinstauración del orden peronista<sup>63</sup>. La política de Frondizi puso el acento en la industrialización, pero como contrapartida, hubo alta inflación y una caída abrupta del poder adquisitivo del salario<sup>64</sup>.

En 1962 Frondizi fue obligado a renunciar a la presidencia por la Armada y el Ejército. Esto desencadenó enfrentamientos entre sectores militares: por un lado los “azules”, que apostaban a una salida electoral que intentara la integración de los peronistas; por otro lado “los colorados”, que controlaban la Armada pero eran minoría en el Ejército. Ambos bandos se enfrentaron y finalmente se impusieron los azules quienes confirmaron las elecciones convocadas por José María Guido (Presidente del Senado) para julio de 1963. Con numerosos desacuerdos entre distintas facciones (entre castrenses, peronistas, antiperonistas y sindicalistas, entre otros), estas elecciones fueron objetadas por muchos que a esta altura comenzaban a desconfiar del gobierno de los partidos y asumir que “sólo las Fuerzas Armadas podían gobernar y asegurar el progreso” (Novaro M.; 2010: 63).

En 1963, Arturo Illia, un político cordobés de la línea sabattinista, ganó las elecciones con muy bajo porcentaje electoral. Su presidencia se definió por el respeto a las normas,

---

<sup>61</sup> Frondizi asumió la negociación con compañías extranjeras de la exploración y explotación de las compañías petroleras y anunció la autorización para el funcionamiento de universidades no estatales, lo que generó un profundo debate entre los defensores de la enseñanza laica y los de la “libre”, en su mayoría católicos (Romero, J. Luis, 2012).

<sup>62</sup> El plan Conintes tuvo un efecto decisivo a corto plazo: “les abrió la puerta a la legitimación y ampliación del rol de garantes del orden que por sí mismos tendían a atribuirse muchos uniformados” (Novaro, 2010: 48)

<sup>63</sup> En 1959, en los sindicatos se consolidaba un nuevo tipo de dirección, menos comprometida en la lucha cotidiana y más preocupada por controlar las complejas estructuras sindicales. Augusto Vandor, jefe de la UOM, fue la figura arquetípica de esta nueva burocracia sindical. Un nuevo sindicalismo que adquirió una enorme fuerza en la escena política.

<sup>64</sup> Frondizi convocó a Alvaro Alzogaray, de corriente liberal, quien aplicó un ortodoxo plan de devaluación, congelamiento de salarios y supresión de controles y regulaciones estatales cuyas consecuencias fueron una pérdida en los ingresos de los trabajadores y una desocupación generalizada. (Romero, J. L, 2012).



la decisión de no abusar de los poderes presidenciales y la voluntad de no exacerbar los conflictos y buscar que éstos decantarán naturalmente (Romero, J. L. 2012). “Su política económica buscó fortalecer el modelo del pleno empleo, intervencionismo social, mercados protegidos e industrialización por sustitución de importaciones, modelo que ni la Libertadora había abandonado” (Novaro, 2010: 69). Estas medidas no cayeron bien en los sectores empresariales, principalmente en los liberales; y tampoco alcanzaron a satisfacer a los sindicatos, quienes lanzaron un masivo plan de lucha entre mayo y junio de 1964<sup>65</sup>. Por otro lado, los sectores medios tampoco estaban convencidos del rumbo del gobierno. En el movimiento estudiantil y los universitarios en general fue creciendo la adhesión a las ideas revolucionarias.

Durante 1965, en el Ejército el Comandante Juan Carlos Onganía fue adquiriendo primacía nacional e hizo pública su adhesión a la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, por medio de la cual las Fuerzas Armadas, apartadas de la competencia estrictamente política, “eran sin embargo la garantía de los valores supremos de la nacionalidad y debían obrar cuando estos se vieran amenazados, particularmente por la subversión comunista” (Romero, J. L.; 2012: 214). Entre esos “valores centrales” no figuraba el sistema democrático, revelando no sólo un cambio interno en las Fuerzas Armadas, sino también internacional. Estados Unidos retomaba su política de intervención y los militares comenzaban a derrocar a los gobiernos democráticos sospechosos de “escasa militancia anticomunista”.

### **Onganía y la “Revolución Argentina”**

A mediados de 1966 y hasta 1970, una nueva dictadura militar de carácter corporativista y conservadora se impuso en nuestro país, la llamada “Revolución Argentina” liderada por Onganía. A diferencia de los golpes previos, las tres fuerzas armadas actuaron juntas como corporación y el principal objetivo fue desterrar y suprimir la política del escenario nacional. Los militares asumieron plenos poderes bajo el lema de que gobernarían “por el tiempo que hiciera falta para completar sus metas”. A Onganía le importaba la eficiencia, la planificación y el orden: “asepsia ideológica y capacidad técnica” eran los términos que utilizaba para referirse a sus principales objetivos. Este período se caracterizó por la represión y la censura; toda oposición ideológica y práctica

---

<sup>65</sup> El Plan de Lucha consistió en la ocupación escalonada, entre mayo y junio de 1964, de 11 mil fábricas, en una operación que involucró a casi cuatro millones de trabajadores. Tal despliegue estaba dirigido a obtener concesiones del gobierno, pero sobre a demostrar el poder de los sindicatos en las negociaciones con el resto de los actores sociales. (Romero, J. L.; 2012: 211)

cultural que atentase contra la “buena moral”, occidental y cristiana, era duramente castigada.

Onganía y los suyos buscaron instaurar una política cultural y educativa clerical y retrógrada (teniendo en mente la España de Franco), con fervor religioso y nacionalista. La radio y la televisión pública alentaron una “moralidad pública” oponiéndola a la degradación que atribuían a los políticos de partido y a quienes promovían costumbres e ideas “liberales”. Se prohibieron y cerraron numerosas publicaciones independientes y se intervinieron las universidades. Durante su gobierno ocurrió el episodio conocido como “la noche de los bastones largos”, en el que cientos de profesores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires fueron apaleados delante de la prensa, hubo numerosos despidos, renunciaciones y docentes que se exiliaron (la llamada “fuga de cerebros”). Como veremos en otro capítulo, esta represión también afectó a proyectos editoriales, a escritores y a publicaciones independientes y a otras manifestaciones culturales (teatro, películas) que padecieron la represión. A pesar de que la sociedad se mostraría cada vez menos dispuesta a acatar el consenso pasivo que se imponía, el gobierno de facto continuó reprimiendo.

La doctrina que encabezó numerosas acciones de este gobierno se conoció con el nombre de Doctrina de la Seguridad Nacional, usada en aquel entonces por muchos de los gobiernos de facto de América Latina, representantes de las altas burguesías nacionales, de los sectores conservadores y reaccionarios, para ganar el consenso de la población y obtener así la hegemonía política. El onganiano había contado con el apoyo por parte de la población, y esto le permitió aplicar esa doctrina sobre la base de un discurso autoritario y demagógico que contribuía a autolegitimar sus prácticas represivas hacia todo lo que fuera considerado un “foco revolucionario”.

En el orden de los discursos, los enunciados apelaron a una metáfora que reflejaba una marca ideológica de la forma en que el gobierno entendía el enfrentamiento entre las Fuerzas Armadas y los grupos de poder que con tanta fuerza se habían fortalecido (partidos políticos, gremialistas, intelectuales): la metáfora del cuerpo social enfermo, débil y gravemente infectado por el virus del comunismo. De esta manera se contribuyó a fortalecer en el plano simbólico una representación del poder autoritario como “salvador”, como agentes que protegían un interés general<sup>66</sup>. En cambio, las palabras de la oposición hablaban de una Argentina debilitada por la violación y la

---

<sup>66</sup> Este discurso se hace cada vez más explícito en la dictadura militar de 1976. Se trata de un discurso basado en la afirmación de un orden natural que la perversidad del enemigo ataca para transformar esa naturaleza en antinaturaleza.

penetración de capitales extranjeros, producto de la economía impuesta por el gobierno y que favorecía la inserción de empresas transnacionales y multinacionales en el país.

Las oposiciones no se daban sólo entre el gobierno y los sectores opositores, en su mayoría de clase media, sino que también las fracturas, antagonismos y pugnas se producían en distintas partes del gobierno, entre las políticas más liberales y las menos fervientes del cambio social, propias de un conservadurismo a ultranza. Entre los empresarios reinaba una heterogeneidad y una falta de corporatividad que obstaculizó las metas del gobierno. Es decir, en resumidas cuentas, la Revolución Argentina liderada por el General Onganía no construyó la base para el apoyo político necesario tras su proyecto de nación “sustentable”. Al poco tiempo, quedó demostrado que el afán golpista de hacer desaparecer a la política no sería nada fácil: la izquierda ganaba en las bases gremiales y los partidos políticos se replegaron y se sumaron a acciones de protesta. El cierre de los canales institucionales favoreció las vías extra institucionales y las posiciones más radicalizadas.

La decisión de Onganía de congelar los salarios y suspender la negociación colectiva, entre otros factores, aceleraron las masivas protestas contra el régimen a partir de 1968. El sindicalismo combativo motorizó una ola de protestas nunca vista que se propagó por todo el país. En este clima dos hechos claves señalaron el fin de su gobierno: primero el Cordobazo en 1969 (sobre el que nos explayamos más adelante en este capítulo) y luego el asesinato de Aramburu por parte de Montoneros en 1970. A pesar de sus intentos por calmar los reclamos de varios sectores, crecían las diferencias entre sus pares uniformados. Se profundizó el clima de violencia política del país; por estos años operaban activamente grupos guerrilleros.

En este contexto, Lanusse encabezó una conspiración que le exigió la renuncia a Onganía en junio de 1970. Una junta de Comandantes designó presidente al general retirado Roberto Levingston, quien impulsó algunas medidas proteccionistas y una política laboral más generosa; pero no tenía consenso de la sociedad. La inflación, las protestas sindicales y otros factores dejaron al descubierto el agravamiento de los conflictos. En marzo de 1971, el viborazo –otro levantamiento obrero y popular en Córdoba-, ofició de catalizador de los conflictos internos en el seno de las fuerzas Armadas. A Levingston lo reemplazó Alejandro Agustín Lanusse, quien propuso el “Gran Acuerdo Nacional” en un clima de contradicciones internas en el seno de las Fuerzas Armadas. A través de este acuerdo prometió una salida electoral sin proscripciones como una forma de intentar frenar la radicalización social.

## **El regreso de Perón y el prólogo de la violencia radicalizada**

Lanusse convocó a elecciones libres en 1973, con una cláusula que excluía a Perón. A pesar de las trabas, el peronismo triunfó con el lema “Cámpora al gobierno, Perón al poder”. El gobierno de Cámpora fue breve, buscó rodearse de políticos de corte izquierdista; en lo económico no trazó un programa socialista, aunque sí netamente intervencionista. Sus intentos izquierdistas entraron en crisis en el segundo y ya definitivo regreso de Perón a Argentina. El 12 de julio de ese año Cámpora renunció y llamó nuevamente a elecciones, esta vez sin proscribir al líder quien ganó por mayoría abrumadora. Esto ocurrió tras diecisiete años de proscripción, pasando por períodos de gobiernos elegidos que daban muestras de una democracia apenas formal, intrínsecamente ilegítima.

Pero una serie de acontecimientos se desataron a partir de este momento: la “matanza de Ezeiza” (Perón regresó al país el 20 de junio y ese día se produjeron enfrentamientos entre sectores del peronismo), las alianzas de Perón con López Rega y los gremios (para controlar a Montoneros), el asesinato de Rucci por parte de esta agrupación, la muerte de Perón el 1 de julio de 1974, el accionar de su sucesora, María Estela Martínez en el poder y en manos de López Rega y la Triple A (Alianza Anti Comunista Argentina) y el recurso a la violencia sin límites. Intelectuales, artistas, sindicalistas combativos, sacerdotes tercermundistas eran víctimas fatales. El “Rodrigazo” y la marcha hacia una hiperinflación terminó de acelerar la espiral de descomposición de la autoridad gubernamental (Novaro, 2010: p. 133).

En los tres años de regreso del peronismo al poder se procuró satisfacer las demandas de mejora de la base social del peronismo; sin embargo pronto reaparecieron las prioridades de orden de la restauración peronista y Perón comenzó a mostrar sus preferencias hacia la ortodoxia (Gordillo, 2009). En 1975 hubo una devaluación de la moneda, aumentaron los combustibles y se intentó fijar un tope a los aumentos de salarios. Un paro general de los gremios consiguió aumentos cercanos al 100 por ciento: el año terminó con una inflación del 183 por ciento (Aguado, 2006:128).

## **Córdoba: sede de movilizaciones y rebeliones**

A principios de 1950 la ciudad de Córdoba vivía un acelerado cambio en su estructura económica vinculado a una vertiginosa industrialización encabezada por el sector de los automotores, autopartes y maquinarias. Esta ciudad fue la segunda de concentración industrial del país y se convirtió en un polo de atracción para los trabajadores del interior. Entre fines de los '40 y principios de los '60, se observó un

crecimiento demográfico acelerado: pasó aproximadamente de 380.000 a 760.000 habitantes (Gordillo, 1996). Esto le dio una fisonomía vinculada a una modernización que impactó sobre aquella imagen de la tranquila ciudad mediterránea.

La emergencia del sindicalismo combativo de la década del '60 estuvo íntimamente vinculada a este proceso. Se conformó un nuevo proletariado fabril protagonizado por jóvenes que en su mayoría eran mano de obra inexperta y no calificada, que se movieron en ambientes diferentes del resto del país (Servetto y Noguera, 2016). Entre las principales características del movimiento obrero de Córdoba fue una mayor autonomía y democracia de base, una estrategia alternativa a la del poder sindical nacional.

En el año 1958, Arturo Zanichelli fue elegido gobernador con el beneficio de los votos peronistas. Entre sus filas contaba con el pedagogo Antonio Sobral, el más importante intelectual que había tenido el sabatinismo, dando muestras del apoyo recibido de sectores de la intelectualidad<sup>67</sup>. El contexto socio histórico de su gobernación estuvo marcado por dos hechos clave: la expansión industrial cordobesa, principalmente la industria automotriz, y el carácter virulentamente antiperonista de la Guarnición Militar Córdoba. En sus discursos, Zanichelli defendía su objetivo de un compromiso policlasista, y de hecho contó entre sus colaboradores con profesionales expertos en la cuestión obrera, abogados laboristas, lo que devino en una política de mediación en los conflictos laborales ciertamente exitosa.

A contraviento de lo que ocurría a nivel nacional<sup>68</sup>, el gobierno de Córdoba continuó con una política de puertas abiertas a las nuevas camadas de dirigentes sindicales peronistas o de izquierda (Atilio López, Agustín Tosco y Elpidio Torres), así como la mediación con conflictos entre empresarios y trabajadores, los que ocurrieron en la planta Kayser y en la Compañía Sudamericana de Cemento Portland Juan Minetti.

Tres hechos clave fueron los prolegómenos de la intervención de la provincia el 14 de junio de 1961: en junio de 1959, la guarnición cordobesa envió un radiograma exigiendo que se investigara el pacto electoral que había dado el triunfo a Frondizi, los sectores más conservadores denunciaron a Zanichelli por su política integracionista<sup>69</sup> y finalmente la bomba en los depósitos de la Shell en barrio San Fernando (13 muertos y numerosos heridos) el 16 de febrero del año siguiente. Se instaló en Córdoba un Consejo

---

<sup>67</sup> En el capítulo IV nos explayamos sobre el aporte de Antonio Sobral al capítulo de la educación en Córdoba.

<sup>68</sup> A partir de 1959, el gobierno nacional dio un giro a la derecha a través de un duro plan de estabilización económica, la intervención militar en la represión de los conflictos laborales y la incorporación de Alvaro Alzogaray al gabinete nacional.

<sup>69</sup> Zanichelli hizo aprobar en la Cámara de Diputados un proyecto de resolución por el que se pedía al poder ejecutivo Nacional la libertad de todos los detenidos por cuestiones gremiales, el levantamiento de las intervenciones a las organizaciones sindicales y la suspensión del estado de sitio.

de Guerra Especial presidido por el teniente coronel Juan Carlos Sánchez. A partir de ese momento el Ejército realizó decenas de allanamientos y detuvo dirigentes del peronismo cordobés, entre otros. La responsabilidad del atentado a la Shell estuvo lejos de recaer en los políticos, tal como quedó demostrado más tarde, pero estos hechos más la acusación a Zanichelli de haber facilitado la organización del mismo, prologaron la intervención federal a la provincia y la posterior dictadura, iniciada el 14 de marzo de 1962<sup>70</sup>, que derrocó al presidente electo Frondizi.

Con el nuevo golpe de estado liderado por Onganía, el Gral. Gustavo Martínez Zuviría destituyó al gobernador constitucional Justo Páez Molina. Sus primeras intervenciones fueron una serie de leyes y otras medidas autoritarias y represivas destinadas a eliminar el pluralismo político ideológico y la movilización: se disolvieron los partidos políticos y se dispuso la aplicación del polémico “Código de moralidad”, cuyo objetivo era resguardar y preservar la moral occidental y cristiana frente a los embates del comunismo extranjerizante” (Pons, 2010).

La “Revolución Argentina”, tal como se autodenominaron los golpistas, quiso “ordenar” la sociedad reemplazando a políticos por técnicos, lo cual para los militares garantizaría la imparcialidad frente a intereses sectoriales (la ciencia concebida como una práctica que garantiza criterios neutros y objetivos). Esto no ocurrió en Córdoba; al poco tiempo Martínez Zuviría fue reemplazado por Miguel A. Ferrer Deheza quien se rodeó de ministros que pertenecían a los círculos elitistas de la sociedad cordobesa, una reserva política conservadora que no se había modificado mayormente durante el radicalismo y el peronismo de décadas anteriores. Estos miembros del gobierno confrontaron con el sindicalismo y el movimiento estudiantil y representaban la “aristocracia doctoral”:

un grupo cerrado, vinculado a las estructuras del poder político y caracterizado por el integrismo, el confesionalismo católico de raíz hispánica y un acentuado conservadurismo social, en oposición al liberalismo y al comunismo, en definitiva, en oposición a la renovación, al cambio, a lo moderno, lo ateo, lo anticlerical. (Pons, 2009).

A los dos meses del golpe liderado por Onganía, la policía mató a Santiago Pampillón en Córdoba, el estudiante y obrero que se convirtió en el símbolo de la unidad obrero estudiantil en los años siguientes. Dos años después, en el segundo año de su asesinato, la CGTA y el Frente Estudiantil en Lucha lanzaron en Córdoba una semana de protesta que también fue violentamente reprimida.

---

<sup>70</sup> La ilusión de Zanichelli, César Tcach, Suplemento Temas, La voz del interior, 24 de febrero de 2008.

En el mismo año del golpe, la universidad fue intervenida y se declararon disueltas todas las agrupaciones estudiantiles; se sancionó una nueva Ley Universitaria que se instrumentó en 1968, de carácter fuertemente restrictivo y limitacionista (restringía su ingreso, así como las condiciones para un alumno regular). Los estudiantes universitarios fueron las primeras víctimas del golpe de la represión y el autoritarismo. Los dos rectores de ese momento, Ernesto Gavier y Rogelio Nores Martínez, eran representantes de la ya mencionada aristocracia doctoral, contra la que reaccionaron los estudiantes en sus discursos, denunciando sus vínculos con el poder de los militares.

Esta situación contribuyó a potenciar las tendencias políticas en el interior del movimiento estudiantil así como la radicalización del pensamiento; se generalizó la necesidad de participación y la reivindicación de las causas populares, nacionales y democráticas. El movimiento estudiantil tuvo un gran protagonismo; no luchaba exclusivamente por la reivindicación de demandas estrictamente universitarias. Se dio en nuestra ciudad, una compleja composición de sectores, entre aliados y encolumnados bajo algunos lemas en común: “se conjugaron y se potenciaron un movimiento estudiantil cuyas tradiciones combativas remitían a la Reforma Universitaria de 1918, una nueva clase trabajadora y una intelectualidad crítica que transitaba desde el comunismo ortodoxo hacia la nueva izquierda” (Tarcus, 2008: 3).

Como corolario de estas situaciones y de una creciente conciencia cívica de participación activa de los sectores públicos en la vida democrática, el 29 de mayo de 1969 tuvo lugar el Cordobazo, fecha histórica clave para el declive del gobierno de facto de Onganía. Este complejo acontecimiento ha sido objeto de numerosas investigaciones, algunos de cuyos resultados fueron sintetizados por Silvia Romano<sup>71</sup>:

El Cordobazo fue aquella rebelión obrera, estudiantil y popular de carácter insurreccional que condensó el rechazo al autoritarismo y a la opresión dictatorial y que trascendió las fronteras cordobesas para constituirse, a la vez, en un momento de inflexión fundante y paradigmático del ciclo ascendente de protesta social, de movilizaciones y reivindicaciones gremiales y políticas, de prácticas de participación democrática y masiva en ámbitos laborales, estudiantiles y culturales, junto con la radicalización política de amplios sectores hacia posiciones revolucionarias de izquierda, armada y no armada, a favor de un profundo cambio social. (Romano, 2016: p. 13)

Lo que siguió al Cordobazo fue un lento proceso de repliegue de las fuerzas militares, aunque sólo por un breve período en el que la violencia no cesó. En 1970, en el documento “La hora del pueblo”, las fuerzas políticas mayoritarias se pronunciaron por la

---

<sup>71</sup> Romano retoma en esta caracterización del Cordobazo trabajos previos de Brennan (1996), Brennan y Gordillo (2008), Crespo y Alzogaray (1994), Tcach (2003), Tortti (1999).

convocatoria a elecciones sin vetos ni proscripciones. En mayo de 1971 asumió la presidencia el Comandante A. Agustín Lanusse quien nombró al Dr. Camilo Uriburu, de extracción conservadora y simpatizante del corporativismo fascista de los años 30, interventor de la Provincia de Córdoba. Este último, en un clima de activa participación y generalizadas protestas sociales de numerosos sectores, en la Fiesta Nacional del Trigo en Leones, durante un discurso pronunció la siguiente frase: "en Córdoba anida una venenosa serpiente cuya cabeza pido a Dios, que me depara el honor de cortarla de un solo tajo".

Esta declaración despertó la reacción de la mayoría de las organizaciones sindicales; se convocó a un paro general, al que todos los gremios se adhirieron. Las organizaciones guerrilleras a partir de ese momento comenzaron a participar y a dejar sus huellas en movilizaciones, marchas y otras manifestaciones, adhiriendo públicamente a las luchas obreras. El llamado "Viborazo" trajo como consecuencia la renuncia del interventor y condicionó el relevo del presidente Levingston, por el Gral. Lanusse. En los dos años siguientes, Lanusse y Perón negociaron las condiciones para los próximos comicios electorales.

Hacia 1972 la lucha armada se había consolidado, mientras se sucedían otros acuerdos de transición entre partidos políticos (El Gran Acuerdo Nacional). Córdoba fue uno de los centros –junto con Buenos Aires y Rosario- donde se expandieron grupos y organizaciones revolucionarias que plantearon la opción de la lucha armada como instrumento de cambio y transformación; Montoneros (de filiación peronista), PRT (Partido Revolucionario de los trabajadores), el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) de orientación marxista-trotskista, fueron las más grandes en el país.

En las elecciones del 11 de marzo de 1973 la coalición justicialista con la fórmula Cámpora- Solano Lima ganó con el 50% de los votos. El 28 de febrero de 1974 un grupo de policías protagonizaron una rebelión comandada por el teniente coronel Antonio Navarro (el Navarrazo), quien había sido relevado de la jefatura de la Fuerza. Esto tuvo como resultado la destitución del gobernador electo Ricardo Obregón Cano y la aplicación de numerosas prácticas represivas en el territorio provincial, que se prolongarían y continuarían durante la dictadura instaurada en 1976. Fue designado como interventor federal Raúl Lacabanne, explicitando las razones de dicha práctica en un discurso que convocaba a "extirpar los tejidos enfermos de la sociedad".

La dictadura justificó su accionar en ideas claves que formaron parte de un universo ideológico fundado en los vínculos entre el nacionalismo y la religión católica; esta última aportaba valores esenciales y perennes que debían ser defendidos. El orden religioso fue una base sólida que contribuyó en la continuidad de ciertas acciones previas al golpe. En



abril de 1973 al Arzobispo de Córdoba, Monseñor Primatesta, le fue otorgada la distinción *Honoris Causa*, en los últimos tiempos del ciclo de la Revolución Argentina, durante la gobernación del contralmirante Helvio Guozden (Philp, 2016). Esto ocurrió un mes antes de las elecciones que habilitaron la asunción de un nuevo gobierno peronista en el país.

### **1976: la soberbia destructiva del último gobierno militar**

El 24 de marzo de 1976 fue el inicio del último golpe de estado en nuestro país. Este hecho no resultó excepcional, sino la culminación de un *crescendo*; más que ruptura con los gobiernos anteriores, se trató de la continuidad: “a juzgar por sus decisiones públicas, la diferencia de la acción represiva de la dictadura del Proceso respecto de gobiernos anteriores no es de naturaleza, sino de grado” (De Diego; 2006: 164). Los militares lo autodenominaron “Proceso de Reorganización Nacional” y se atribuyeron el rol de tener “carta blanca” para actuar, por “un tiempo indefinido”, en defensa de “un bien común” igualmente indefinido (Novaro, 2010: 134). Para los golpistas, la decadencia argentina demostraba que la sociedad estaba enferma, que el factor patógeno eran aquellos que actuaban como virus, que habían perdido toda condición humana y por lo tanto debían ser extirpados, para que el mal no se propagara. Se trataba de eliminarlos, a través de una empresa de purificación fatalmente destructiva.

Según Andrés Avellaneda (1986) el carácter descentralizado de la acción represiva, presente desde años anteriores, intentó producir el rasgo de naturalización ideológica; es decir, no se trataba de ideas sino de valores de nuestra identidad que al no venir de nadie, eran de todos<sup>72</sup>. Esta ubicuidad de la acción represiva tenía dos caras: una pública (decretos, resoluciones, declaraciones en los medios) y otra oculta, solapada e ilegal (mecanismos de represión, centros clandestinos de detención, tortura y desapariciones).

Sin embargo, otros estudios posteriores discuten esta interpretación de la censura y la represión (caótica y asistemática) y proponen una comprensión del carácter sistemático, planificado y racional del accionar. El hallazgo de documentos secretos, reservados y confidenciales de las autoridades de la última dictadura (el archivo del Banade<sup>73</sup>) reveló que la desaparición física de miles de personas se correspondió con el

---

<sup>72</sup> Avellaneda distingue cuatro niveles: el de la visibilidad concreta (leyes y decretos), un segundo nivel, el de la palabra censoria de transmisión interna, la comunicación o el memorándum; un tercer nivel, que descansa en la vaguedad de los parámetros de prohibición, que los hace aptos para ser aplicados en cualquier situación y contenidos según el arbitrio de la autoridad; y un cuarto nivel sería el un control indirecto y a menudo secreto (las observaciones, las recomendaciones, los recordatorios, las llamadas telefónicas amenazantes, las listas negras, las amenazas de muerte, la persecución, desaparición y exilio) ( 1986: 46-47).

<sup>73</sup> En marzo del año 2000, un empleado del Ministerio del Interior encontró unos papeles en una bóveda del ex Banco Nacional de Desarrollo; se trataba de documentos de los servicios de

proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones: “la estrategia hacia la cultura fue funcional y necesaria para el cumplimiento integral del terrorismo de Estado como estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad argentina” (Invernizzi y Gociol; 2003: p. 23)<sup>74</sup>

El plan “antisubversivo” de los militares tenía fines represivos, políticos, internacionales y económicos<sup>75</sup>. Un “ejército clandestino” de represores, compuesto por quienes habían integrado bandas paramilitares en años anteriores (López Rega a la cabeza) y grupos de tareas independientes de los jefes militares en cada zona del país llevaron a cabo “un plan de batalla” que consistió en la detención ilegal, la represión, la desaparición, la tortura y el asesinato en centros clandestinos. Algunos de estos procedimientos se venían usando desde antes (Tucumán, año 1975 operativo contra la guerrilla del ERP), pero ahora el Poder Ejecutivo autorizó su extensión a todo el territorio nacional<sup>76</sup>. No se trataba de una acción aislada sino que se enmarcaba en una doctrina que se difundió por todo Latinoamérica denominada “Doctrina de Seguridad Nacional”, apoyada y fomentada por el gobierno de los Estados Unidos de América<sup>77</sup>.

El gobierno militar consideró “enemigos” a los que desde su punto de vista eran “delincuentes subversivos”, entendiendo como tales a todos aquellos que “atentaban contra la civilización occidental y cristiana”. Esta imprecisión afectaba potencialmente a

---

inteligencia. No consistían en un archivo estrictamente; pero eran papeles oficiales que se salvaron de la destrucción ordenada por el último presidente de la dictadura, el general Bignone ( Invernizzi y Gociol, 2003: 26)

<sup>74</sup> Según revelaron estos investigadores, existió una compleja infraestructura de control cultural y educativo, en la que funcionaban equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, oficinas. Un plan que sólo fue posible en el marco de una alianza cívico-militar.

<sup>75</sup> El poder político de los militares estuvo al servicio de los grandes grupos económicos que desmantelaron el aparato productivo del país. El modelo económico consistió en una “gestión económica liberal- corporativa” que implicó: “el incremento de las transferencias de recursos públicos al capital concentrado interno; políticas públicas destinadas a la ampliación del radio de acción del llamado complejo económico estatal –privado; la orientación impresa al marco regulatorio o plexo normativo de cada actividad económica; el deterioro de la calidad de la intervención estatal a causa de la pérdida de capacidades financieras y administrativas, y/o la erosión de la autonomía relativa del aparato estatal; la conformación de monopolios no innovadores ni transitorios y la obtención de cuasi-rentas de privilegio y el desempeño económico favorable evidenciado por las empresas vinculadas al complejo económico estatal – privado y/o beneficiadas por ingentes transferencias de fondos públicos, en relación al resto de los agentes económicos” (Iramain, L, 2013: 5-6)

<sup>76</sup> La metodología del plan tomó como referencia dos doctrinas: el nazismo y la doctrina francesa de contrainsurgencia diseñada por los franceses, aplicada en Argelia e Indochina. Incluían acciones de inteligencia y de orden psicológico sobre la población: promover un clima de inseguridad, inestabilidad y terror, así como la denuncia de cualquier persona “sospechosa” (AAVV, Informe Megacausa La Perla)

<sup>77</sup> La creación de la “Escuela de las Américas en Panamá, implicó la formación de cientos de miles de soldados de todos los países latinoamericanos en las “técnicas de contrainsurgencia”.

cualquiera que pensara diferente al régimen. Las víctimas de este plan fueron casi todo el espectro de nuestra sociedad: mujeres y hombres, niños, jóvenes y ancianos; personas de clase baja, media y alta; estudiantes, obreros, docentes, profesionales, artistas, intelectuales, religiosos, policías, militares y conscriptos<sup>78</sup>. Se inició una “maquinaria del horror”.

Dentro de los blancos de este plan, la educación y la cultura estuvieron entre las prioridades. La operación “Claridad” lanzada por el Ejecutivo Nacional implicó el espionaje y la investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación (la elaboración de “listas negras”). El objetivo era “disciplinar” el sistema educativo y erradicar de él “los elementos subversivos”<sup>79</sup>; y tuvo entre sus víctimas a más de 8000 docentes de escuelas primarias, secundarias y de universidades que fueron cesanteados e inhabilitados, luego secuestrados en algunos casos. En esta acción hubo numerosos civiles involucrados: directores, empleados del Ministerio de Educación; y también influyeron algunas “revistas” y medios a través de la creación de un clima paranoico “anticomunista” (Novaro, 2010: 145).

### **Semblanza de una época de grandes cambios**

La crisis económica social con la que comenzó el país en la década del setenta fue un factor importante para la fuerte unión de los sectores más desprotegidos en busca de posibles proyectos de reconstrucción social. La unión del estudiantado de clase media, universitario y militante a los sectores populares tiñeron ideológica y políticamente los primeros años de la década mencionada. Los proyectos utópicos impulsados desde los sectores políticos de izquierda fueron las propuestas revolucionarias de una generación politizada y combativa.

Las políticas desarrollistas supusieron una modernización de la sociedad que trajo aparejados problemas sociales. Se llevaron adelante en un marco de considerable

---

<sup>78</sup> Así lo afirma el informe de la Megacausa La Perla, que aclara aún más al respecto: dentro de las víctimas había personas de las más variadas creencias, ideologías y participaciones, desde peronistas, trotskistas hasta independientes. Personas con participación gremial, estudiantil, religiosa, en organizaciones políticas, y de derechos humanos. También personas que denunciaban un secuestro y otras que tenían orientaciones sexuales consideradas “inmorales”. (AAVV: *Megacausa La Perla. Informe sobre el Juicio al Terrorismo de Estado en Córdoba*, Comisión Provincial de la Memoria, Archivo Provincial de la Memoria, Espacio para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos La Perla; Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera, Córdoba, 2012)

<sup>79</sup> “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, así se titulaba un texto que debía ser distribuido en todos los establecimientos educativos del país por resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977. Allí se afirmaba que el objetivo era “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino”.

respeto por los derechos sindicales y las pautas de equidad social heredadas; hubo un impacto en las percepciones y una suba del poder adquisitivo de los salarios. El desarrollo de la industria generó nuevos puestos de trabajo; pero también una diferenciación notable en los ingresos. La modernización de la agricultura destruyó empleos en las zonas rurales; esta mano de obra disponible se trasladó a las grandes urbes, pero muchos de ellos se encontraron con que no eran mano de obra calificada, y se les hacía muy difícil la supervivencia en la metrópolis. Hubo una fuerte migración también de países limítrofes. Esto trajo como consecuencia una rápida expansión en los anillos periféricos de la ciudad: las villas de emergencia. Esta tendencia ya se venía dando desde 1940, pero el mayor cambio se dio en la forma de incorporación a las ciudades: no se trataba únicamente de la búsqueda de empleo sino también de la vida urbana que ofrecía numerosos atractivos, entre ellos la televisión. Los trabajadores urbanos fueron víctimas de las políticas sociales regresivas; los sindicatos organizaron una eficaz resistencia y contribuyeron a mantener la homogeneidad de la clase obrera, sindicalizada y peronista. La clase media creció “culminando el proceso secular de expansión, diversificación y movilidad de la sociedad” (Romero, 2012).

La educación fue la vía de ascenso por excelencia de la clase media; se consolidó la primaria y creció en forma espectacular la enseñanza media durante el peronismo y luego la universitaria. Las viejas clases altas no recuperaron su prestigio; las elites siguieron diversificándose y se nutrieron de nuevos empresarios, militares y hasta algunos gremialistas.

Un nuevo sector social fue característico de la época: “los ejecutivos”, entre las clases medias o altas. Ellos eran los “funcionarios expertos”, que manejaban las empresas, dueños de la eficacia y de una cultura internacional.

La mayor fe en la modernización estuvo puesta en los capitales extranjeros. De distintas maneras, estos llegaron entre 1959 y 1961; hasta que en 1967 hubo un segundo impulso. Su influencia se notó en la transformación de los servicios, en las formas de comercialización (los supermercados) y en general en una modificación de los hábitos de consumo, “estimulada por lo que podía llegar a verse y apetecerse a través de la televisión”. Los efectos en general fueron traumáticos para la economía. Algunas ramas crecieron aceleradamente (petróleo, acero, petroquímica, celulosa, automotores), mientras que otras tradicionales se estancaron o retrocedieron (calzado, textil y electrodomésticos). Por otro lado, aumentó la concentración, sobre todo en la industria. Se creó una brecha entre un sector moderno y eficiente de la economía, en progresiva expansión, ligado a la inversión o al consumo de los sectores de mayor capacidad, y otro tradicional, más bien vinculado al consumo masivo, que se estancaba. La brecha tenía

que ver con las empresas extranjeras o su asociación con ellas; para los empresarios locales y para los trabajadores, esta presencia fue negativa. Se deterioraron los ingresos de los asalariados por razones económicas y políticas.

Los inversores extranjeros vinieron a aprovechar las políticas de inversión, pero sin perspectivas a largo plazo, por lo que no pudieron competir afuera del país (se limitaron al mercado interno); por otro lado, muchas de las políticas del gobierno fueron erráticas, con bruscas oscilaciones. Sin embargo, los diez años que le siguieron al peronismo fue una etapa de crecimiento general de la economía sostenido pero moderado, sustentado principalmente en el mercado interno. Esta etapa se había iniciado con el gobierno de Illia y que se prolongaría por los diez años siguientes (Romero, 2012:219).

Estos años estuvieron dominados por ciclos de expansión y contracción, y las violentas crisis que las separaban. Cada crisis fue seguida de políticas llamadas “de estabilización”, que recogían la normativa estándar del Fondo Monetario Internacional, al cual se recurría en la emergencia. Las consecuencias eran: devaluación, suspensión de créditos, paralización de obras públicas, reducción del empleo y de los salarios y con ellos las importaciones.

En cada uno de estos ciclos, se daba una puja por el ingreso entre distintos sectores, que a su vez formaba parte de una puja política más general. Esto generó un “empate” (Romero, 2012) entre sectores con capacidad corporativa para negociar y creó la posibilidad de aprovechar la coyuntura.

La crisis económica social con la que comenzó el país en la década del setenta fue un factor importante para la fuerte unión de los sectores más desprotegidos en busca de posibles proyectos de reconstrucción social. La unión del estudiantado de clase media, universitario y militante, a los sectores populares tiñeron ideológica y políticamente los primeros años de estos años. Los proyectos utópicos impulsados desde los sectores políticos de izquierda fueron las propuestas revolucionarias de una generación politizada y combativa.

Algunos cambios en las formas de vida en las grandes ciudades estuvieron relacionados con la píldora anticonceptiva y una actitud más flexible sobre conductas sexuales y las relaciones familiares; aunque mínimamente, en una sociedad muy pacata y tradicionalista. Se impuso el voseo en el trato cotidiano y temas de conversación relacionados con el psicoanálisis y la sociología. Los hábitos de consumo fueron las claves en la diferenciación social. Los nuevos sectores populares pudieron acceder primero a la televisión y luego a otros aparatos electrónicos; los sectores medios al automóvil, pero también los libros.

En general se expandió el consumo: la producción en masa, las propagandas y las técnicas del marketing; todos consumieron muchos más productos novedosos. Surgieron nuevos centros comerciales, se impuso el jean como prenda universal; pero también surgieron formas originales de diferenciación entre los sectores más acomodados de la sociedad. La Revista Primera Plana fue vocera de algunos de estos sectores que empezaban a nuclearse detrás del General Onganía. Fue esta revista quien condenó al gobierno de Illia como ineficiente. Hubo un plan de desprestigio del gobierno y del sistema político en general y de exaltación de la figura de Onganía “como última alternativa de orden y de autoridad”, según escribió Mariano Grondona en dicha revista.

En el ámbito intelectual y cultural, la ciudad de Córdoba se convirtió en un foco de luchas sociales y de innovaciones en algunos sectores del arte y de la educación, fenómenos estrechamente vinculados con cambios económicos, sociales y demográficos ya mencionados y con procesos de orden nacional, regional e internacional. En cada uno de los campos de la cultura se vivió el lazo con el ideario político imperante de distintas maneras, pero con algunos horizontes en común: numerosas búsquedas se orientaron hacia la recuperación y construcción de una identidad latinoamericana como polo opuesto al centralismo europeo representado por la metrópolis porteña, así como una relación arte/política que movilizó los cánones instituidos, cuyos efectos aún se están evaluando e investigando<sup>80</sup>.

El debate en torno a lo latinoamericano se sumaba a discusiones en los ámbitos nacional e internacional sobre la izquierda, el rol de los intelectuales y de los artistas, la cultura popular versus la cultura de elite, entre otros temas. América Latina fue un epicentro de la conflictividad que se dirimió en el marco de la Guerra Fría. Con la revolución cubana como bisagra, se intensificaron las tensiones sociales y políticas de la región, atravesadas por la lógica bipolar y binaria con que se organizó la lucha política. El triunfo de la revolución en Cuba se expandió como una promesa para expandirse hacia otros lugares de Latinoamérica. El ideal revolucionario fue la clave del período y en muchos casos legitimaba el uso de la violencia y la lucha armada<sup>81</sup>. En nuestro país, después de la dictadura de Onganía se fue agudizando la conflictividad social a la par de

---

<sup>80</sup> Este es el tema del proyecto de investigación titulado “Teatro, Política y Universidad en Córdoba, 1965-1975. La proyectualidad como práctica utópica y emancipatoria en las producciones universitarias”, dirigido por A. Musitano, subsidiado por SECYT, UNC.

<sup>81</sup> Otras organizaciones latinoamericanas fueron: Las fuerzas armadas de Liberación Nacional, de Venezuela, el Movimiento de izquierda revolucionario y el Ejército de Liberación Nacional de Perú, el Frente Sandinista en Nicaragua, el Ejército de Liberación Nacional de Camilo Torres en Colombia (entre otros); en todos ellos hubo una justificación de oportunidad, de necesidad, del recurso a la violencia como único modo para la superación de enormes desigualdades sociales y de las profundas injusticias que afectaban a los más pobres, para luchar contra los regímenes militares o contra el imperialismo norteamericano (Servetto y Noguera, 2016:13).

una radicalización política.

En este contexto, Córdoba albergó en los años sesenta discusiones que trascendieron el ámbito local: se conformó la Nueva Izquierda, congregada en la revista *Pasado y presente*, revista de orientación marxista que se publicó en esta ciudad entre 1963 y 1965 y luego por un breve período en 1973<sup>82</sup>. Esta revista divulgó voces que aportaron a la crítica al partido comunista, difundieron la obra de Gramsci y otros clásicos del marxismo y discusiones en torno a lo que estaba ocurriendo en esta ciudad, en torno al movimiento obrero y la lucha armada. Entre los sectores de la Iglesia también hubo divisiones internas, en sintonía con lo que estaba ocurriendo en el mundo. En 1968 se constituyó el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, que se solidarizó con las luchas obreras y estudiantiles. Este nuevo signo político de un sector de la iglesia, entró en conflicto con los sectores católicos más conservadores.

Los jóvenes fueron quienes asumieron el rol protagónico de encarnar la rebelión y la búsqueda de los cambios sociales y el movimiento estudiantil universitario fue un semillero de dirigentes y militantes dispuestos a actuar para generar estos cambios. La Universidad Nacional de Córdoba era una de las más antiguas del continente y su fisonomía e idiosincrasia ciudadana había sido cambiada definitivamente a raíz del enorme desarrollo industrial desde los años cincuenta.

En el ámbito universitario a nivel nacional hubo a comienzos de los 60 una importante reestructuración. Se recuperó la autonomía universitaria y el cogobierno (que habían sido suspendidos durante el peronismo y puestos en vigencia por el gobierno de la Revolución Libertadora), creció el interés por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se crearon universidades en distintas regiones del país y nuevas carreras. Al mismo tiempo aumentó la matrícula de estudiantes; particularmente en Córdoba, entre 1966 y 1976 aumentó en más de un 150% (Servetto y Noguera, 2016). Se vivió con fuerza revolucionaria el legado de la Reforma del 18.

Numerosos trabajos recientes han demostrado que el espiral de violencia represiva en nuestro país se agudizó en los años setenta y se hizo política de Estado a partir de 1976, pero que dicho accionar comenzó antes. El Terrorismo de Estado se propuso disciplinar y eliminar todo aquello que se suponía era “subversivo” y contó con la anuencia de partidos políticos, sectores judiciales, empresarios, eclesiásticos, sindicales y también los medios de comunicación (Romano, 2016).

En el siguiente capítulo construimos un panorama histórico de la cultura para la infancia en nuestro país desde comienzos del siglo XX hasta la década del 70. El objetivo

---

<sup>82</sup> Intelectuales de gran renombre del ambiente académico y cultural participaron en ella: José Aricó, Oscar del Barco, Héctor Schmucler, Carlos Assadourian y Francisco Delich, entre otros.

es arribar a una descripción de distintas zonas de la cultura en general y de la cultura para la infancia en particular, articulando aspectos relacionados con múltiples lenguajes para arribar a una caracterización de algunos aspectos generales de la cultura de aquellas décadas como sistema semiótico atravesado por fronteras, dinámico y conflictivo.



## CAPÍTULO III

### **La cultura para niños en Argentina entre principios del siglo XX y la década del 70: la expansión y la diversificación**

#### **Presentación**

El carácter innovador de *Pipirulines* no estuvo dado únicamente por la producción de un lenguaje audiovisual emergente (el de la televisión) y por la confluencia de agentes sociales que lo hicieron posible, sino también por la manera de conjugar distintas tradiciones de la cultura para la infancia, que en clave lúdica exhibieron las tensiones entre “lo viejo” y “lo nuevo”, “lo adulto” y “lo infantil”. Este programa recreó un lenguaje para niños que se distanciaba de las pautas y regulaciones hegemónicas propias de otros ámbitos, revalorizando al destinatario como sujeto y distanciándolo de modelos que desde comienzos de siglo lo representaban como un adulto en miniatura, un sujeto moldeable.

Desde la perspectiva holística y sistémica que aquí elegimos para analizar este fenómeno, señalaremos de qué manera la escuela funcionó como el núcleo dominante para la cultura para la infancia en tanto institución que garantizaba el paso obligado de la niñez por ella. Sus procesos de asignación de sentidos estuvieron concentrados en la imposición de una idea de “lo nacional” como identidad individual y colectiva, ligada al proyecto político del país que desde comienzos del siglo XX se sostuvo en la escuela como institución cohesionadora de un país conformado por múltiples grupos étnicos y sociales. Sin embargo, lejos de ser una estructura semiótica estable y hermética, desde su fundación hasta las décadas del sesenta y del setenta se evidenciaron notables cambios a los que nos referiremos en este capítulo.

Nos preguntamos: ¿qué representaciones sobre los niños se construyeron y se legitimaron en las zonas estructuradas de la cultura para la infancia (la escuela) desde las primeras décadas hasta mediados del siglo XX? ¿Qué lugares fue ocupando la literatura infantil en relación a este polo de la escuela? ¿Qué géneros se destinaron a la infancia y bajo qué regulaciones discursivas? ¿Qué zonas de la semiosfera representaron otros

discursos que fueron ampliando el repertorio de lo infantil, habilitando y construyendo otras identidades y maneras de comprender esta etapa de la vida?

Para responder a estas preguntas, en la primera parte este capítulo retomamos trabajos previos desde una perspectiva interdisciplinaria para rastrear los principales referentes del campo de la cultura para la infancia (los libros escolares, la literatura infantil y las revistas en Argentina), así como algunas de las fricciones y discusiones en un conjunto de discursos representativos de diversas zonas nucleares (subsistemas), principalmente la pedagogía y la política. La historia de la literatura infantil, de los manuales escolares, la historia de los discursos educativos, la historia de la lectura y trabajos de investigación sobre revistas infantiles nos han servido de fuentes para rastrear qué se decía de lxs niñxs, cómo se lxs nombraba, cómo se lxs incluyó en un nuevo orden social a partir de la fundación del Estado Argentino a fines del siglo XIX y en los siguientes proyectos políticos, qué se prescribió en relación a sus necesidades, gustos e intereses, qué lenguaje literario para niñxs se legitimó en estas primeras décadas del siglo y cuáles fueron las voces disonantes en este creciente panorama<sup>83</sup>.

En la segunda parte de este capítulo intentaremos arribar a una descripción del carácter explosivo de la cultura para la infancia de los años 60 y parte de los 70, a partir del reconocimiento de una gran cantidad de acontecimientos sociales y políticos, discursos y prácticas que particularizaron estas décadas y contribuyeron a la expansión de aquello destinado a lxs niñxs. La “revolución de los hábitos” de los años 60 (Pujol, 2003) se explica como parte de un proceso de operaciones de traducción e interferencias entre estas diversas zonas de la cultura para la infancia que desde comienzos del siglo XX singularizaron a la niñez.

Nos proponemos indagar estos procesos desde una perspectiva que se desprende del marco teórico de Lotman, que nos orienta a reconocer el dinamismo, las mutuas influencias, las zonas de tránsito y de intercambios, con diferentes velocidades. Pretendemos dar cuenta del carácter heterogéneo de la cultura para la infancia, desde un enfoque que tienda a mirar la complejidad y la presencia simultánea de varios estados de la cultura.

Una de las explicaciones del dinamismo de las estructuras semióticas es que sus fuentes son aquellos aspectos extrasistémicos, el arrastre de elementos que ingresan a la órbita de la simultaneidad y la simultánea expulsión de lo sistémico al dominio de la extrasistematicidad (Lotman, 1998:67). Esta característica torna difícil el carácter

---

<sup>83</sup> Nuestro interés no ha sido focalizar en uno de estos objetos de estudio, ni estudiarlos como un “corpus”, sino principalmente construir un panorama que nos permita contextualizar y enmarcar los principales cambios que se dieron en las décadas del 60 y del 70.

metódico “estático, cerrado, conclusivo” de la descripción, ya que lo extrasistémico puede ser sinónimo de caótico. Sin embargo, en el campo de la cultura para la infancia, la irrupción de una reflexión sobre el campo se volvió objeto de descripción, por lo tanto autodescripción, con un metalenguaje que permite objetivar el acercamiento analítico. Es decir en esos años, aumentó el grado de organización. Lotman plantea que lo extrasistémico puede ser alosistémico, es decir pertenecer a otro sistema.

## **PRIMERA PARTE: representaciones e identidades de lxs niñxs en las primeras décadas del siglo XX**

### **La imposición de “lo nacional” en los libros escolares<sup>84</sup>**

La ley 1420 del año 1884 estableció la obligatoriedad de la educación común, laica y gratuita. Esta ley y un conjunto de medidas que la acompañaron marcaron un hito para la infancia en nuestro país, en un contexto caracterizado por la conformación del Estado, la lenta población del territorio nacional, el fomento a la inmigración masiva y la unidad política lograda entre las oligarquías provinciales y las porteñas (Carli, 2002). Los discursos que se entramaron a estas medidas confirmaban una visión moderna de la infancia en la que la niñez comenzaba a ser vista como diferente del mundo adulto: lxs niñxs se “individualizaron” y fueron capturados por los discursos de la pedagogía, de la política y de las leyes.

El principal impacto fue que lxs niñxs fueron visualizados por primera vez como un colectivo, al ser pensados como parte de un orden público, la escuela, el principal dispositivo productor de subjetividad. Esta institución representó una zona central, estructurada, que ante el temor de la invasión cosmopolita y la contaminación cultural y lingüística, “se pensó como el lugar en el que se clasificaba a los sujetos, según el paradigma positivista” (Sardi, 2006).

---

<sup>84</sup> En este apartado tomamos principalmente algunos resultados de la investigación de Valeria Sardi, incluidas en sus dos libros: *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2010. Y *Políticas y prácticas de lectura. El caso corazón de Emundo De Amicis*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011. Ambos trabajos retoman marcos teóricos e investigaciones previas dentro de la historia de la lectura en nuestro país. El más importante es el proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina) de la Universidad de Luján que reúne numerosos trabajos que se vienen haciendo sistemáticamente en torno a esta historia de las prácticas de lectura y escritura, a través del análisis de fuentes muy diversas.

Este proceso incidió en la constitución de una cultura que contribuyó al quiebre de la sociedad patriarcal y a la lucha por un horizonte de ciudadanía democrática. El mismo debe leerse en relación a profundos cambios desde el punto de vista político y social que se remontan tanto a la “campaña del desierto” (genocidio cometido en nombre de la conquista y la usurpación de tierras patagónicas), como a la llegada del “aluvión” de los inmigrantes a nuestro país. Esta última cuestión fue motivo de grandes disputas en todos los órdenes sociales<sup>85</sup>. A fines del siglo XIX se postuló la necesidad de convocar al inmigrante para poblar nuestro territorio y recibirlo como garantía de una cultura “civilizada”; pero a comienzos del siglo XX la llegada de europeos cobró otros sentidos motorizando políticas socio educativas que impactaron largamente en el tiempo. Acoger al inmigrante significó integrar por la fuerza y borrar todas las marcas de la diferencia. El inmigrante, que traía una lengua, una cultura y una tradición propia, fue visto en este nuevo contexto de las primeras décadas del siglo XX como el portador de un estigma visible: las nuevas lenguas, dialectos e ideas fueron vistos como ajenos y peligrosos ante la supuesta “pureza” de la lengua castiza y standard.

La escuela ha sido definida por los historiadores como una “máquina de educar” (Pineau, Dussel y Carusso, 2001): “Una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población”, artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. En sintonía con esta función social, el acceso a la lectura y la escritura en el inicio de los grandes sistemas de escolarización en el siglo XIX fue la base para ingresar al mundo “moderno”, o en nuestro país y en palabras sarmientinas, al mundo “civilizado”. Para el liberalismo la alfabetización fue tanto instrumento de conciencia personal y libertad de elección por parte del ciudadano, como una de las principales formas moralizadoras que necesitaba la nueva hegemonía para imponerse; es decir estuvo asociada al control o al cambio (Alvarado, 2013: p. 239).

En nuestro país este proceso tuvo una impronta particular ya que las políticas educativas en las primeras décadas del siglo XX les otorgaron a los libros, a la lectura y a los textos literarios un rol protagónico para imponer ciertos sentidos de lo nacional, crear una tradición y censurar otras que pertenecían a zonas no reconocidas de la cultura. En un contrapunto de asimilación y segregación del inmigrante, la institución escolar funcionó como una maquinaria simbólica “destinada a construir, apelar o rescatar un pasado común para sentar las bases de la argentinización o, mejor dicho, hacer referencia a un sustrato cultural homogéneo que permitiera borrar las diferencias y dar

---

<sup>85</sup> Según Sardi, en 1869 un 10% de la población era extranjera y para 1898 vivían en Argentina un millón de italianos. En 1914 el censo muestra que el 30% de la población era extranjera y el 11,7 % del total de ellos eran inmigrantes italianos.

nacimiento a enclaves socioculturales argentinos” (Sardi, 2010: p. 26).

Numerosas normativas escolares fortalecieron un discurso hegemónico que fue replicado en la mayoría de los textos que se escribían para la infancia, no sólo en los que eran para la escuela. Había que “corregir” ciertos esquemas de percepción que traían los inmigrantes, eliminar las diferencias culturales y establecer e imponer el verdadero “ser” y “pensamiento nacional”. Esta cosmovisión se apoyó en un conjunto de prácticas: discursos, rituales, liturgias y racionalidades que controlaban la producción escrita y otras orales<sup>86</sup>. Algunas de las cuestiones que eran obligadas referencias fueron: el amor a la patria, los símbolos nacionales y un panteón de “héroes” que fundaron la nación, la construcción de un canon nacional y la imposición de reglas claras para la reglamentación y uso de los libros escolares.

Desde el punto de vista del género discursivo de los libros de texto escolares, a diferencia de los producidos por autores –como veremos más adelante–, eran el resultado de un proceso de selección: representaban un punto de vista que no estaba transparentado ni explicitado<sup>87</sup>. Eran instrumentos pedagógicos que transmitían conocimientos que se presentaban como “verdaderos” y como tales transmitían la única visión autorizada del mundo de “lo argentino”. Fueron los soportes privilegiados para reafianzar un proyecto educativo que al mismo tiempo que apuntaba a la “universalización” de la escuela<sup>88</sup>, se proponía consolidar una idea de nación homogénea. A su vez, adentro del género, existía una importante diversidad; pero la literatura en general tuvo una fuerte presencia al servicio de los siguientes objetivos: funcionaba como “modelo” para la composición de diversos géneros; como relatos para la enseñanza en valores morales y cívicos (fábulas con moralejas), pautas de urbanidad o códigos de conducta y actuaba como parámetro en la consolidación de un canon literario escolar. Los géneros literarios que predominaron adentro de los textos escolares fueron: crónicas históricas, biografías ejemplares, cuentos, leyendas, fábulas y poesías (Sardi, 2006).

La censura de la cultura que traían los inmigrantes fue otra de las consecuencias de esta política. Un caso representativo fue lo que ocurrió con *Corazón* (*Cuore*, 1896) de

---

<sup>86</sup> Entre las principales maneras de concreción de este plan se destacan la circulación de la revista oficial *El monitor de la Educación Común*, la creación de Comisiones didácticas en el seno del Consejo Nacional de Educación que promulgó dictámenes y disposiciones sobre el idioma a enseñar, y un conjunto de temas que apoyaron el ideario nacionalizador (Sardi, 2010: 26- 27).

<sup>87</sup> Sus características aún vigentes, consisten en funcionar como un currículum paralelo y al mismo tiempo formar parte de un circuito comercial, por lo tanto, responden a intereses empresariales. Los libros de texto son un producto estándar que debe “responder” a los programas y a las prescripciones oficiales.

<sup>88</sup> La “universalización” de la enseñanza se dio entre 1900 y 1930 principalmente en el nivel primario; sólo las clases más acomodadas pudieron acceder al nivel secundario y superior en estos años. Esto implica que fueron los textos destinados a lxs niñxs (entre los 6 y los 11 años, de primero a sexto/séptimo grado) los que respondieron a estos objetivos que aquí analizamos.

Edmundo De Amicis. Este libro fue prohibido durante la gestión de Ramos Mejías en 1910 porque representaba un peligro por su “patriotismo italiano” y sustituido por *Recuerdos de Provincia* de Domingo F. Sarmiento. Sin embargo, ya en 1917 había vuelto a ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Este libro era un verdadero best-seller en Italia desde fines del siglo XIX, circularon numerosas versiones oficiales y no oficiales, así como traducciones a distintos idiomas. Su circulación fue constante durante las primeras cuatro décadas del siglo y a través de numerosas maneras. Distintas editoriales del país lo incluyeron, hubo adaptaciones y una versión argentina que incluía cambios de nombres, referencias a lugares, capítulos agregados que incluían hechos de “la” historia y “la” política nacional (“Corazón argentino” de Enrique Vera Burgos, 1932). En los libros de lectura escolares se incluyeron numerosos fragmentos o textos inspirados en él. En nuestro país se publicaron más de 30 ediciones diferentes, entre las décadas de 1940 y 1950 (Sprengelburd, 2004).

En el epígrafe, el mismo De Amicis anunciaba que se proponía “llegar al corazón de los niños a través desde su propio corazón”. La novela retrataba la vida de “personajes niños que provienen de sectores populares castigados por la miseria y la pobreza, y niños que en pos del bien común sufren pérdidas irreparables o viven situaciones donde está en riesgo su propia vida”.

Esta construcción homogénea de lo nacional estuvo también reforzada en el contexto del primer Centenario de la Independencia y se expresó en los libros escolares a través de personajes y tramas situadas en ambientes que habían sido escenarios de “la” historia argentina: las pampas, los Andes, la selva y la ciudad en la época colonial o republicana.

Los debates pedagógicos de los primeros años del sistema escolar partían de un acuerdo: los niños debían ser “sujetados” por una autoridad suprafamiliar estatal e integrarse a un orden nacional. La escuela fue entendida como la bisagra entre la familia y el Estado. Desde la generación del 80, la niñez era objeto de disciplinamiento social, pero en las primeras décadas del siglo XX, los principales discursos que legitimaron representaciones sobre los niños fueron los de la pedagogía y la escuela, alimentados por ideas europeas representadas por Rousseau, Froebel y más tarde Pestalozzi. La idea de “la bondad infantil” postulada por Rousseau no había sido compartida por Domingo F. Sarmiento, quien consideraba que “el niño tenía naturaleza animal y domesticable como la de un animal de corral” (Carli, 2002: p.47). En este sentido, la escuela debía lograr el amansamiento y el disciplinamiento de las pasiones. Entre las cuestiones que se debatían estaba el rol de los padres: el lugar del niño en un nuevo orden ponían en jaque la libertad de los padres. Por otro lado, los que retomaban las ideas de Pestalozzi defendían la educación pública como sinónimo de educación popular.

En función de lo anterior, los libros de lectura (manuales escolares) vinieron a cumplir un rol fundamental en el sistema educativo y fueron el anclaje del objetivo de forjar “la identidad nacional”. Entre 1900 y 1940 el objetivo central de la institución educativa fue el de imponer una retórica y un conjunto de prácticas destinadas a formar (dar forma) a lxs niñxs en un sentido de pertenencia nacional, sin dar lugar a fisuras. El discurso escolar se caracterizó por el fervor nacionalista, la exaltación patriótica desmedida y la consolidación de un dispositivo que desarrolló una “constelación semántica” (Sardi, 2010) en torno a lo nacional<sup>89</sup>.

La literatura infantil de las primeras décadas del siglo XX (textos de autores, escritos deliberadamente para niñxs) sumó una voz en la mayoría de los casos alineada a ciertos consensos pedagógicos, pero también discutió la versión oficial de la niñez que la escuela hegemonizó. Dos autores que se alinearon a este objetivo primero fueron Leopoldo Lugones (1874 - 1938) y Ricardo Rojas (1882 - 1957). Ambos cumplieron diversos roles institucionales que reforzaron el imaginario de “lo nacional” y fueron voces autorizadas que criticaron el cosmopolitismo de los inmigrantes como agentes de disolución del carácter nacional, defendieron las tradiciones hispánicas, reivindicaron la figura del gaucho, de los caudillos y del federalismo (Pellegrino Soares, 2007). Esta imagen del gaucho, expresión de la “esencia nacional”, estaba impregnada de un aura romántica que buscaba en las manifestaciones culturales de los hombres “rudos”, habitantes del campo, a los depositarios del espíritu del pueblo.

En 1915 Ricardo Rojas y José Ingenieros lanzaron dos colecciones que se constituyeron en las “fundadoras” de una tradición de la cultura, la literatura y el saber científico de rúbrica nacional. La exaltación y mitificación del *Martín Fierro* como el poema épico nacional (postulado por Lugones en “El payador”) confirmó esta canonización. Fueron estas mismas voces las que delinearon el camino político que condujo al golpe militar que terminó con el mandato de Yrigoyen.

A pesar de que los discursos pedagógicos de las primeras décadas del siglo, asociados al gobierno oligárquico y centrados en la escuela a través de un modelo de gestión estatal centralizado sofocó otras representaciones sobre lo nacional, no las silenció ni destruyó del todo. Entre las políticas educativas y las prácticas concretas se dieron discontinuidades y hubo numerosas resistencias al discurso oligárquico y nacionalista que verticalmente se imponía desde el estado: brechas, tensiones y resistencias que se dieron entre las prescripciones y las micropolíticas de las escuelas,

---

<sup>89</sup> Esta retórica confluyó en un discurso militarista que se acentuó a partir del golpe de Uriburu en 1930, durante el cual la campaña de nacionalización consistió en una campaña de odio al extranjero.

sus actores en prácticas situadas. Algunas huellas de estos discursos contrahegemónicos se plasmaron en la revista *La obra* del gremio docente, y otras producidas por instituciones escolares; también en diarios y revistas culturales de las primeras décadas.

### **La “formación” y la “recreación” de lxs niñxs: dos polos de atracción**

La literatura asociada a la formación de lxs niñxs entendida al mismo tiempo como algo recreativo ya desde principios del siglo XX comenzaba a ser de interés para determinados agentes culturales ligados al mundo de las letras, al periodismo y a la educación. No era una preocupación exclusivamente del ámbito escolar, sino que formaba parte de un proyecto social y político que se fue forjando y fortaleciendo en las primeras décadas del siglo XX. Esta preocupación fue compartida por otros escenarios latinoamericanos. Un antecedente crucial fueron los cuatro números del periódico destinado a lxs niñxs *La Edad de oro*, escritos por el cubano José Martí en 1989. Aunque estos textos llegaron a pocos destinatarios niñxs por diversas razones –fueron revalorizados principalmente por investigadores y estudiosos años después- revelaron una temprana atención hacia la infancia como protagonista de la lucha política por la independencia de Cuba. El nombre de Martí era conocido en la esfera internacional por su actividad como periodista y cónsul, por lo que aquellos cuatro números, convertidos en un libro (en 1905), llegaron a diversos países de Latinoamérica. Martí tenía conocimiento de ciertos métodos usados en el sistema educativo de Norteamérica basados en el castigo físico y los ejercicios memorísticos y su objetivo era denunciarlos.

“Yo no recuerdo, entre los (libros) que tú puedes tener a mano, ningún libro escrito en este español simple y puro. Yo quise escribir así en *La Edad de oro*; para que los niños entendiesen, y el lenguaje tuviera sentido y música.” (Martí, José citado por Garralón, 2004)

En este fragmento se explicita la búsqueda de un lenguaje más cercano al habla infantil que intentaba responder a las necesidades especiales de los países de lengua española en América, así como contribuir “en cada número directa y agradablemente a la instrucción ordenada y útil de nuestros niños y niñas, sin traducciones vanas de trabajos escritos para niñxs de carácter y de países diversos” (citado por Garralón, 2004). Hasta ese momento, los niñxs leían exclusivamente publicaciones venidas de España,



traducciones de los Hermanos Grimm, los cuentos de la Editorial Callejas, adaptaciones de los clásicos juveniles y de Las mil y una noches<sup>90</sup>.

Estos cuatro números abrían el abanico temático hacia un universo de la cultura enciclopédica de fines de siglo –similar a las del siglo XVIII francés-, que empezaba a verse como de interés infantil, apuntando a despertar su curiosidad. Sus textos eran representativos de niños de “clase alta” (en quienes veía la posibilidad de una futura independencia y emancipación de su país); y su intención era, como casi todo lo que se publicaba en su época, instruir deleitando, usando un lenguaje “cultivado”, complejo en su forma y estructura. Cada cuento, poema o historia contenía una enseñanza moral, aunque sin intenciones religiosas. A lo largo del siglo XX la obra de Martí ha sido rescatada por otros aspectos, principalmente por sus conceptos relacionados con los ideales latinoamericanos y bolivarianos del continente americano.

Siguiendo con este tipo de publicaciones, en nuestro país circularon algunos periódicos infantiles en la segunda mitad del siglo XIX, de escasa vigencia en el tiempo (no se conservan más que referencias a ellos). En Córdoba se editó “La estrella matutina”, entre 1867 y 1868, unos 17 números que contenían enseñanzas morales (sermones, anécdotas, fábulas, y relatos ejemplares), con escasa mención de “lo nacional”. Se basaron en modelos norteamericanos y se hacía referencia a Domingo F. Sarmiento. Algunos otros fueron: *La Enciclopedia Escolar argentina*, *El escolar Argentino*, *El escolar ilustrado*, de Córdoba, entre otros. Todos ellos fomentaban la participación de los niños a través de cartas e incluían textos complejos y alejados del habla coloquial de evidentes intenciones: incorporar asuntos y personajes de nuestra tierra.

Emparentados con estos textos, pero en otro formato que se aseguraba una mayor circulación fueron los suplementos para niños dentro de grandes diarios. Este fue el caso de la sección del Diario La Nación y La Prensa; en ellos publicaron sus cuentos Ada María Elflein, Enrique Banchs, Horacio Quiroga, entre otros. Estos autores escribieron deliberadamente para niños y se consagraron como parte de una cultura letrada que estaba destinada a perdurar en el tiempo gracias a su inclusión posterior (una operación de recuperación y revalorización) en libros escolares y antologías precedidas por un

---

<sup>90</sup> Entre los materiales de lectura que leían los niños hacia fines del siglo XX, también se encuentran: El Quijote, las fábulas de Samaniego, de Esopo y de Fedro, y de algunas también de autores americanos. Libros de proverbios y máximas morales en prosa y en verso. Antologías (El libro de los niños, 1839), que además de fábulas y proverbios, tenían villancicos. Biografías de personajes célebres y otras semblanzas de hombres ilustres de América y de próceres argentinos. La vuelta a la República Argentina por dos niños (1893), era una adaptación de un libro francés. Sarmiento rescata unas colecciones de libros editadas por Appleton (EEUU), con láminas en colores y versos de Rafael Pombo. Escritores como Eduardo Wilde y Miguel Cané recuerdan entre sus lecturas a novelas clásicas de W. Scott, A. Dumas, Dickens, Stevenson, Julio Verne, Pérez Galdós, Campoamor, Núñez de Arce. (Serrano, M. de los Angeles, 1984)

prólogo cuya voz autorizada destacaba su “valor” estético, moral y nacional.

Los relatos de Ada María Elflein (1880 – 1919), han sido caratulados como los primeros cuentos argentinos para niños. Su primer cuento “La cadenita de oro” se publicó en 1905 en el suplemento infantil del diario *La Prensa*. Ya a fines del siglo XIX habían circulado secciones infantiles, pero la principal diferencia con sus antecesores era la clara intencionalidad de imponer una idea de “lo nacional”. Este texto consistía en el relato de una niña huérfana maltratada por la familia para quien trabajaba, que al escuchar que las señoras ricas estaban hablando de las donaciones para la Campaña de la independencia de Chile y de Perú, lideradas por San Martín, decide donar una pulserita de oro que le había regalado su mamá, ya fallecida. Cuando la niña le entrega personalmente al general esta donación, él decide adoptarla ante su muestra de patriotismo. Es una niña que encarna el pasado reciente del país, cuyas acciones y sentimientos por la patria la convierten en “ejemplar”.

En los cuentos de Elflein los personajes son indios, gauchos, héroes de la independencia, señores y servidores, gauchos y porteños, inmigrantes recién establecidos en el país, todos los que se incorporaban a la sociedad nacional y encarnaban a los “personajes formadores de la nación” (Pellegrino Soares, 2007). Muchos de estos relatos formaron parte de dos libros publicados posteriormente (*Leyendas argentinas*, 1906 y *De tierra adentro*, 1961 -póstumo-) y fueron incluidos en manuales escolares. Los suplementos infantiles fueron zonas “marginales”, dependientes de textos del circuito “mayor”; que fueron cobrando mayor autonomía, hasta saltar al circuito editorial de los libros para niños.

Ada M. Elflein, al igual que ocurrió con otros escritores para niños, se consagró como autora para niños gracias a una literatura funcional al modelo pedagógico oficial: un paradigma de lo nacional que dejaba afuera las diferencias y las múltiples culturas de las comunidades del país<sup>91</sup>. Esta autora pertenecía al círculo de Bartolomé Mitre (había sido traductora para él) y en sus textos siguió las huellas de las “tradiciones” de Ricardo Palma en el costumbrismo y del carácter aleccionador de sus relatos. Hija de alemanes, adoptó el discurso criollista y el rescate del reciente pasado nacional como propio; pero a diferencia de otros escritores latinoamericanos ella los pensó para un lector infantil. A la luz del presente, es difícil reconocer en sus textos las marcas de la destinación infantil: son extensos, sin ilustraciones, cargados de vocablos y términos ajenos al mundo

---

<sup>91</sup> En la década de 1950 los cuentos de A. M. Elflein habían sido olvidados. Germán Berdiales por esos años intentó rescatarlos del olvido, argumentando que “en sus relatos las nociones didácticas estaban fundidas con el elemento literario” (Pellegrino Soares, 2007: 98). Tal como veremos más adelante, la coyuntura social e histórica del campo de la literatura infantil a fines de los años 50, ya se había corrido a favor de apuestas hacia una literatura que achacaba este didactismo y moralismo tan característicos de estos textos de comienzos del siglo.

cotidiano de lxs niñxs, con numerosas referencias históricas y acontecimientos históricos “notables”. Todos ellos tienen en común la presencia de personajes niñxs que, aunque son adultos en miniatura y funcionan de ejemplos a seguir, visibilizaron en alguna medida a sujetos “nuevos” para el discurso letrado.

### **Una literatura infantil “de autor”**

Durante las primeras décadas se fue consolidando una literatura infantil “de autor” de la mano del crecimiento de la oferta editorial<sup>92</sup>. Esta operación estuvo acompañada por la inclusión de textos de la literatura adulta que devinieron lecturas infantiles al ser incluidos en los manuales escolares. El lector infantil era invitado, en calidad de “extranjero”, a participar de una literatura adulta que por su sencillez o poesía era vista como apropiada o cercana a la mentalidad infantil.

Esto ocurrió con algunas poesías de Leopoldo Lugones y de Arturo Capdevila. En el caso del primero, algunas obras fueron consideradas “propicias” y adecuadas al entendimiento de lxs niñxs por ciertas características en el lenguaje, por la presencia de personajes niñxs, por la “percepción de lo infantil” y la sencillez o “la gracia y la ternura” (M. de los Ángeles Serrano, 1984). Este fue el caso de *El libro de los paisajes* (1917), cuyos poemas retrataban pájaros:

“Las piezas que conocemos, vistas en el contexto de la obra poética de Lugones, nos permiten confirmar que hubo en él una clara inclinación hacia la poesía infantil y una estimable capacidad para el manejo de sus recursos expresivos.” (Serrano, 1984: 188).

La evocación de la propia infancia y la exaltación de la niñez idealizada son dos tópicos que aparecieron con frecuencia en la poesía de autores modernistas y posmodernistas. Según Serrano, esto fue una señal de “aproximación” al mundo de la infancia. Esta zona intermedia, entre lo deliberado y lo no deliberado, corrió las fronteras de “lo infantil” hacia “lo adulto”; aunque en este caso, dejando pasar por este filtro sólo textos de autores representativos de una cultura nacional adulta, letrada y hegemónica.

Dentro de los escritores que escribieron exclusivamente pensando en lectores infantiles además de la ya mencionada Ada M. Elflein, hubo otros que perduraron más que esta autora en el tiempo, probablemente por el contexto favorable que se desplegó a

---

<sup>92</sup> Entre los años 1920 y 1930 el crecimiento demográfico y también del público lector aumenta un 250% entre 1895 y 1914 (De Sagastizábal, 1995: 48)

partir de la década del 20. Entre ellos, Enrique Banchs escribió una extensa obra poética, narrativa y teatral y sus primeros relatos para niños se conocieron a través de la revista El Monitor de la Educación Común, vocera del Consejo Nacional de Educación, donde él mismo trabajó en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, los textos de mayor trascendencia se divulgaron través del suplemento dominical del Diario La Prensa: “Lecturas para niños”, a partir de 1928 y durante varios años<sup>93</sup>. Entre las secciones, se destacó la titulada “Para contar al hermanito”. Allí publicó numerosos cuentos, leyendas y tradiciones populares de todo el mundo, relatos para niños de autores clásicos y modernos, narraciones de viajeros y exploradores, anécdotas y semblanzas de personajes célebres y figuras ejemplares, fábulas y apólogos, textos instructivos y de divulgación científica, breves piezas teatrales, juegos, proverbios y adivinanzas.

En un artículo de 1909 publicado en El Monitor de la Educación Común, este poeta criticó el “patriotismo hinchado y falso” de las canciones infantiles que se enseñaban en la escuela. En consonancia con esta actitud, sus poesías, relatos y demás textos denotaban una sencillez, un fino humorismo y una “actitud crítica y reflexiva ante la vida humana”; su estilo se caracterizó por las frases cortas, el lenguaje coloquial, en una búsqueda de “adecuación a la mentalidad infantil” (Serrano, 1984). Recreó géneros populares y fábulas, le dio cabida a juegos de lenguaje propios del folklore y la narración oral, dejó entrever en los diálogos un uso más coloquial del lenguaje; también incluyó relatos ambientados en lugares exóticos y orientales. A pesar de esta búsqueda de adecuación al público infantil y de haber ampliado el repertorio de géneros, predominó una evidente intencionalidad pedagógica. Sus relatos siempre dejaban una enseñanza, connotaban un sentido ejemplarizador. En sus obras teatrales en cambio, se colaba un tono humorístico en piezas con personajes caricaturescos, con figuras de la Comedia Dell arte, historias de equívocos y enredos. El humor a menudo se presentaba como sátira de los defectos individuales y sociales, es decir, también tenía un sentido “educativo”.

En esta misma dirección, Rafael Jijena escribió textos poéticos y narrativos para niños poniendo el énfasis en el rescate de las tradiciones orales folklórica argentinas y españolas, incluyendo referencias a cultos y fiestas tradicionales del norte de Argentina. Ana María Berry en sus escritos también se sumó a esta intencionalidad de mostrarle al lector infantil “el mundo maravilloso de la naturaleza, con su diversa fauna y flora y sus variadas costumbres” (Bravo Villasante, 1987: 43).

Entre las voces preocupadas por la “formación infantil”, se destacan también los

---

<sup>93</sup> Según M. de los A. Serrano (1984), las piezas de E. Banchs fueron alrededor de 900, no registradas oficialmente en ningún lugar, pero sí corroborado a partir de sus registros personales. El autor firmaba con seudónimos o simplemente como anónimos muchos de sus textos.

textos de Germán Berdiales, de prolongada vigencia entre los años 30 y la década del 70. Su obra fue vasta y hubo numerosas ediciones de sus textos<sup>94</sup>. A diferencia de los anteriores, también escribió ensayos y trabajos teóricos sobre literatura y educación, textos de teatro pensados para las necesidades escolares (poesías para actos, para hablar de ciertos “temas”, para las efemérides) y también cuentos, fábulas, poesías y leyendas. Fue colaborador de los diarios *La Prensa* de Buenos Aires y *El Día* de La Plata y publicaciones como *El Monitor de Educación común*, *El hogar*, *Pampa Argentina*, *Mundo Argentino* y *Vinos, Viñas y Frutas*.

Además, escribió -junto al maestro cordobés Pedro Inchauspe- seis libros de lectura que fueron de amplia circulación entre las décadas del 30 y del 40. Su literatura estaba al servicio de valores tradicionales, subsumida a la circulación y adecuación a las necesidades escolares. La poesía de Berdiales fue elogiada por la voz autorizada de Fryda Schultz de Mantovani (1912 - 1978), quien se refirió a su poesía para niños aludiendo a su capacidad de entender el alma infantil: “A través de esta selección es posible estimar en la poesía actual un entendimiento cada vez más acentuado del alma infantil.»

La llegada de las vanguardias literarias a nuestro país<sup>95</sup> no afectó mayormente estas representaciones ni estos géneros predominantes de la literatura infantil de las primeras décadas. Por varios años más, el creciente territorio de lo infantil estuvo ligado a una literatura reproductora de paradigmas morales dominantes, aunque ensanchando la oferta, de la mano de la expansión de la industria editorial. Tal es el caso de la obra literaria para niños de Hugo Wast, seudónimo del escritor cordobés Gustavo Martínez de Zuviría. Sus textos reafirmaron el paradigma ideológico de la oligarquía, de la que formó

---

<sup>94</sup> En el género teatro infantil: *Las fiestas de mi escuelita. Comedias. Diálogos. Monólogos y discursos para la escena y para el aula*, Primera edición 1924; cuarta edición 1937, Kapelusz. *Teatro histórico infantil. Leyendas americanas adaptadas para la escena*. Cabaut y Cia, 1931. La segunda edición de Kapelusz en 1937. *Fábulas en acción. Para la escena y para el aula*. Kapelusz, en 1933. *Teatro cómico para los niños. Comedias, diálogos y monólogos*. 1933. *Nuevo teatro escolar. Cincuenta números para la escena y para el aula*. Kapelusz, 1937. *El teatro de los más chicos. (Setenta números breves para las fiestas de todo el año)* Santiago Rueda 1941 y Editorial Anaconda, sin fecha. *Joyas del Teatro Infantil*. Colección Juvenil, Librería Hachette, en 1957. *¡Arriba el telón! Teatro fantástico para leer y presentar*. Colección Juvenil de la Librería Hachette SA, 1958. *Pequeño Teatro Americano*. Colección Juvenil de la Librería Hachette, 1958. *Peter Pan y Xendy y otros cuentos famosos dramatizados*. Anaconda, sin fecha. *Teatro Robin Hood* Editorial Acme S.A.C.I. en 1960. En el género cuentos: *Padrino y otros cuentos para niños y maestros*. 1929. *El último castigo. Cuentos para padres y maestros*. Meterete, en 1929. *Mis mejores cuentos para los niños*. 1932; reeditado en 1952. *La fábula en la escuela*. Kapelusz, en 1940 y 1941. *Leyendas nuestras*. Instituto Amigos del Libro Argentino, 1954, 3° edición. *El gato que se arrepintió de ser león. Cuento para niños*, La Prensa, enero de 1957. *El alegre folklore de los niños*. Librería Hachette, 1958. En el género poesía: *Joyitas*, 1930 y segunda edición Kapelusz, 1955.

<sup>95</sup> En nuestro país, el proyecto vanguardista se diferenció de lo ocurrido con los movimientos europeos, se plasmó principalmente en la Revista Martín Fierro

parte<sup>96</sup>.

Uno de sus libros de mayor repercusión fue *Alegre*, una novela publicada originalmente en 1905 en Madrid, reeditada numerosas veces en el exterior y en nuestro país, donde fue una de las novelas más leídas en la primera mitad del siglo. El protagonista es un niño esclavo que sufre diversas aventuras, a través de las cuales “aprende a defenderse”. Luego de numerosos infortunios, llega a Buenos Aires en condición de fugitivo, en nuestro país atraviesa numerosas situaciones que incluyen la ayuda de un cura y el amor trunco de Margarita, “socialmente imposible” que deviene en la muerte de la enamorada. Las aventuras de este niño esclavo se resuelven gracias a su bondad natural y a la formación católica recibida. La novela propone un desenlace “feliz” para las desventuras de Alegre: su vida culmina en medio de una familia dueña de una mansión de veraneo en un balneario cercano a Mar del Plata, quien lo recibe y lo cobija. La representación de la niñez para este escritor estaba asociada a una sociedad oligárquica, por la que este personaje culmina su recorrido de héroe sin modificar su condición social.

Sin embargo, otras voces disidentes se sumaron a este creciente panorama. La ficción y otros títulos de Hugo Wast contrastaban con los textos para niños que escribió Alvaro Yunque (1889 - 1982), ligado al grupo vanguardista de Boedo<sup>97</sup>. Sus relatos incluyeron reflexiones críticas sobre temáticas sociales y políticas desde formas literarias consideradas más “conservadoras”, a diferencia del grupo de Florida quienes detentaban la renovación estética más que política. La función social de la literatura para este escritor y el grupo al que pertenecía, apuntaba a reflejar y cambiar los rumbos de la sociedad, tal como se lo habían planteado el realismo y el naturalismo francés. Sus textos se publicaron en *Claridad*, una editorial que se propuso llegar a las clases obreras, oficiando de mediadora entre estos sectores que se consolidaban como un nuevo público lector y la “cultura letrada”. Para estos emprendedores la lectura tenía el poder de promover el cambio social. Se sumaban a la lucha política de emergentes sectores del

---

<sup>96</sup> Este escritor nacido en Córdoba, fue abogado, escritor, profesor universitario, diputado (1916-1920), director de la Biblioteca Nacional y Ministro de Instrucción Pública (1943-1944), Fue militante católico, conocido por su antisemitismo en la década del 30.

<sup>97</sup> Alvaro Yunque era el seudónimo de Aristides Gandolfi Herrero, hijo de inmigrantes, uno de los fundadores del grupo Boedo junto a Elías Castelnuovo, Roberto Mariani, Nicolás Olivari, Leónidas Barletta y otros escritores nucleados en la revista Claridad. Escribió poesía, narrativa, ensayos y obras de teatro para niños, jóvenes y para adultos. Fue también historiador y tras el golpe militar de Uriburu en los años 30 fue un activo periodista y militante antifascista. En su narrativa realista de inquietudes sociales incluyó a trabajadores, mujeres explotadas, niños y desposeídos. Alcanzó gran popularidad entre los años 20 y los 50, se codeaba con Roberto Arlt, Horacio Quiroga, Alfonsina Storni y Catulo Castillo. En su larga vida, vivió el exilio en los años 40 y su obra fue prohibida durante la última dictadura cívico militar de Argentina. Algunas de sus obras: Zancadillas (1926), Poemas gringos (1932), Poncho (1938), Poesía gauchesca y nativista rioplatense (1952), Los muchachos del sur (1957), Gorriones de Buenos Aires (1972).

socialismo de la primera mitad del siglo.

Este sector denunció y puso en discusión algunas de las consecuencias del aumento demográfico y de las transformaciones sociales en las grandes ciudades de las primeras décadas del siglo XX: el aumento de la población infantil huérfana, la presencia de niños de la calle, en conventillos o que vivían en condiciones precarias, sumadas a la mendicidad, el delito y un alto índice de mortalidad<sup>98</sup>.

Los relatos de Álvaro Yunque denunciaban esta infancia desprotegida y desplazada: chicos de barrios, de los suburbios, de hogares humildes y obreros comenzaron a figurar entre los relatos para niños. *Barcos de papel* (1926) uno de sus libros de mayor circulación durante décadas, contiene cuentos que enfocan las relaciones de explotación de los empleados domésticos por parte de sus patrones, de familias de inmigrantes por parientes ricos. Es posible pensar que sus libros eran más "sobre niños que para niños" (Invernizzi y Gociol, 2003).

### **El caso de Constancio C. Vigil**

El contexto de las vanguardias literarias y estéticas en nuestro país, la emergencia de un renovado discurso pedagógico que desafiaba las visiones de la niñez del positivismo y el crecimiento de una población que aumentaba sus niveles de alfabetización y en consecuencia modificaba sus prácticas y hábitos de lectura, fue aprovechado por el mercado en un contexto de desarrollo de la industria editorial que se dio entre 1880 y 1920.

El caso de las publicaciones de Constancio C. Vigil en nuestro país es emblemático. Este periodista uruguayo fundó la Editorial Atlántida en 1919 y a través de ella encaró tempranamente publicaciones destinadas al deporte, a la mujer y a los niños, abarcando una gran variedad de temáticas. Muchos de sus libros fueron usados durante décadas en el sistema educativo como materiales de lectura obligatoria (el libro *Upa* fue el libro de lectura de varias generaciones). Sus obras tuvieron una gran circulación y difusión tanto en Argentina como en otros países de Latinoamérica. Fue esta editorial la primera que contrató a ilustradores argentinos.

En 1919 fundó la Revista *Atlántida*, luego los semanarios *El gráfico* (1919), *Billiken*

---

<sup>98</sup> En otro ámbito de las regulaciones sobre la infancia, en estos años surgió el discurso jurídico de la "minoridad": se llamaba menores a los niños que no se ajustaban a los modelos de familia regular o desertaban de la escuela. Este discurso jurídico de fines de siglo contrastó con el discurso católico y oligárquico de la caridad, hegemonizado por la sociedad de Beneficencia (que había sido creado en 1823).

(1919), *Para ti* (1922) y *La Chacra* (1930), entre otras. Además de las revistas, escribió una larga lista de cuentos infantiles que se popularizaron gracias al enorme circulación que tuvieron: *La hormiguita viajera* (1927), *Misia Pepa* (1941), *El mono relojero* (1941), *La familia Conejola* (1943), *Juan Pirincho* (1943), *El Manchado* (1941), entre otros. La mayoría de estos últimos eran historias simples, tiernas e ingenuas, que destacaban ciertos “valores”: el respeto, la solidaridad, la humildad, la dedicación al trabajo, la religiosidad. En algunos casos se articulaban con propuestas de “educación higiénica”, asociada a la educación moral (la conciencia del “bien” y del “mal”) (Pellegrino Soares, 2007: 122).

Anclaremos algunas reflexiones en *Mangocho*<sup>99</sup>, uno de sus libros más difundidos en la primera mitad del siglo, para indagar algunas representaciones del niñx, así como las marcas del género y de un uso deliberado del lenguaje “para” la infancia. En la presentación del libro –firmada por el mismo Vigil- reconocemos la marca de una voz adulta que identifica al destinatario infantil como el depositario de “una verdad”: “Este es un libro simple, sencillo y natural, como fiel expresión de la verdad” (Vigil, C. C. 1957: 5). El uso de la primera persona, representativa de la voz de Mangocho, busca una identificación con el destinatario infantil desde una posición enunciativa propia de la superioridad del adulto (el que sabe, el que guía, el que da ejemplos a seguir). Lx niñx que habla es la imagen de niñx del autor, (“Mangocho es un niño que ha existido y que fue tal como aquí se dice. Fue un niño como todos, y por ello este libro es historia verdadera de la infancia”, dice en el prólogo firmado por el autor. El destinatario prefigurado sería el que se ve reflejado: “así los niños ven su propia vida reflejada en estas páginas y comparten las penas y las alegrías del muchacho que existió hace tantos años”).

La estructura del libro -50 textos breves- pueden ser leídos como tópicos que organizan la representación de la vida cotidiana de unx niñx (de edad indeterminada). Entre ellos: “¿Quién soy?”, “Los caramelos eran muy ricos entonces”, “Un negocio”, “El juego de los carritos”, “¿Se puede vivir sin madre?”, “Las ruedas”, “Los maestros”, “Don Benjamín”, “La escapada a misa”, “Un periódico original”, “El cuadro que nunca pudo hacer Mangocho”, “Tremendas preocupaciones”, “El negro Lorenzo”, “Los sirvientes”, “Las abuelitas”.

Estas estampas muestran lx niñx como un sujeto obediente, cuyo universo está protegido por el de los adultos que lo rodean, algunos otros pocxs niñxs, con sus

---

<sup>99</sup> *Mangocho* de Constancio C. Vigil, Editorial Atlántida, fue reeditado al menos 12 veces entre 1927 y 1957, con tiradas que oscilaron entre los 30.000 y los 50.000 ejemplares. Fue aprobada por el Honorable Consejo de Educación como manual de lectura de cuarto grado de la escuela primaria (Vital, 2007).



juguetes, juegos y ocupaciones (tareas: ir a misa, a la escuela, ayudar en los quehaceres de la casa). Unx niñx “sin edad”, definidx por una idea de “normalidad” que incluía las dimensiones intelectual y sentimental. Una visión también católica, que lo concebía como un ser puro e inocente, que debía ser preservado de ciertas influencias sociales. La niñez es asociada a “lo natural”, desechando el origen social, cuya naturaleza debe ser moldeada por los adultos.

La presencia del lenguaje de las imágenes y el color, las tapas duras, y el tamaño de estos libros eran claros indicios de un incipiente diálogo con otros códigos y otras zonas de la cultura, que a lo largo del siglo se multiplicaron y ampliaron las fronteras de esta literatura infantil. En *Mangocho* las ilustraciones de Federico Ribas acompañan a cada texto ocupando a veces la mitad de la página; tienen pocos colores (en la edición de 1957) y contribuyen a acentuar los sentidos sugeridos antes: niñxs –varones- siempre bien vestidos<sup>100</sup>, la madre con delantal de cocina, los negros y otros empleados de la casa son objeto de “impresión” para el protagonista niñx. Despojada de referencias geográficas o realistas, las ilustraciones consisten en retratos de los personajes con objetos que parecen flotar en las hojas en blanco.

Mangocho es huérfano, a pesar de esto su madre está omnipresente espiritualmente: “La madre no se va nunca, está siempre a nuestro lado, siempre nos mira y se une a nuestras penas y a nuestras alegrías.” (24). La figura materna está asociada al orden sagrado, es angelical: “Llora un niño de hambre, y la madre lo alimenta; llora de sueño, y la madre le canta para que duerma. Ella lo libra de todos los peligros; ella adivina cuánto le conviene. El amor maternal pone cielo en la tierra.”, “Mi madre me miraba de reojo y, sin decirme palabra, sonreía. Sonreí yo también, confesando en esta forma mi travesura. Y en aquel bello silencio se definió la superioridad de la inteligencia maternal.” (Vigil, 1957: 8-10)

En esta galería de personajes adultos que rodea a Mangocho, también está el maestro Don Benjamín, sabio, de mal humor y viejo:

Don Benjamín fue el mejor maestro que tuve en mi niñez. Su voz, sincera y honda, nos emocionaba; su dolor ante una mala acción despertaba en nosotros el anhelo de ser buenos; sus lecciones nos encantaban, porque las comprendíamos y no fatigaban nunca. (p. 31)

El universo representado gira en torno al hogar familiar: los empleados de la casa y otros adultos que se definen por sus oficios: en la escuela, en el barrio y en la ciudad.

---

<sup>100</sup> Es notable el contraste de estas ilustraciones con la primera tapa de la Revista Billiken, del año 1919, ilustrada por Lino Palacios. El niño de la revista tiene una pelota de fútbol bajo el brazo derecho y una venda en la cara que le tapaba el ojo izquierdo. Es la imagen de un niño “desaliñado”, “terrible”, sucio y que está jugando.

Mangocho es protagonista de escenas de la vida cotidiana que resultan “ejemplarizadoras”. El género de estos textos tiene reminiscencias autobiográficas y la estructura que los reúne es un conjunto de semblanzas (estampas descriptivas, algunas tienen cortas anécdotas) orientadas todas a la enseñanza. La primera persona canaliza una cierta melancolía, lejana de la fantasía y el humor, que se tiñe de dramatismo y espiritualidad. Así cierra uno de los textos: “experimentamos el placer de la obra terminada. Aprendimos una lección que dura como la vida y que para siempre es útil. (1957:74).

Como vemos en estos fragmentos, la “voz” de estas publicaciones infantiles tenía un tono “predicador” y católico, preponderantemente formativo y moralizante. El autor se autoatribuía una misión mística: la de “mostrar el camino hacia el bien”<sup>101</sup>. Se buscaba un efecto “espejo” entre enunciado y enunciación: quién habla y de quién se habla son reflejo uno del otro. La concepción de ese destinatario niñx, estaba más cercana a la de un adulto en miniatura, en formación, que acataba lo que se le ordenaba; lejos aún de un sujeto que “rebelde”, egocéntrico e indomable. En términos generales, sus textos tenían en común “la percepción de la literatura como fuerza creadora de habituar, por ser ella capaz de actuar en la formación de las actitudes y de la sensibilidad infantil” (Pellegrino Soares, 2007: 21).

El aporte pionero de la Editorial Atlántida abarcó dos circuitos, los cuentos de autor (de Constancio. C. Vigil), que eran libros de gran porte, con tapa dura e ilustraciones a color de grandes tiradas que llegaban a reeditarse hasta veinte veces y la revista Billiken. La prolífera oferta de esta editorial, contribuyó a expandir una zona de la cultura escrita para niñxs, que dejó en la memoria de varias generaciones relatos aleccionadores de corte espiritualista interpretados por personajes del mundo animal que pasaron a integrar una “tradición” (la Familia Conejola, la hormiguita viajera, el mono relojero, entre otros). Eran libros que auguraban el protagonismo de las imágenes, del color, del diseño y del formato, dinamizando las funciones “ilustrativas” y “complementarias” del lenguaje de la ilustración y la edición.

---

<sup>101</sup> En esta dirección Vigil también escribió plegarias, parábolas, fábulas, consejos y enseñanzas.

## **La industria editorial y un nuevo entretenimiento para niñxs: revistas e historietas**

Entre 1938 y 1955 fue la “época de oro” de la industria editorial nacional (De Diego, 2006: 91). Tal situación se explica, entre sus principales factores, por el impacto de la guerra civil española y el éxodo de editoriales hacia América Latina (en especial hacia México y Argentina). En estos años surgieron numerosas editoriales en nuestro país: Espasa Calpe (1937)<sup>102</sup>, Losada (1938), Sudamericana (1938), Emecé<sup>103</sup> (1939), Nova (1942), Sur (1933), Proa (1942), Santiago Rueda (1937)<sup>104</sup>. Estas editoriales fueron centrales para el desarrollo de nuestra industria editorial y mediante la ampliación de los catálogos y criterios más modernos de comercialización, potenciaron un proceso de captación de mercados que se expandieron hacia otras zonas de América. Este crecimiento se dio gracias a un contexto favorable que no era nuevo; uno de los factores clave fue el acceso a la escolaridad de grandes capas medias de la población.

Gracias a este fenómeno hubo una importante circulación de títulos para adultos que conformaban el parnaso de la “cultura universal”. Mientras las nuevas casas editoriales difundían estos libros, se consolidaban tendencias de lectura y se canonizaban ciertos autores, también fueron incluyendo lentamente a autores nacionales. Es el caso, principalmente de las editoriales Losada, Emecé y Sudamericana quienes marcaron progresivamente la incorporación de la literatura argentina, hecho que luego traerá el reconocido boom de los sesenta.

Paralelamente firmas ya de trayectoria como Abril, Albatros, Americalee, Argonauta, Argos, Atlántida, Bajel, Claridad, Difusión, El Ateneo, Kraft, Peuser, Librería del Colegio, Atlántida, El Ateneo, Kapelusz, Molly Laserre, entre otras, también experimentaron un

---

<sup>102</sup> Los especialistas destacan que este arribo implicó un cierto “colonialismo”, ya que llegaban de España imposiciones que implicaban la proscripción de autores argentinos y latinoamericanos y debían pasar previamente por la aprobación en la casa central (Gudiño Kieffer, 2005, citado por De Diego, 2006: 92).

<sup>103</sup> Se destaca el perfil comerciante de esta editorial a diferencia de la mayoría de las editoriales argentinas que habían surgido de emprendimientos individuales casi artesanales (De Diego, 2006). Esto se ve en la abundancia de bestsellers y otros títulos con éxito de ventas. Recién en 1953, con *La muerte y la brújula*, de Jorge L. Borges, la editorial da inicio a la publicación sistemática de este autor argentino. Aunque dicha relación databa de 1945, fecha en la que Borges había comenzado a dirigir El séptimo Círculo, la colección de novelas policíacas co dirigida con Bioy Casares.

<sup>104</sup> Santiago Rueda se había desempeñado como asesor de la sección literaria en la librería El Ateneo (fundada en 1912). Cuando funda su propio sello incluye mayormente escritores extranjeros e introdujo a autores clave a nuestra lengua: Joyce, Proust, Hesse, Maurois –entre otros- y la edición de las obras completas de Sigmund Freud.

gran crecimiento. El número de ejemplares y de tiradas permiten sostener que durante este período Buenos Aires vivió un apogeo editorial y librero que la convirtieron en la metrópoli de irradiación más importante de América Latina<sup>105</sup>.

En este contexto, la oferta para niños también creció notablemente. Hacia fines de los años cuarenta y a partir de los años 50 al circuito de revistas infantiles liderado por *Billiken*, se sumaron otros materiales de bajo costo y gran alcance: la revista *Mundo Infantil*, las historietas y los cuentos en versiones pequeñas. La primera revista de historietas publicada en nuestro país fue *Tit Bits*, compuesta principalmente por materiales extranjeros; recién en 1945 *Patoruzito* salió a las calles aportando una producción local. Esta revista compuesta íntegramente por historietas, incluía colores y su protagonista era un indiecito. Las historias eran escritas por Mirco Repetto y dibujadas por Tulio Lovato. Esta tira era la versión infantil de *Patoruzú* creado en 1928, de gran éxito en nuestro país con tiradas que llegaron a trescientos mil ejemplares. Al mismo tiempo se popularizaron las revistas mexicanas que reproducían los personajes de Disney: la pequeña *Lulú*, *Flash Gordon*, *Batman*, entre otros.

A partir de la década del 30 se popularizaron dos colecciones claves para el ensanchamiento del campo de la literatura infantil y la formación de grandes capas generacionales de lectores: “*Robin Hood*” de Editorial Acme Agency y “*Biblioteca Billiken*”, de Atlántida<sup>106</sup>. La primera de ellas publicaba lecturas “clásicas” europeas y lentamente incluyó textos de escritores argentinos (María Granata, William Henry Hudson, Miguel Cané y Fray Mocho). Ambas colecciones abrieron la zona de destinación para niños y jóvenes haciendo accesibles una gran cantidad de textos difícilmente encasillables o reductibles a la idea de lo infantil propia de otros textos nacionales de la época. Otro mérito de ambas colecciones fue la mediación de los editores que convirtieron a las tapas y a las contratapas en zonas de “seducción” y de apelación a una lectura de entretenimiento, distante de la obligatoriedad escolar.

La revista *Billiken*, sus transformaciones a lo largo de las décadas y su permanencia, son también una clara muestra de un lenguaje que respondía a las demandas escolares, pero al mismo tiempo desbordaba sus fronteras. Su composición “miscelánea” ocupaba otra zona del entretenimiento que no era la de la escuela, construía un lector ávido de

---

<sup>105</sup> En 1938 se crea la Sociedad de Editores Argentinos. Fundada por Editorial Pan América, Librería Anaconda, Editorial Sopena, Librería El Ateneo, Editorial Tor, entre otras. Esta entidad, al año siguiente, se transformó en la Cámara Argentina del Libro (Fernández, 2004: 42).

<sup>106</sup> Según Tosi (2015) el antecedente más importante como proyecto que buscó formas de implementación de estrategias comerciales y editoriales, fue el de la Editorial Tor. Entre las estrategias que inventó estaban: los “escritores fantasma”, libros en serie, la repetición de fórmulas exitosas y libros escritos a pedidos. Algunas de ellas fueron replicadas por otras casas editoriales y siguen aún hoy funcionando.

novedades, curioso y constructor por “naturaleza” (sección dedicada a instrucciones para armar juguetes), sujeto de otros consumos culturales y atento a la visibilidad social de sus actos (fiestas, eventos, etc).

Billiken no fue un caso aislado; dentro del circuito de lecturas de kioscos y en el marco de un crecimiento de la industria editorial, en los años 50 dos colecciones se popularizaron: Gatito y Bolsillitos. Una multiplicidad de libritos “a la mano”, emparentados con prácticas recreativas y ligadas a la esfera de las prácticas lectoras familiares. Este fenómeno contribuyó a un lento proceso de profesionalización de los escritores para adultos y para niñxs, quienes comenzaron a asumir el oficio y por lo tanto respondían a encargos precisos y pautados.

Algunas de las operaciones de mediación editorial (Tosi, 2015), que aprovecharon las demandas de nuevos ávidos lectores fueron: la importancia otorgada al paratexto como “gancho” de identificación con el lector, sus tapas duras y de color amarillo, el lomo redondeado y las ilustraciones llamativas realizadas por un prestigioso artista. En segundo lugar, estos textos no fueron escritos deliberadamente para niñxs ni jóvenes en sus versiones originales, sino que fueron “trasladados” hacia estos lectores, a través de operaciones propias del proceso de la edición: la traducción, la censura y la adaptación. Los textos eran traducidos y “retocados” para hacerlos más “sencillos” y accesibles al público infantil y juvenil (se sacaban algunas partes para evitar posibles conflictos ideológicos). El impacto en la materialidad del libro y la selección de obras fue el de la identificación de los lectores con estos personajes de aventuras (en el caso de los “varones”) o historias familiares y románticos (en el caso de las mujeres).

La segunda de estas colecciones compartió la mayoría de estos criterios, pero su ámbito de circulación fue dentro de la escuela; los maestros recomendaban estas lecturas y eran incluidos en las bibliotecas escolares. De manera similar a la Robin Hood, “en el catálogo de 1948, la Colección Billiken contenía versiones y adaptaciones de autores clásicos y modernos que también acercaron al lector infantil obras que hasta ese entonces no se las consideraba destinadas a él: Swift, Scott, Wilde, Gogol, Tolstoi, Poe Twain, Cooper, Hoffmann, Dickens, Balzac. (...) También se hallaban narraciones universales, como Eneas, la Ilíada, la Odisea” (Tosi, 2015: 22). En ambos casos, el orden de las colecciones en series (subdivididas en el caso de la segunda según criterios heterodoxos), contribuyó notablemente a la formación del “gusto literario” y a la fidelización de los lectores (el lector quería tener y leer la colección). Estas operaciones daban cuenta de una mirada tutelar del lector infantil, que debía ser acompañado a través de la simplificación del lenguaje literario.

Una mención aparte merece la colección *Gatito y Bolsillitos* de la Editorial Abril. Estas salieron a la venta en los primeros años de la década del 50 y se vendían semanalmente en los kioscos. Este emprendimiento con forma de libro retomaba la tradición francesa de la biblioteca azul de Francia: una literatura de cordel. El creador de esta colección fue Boris Spivacow, quien desde la década del cincuenta hasta los años setenta –como analizaremos más adelante- gestionó proyectos editoriales vinculados a los libros para niños<sup>107</sup>. Su trayectoria personal permite esbozar algunas de las condiciones de producción representativas de operaciones de traducciones y préstamos entre distintos lenguajes, provenientes de zonas emergentes de la cultura extra escolares.

La vinculación de Spivacow con Abril surgió a raíz de su trabajo como profesor de castellano de Civita, Levi y Terni, tres italianos que huían de las persecuciones nazis en Italia. Uno de ellos, Civita, vino a la Argentina con la representación de Walt Disney (los ofrecía comercialmente, vendía derechos para muñecos, libros, remeras). En 1941 este grupo de exiliados crearon esta editorial con un perfil destinado exclusivamente a los niños. Al comienzo Boris hizo trabajos sueltos para ellos, pero pasó a ser empleado y luego redactor. Al comienzo la editorial traducía libros de Disney para niños, pero luego por iniciativa del mismo Spivacow, desde el 1945 los empezó a escribir él mismo<sup>108</sup>. Abril publicaba la colección “Pequeños grandes libros” (Better Little Books) y otra de libros de juegos y diversiones: Diverlandia. Los primeros títulos que escribió Boris tenían una diferencia con los anteriores: eran historias que enlazaban los juegos. Su arribo a la editorial implicó un refuerzo de las colecciones que ya se venían publicando y la creación de otras nuevas.

Estos textos ponían en diálogo tempranamente criterios comerciales de la incipiente industria Disney con reglas de los cuentos populares y literarios en un sentido más estricto: el hilo narrativo. Es también notable la captación de una temática que recién varias décadas después fue recreada como signo identitario de lo infantil: “los juegos”, aunque tendrán otros sentidos ligados al carácter liberador de jugar.

Las dos colecciones de mayor éxito que dirigió Spivacow fueron: *Gatito y Bolsillitos*<sup>109</sup>. Esta última se adelantó en muchos sentidos a las características que en décadas posteriores se expandirán en los libros para niños. La atención al formato (era un libro pequeño de 16 páginas recortado sobre un rectángulo) y al diseño del espacio

---

<sup>107</sup> En la segunda parte de este capítulo nos explayamos sobre la participación de Spivacow en Eudeba primero y luego el Centro Editor de América Latina.

<sup>108</sup> Spivacow fue Director de Publicaciones Infantiles, Director general de publicaciones y subgerente también. En la década del 40 la editorial tenía en el mercado las siguientes colecciones infantiles: Los pequeños grandes libros, El Pato Donald, Colección Libros regalo, Cuentos de Abril y Colección Gallo de Oro.

<sup>109</sup> Se publicaron más de 1000 títulos y algunos alcanzaron tiradas de 110.000 ejemplares.

(letra en cursiva, espacios en blanco, ilustraciones en colores) daba cuenta de una diagramación y una edición que apuntaba a captar la atención del destinatario infantil, poniendo al verbo entretener en relación con otros códigos de la cultura letrada desatendidos por el circuito de textos escolares.

Entre los principales autores de estos textos estaban Oesterheld<sup>110</sup> y Hugo Csecs (quien luego fue jefe del equipo que hacía dibujos animados para García Ferré)<sup>111</sup>. El primero fue historietista y ambos fueron dibujantes de libros para niños y de dibujos animados. Al provenir de circuitos de producciones culturales de zonas marginales, “traficaban” elementos de una cultura más comercial, que comenzaba a hacerse masiva. Entre estos elementos, por ejemplo, estas publicaciones compartían un procedimiento de ya larga data en la cultura escrita de nuestro país, principalmente en los periódicos decimonónicos: el uso de seudónimos, o de nombres ficticiales como un recurso de ficcionalización de la voz enunciativa. Esta marca ligaba a estos productos con cierto tipo de periódicos del siglo XIX: “aquellos que hacen del humor su arma principal en la lucha política” (Bocco, A, 2010: 321). Tal como menciona Bocco, esto permitía: “la construcción de un enunciativo adecuado y verosímil para el público lector elegido por la publicación; un espacio de mayor libertad discursiva que la ficcionalización posibilita; el juego de identificación y ocultamiento entre el enunciativo y el sujeto extradiscursivo” (322).

### **Revista Billiken: de magazine a complemento escolar**

Beatriz Sarlo en *El imperio de los sentimientos* (1985), analizó el proceso por el cual a comienzos del siglo XX una nueva masa de lectores alejada de la cultura letrada y por lo tanto no habitué de las librerías, comenzó a consumir folletines que se vendían en los kioscos o a través de venta ambulante y a domicilio<sup>112</sup>. Dentro de este nuevo público vinculado a sectores populares, también se encontraba el sector infantil.

En el caso de las lecturas para adultos, se trataba de folletines, es decir novelas en capítulos que consistían en textos breves y lineales, que repetían clichés y apelaban a

---

<sup>110</sup> El conocido historietista aparecía como autor en los libros para niños de Editorial Abril con el seudónimo Sánchez Pujol.

<sup>111</sup> Otros importantes autores: Beatriz Ferro, Gorostiza, Inés Malinow, Puyol, Nora, Noñé (seudónimo de Estela Pigretti), SiroB (seudónimo de Boris Spivacow); Ilustradores: Agi, Chacha, Del Castillo, Nora, Ruth y Susi;

<sup>112</sup> Eran publicaciones económicas y de ágil lectura. Conformaban un “sistema misceláneo” que incluía también avisos comerciales que complementaban el pacto de lectura ficcional, ofreciendo modelos de belleza y salud a partir de los productos.

una lengua standard. Estas historias apelaban a lo sentimental y sugerían que la dicha iba de la mano del matrimonio y la familia, fomentando fantasías sociales, modificando hábitos en las vidas de los sujetos principalmente urbanos. Para niños, en cambio la oferta estuvo vinculada con las revistas y otros materiales que fueron diversificándose a partir de la década del 30 principalmente.

Los folletines propiciaron una revolución en las modalidades de lectura de “entretenimiento” adulto; pero en el sector infantil, el sentido del verbo entretener estaba más asociado a la “formación” de los niños. El caso de la revista *Billiken* de la editorial Atlántida del ya mencionado Constancio C. Vigil es singular, ya que comenzó a circular en 1920 y se mantuvo a lo largo de las décadas hasta la actualidad. Mirta Varela (1996) analizó algunas de las causas de su “éxito”; y lo relacionó en gran parte con su relación de complementariedad y también de oposición con la escuela. En la década del 50 tuvo una competencia pero que no opacó su predominancia: la revista *Mundo Infantil*, creada en 1949 por Haynes, destinada a los hijos de los lectores del diario Mundo Argentino, dirigida a partir de 1955 por Fryda Schultz de Mantovani.

En los años 20, *Billiken* comenzó siendo una revista para niños de interés general, pero a lo largo de las décadas fue consolidando su funcionamiento “al servicio” de la escuela y se convirtió en un material complementario que reforzaba en la familia el apoyo a la enseñanza escolar. Esta revista representa el impacto de los medios (en este caso, vinculada a la escuela) en la conformación de una cultura para la infancia, que ha dejado una impronta, una serie y unas tradiciones.

Sin embargo, la revista operó en otra dirección diferente a la de los textos estrictamente escolares, como zona de absorción de contenidos que traducían otros lenguajes (más “actuales”) que construían un lector curioso, cómplice en aspectos impensados en los manuales escolares. A diferencia de otras publicaciones para niños que no perduraron en el tiempo (tales como Tit bits y Colorín colorao), su calidad y su cuidadosa presentación “moderna” le valió el elogio y el reconocimiento de otros medios. Su diagramación se parecía a las de adultos (El Hogar, Atlántida, Caras y caretas) y a diferencia de otros materiales, no fue una revista exclusiva de cuentos, narraciones, fábulas e historietas, sino un magazine<sup>113</sup>. Incluyó entre sus contenidos culturales: partituras musicales, consejos para la salud, publicidades, avisos sociales y galerías con fotografías de festivales y de niños talentosos. Según Varela, la estrategia de la omnipresencia contribuyó a ocupar ese vacío o espacio vacante para la población infantil: “Billiken lo abarca todo en el mundo infantil porque es única”. Entre otras informaciones,

---

<sup>113</sup> Entre sus colaboradores estuvieron prestigiosos escritores: Juana de Ibarbourou, Gabriela Mistral, Arturo Capdevila, Leopoldo Lugones y Lino Palacios.



mostraba hacia el interior cómo se hacía la revista, cómo llegaba a la escuela, salía de la redacción, organizaba festivales, concursos; es decir múltiples actividades que promovían la participación y la complicidad de lxs niñxs.

Entre sus principales aportes fue su capacidad de ofrecer algo más que la escuela, al mismo tiempo que su funcionamiento al servicio de la misma. Algunas secciones vinculadas con el “conocimiento” en un sentido amplio (curiosidades científicas, notas de actualidad, descubrimientos y referencias históricas), lo hacían desde un lenguaje menos “duro” que el de los textos escolares. A través de esta operación de hibridación de los lenguajes (textos que servían a la escuela, pero que se acercaban a novedades de la época, no sólo por las noticias, sino también por un uso del lenguaje que resultaba más atractivo para el lector) se conformaba a un lector más amplio, menos rígido y más cercano a una subjetividad vinculada a la curiosidad y la inclusión de lx niñx en una cultura con fronteras más porosas que la escuela<sup>114</sup>.

La mirada renovada sobre la niñez era objeto de disputa y el discurso pedagógico y el político representaban las voces oficiales, con sus contradicciones y tensiones internas. Claro ejemplo de lo anterior es el rol redentor que las vanguardias anarquistas y socialistas, habían depositado en lx niñx. Lx veían como un componente esencial para la transformación del orden social, como un “estrato todavía inmaculado en el que se depositaban todas las esperanzas de regeneración” para poder proclamar una nueva moral, mostrando sus derechos y reivindicando un estatuto diferenciado del resto de la población (Barrancos, 2005: 6). Este ideal de infancia estaba cargado de responsabilidades (se les exigía cierta complicidad proselitista y hasta una postura doctrinaria) y era demasiado pesado para sujetos que eran pensados como débiles, disminuidos y minusválidos<sup>115</sup>.

---

<sup>114</sup> Mirta Varela (1996) para defender esta hipótesis analiza una de las secciones de Billiken: “La infancia de...”; destinada a biografías de hombres ilustres, en apenas una página. Era un género popular de la época, propio de la prensa norteamericana. Estas microbiografías luego formaron parte de colecciones de libros de vidas famosas: grandes músicos, grandes inventores, etc.

<sup>115</sup> Dora Barrancos analiza el caso de una niña socialista, María Patroni, quien se destacó por sus actuaciones teatrales en veladas literarias y musicales que servían a la causa política. Su muerte temprana en 1902 fue objeto de un homenaje daba cuenta de una sobrevaloración de lxs niñxs en tanto maximizaban los mensajes. En su necrológica puede verse cómo ellos eran usados como contenidos ejemplares, como “expositores de consignas que sólo pueden agigantar sus alcances debido a la peculiar consideración de que éstos gozan” (2005: 9).

## Niñx-alumnx en las primeras décadas del siglo XX: entre el escolanovismo, el reformismo cordobés y el peronismo

El escolanovismo fue un movimiento internacional iniciado en Europa a fines del siglo XIX, que retomó las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, y se fortaleció en el comienzo del nuevo siglo, asociado al deseo de paz del período de entreguerras. En estos años también hubo una proliferación de discursos sobre “los derechos del niño”. La primera guerra mundial y la crisis de 1930 dejaron a la vista el fracaso de una educación que había llevado a la generación adulta al sinsentido de la guerra y depositaba en la infancia la esperanza de un futuro diferente.

La llegada de este discurso a nuestro país generó una producción nacional de ideas pedagógicas en un contexto político singular: la sanción de una nueva ley electoral, la asunción del primer gobierno radical, con Irigoyen al poder, la Reforma Universitaria del 18, la expansión de la escolaridad pública, la democratización de la sociedad, el ascenso de los sectores medios y una mayor organización de los trabajadores. Este nuevo paradigma europeo, entre otros efectos, albergó ideas que favorecieron la revalorización de los derechos sindicales de los docentes<sup>116</sup>.

Las ideas renovadoras del escolanovismo tuvieron a Carlos Vergara y a Sara Eccleston como antecedentes cruciales en nuestro país. Ambos apoyaron la idea de la niñez como un tiempo asociado a la lógica del juego, defendiendo la necesidad de que lxs niñxs tuvieran un mundo distinto que el de los adultos. Este modelo pedagógico se distanció de los modelos positivistas y kraussopositivistas que habían sostenido al proyecto político oligárquico, asociado al normalismo y puso a lx niñx como protagonista del proceso de aprendizaje.

En términos generales, esta línea pedagógica renovadora confrontó con el discurso fundador del sistema escolar y contribuyó al reconocimiento de otros aspectos de la identidad de lx niñx, haciendo anclaje en la psicología y defendiendo la autonomía infantil. La escuela fue pensada como un lugar “grato” para los educandos, donde el aprendizaje era resultado de idea y experiencia, apuntando a la unidad vital de lx niñx. Se revalorizó el juego, la educación estética y las actividades al aire libre (Carli, 2002).

---

<sup>116</sup> “Los movimientos magisteriales docentes (en sus diferentes expresiones: federaciones, uniones, etc.) se articularon en sus inicios con discursos y experiencias educativas vinculadas al escolanovismo. A la vez, esta corriente pedagógica encontró en los movimientos magisteriales un espacio para su incorporación en las discusiones pedagógicas de nuestro país. En ambos casos se trata de expresiones pedagógicas y/o políticas no dominantes que se transformaron paulatinamente en expresiones pedagógicas y políticas alternativas a las existentes. Esta articulación dio lugar a un discurso que no diferenciaba entre lo pedagógico y lo sindical. Por el contrario, ambos aspectos formaron parte de un mismo y único discurso hasta mediados de la década del treinta.” (Gutiérrez, G; 2010:216).

La experiencia educativa de la Escuela Experimental Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario, conducida por Olga Cossettini (y apoyada por su hermana Leticia), entre los años 1935 y 1950, fue emblemática de este modelo pedagógico. Contribuyó a renovar la mirada sobre lxs niñxs en el contexto escolar, no sólo en el plano discursivo sino también en la metodología y los contenidos en la escuela que ponían en el foco una concepción de cultura y de niñx antagónica del modelo oficial de corte positivista. Se trataba de una pedagogía centrada en la acción y surgió en un período de fuerte crisis social e incertidumbre política. La continuidad de este proyecto no fue casual ya que tuvo el apoyo del Ministro de Instrucción pública y Fomento de Santa Fe, el pedagogo Juan Mantovani.

Las ideas que nutrieron al proyecto de esta escuela no se limitaron a las fuentes pedagógicas del escolanovismo, sino que también tomaron a la filosofía idealista<sup>117</sup>. Las hermanas Cossettini mantuvieron un prolífero intercambio epistolar con pedagogos italianos, así como con escritores y artistas de la época. Se trataba de un proyecto renovador que desbordaba el alcance escolar y se entramaba a la cultura artística del momento. Entre los pilares conceptuales, se entendía a la escuela como la encargada de construir lazos con la sociedad para producir cambios mutuos. Las representaciones de la niñez estaban vinculadas con un paradigma de renovación social y cultural.

Aunque esta experiencia concreta no alcanzó a inscribirse en una política gubernamental orgánica, logró trascender y generar efectos en otras escuelas del país a partir de las publicaciones de su directora y el impacto en la comunidad. Una muestra de ello fue que la escuela fue visitada por reconocidos intelectuales y artistas de esas décadas, entre ellos: Javier Villafañe, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez y Nicolás Guillén.

Este modelo pedagógico pretendía zanjar las diferencias generacionales entre adultos y niñxs, a través de una “integración cultural y espiritual”. El “espíritu” y el “alma” fueron dos ideas claves que contribuyeron a confrontar con el empirismo emparentado a las representaciones de los discursos escolares hegemónicos. En las escuelas que siguieron este paradigma en décadas posteriores, la literatura infantil de los manuales, adecuada al proyecto educativo fundador, quedó desplazada porque atentaba contra esta renovada mirada sobre lx niñx<sup>118</sup>. Por este motivo, en un marco en el que la educación

---

<sup>117</sup> Entre los autores que influyeron en esta renovación se encuentran representantes del idealismo italiano, tales como Gentile y Lombardo Radice. Pero también leyó a Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly y más tarde a Piaget. (Carli, 2002). Olga Cossettini era una intelectual de amplio espectro y escribió *El niño y su expresión* (1938), *La escuela viva* (Losada, 1945).

<sup>118</sup> El anclaje en los intereses de lx niñx fue uno de los legados más rescatado por otras experiencias educativas que retomaron el escolanovismo, así como la preocupación por la originalidad de lx niñx y la apuesta por una educación estética. En la ciudad de Córdoba, en los

estética se valorizó, se multiplicaron las escenas de lectura, de escritura, de recitado y otras prácticas vinculadas con la literatura. Se dejaron de lado los textos considerados “ñños” y se apeló a textos de la poesía española clásica, a un amplio repertorio de rondas y a canciones populares.

Las pedagogas proponían “experiencias de lenguaje” (no concebían una “literatura infantil” como campo autónomo); bajo este término incluían diversas formas de acceso a los textos literarios: la audición de poemas, la lectura silenciosa, el trabajo grupal de comprensión de lo leído, la narración oral y la dramatización. El acceso libre a la biblioteca escolar, con horario amplio y la importancia de la variedad de lecturas. La escritura (“redacción”) se pensaba como espacio para poner en palabras lo experimentado (por eso se hablaba de una “lengua viva”), se incluyó la idea de reelaborar o reescribir colaborativamente los textos, así como la corrección personalizada por parte de la docente. Se incluyeron representaciones teatrales, danzas y la “dicción en coro”, la escenificación y la musicalización de poemas, la invención de melodías por parte de lxs niñxs. La presentación de estampas, pantomimas y ballets tomando como punto de partida cuentos o novelas y la escenificación de romances populares. La limitada oferta de literatura infantil de aquellos años operó como filtro para la cultura hegemónica que no se adecuaba a estos objetivos e hizo posible la inclusión de textos ajenos a ese ámbito.

El discurso político dominante de la década del 30 no favoreció el desarrollo de estas ideas escolanovistas, ni mucho menos el reemplazo del discurso dominante de la fundación del sistema educativo nacional: era insostenible la idea del autogobierno infantil promulgado por este modelo, en un momento histórico de clausura de la participación democrática que ostentó el golpe de Estado de Uriburu. El contexto social y político de crisis y de mayores desigualdades entre los sectores de la ciudadanía dificultó la articulación de los principios escolanovistas con este nuevo contexto histórico en el país. En este marco, se impuso un nuevo nacionalismo educativo en el que la Iglesia volvió a tener protagonismo para dirigir “los destinos morales de los niños” (Sarli, 2002). El nacionalismo católico que antecedió al peronismo se caracterizó por un corrimiento de lo pedagógico hacia lo político: ya no era la pedagogía sino el Estado y el poder político (“la Patria”) los que definían el futuro para lxs niñxs. La pedagogía se convirtió en un insumo para la concreción de un plan político y hubo un explícito rechazo del escolanovismo por parte del discurso oficial. Este promovió la visión espiritualista de lx niñx que se complementó con propuestas de sujeción a un orden patriótico que incluyó un retorno a la

---

años 60 se recreó este legado en la Escuela José Martí, aunque en otro contexto político y social muy diferente.

tradición hispánica.

En el año 1944, se suprimió el carácter experimental de la escuela Carrasco durante la intervención del Consejo Nacional de Educación a cargo del escritor Leopoldo Marechal. Esta medida no resulta aislada si se vincula con lo que ocurrió durante el siguiente gobierno que implantó por ley la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas (Ley 12.978 del año 1947) y confrontó con las ideas centrales del escolanovismo y la visión laica del normalismo que habían predominado en las décadas anteriores.

### **La propuesta reformista de Córdoba: un modelo educativo que dejó huellas**

La Reforma universitaria del '18 dio inicio a una profunda reforma educativa y cultural que se expandió hacia el país y Latinoamérica. En este contexto, durante el período de entreguerras, en la provincia de Córdoba se destacaron intelectuales de diversas ramas disciplinarias; entre ellos, dos pedagogos de gran trascendencia: Antonio Sobral y Saúl Taborda. Ellos protagonizaron:

“una serie de alternativas pedagógicas que abarcaron propuestas legislativas, la creación de instituciones educacionales y culturales, producciones académicas e intelectuales; todas ellas inscriptas en un discurso de profundo sentido crítico respecto del modelo escolar hegemónico y a sus vínculos con el proyecto civilizatorio estatal” (Abratte, 2007: 53).

Antonio Sobral fue un pedagogo y abogado cordobés que tuvo numerosas iniciativas renovadoras en el ámbito educativo. En su función como legislador provincial elevó a la Cámara de diputados un proyecto de Ley Orgánica de Educación para producir una reforma profunda, de inspiración escolanovista. Había desarrollado en Villa María un vasto movimiento pedagógico renovador en diversos espacios<sup>119</sup>. Durante el gobierno de Santiago del Castillo participó de la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba (1942), posteriormente conocida como “Garzón Agulla”; y del Instituto Pedagógico Anexo, ambos dirigidos por él y por Saúl Taborda. En esa escuela desarrolló actividades de formación de maestros con destacados pedagogos reformistas del momento: Juan Mantovani, Luz Vieyra Méndez y María Luisa Cresta de Leguizamón<sup>120</sup>. El proyecto de esta institución se autodenominaba de “Educación Integral”; y entre sus ejes, la literatura

---

<sup>119</sup> La Escuela Normal Víctor Mercante y su dupla de aplicación (Escuela Primaria) que dirigió Sobral tenían un enfoque renovador en el que la literatura infantil como un contenido de relevancia. A esta escuela fueron invitados personalidades de renombre para la época vinculados con este campo: Delia Travadelo, Fryda Shutz, Laura Devetach, María Luisa Cresta de Leguizamón, María Hortencia Lacau y María Rosa Finchelman (Vulponi, 2012).

<sup>120</sup> Vulponi Adriana, voz Antonio Sobral ; (on line) en Proyecto Culturas Interiores; disponible en: <http://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/ifi002.jsp?pidf=2SD1VH&po=DB> (22/11/2017)

infantil y “el niño” -como sujeto con intereses propios-, eran objeto de reflexión y de búsqueda.

Durante su período de diputado de la Nación, en el año 1949, Sobral se destacó por su posición laicista en su rechazo a la ley que reinstaló la educación religiosa. Entre sus argumentos apeló a la “ciencia pedagógica moderna”, como la encargada de un mejor conocimiento de la niñez. Es decir, el discurso político y el pedagógico se reforzaban mutuamente, dando señales de una ampliación de la zona de discusiones, representaciones e identidades en torno a la niñez. La subjetividad infantil empezaba a ser entendida en un sentido más integral, dejando también indicios de concepciones que se oponían abiertamente, pero también de nuevas regulaciones en un orden macro (la escuela y la política) y en un orden menor: el de las prácticas cotidianas intrafamiliares.

Saúl Taborda, activo protagonista del movimiento universitario del 18, plasmó un pensamiento complejo en sus obras *La crisis espiritual y el ideario argentino* (1933), *El fenómeno político* (1936) e *Investigaciones pedagógicas* (1951). Con sus ideas confrontó al Nacionalismo Católico cordobés, cuyo imaginario se asentaba en una posición política restrictiva centrada en la definición de Nación como identidad fija e inmutable, vinculada a valores dogmáticos (Abratte, 2007). Taborda propuso revisar la idea de “tradición”, con una mirada crítica hacia Europa (sin desconocer el hispanismo como herencia cultural) y proponiendo una reubicación de América como fuente de nuevos valores. En este marco, puso en tensión modelos de autoridad (docentes, padres, adultos, elites políticas) e intentó armonizar la cultura local y la universal. Rescató la religión como una dimensión de la cultura de todos los pueblos, pero no como un dogma.

Las propuestas de ambos pensadores fueron fuertemente combatidas por el sector católico, cuyos argumentos luego se articularon con el peronismo; sin embargo, como veremos más adelante en este capítulo, dejaron huellas que se revalorizaron en iniciativas pedagógicas de los años 60 y 70 en la ciudad de Córdoba. Aunque la literatura y la reflexión sobre la infancia en estos contextos eran objeto de discusiones en el marco de otras disciplinas (la enseñanza de la lengua) la dirección de ciertas experiencias pedagógicas dejó planteados escenarios propicios para un debate que se fortaleció posteriormente.

## **Lxs niñxs serán lxs primerxs: las representaciones de lx niñx para el peronismo**

Durante el primer gobierno peronista lxs niñxs pasaron a ocupar un lugar central en un proyecto político que apuntaló la justicia social y la democratización social de la infancia: los discursos de Juan Domingo Perón constituyeron un nuevo sujeto político. A diferencia de anteriores propuestas, este proyecto político rebasaba la frontera de lo escolar en la que se había pensado a lxs niñxs hasta ese momento y lo incluía en una cultura política hegemónica. Los debates sobre la niñez durante este período articulaban ideas de distintos sectores en torno a la función del educador en la formación de la personalidad infantil, el papel de la Iglesia en la educación, la sujeción a un orden familiar y su autonomía. Esta centralidad no estuvo aislada de medidas que expandían los derechos sociales a otros sujetos sociales: los derechos del trabajador y de la ancianidad y el voto femenino, entre otros.

La frase pronunciada por Perón en numerosos discursos “los únicos privilegiados son los niños” se adelantó en ciertos aspectos a la percepción social de la infancia que trajo aparejado el clima internacional de posguerra<sup>121</sup>. Numerosas declaraciones panamericanas y proclamas europeas legitimaron una concepción de niñez que incluía aspectos desatendidos hasta ese momento. Entre ellas, la necesidad de que lxs niñxs fueran criados en un ambiente afectivo y rodeado de cariño y la idea de que lx niñx debía ser un miembro activo de su comunidad fueron premisas de estos documentos que retomaban aportes que las disciplinas científicas habían realizado, pero las proyectaban sobre el rol protector del Estado como garante de las oportunidades para niñxs de todos los sectores sociales y como reaseguro de una nueva comprensión de la infancia como un bien común a ser cuidado por toda la sociedad. Se ampliaba de esta manera la cosmovisión del “bienestar” y de “la naturaleza” infantil y la zona de comprensión de ciertos aspectos relacionados con “los derechos del niño” incluyendo un orden jurídico que abonaba una legalidad internacional que luego se tradujo al orden nacional.

Durante el primer gobierno de Perón un conjunto de políticas de Estado atendió necesidades de sectores más humildes de alimentación, salud, acceso a la escolaridad,

---

<sup>121</sup> Esta premisa fue anterior a la Declaración Internacional de los Derechos del niño de las Naciones Unidas sancionada en 1948 (Carli, S. 2002), aunque previamente la “declaración de las oportunidades para el niño” del VIII Congreso Panamericano del Niño de 1942 celebrado en Washington había enfatizado la necesidad de ofrecer a lxs niñxs un conjunto de oportunidades familiares, educativas y sociales: ambiente familiar y cariño, estabilidad económica y apoyo del Estado, la incorporación de lxs niñxs a la vida de la colectividad, entre otras cuestiones.

entre otros aspectos que ya habían sido demandadas por el irigoyenismo, el socialismo y el anarquismo<sup>122</sup>. El debate parlamentario que antecedió a la ley 12.978 de 1947 (que establecía la educación religiosa en las escuelas nacionales) puso sobre el tapete diversas concepciones sobre la infancia que contrastaban fuertemente.

Este contraste de visiones de infancia se anclaba en valoraciones ideológicas sobre la sujeción o no sujeción de lx niñx al orden social adulto. La educación católica impuesta a partir de 1947 traía aparejada la reubicación de lx niñx en la familia y “la legitimación de la autoridad moral e ideológica de la Iglesia sobre los niños como continuidad de los padres y como delegación divina” (Carli, 2002: 271). El rechazo a las ideas pedagógicas previas del escolanovismo implicaba la negación de toda forma de autonomía infantil y una formación más cercana a la enseñanza de los valores de la moral cristiana, una escuela que debía educar a lxs niñxs “con Dios y con la Patria”, lejos del cosmopolitismo del escolanovismo.

En el ámbito pedagógico durante el peronismo hubo un proyecto para interpelar y constituir al obrero como sujeto pedagógico que incluyó un conjunto de acciones que se desarrollaron en paralelo al de la escuela: actos de masas, campeonatos infantiles, entre otros<sup>123</sup>. El libro escolar contribuyó a la propagación de las nuevas premisas que incorporó el peronismo e instaló temas vinculados con el presente, como nunca se había dado antes en los libros de lectura (algunos títulos son: Privilegiados, Justicialismo, El hada buena, Niños Felices, Patria justicialista, La Argentina de Perón). A la conocida frase del método de la palabra generadora para aprender a leer “mi mamá me mima”, ahora le siguió “Evita me ama”.

A partir de 1951 los libros de texto estuvieron poblados de lecturas dedicadas a Perón y a Evita, destacando sus labores de gobierno, la obra social, la protección de los más humildes, de la infancia, de las madres solteras, entre otros. Se exaltaba la figura de Perón (“Primer trabajador”), se lo asociaba con San Martín y se incorporaron símbolos identificatorios propios del partido (la marcha peronista). En 1952, con la aprobación de una Ley, se adopta *La Razón de mi vida* como texto de lectura obligatoria para los dos últimos años de la primaria y para todos los docentes (en el momento en que Evita

---

<sup>122</sup> El primer plan Quinquenal (1947 y 1951) incluyó en lo referido a educación, la enseñanza primaria obligatoria, gratuita y gradual de los 5 a los 14 años. El Estado era el encargado de proveer los medios para que esto se cumpliera: se crearon escuelas, se provuyó de medios de transporte, libros, útiles, comedores escolares, internados. Estas medidas también apuntaban a comprometer a los padres a cumplir con esta obligación escolar.

<sup>123</sup> En “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora” de Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez (2002), se analiza el rol del libro escolar y las discusiones generadas en el contexto parlamentario por dos proyectos de ley vinculados con la adopción de un texto único y de enseñanza gratuita para las escuelas y la obligatoriedad de “La Razón de mi vida” como libro de lectura para 5 y 6 grado de la primaria.



agonizaba). Los libros de lectura fueron los espacios fronterizos en los que una serie de conceptos e imágenes nuevos que contrastaban con el ideario sociopolítico tradicional argentino: el obrero como modelo de trabajador, la inequidad social, la existencia de clases privilegiadas, el rol de subordinación de las mujeres. Tal como dijimos antes, sus conceptos se apoyaban en la doctrina social católica elaborada a partir de la encíclica *Rerum novarum*, que buscaba la conciliación social y expresamente rechazaba la idea de lucha de clases.

Actualmente, estos libros escolares del peronismo resultan reiterativos, no explicativos; la realidad se presenta a partir de oposiciones binarias y no se muestran procesos. Debe tenerse en cuenta que, tal como lo señalan Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez (2002), la principal vía de propagación de las ideas peronistas fue una cultura de transmisión oral: multitudinarias manifestaciones, transmisiones radiales, noticieros cinematográficos y parlantes en las unidades básicas. Siguiendo a estos autores, se trata de un fenómeno complejo que deja abiertos interrogantes y conclusiones provisorias.

### **Otras voces: los cuentos de Horacio Quiroga, la poesía de Sebastián Tallon y la obra de Javier Villafañe**

La literatura infantil que se escribió y circuló desde principios del siglo XX hasta mediados de los años 50 en nuestro país dista de ser un conjunto homogéneo de textos, encasillables en clasificaciones por períodos o por géneros. Por el contrario, en esta zona poco investigada de textos para niños, hubo antecedentes -aunque en casos aislados y rescatados después de sus primeras publicaciones- que lejos de subsumirse al mandato de “lo escolar”, abrieron caminos a géneros, personajes y a una retórica del juego con el lenguaje que en las décadas del sesenta y del setenta se vieron expandidos por el fenómeno M. Elena Walsh que describiremos más adelante.

Según Díaz Rönner, hacia mediados de siglo XX lo producido en nuestro país, desde el punto de vista de sus principales tendencias temáticas y formales de este campo, se caracterizaba por la convivencia de dos vertientes: una de raíz conservadora (Vigil, Berdiales, Jijena Sánchez) y otra de aspiración popular (revistas infantiles y colecciones Bolsillito y Gatito).

Dentro de la literatura de aspiración popular, la particular narrativa del uruguayo Horacio Quiroga -contemporánea a los que venimos exponiendo en este capítulo- que circuló inicialmente en suplementos de diarios y revistas de Buenos Aires de alto

consumo, despertó polémicas y debates en torno al uso de un lenguaje sencillo y comprensible para lxs niñxs. Sus cuentos narraban aventuras en el ambiente social y natural de la región selvática y en muchos de ellos se incluían episodios trágicos y cruentos. Su primer libro, *Cuentos de la selva para niños* (1917), recogía textos que habían sido anteriormente publicados en *Caras y caretas*, *La Nación*, en *Fray Mocho*, *El hogar* y *Mundo argentino* y *Billiken*. Este circuito le imponía limitaciones a la extensión de sus escritos, debían ser breves. Ese condicionamiento funcionó como un filtro adaptativo que aceleró el dialogismo entre lo que se podía escribir para niñxs y para adultos en ese momento.

Los ocho cuentos que lo integraron (La tortuga gigante, Las medias de los flamencos, El loro pelado, La guerra de los yacarés, La gama ciega, Historias de dos cachorros de coatí, El paso del yabebirí y La abeja haragana), implicaron el descubrimiento de la naturaleza, con una impronta realista que no desestimaba lo fantástico. En este aspecto, entre su obra para adultos y los *Cuentos de la selva para niños*, hay más aspectos en común que diferencias. Los cuentos de Quiroga son representantes del simbolismo y del racionalismo en nuestra literatura. Su escritura y su vida se imbrican haciendo notable el carácter fronterizo de los textos con su propia biografía: escribió para niñxs lejos de los circuitos y demandas escolares de su tiempo; vivió rodeado por la tragedia, fue un curioso de la naturaleza y del lenguaje; transgredió reglas sociales y culturales de su época, sin dejar de remitir a las convenciones.

Quiroga recuperó la tradición de las fábulas, abriendo el campo de la ficción al universo de la selva misionera, ese mundo “salvaje” e inhóspito no retratado antes, distante de las narraciones descontextualizadas de los textos para niñxs de la época. La transmisión de enseñanzas sobre la naturaleza y la vida animal a través de los cuentos no está formulada a través de la “moralaja”, sino a partir de un estilo sencillo y con “naturalidad”, en el que están presentes lo trágico, lo misterioso y la ineludible muerte. Los personajes hablan a través de diálogos en un lenguaje coloquial, con marcas de la oralidad, con palabras y giros llanos. En estas primeras décadas los textos de Quiroga fueron rechazados por algunos pedagogos y por “excesiva facilidad”, por haber descendido el nivel literario con el “aplebeyamiento del estilo para lograr que el público infantil lo comprenda” (Serrano, 1984: 175). Sus cuentos dialogaron con la narrativa de E. Allan Poe (a quien él mismo reconoció como su maestro) en el trabajo de orfebrería con el lenguaje y la lógica narrativa sobre la que trabaja el escritor como búsqueda de síntesis entre forma y relato. Es decir, la intencionalidad estética por encima de la didáctica.

Otra voz importante fue la de José Sebastián Tallon, quien además de escritor, fue caricaturista, pintor y músico. Su libro *Las torres de Nüremberg* (1927)<sup>124</sup> introdujo un lenguaje en el que la imaginación y la fantasía se corrían de la retórica “hinchada” de patriotismo que describía paisajes y personajes asociados a una retórica de “lo nacional”. Este libro de poemas, diálogos y breves relatos condensó una poesía de la infancia “feliz”, de juegos, sueños y fantasía en la metáfora de “las torres de Nüremberg”, un lugar imaginario sin domicilio real. El lenguaje poético estaba presente a través de la musicalidad, los juegos de palabras, las onomatopeyas, las preguntas y las adivinanzas; y en la narrativa (breves relatos en formato poesía) se esboza tímidamente la parodia y el humor. “El sapito glo glo glo” es uno de los poemas que lo integran; en él predominan las repeticiones y el juego con los sonidos; aún hoy, después de casi ochenta años, permanece entre las antologías para niños pequeños<sup>125</sup>. Tal como lo analizó Bajour, se trata de un temprano “hito” en la literatura infantil argentina, que se posicionó a favor de una “confianza de Tallon en alimentar la actitud interrogante de los niños como semilla poética. La propuesta lúdica de un poema en jeringoza como “Rapa tonpo cipi topo” anticipa una afirmación del goce con el significante propio de parte de la lírica popular infantil retomada aquí con plena conciencia de su frescura, marcada por el encabezamiento a modo de consigna de lectura: “Para entender el significado deben leerse solamente las primeras sílabas”. (Bajour, 2013)

En esta línea de autores, Conrado Nalé Roxlo (más conocido por su seudónimo Chamico)<sup>126</sup>, escribió *La escuela de las hadas* (1954), una novela corta cuya primera edición en Editorial Abril estuvo acompañada de ilustraciones de Breccia<sup>127</sup>. Luego fue reeditada por EUDEBA (en 1963) con ilustraciones de L. Halebian. Esta novela corta cuenta las andanzas de Cordelia, una niña pequeña que a la hora de la siesta se escapa de su casa y llega a una curiosa escuela, la del Mago Merlín y las hadas que allí habitan. Además de hadas, allí viven payasos, varitas mágicas, hay un árbol mágico y otros encantamientos. Lejos del dramatismo de otros textos contemporáneos, esta corta novela presenta episodios que “juegan” con representaciones de la época sobre el mundo escolar, sus reglas, sus pautas. Aunque los relatos tienen una cuota de “enseñanza”, no

---

<sup>124</sup> La primera edición de 1927 por Editorial Monigote, con ilustraciones de alguien que firmaba “Billiken”. La séptima edición es de 1952, tiene ilustraciones del mismo Tallon, de editorial Pilmauquén; y la edición homenaje de Kapelusz es de 1962.

<sup>125</sup> Nadie sabe dónde vive/ nadie en la casa lo vio. /Pero todos escuchamos/al sapito glo glo glo. ¿Vivirá en la chimenea? / ¿Dónde diablos se escondió? / ¿Dónde canta cuando llueve/ el sapito Glo Glo Glo.. Estas son las dos primeras estrofas del poema de Tallon.

<sup>126</sup> El periodista, humorista, poeta, dramaturgo fue un importante antecedente de una literatura humorística en Argentina. Era amigo y frecuentaba tertulias con Roberto Arlt, Obtuvo importantes premios y fue uno de los primeros escritores que logró vivir de su oficio en aquellos años.

<sup>127</sup> Este fue el libro más exitoso para niños, editado por Editorial Abril.

caen en la moralina, ni en la sentencia de lo correcto; Cordelia es una niña inteligente y sensata y con estas dos virtudes resuelve los conflictos. La apelación al ingenio infantil, es una zona del imaginario literario que en las décadas siguientes se expandirá. Merlín, el maestro mago, se presenta con rasgos desmitificadores; allí radica el guiño humorístico.

Estos dos autores, Tallon y Nalé Roxlo, representaron una legitimación del género literario, en contraposición con las formas predominantes en el circuito escolar: fragmentos, antologías, obras de teatro ad hoc. En ambos casos, sus textos para niños recrearon un imaginario infantil vinculado con el legado infantil europeo, de hadas, brujas, varitas mágicas, princesas y castillos, propias del género maravilloso (Charles Perrault, de los Hermanos Grimm y Andersen).

Los cuentos, la poesía y las obras de títeres de Javier Villafañe se conocieron en los primeros años de la década del 30 y su vigencia se mantuvo hasta los años 90. Su obra fue múltiple y variada en muchos sentidos y entre los aspectos más notables es que desbordó el circuito de la cultura escrita ya que favoreció numerosas traducciones entre los lenguajes, las geografías, los géneros y las culturas (alta o erudita/ baja o popular, para adultos/ para niños). Sus textos nada tienen de “conservadores”; se emparentan con relatos populares, y desbordan las clasificaciones estrictamente genéricas: se nutren de leyendas, retoman personajes universales tales como soldados con novias, fantasmas, diablos, zorros, sapos, perros, caballos y pájaros. Sus textos se escabullen de las convenciones de la literatura infantil de su época, dándole cabida a problemáticas existenciales y profundas: tales como la soledad, el sueño, el engaño, el amor<sup>128</sup>.

Su biografía ha sido especialmente estudiada porque condensó aspectos de una multiplicidad de influencias o diálogos con la cultura en que vivió, en un sentido amplio. Fue espectador de espectáculos de títeres y de teatro de los inmigrantes que llegaban al Río de la Plata: espectáculos de paso, fugaces, de una cultura callejera y popular que recreaba tópicos de la literatura europea, pero también popular. “La obra de Villafañe para el teatro de títeres, sus cuentos y sus poemas traían la marca de esos intercambios culturales transoceánicos, que aproximaban la cultura popular y erudita, que hacían revivir historias de la Europa caballeresca en Buenos Aires modernizante, así como las pequeñas ciudades y poblados alcanzados por el saltimbanqui” (Pellegrino Soares, 137). Su escritura tiene marcas de estas fronteras culturales, fruto de un peregrinar por geografías diversas, por tiempos históricos también diferentes y por haber circulado al

---

<sup>128</sup> Según Susana Itzcovich: “comprometido con cada momento de su tiempo, los escritos de Villafañe revelan a un escritor preocupado por el hombre, en relación con sus sentimientos, su soledad y su inserción social. No aborda problemáticas ligeras ni simplistas. El sueño le permite conocer y reconocer identidades. Logra entrar y salir del sueño sin anclarse necesariamente en lo onírico” (1992).

margen de otros circuitos tradicionales de la infancia: el del teatro y los títeres.

### **Fryda Schultz de Mantovani: una “verdadera” literatura infantil que “refleje” el alma infantil**

Fryda Schultz de Mantovani fue una investigadora, escritora, crítica literaria y docente dedicada a la literatura infantil y juvenil, representante de una voz legitimada dentro del campo cuyos textos contribuyeron a la expansión de las representaciones sobre la literatura para niños y sobre la infancia. Sus principales ideas giraban en torno a una imagen “espiritual” de la niñez, revalorizando los legados de las tradiciones europeas, principalmente los cuentos de hadas. Sus publicaciones hicieron explícitas numerosas tensiones y disputas en danza en los años 50 en torno a cuál era la “verdadera” literatura infantil.

Aunque la mayoría de su actividad y sus publicaciones estuvieron radicadas en Buenos Aires y en Santa Fe, fue muy importante su vínculo con la ciudad de Córdoba, y su participación en actividades ligadas a la educación y la literatura. Su matrimonio con el pedagogo Juan Mantovani le aseguró un activo rol en los ambientes intelectuales y “cultos” de nuestra ciudad. Comenzó a publicar a fines de la década del 30; en esos años en la ciudad de Santa Fe desarrolló la que sería su especialidad: la literatura infantil<sup>129</sup>. Pero también escribió ensayos sobre política, literatura argentina e hispanoamericana. Además de una destacada carrera en el ambiente intelectual de la época (fue miembro de la Revista Sur), integró jurados de concursos de literatura y de cine infantil, y dirigió la revista Mundo Infantil. Fue docente en otros países de América y su figura fue destacada y reconocida por numerosas figuras del ambiente literario de las décadas que estamos investigando<sup>130</sup>.

Su voz fue representante de un grupo de intelectuales estrechamente vinculados con la cultura europea, por lo tanto, su posición en las discusiones del campo de la literatura infantil está sostenidas en un discurso “legitimante” (Europa como el centro autorizado del saber): tal como lo reconocemos en las fuentes consultadas y en su principal operación:

---

<sup>129</sup> Algunas de sus obras: Los títeres de Maese Pedro. Farsa burlesca en once patrañas, 1934; La marioneta que dejó de ser palo, 1934;

<sup>130</sup> Esta presentación está elaborada a partir de la reseña sobre Fryda Schultz, escrita por Adriana Vulponi para el Proyecto Culturas Interiores. Vulponi, Adriana: *Fryda Schultz*, online, Proyecto Culturas Interiores; disponible en: <http://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/ifi002.jsp?pidf=FSDIZH&po=DB>

la de revalorizar los clásicos de la literatura infantil europea, los cuentos de Charles Perrault, de los hermanos Grimm y de Andersen.

Entre sus argumentos para defender la “verdadera” literatura infantil, se destaca la diatriba contra ciertos textos y productos “comerciales” y también contra una literatura que recae en lo pedagógico. Para Fryda Schultz de Mantovani (1970), el arte es un medio que “eleva” al hombre, y allí radica su función social:

La literatura infantil no es pedagogía, aunque como todas las expresiones del arte dirigidas a los niños tenga que ver, esencialmente, con el hecho pedagógico; es en sí misma un hecho pedagógico (p. XIII)

La literatura infantil europea que defendía esta especialista representaba una vertiente muy distinta en cuanto no respondía a la lógica didáctica de la mayoría de los textos de autor que circulaban en nuestro país. Los cuentos de hadas, con duendes y magia, estaban emparentados con mitos y creencias populares, por lo tanto, su origen los resguardaba de la lógica escolar, aunque no de su contenido moralizante o aleccionador. Sin embargo, representaba un repertorio de fantasías que ensanchaban el coto de los niños representados en los textos escolares. Su voz no estuvo aislada de otros aportes que retomaron sus aportes en la década siguiente, polemizaron con su mirada europeizante y elitista.

En su libro de ensayos *Sobre las hadas* (Nova, Buenos Aires, 1959), defendió la inclusión de los clásicos en lo que se empezaba a denominar ya con cierta autonomía como “literatura infantil”. Allí planteaba:

“La historia de lo que se ha dado en llamar literatura infantil –que no es otra cosa que la de la perdurabilidad de ciertas obras maestras cuya temprana acogida comienza en la alborada de la inteligencia, es decir, en la etapa mítica o prelógica, y continúa como un discreto fondo durante toda la vida humana o culta – está hecha de humildes equívocos.” (p. 44)

La autora trazó el límite de la literatura infantil, dejando “marcas” de lo que iba adentro y lo que quedaba afuera. Lo que se reconocía como lo válido era el repertorio europeo de “clásicos” (Perrault, Andersen, Hermanos Grimm, Selma Lagerlof, Lewis Carroll, Julio Verne, Juan Ramón Jiménez, Daniel Defoe, Jonathan Swift, Collodi, James Barrie, José Martí, Pinocho, Peter Pan, Robinson). Un amplio listado de escritores de otras épocas, legitimados por la tradición adulta, porque la literatura infantil es “el ancho campo de los que acertaron sin saberlo”. Afuera quedaban aquellos textos de quienes transmiten nociones de moral, los que copian formas inertes del pensamiento y del lenguaje infantil.

La última cita también es representativa de una representación idealizada de la infancia (“el alma y el espíritu infantil”) y el esfuerzo "jerarquizador" por legitimar el campo y ubicarlo en las proximidades de la “gran” literatura, la de adultos, la de autores que escribieron para niños sin la intencionalidad, sin pensar en su destinación.

## **Panorama hacia fines de los años cincuenta**

Desde nuestro marco teórico de referencia, en este primer apartado del capítulo, hemos construido un panorama representativo de ciertas zonas “nucleares” de la cultura, para también poder identificar textos que señalan la zona fronteriza a la que pertenecieron. Este ha sido el criterio principal para intentar dar cuenta de un “mapa” provisorio de una cultura dinámica y cambiante con fronteras internas, códigos que se intersectan y se retroalimentan de otras zonas marginales, o propias de otros ámbitos. Hemos construido un panorama, aunque incompleto, representativo de algunas de las transformaciones más importantes de la cultura para la infancia de la primera mitad del siglo XX, centrado principalmente en el ámbito de la cultura escrita. Este circuito fue el principal “medioambiente” que capturó y desarrolló la noción de infancia en nuestro país vinculado a la escuela. Señalamos cómo el proyecto fundante del sistema escolar forjó las representaciones dominantes sobre lxs niñxs, asociadas a un “programa pedagógico de índole nacionalista y conservador” (Díaz Rönner, 2000). En este largo proceso, la escuela funcionó como un imán del resto de las publicaciones para niñxs.

En los textos escolares (libros de lectura y manuales) y en algunos de los relatos y poesías de autores nombrados que comenzaron publicando en circuitos aledaños a la escuela (suplementos de diarios), los destinatarios infantiles estaban concebidos como seres controlables, futuros ciudadanos que encarnaban el deseo de una sociedad “civilizada”. En este proceso de individualización, la niñez dejaba de ser un ciclo de la vida ligado a “la naturaleza” para ser identificada principalmente con la condición de “hijx-alumnx”, inscripto en un orden social y público.

La ligazón con el proyecto político del país fundamentalmente oligárquico de comienzos del siglo le imprimió a la emergente cultura letrada para lxs niñxs una rúbrica que perduró y se diseminó por las publicaciones escolares y no escolares: la representación de lx niñx como un sujeto en formación o un adulto en miniatura, depositario de una concepción de lo “nacional”, a través de una retórica de corte nacionalista, de héroes patrios y de personajes criollos idealizados.

En este marco, la emergente literatura infantil “de autor” (Elflein, Banchs, Vigil, Jijena Sánchez y Berdiales, entre otros) fue mayormente conservadora y funcional a las demandas de la escuela, propia de un circuito “culto” de suplementos de diarios hegemónicos y libros. Estas primeras publicaciones surgieron en un período en el que ciertos sectores conservadores vieron la necesidad de un “retorno a la especulación



filosófica de corte espiritualista”, asociado a la propaganda católica (Vital, 2008)<sup>131</sup>. La inclusión de lx niñx en la escena cultural era una urgencia compartida por los sectores oligárquicos y los nuevos movimientos socialistas y anarquistas, aunque desde diferentes trincheras.

Sin embargo, aún bajo esta fuerte marca de identidad, se fue desplegando y matizando la oferta literaria para niñxs hasta llegar a mediados del siglo a un crecimiento que se superpuso a otros campos de la cultura letrada y al desarrollo de una industria cultural. En esta literatura de autor de raíz conservadora, la materialidad de las palabras pretendía conducir al mensaje unívoco, lejos de la fantasía y del juego con los significantes y los sentidos, con intenciones de “reflejar” una realidad, orientar interpretaciones unívocas y apelar a conductas asociadas al “deber ser”. Una concepción de “lo real” teñida de una idealización de la infancia, enmarcada en una concepción de sociedad con modelos morales y con roles sociales indiscutibles. Las principales disputas de este ámbito estuvieron vinculadas con la búsqueda de un lenguaje “claro” (acorde a la intencionalidad pedagógica), pero al mismo tiempo “estetizante” (lenguaje culto y castizo, poco coloquial) que fue incorporando temáticas regionales y modismos (un estereotipo de “una” identidad nacional).

A fines de la década del cincuenta predominaban las antologías y libros de textos escolares, es decir una serie de textos fragmentados, "escogidos" de las mejores páginas de autores consagrados, en una hibridez de géneros discursivos: poesía, teatro, narrativa, descripciones, relatos, cartas, fragmentos seleccionados que privilegian la moralidad y las buenas costumbres. Esta yuxtaposición de textos se legitimaba a partir de una “voz mayor” (Díaz Röñner, 2000) que se presentaba a sí misma en los prólogos o palabras preliminares. Una voz que hacía explícita su intención aleccionadora y disciplinadora.

Por otro lado, rescatamos textos de escritores que difícilmente se podrían encasillar en lo anterior. Nos referimos a obras que, aunque aisladas en relación a “lo hegemónico”, abrieron vías de conexión con formas literarias adultas y con otros lenguajes. En las décadas siguientes, durante los 60 y 70, estos “hitos” fueron reeditados y revalorizados, leídos en otras claves interpretativas y en un contexto de gran expansión de la cultura infantil.

Los cuentos de Quiroga y su cercanía con la literatura adulta de Edgar Allan Poe; la

---

<sup>131</sup> En el año 1934 se concretó el Congreso Eucarístico en Buenos Aires, evento que congregó a una verdadera multitud de creyentes. Para algunos historiadores, marcó el punto de agonía de la Argentina liberal que había comenzado en 1880 y el nacimiento de una Argentina nacionalista y católica. Para la Iglesia de ese momento, liberalismo y comunismo eran los enemigos a derrotar, así como sus consecuencias: la separación del Estado de la Iglesia, el divorcio y la educación laica. (Alaniz, R.: 2014)

musicalidad de la poesía de Tallon en *Las torres de Nüremberg*, la novela *La escuela de las hadas* de Nalé Roxlo y la obra integral de Villafañe son muestras de una literatura que lejos del paternalismo, apostó a recursos que habilitaron o dejaron ingresar otras voces infantiles. Voces que concibieron a la niñez como un ser curioso “por naturaleza”, como aquel que se interroga antes que obedece; cuyas capacidades de fantasía, humor y juego representan rasgos identitarios que traspasan la frontera de la edad. El adjetivo infantil en estos hitos, se desplazaba del acento en lo didáctico y se aproximaba a lo estético, contrastando con aquella literatura instrumental del momento, parasitaria de la escuela.

Sería injusto homogeneizar o encontrar un punto en común entre estos “hitos” señalados arriba; sin embargo, ellos son representativos de un corrimiento de fronteras internas; de una cercanía con otros lenguajes extra-escolares: la ilustración (las artes plásticas), la oralidad y la literatura adulta. Los autores escritores (no casualmente eran hombres) escribieron para niños atravesando ciertos límites de esa literatura infantil del momento, dejando explícitas ciertas marcas formales (la brevedad, la “sencillez”, el humor) y al mismo tiempo haciendo explícitos los “cercos” o limitaciones de “lo infantil”.

Es probable que hayan formado parte de un circuito de menor velocidad, en el sentido de que fueron marginales y sólo sectores minoritarios de niños de nuestra sociedad accedieron a ellos en las décadas del 20 y del 30. Sólo más tarde, con el desarrollo de la industria editorial y un crecimiento del campo de la literatura infantil que se institucionalizó, se reeditaron y llegaron a más lectores.

En cambio, el ámbito de las publicaciones que se conseguían en los kioscos o se vendían a domicilio, se desarrolló a gran velocidad y su impacto fue masivo y de alcance popular. Aunque marginalmente, en estos años comenzó a desarrollarse una cultura de la imagen y de las pantallas (en la que dialogaron los lenguajes de las ilustraciones, del cine y del humor gráfico) que “explotó” con el desarrollo tecnológico en las décadas siguientes. En este sentido, es representativo el hecho de que, entre los primeros dibujos animados hechos en nuestro país, se realizó el cortometraje “El mono relojero”, una versión del cuento de Constancio C. Vigil realizada por Quirino Cristiani del año 1938.

Por otro lado, la llegada de la Industria Disney a nuestro país (la película *Fantasia* se estrenó en 1942), marcó el inicio de una megaindustria cultural que “explotaría” en los años 60. Estos inicios dan señales de una hibridación genérica: los primeros cortometrajes que se realizaron en nuestro país (entre la década del 40 y la década del 50) fueron proyectos independientes, cuyos productos fueron “múltiples cortometrajes de tipo didáctico y recreativo, junto a cortos publicitarios” (Almeida, 2009: 255).

En paralelo y tal como lo demuestra la historia del mundo editorial, se consolidó una oferta para niños y jóvenes de “lecturas extranjeras” que expandían el patrimonio

literario desafiando los límites del nacionalismo conservador (Colecciones Robin Hood, Biblioteca Billiken).

Al mencionar algunas transformaciones del discurso de la pedagogía y de la política, intentamos señalar superposiciones, cruces y disonancias que pusieron en tensión y en discusión distintas versiones “oficiales” de la niñez de estos ámbitos de gran poder. Numerosas disputas que supusieron la valoración de la infancia en múltiples aspectos impactaron en nuevas leyes y cambios en los paradigmas educativos y en las políticas de infancia. Con la llegada del primer peronismo, bajo premisas que visibilizaron otros sectores infantiles de la sociedad, las discusiones sobre “lo adecuado”, “lo esperable” y “lo deseable” para la niñez era un territorio disputado por la pedagogía, la ética, la filosofía, la política y la religión.

Por un lado, este conjunto de voces contribuyó a ensanchar la mirada valorativa de la infancia hacia una concepción más “integral” que por primera vez incluía otras identidades sociales: sectores infantiles de la población obrera y trabajadora, comprometiendo cada vez más el rol adulto y del Estado en la responsabilidad sobre la formación y la crianza de lxs niñxs. El discurso pedagógico durante el peronismo, alineado a ciertos sectores de la iglesia, confrontó con el escolanovismo (lo tildó de cosmopolita y anti nacional) y defendió la sujeción de lx niñx a un orden familiar quitándole autonomía simbólica a la escuela.

Por otro lado, a fines de los años cincuenta y con mayor desarrollo en las dos décadas siguientes, ciertas publicaciones de especialistas o pedagogos en nuestro país comenzaron a imponer nuevas prescripciones para la literatura infantil, contribuyendo a delimitar (a “instituir”) los límites del campo. Estos materiales daban cuenta de una incipiente red discursiva a nivel internacional de la que nuestro país participaba -a través de ciertos sectores intelectuales-; y en paralelo, comenzaron a surgir las primeras instituciones del mundo que se ocuparon de la literatura para infancia signada por una mirada esperanzadora en ella, después de la segunda guerra mundial<sup>132</sup>.

En este contexto Fryda Schultz de Mantovani (*Sobre las hadas*, 1959) miembro de un grupo de intelectuales y pedagogos del momento (grupo Sur de Victoria Ocampo), escribió sus primeros ensayos sobre la cultura y la literatura infantil apoyando sus ideas

---

<sup>132</sup> La Biblioteca Internacional de Munich (IJB), fundada en 1949 por la Jella Lepman después de la segunda guerra mundial, tuvo como principal objetivo contribuir al entendimiento internacional a través de la literatura para la infancia, ofrecer a lxs niñxs nuevas esperanzas y valores y propiciar así el entendimiento entre los pueblos. Actualmente dicha biblioteca es la más importante en el mundo. Por estos años, también surgió la IRA (International Reading Association, 1956), cuya sede en nuestro país se llamó AAL (Asociación Argentina de Lectura) y fue fundada en 1972. M. L. Cresta de Leguizamón formó parte de dicha creación. El objetivo era promover la lectura y la alfabetización a nivel mundial.

en la revalorización de ciertos textos de la cultura europea, apelando a discusiones de ámbitos de mayor alcance que “lo escolar” o lo pedagógico.

A modo ilustrativo, en este panorama se pueden señalar dos polos: por un lado la matriz modelizadora, pedagógica, ética y moral de la mayoría de los textos deliberados para niños; y por otro lado, la creciente oferta de publicaciones y productos para niños de alcance popular que se compraban en los kioscos (las revistas, las historietas y las figuritas<sup>133</sup>). Entre ambos grupos encontramos numerosos matices y procesos de hibridaciones, traducciones y préstamos; esa zona “intermedia”, la de una -inasible- cultura de la infancia cambiante que consistió en numerosas prácticas orales y comunitarias, folklóricas y anónimas.

Nos referimos principalmente a una cultura de la infancia que se desarrolló al margen de las prácticas institucionalizadas y regularizadas por la escuela y la familia: en las calles, las veredas, las plazas, los clubes, los cines y los patios. Generaciones diversas de niños que vivieron sus infancias en estos contextos sociales y políticos cambiantes que hemos descripto, fueron protagonistas, a veces testigos y a veces productores de una lengua oral encarnada en juegos, rondas, canciones -en las que “lo infantil” es más una marca de la apropiación que de la destinación-. Una cultura heteróclita de manifestaciones no ajenas, pero sí distanciadas del tutelaje controlador de los adultos, que se metamorfoseó e hizo convivir influencias de las diversas culturas que conforman nuestro pasado histórico: la española, la indígena, la africana y la criolla (teniendo en cuenta que cada región de nuestro país desarrolló procesos disímiles). Una polifonía de registros culturales a la que se sumaron los legados orales de los inmigrantes que llegaron a nuestro país desde distintos lugares de Europa. Esta memoria cultural -de la que no nos ocupamos en este trabajo pero no podemos dejar de iluminarla como zona fronteriza de la semiosfera-, quedó plasmada en los “recuerdos” de quienes fueron niños en esas décadas; pero también en manifestaciones artísticas diversas; sólo por mencionar un caso: en la novelística para adultos y en la poesía<sup>134</sup>.

---

<sup>133</sup> Entre las producciones culturales también debemos destacar las figuritas, nacidas para ser coleccionadas en un álbum y para jugar en la calle, en las veredas. A partir de los años 30 las empresas Aguila, Nestle, Noel y Saint pusieron en circulación algunas colecciones que ofrecían retratos de futbolistas, series de aeroplanos y otros contenidos didácticos. Kelito tenía figuritas de actores y actrices; Saint tenía una serie de cuadros famosos de historia argentina. A partir de los años 50 las figuritas también incluyeron “Maravillas del mundo” (Starosta) y en los años 60 y 70 se multiplicaron las series que contenían personajes de la televisión: “Cohete”, “Pelusa”, “Pilusolandia”, “Titanes en el ring”, “Hijitus”, “Tarzán”, “Crack 78” y King Kong”, “Festival de Walt Disney”, (Spinetto, Horacio: “Las figuritas porteñas, entre el álbum y la tapadita” en: Todo es historia, N 472, Noviembre 2006).

<sup>134</sup> Entre otros múltiples textos, destacamos *El tiempo más hermoso*, del escritor cordobés Jorge Voces Lescano (Losada, Buenos Aires, 1959). Aunque desde una perspectiva idealizada,

Parte de este bagaje estuvo conformado por una literatura folklórica oral transmitida de generación en generación en ámbitos mayormente domésticos o barriales, -expandida en los recreos escolares- y estaba compuesto por coplas, dichos, chistes, cuentos y leyendas conocidas a través de canciones, narradores campesinos, nodrizas. Canciones de cuna, villancicos, cuentos de hadas y brujas, de duendes y ánimas, casos de la vida real y de leyendas de animales y personajes míticos, en los que se mezclaron elementos europeos con indígenas. Pero también las vinculadas a los juegos (las rondas, los juegos de mano, para contar, con objetos, figuritas, etc.), en las que el lenguaje verbal en la mayoría de las ocasiones explora los límites de su mundo común, descubriendo la realidad, junto con formas del discurso que van más allá del simple tráfico utilitario de información. Muchas de estas formas pertenecían a una tradición robusta, vívida, dialogada, repetida, regida por normas flexibles y cambiantes, y, por lo tanto, fácilmente transmisible a los países y culturas que conformaron nuestra identidad en esta primera mitad del siglo. Por otro lado, aunque no lo desarrollamos, advertimos la intrincada y productiva interacción entre estas prácticas informales ligadas a los juegos infantiles y las que se generaron a partir del desarrollo de una industria del juguete en nuestro país.

Este legado oral asociado a un conjunto heterogéneo de prácticas y géneros fueron tempranamente objeto de disputas de especialistas e investigadores, acorde a un proyecto político que a comienzos de siglo quiso imponer una versión del folklore nacional reduciéndolo al criollismo representativo de una elite para “generar un proceso de comunalización y desiguales, establecer el perímetro del territorio nacional y desarrollar en el ciudadano un sentido de lealtad hacia el estado-nación de unificación de poblaciones heterogéneas” (Blache y Dupey, 2007: 301).

La literatura infantil también había incluido leyendas y cuentos folklóricos, aunque adaptados a sus finalidades moralizantes. Un ejemplo de esta operación es la colección Petaquitas, de la editorial Peuser (entre 1952 y 1953). Estos libros de porte pequeño pero de presentación atractiva, tuvieron una importante circulación en las escuelas de todo el país. Los 20 tomos consistían en leyendas adaptadas, cuyos títulos aparecían en lenguas originarias, tenían ilustraciones y un glosario al final con referencias a los términos.

En las décadas siguientes, este legado fue revalorizado por los estudios folklóricos, una rama de investigaciones científicas que en nuestro país estuvo sujeto a la disputa sobre qué se consideraba lo “nacional”<sup>135</sup>. Recién a partir de los años 60, durante el

---

incorpora una memoria de los veraneos en Río Segundo, recuperando juegos infantiles de aquellos años.

<sup>135</sup> Desde comienzos del siglo XX hubo trabajos aislados de recopilación del folklore oral, influenciados por los centros académicos europeos. Los primeros recopiladores: Andrés Chazarreta y Manuel Gómez Carrillo hicieron un trabajo empírico recogiendo y clasificando las

“boom” del folklore, numerosos procesos de reflexión y de revalorización contribuyeron al corrimiento de las fronteras y el legado folklórico oral, regional y popular cobró un protagonismo que enriqueció el diálogo con otras zonas de la cultura que aquí hemos desarrollado. Nos interesa principalmente rescatar de este aspecto, en el siguiente tramo de nuestro trabajo, el giro y la revalorización del folklore que ocurrió en la cultura para la infancia, principalmente en la apropiación que hicieron algunos escritores de este bagaje.

## **SEGUNDA PARTE: Las décadas del sesenta y del setenta: la explosión y la regresión**

### **La década de ´60: la infancia como laboratorio de la utopía**

Ser niño en la década de 1960 fue portar, si bien de modo parcial y limitado, las ilusiones de una sociedad confiada en que el cambio era posible, deseable y en cierto modo, también inevitable. Discursos y objetos, palabras y artefactos: el ser niño ya no fue una contingencia pasajera, ni una etapa inadvertida o silenciosa en un mundo dominado por adultos. **La niñez se convirtió en el principal laboratorio de la utopía.** (Pujol, Sergio: 2003) (las negritas son nuestras).

El primer capítulo del libro *La década Rebelde. Los años sesenta en Argentina*, del investigador Sergio Pujol, propone un pantallazo de la década de 1960, “un fresco de la vida cultural del país a lo largo de la que seguramente fue su última gran década del siglo XX” (Pujol, 2002: 19). El repaso de su vivencia como niñx en estos años revela las múltiples dimensiones que se conjugaban en un momento en que la cultura colmaba de nuevos sentidos a estos seres que parecían la promesa concreta de un futuro mejor.

Algunos niñxs vivieron en carne propia discusiones en el seno de la familia sobre distintos modos de crianza ya que empezaba a circular un estilo menos coercitivo, que incluía hábitos tales como dejar que lxs niñxs coman con las manos. La oferta de los medios incluía las historietas de *Mafalda*, el libro de lectura *UPA*, el capitán Piluso, las revistas *Anteojito* o *Billiken* y la película *La novicia Rebelde*. Lxs niñxs estaban presentes

---

“especies” que encontraban. La expansión de los estudios folklóricos se dio entre fines de los años 30 y los años 60. Durante este período hubo numerosas tareas de relevamiento y archivo que contribuyeron a la valorización de este legado rico en raíces multiculturales. Algunos de estos renombrados investigadores fueron Carlos Vega, Ambrosetti, I. Moya, Félix Coluccio, Juan Alfonso Carrizo y Berta Vidal de Battini, entre otros. El enfoque desde el cual recopilaban era el de un supuesto lugar “neutral” propio de un pseudo científicismo.

en tapas de revistas de actualidad, en espacios televisivos, en las tapas de long plays y en exposiciones de fotografías. En los hogares podía convivir Astor Piazzolla con Los Beatles; y también canciones nuevas para niños: "Manuelita" y "La mona Jacinta" de María Elena Walsh. La creciente oferta editorial para este sector de la sociedad abarcaba todos los ámbitos del conocimiento (o eso pretendía): enciclopedias en fascículos, clásicos juveniles, historietas mexicanas, revistas de actualidad que se ocupaban de "la crianza de nuestros hijos" y los libros de Eva Giberti<sup>136</sup>. Comenzaron a estar presentes los niños en los programas televisivos de periodismo de opinión y en la ficción.

Este retrato que hace Pujol traduce un clima de época en el que algunos sectores infantiles de la población transitaban una cotidianeidad que los ubicaba en primer plano: los vínculos familiares, la gran oferta cultural (que incluía a los juguetes, la televisión, la música, la publicidad, las revistas infantiles y los libros) y el paso por la escuela que empezaba a concebirlos desde paradigmas renovadores. Ser niño en esos años implicó la posibilidad de participar activamente de algunas prácticas que habían sido negadas en décadas anteriores o habían sido desarrolladas en escenarios aislados.

En el contexto de los años 60 y 70, el crecimiento de la información sobre la cuestión de los niños no es comparable a décadas anteriores, por la fluidez entre las esferas que se ocuparon de la crianza y la educación. Hubo una proliferación de discursos que movilizaron los sentidos en torno a los niños y toda la red intersubjetiva alrededor de ellos. Más allá de los numerosos matices de una compleja realidad social, con infancias múltiples y desiguales, los niños se convirtieron en destinatarios, protagonistas, personajes, consumidores y también objeto de disputas: programas de televisión, música para niños, personajes infantiles, una nueva pedagogía, tests de inteligencia e informes psicológicos<sup>137</sup>, entre otras prácticas que se atribuían un "saber" sobre sus intereses, sus

---

<sup>136</sup> Eva Giberti fue una psicóloga, psicoanalista, asistente social, profesora universitaria argentina. Fue la creadora y fundadora de la primera Escuela para Padres de Argentina en el año 1957, una institución privada que en el año 1962 se incorporó en el ámbito de la Facultad de Medicina (dependía del Decanato) y dictaba sus cursos en el Hospital de Niños. Estableció otras sedes en distintas provincias. El Libro "Escuela para Padres" (tres volúmenes) publicó 30 ediciones. Persistió de este modo hasta 1973, fecha en la cual por razones políticas (persecución de Eva Giberti) debió ser clausurada.

<sup>137</sup> Las principales tensiones a las que refiere Pujol cuando describe la década rebelde: una mezcla contradictoria entre individualismo y utopía social, de hedonismo y compromiso. Los jóvenes habían creado una noción de identidad transnacional muy difundida, jóvenes que habían nacido después de la Segunda Guerra Mundial. Revolución y rebelión: la primera era algo excepcional, en cambio la segunda era algo cotidiano, era algo menos visible, menos material. "(...) el carácter rebelde no se limitó a ser el rasgo de una minoría ilustrada, sino un elemento de gran expansión social, presente en infinidad de personas, lugares y situaciones." (Pujol, 2002: 19).

conocimientos, habilidades, etc. Lxs niñxs, estos sujetos que siempre habían estado ahí, ahora cobraban visibilidad pública, política e institucional.

En los comienzos del siglo XX el discurso de la pedagogía que había impuesto Domingo F. Sarmiento fue gradualmente desplazado de la centralidad de la cultura de la infancia para compartir el estatuto junto a lo jurídico, lo psicológico y lo estético. En las décadas del 60 y del 70, la psicología, el psicoanálisis, la pedagogía y la literatura infantil fueron los principales terrenos que se consolidaron y contribuyeron a divulgar ideas acerca lxs niñxs, sus necesidades e intereses.

La divulgación de estas disciplinas y el impacto mutuo contribuyó a instituir nuevas convenciones sobre “lo normal”, “lo ideal” o “lo deseable” para la infancia. Lo anterior se vio reflejado también en un fenómeno -que aún persiste- que impactó en numerosas revistas: el de la “Escuela para padres”, cuyo objetivo era hacer circular consejos para padres ligados a saberes del psicoanálisis y la psicología para la mejor crianza de los hijos<sup>138</sup>.

En el campo de los libros para niñxs y jóvenes, se multiplicaron los criterios sobre “lo recomendable”, lo “adecuado”, “lo que los entretenía” o lo que los “identificaba”, entre otros. Claro ejemplo de lo anterior es la gran cantidad de colecciones según diferentes edades, y el desarrollo de una crítica de la literatura infantil y una pedagogía de la lectura que contribuyeron a ampliar el horizonte de la cultura infantil y al mismo tiempo a instituir etiquetas, a prescribir ciertas prácticas y a canonizar algunos autores (más adelante ampliamos este tema). Se corrieron ciertos límites, se expandieron temáticas y géneros; pero también se instituyeron nuevos cercos. Este explosivo proceso estuvo atravesado y se vio impactado por numerosas transformaciones en lo social, lo político y lo cultural a las que nos hemos referido en capítulos anteriores.

Para ilustrar algunos de estos aspectos, hemos elegido detenernos en este apartado del capítulo en algunos hechos que confirman la consolidación de una literatura infantil y juvenil cuyas fronteras y autorregulaciones se legitimaron a través de una gran cantidad de publicaciones, eventos académicos y hechos del mundo editorial (concursos, nuevas colecciones, premios, instituciones).

En el siguiente capítulo nos ocuparemos del fenómeno de la televisión y la ampliación de la oferta de programas infantiles a numerosos hogares; hecho que cambió el horizonte de experiencias culturales compartidas durante la niñez. La veloz expansión de los medios masivos de comunicación abrió canales de gran fluidez entre zonas que

---

<sup>138</sup> En el anexo incluimos imágenes de la revista Mamina, en la que además de instructivos relacionados a “manualidades” o quehaceres “femeninos” propios de esos años, se incluían consejos para abordar a los adolescentes, para interactuar con el marido, etc.



tradicionalmente no se habían rozado. La industria mediática asociada a la industria del juguete, por ejemplo, fue una combinación que hizo proliferar la oferta, sumado a la llegada de un material que vino a revolucionar el mundo de los materiales: el plástico. Ya desde los años 50, las fábricas compitieron con los juguetes de hojalata, ofreciendo teléfonos, planchitas, alcancías, trompos, trenes, diferentes rodados, revólveres. Las firmas nacionales (Hojman, Grafil, Vispa, Buby, IKA, entre otras) copiaron modelos extranjeros y tuvieron gran desarrollo hasta los años 70, en que hubo un retroceso y se sintió el impacto de las importaciones y la influencia de personajes del cine y la televisión estadounidenses (Feijoo León, Enrique M, 2006: 23).

Sin duda, se trató de un clima “explosivo” vivido con más intensidad en la capital del país – y en ciertos sectores medios y altos de la población- que en otras ciudades con menor acceso a ciertos consumos culturales; sin embargo, poco se sabe sobre esos matices. Hemos hecho una selección de algunos antecedentes históricos que explican este clima expansivo del universo infantil, y -aunque en menor medida- nos referiremos también a su retracción en el contexto de los sucesivos golpes de estado entre los años '60 y '70. Recordemos que el discurso pedagógico oficial, a partir de 1943 impuso la instrucción religiosa en la educación escolar –derogando la ley 1420- aplicando criterios dogmáticos de selección y de censura de lo destinado a lxs niñxs y jóvenes, según un “sistema de valores”, que sostenían una idea de “identidad nacional” que se vinculaba con el catolicismo. Distintos discursos oficiales, según los vaivenes de la historia política de estas décadas, “bregaron” por imponer visiones dogmáticas sobre rol de la familia, de la mujer, sexualidad y la cultura en general (cine, literatura, libros) (Roitenburd, 1994). La visión maniquea no era nueva – el régimen peronista no escapó a la percepción de la política como enfrentamiento entre bandos irreconciliables – sin embargo, fue a partir del golpe militar de 1976 que se intensificó y adquirió visos de paranoia (Reatti, 1992; Luraschi-Sibbald, 1993; Nofal, 2003; Invernizzi y Gociol, 2003).

Este trabajo pretende contribuir a una mirada local cordobesa de algunos de estos hechos y discursos, relativizar ciertas dicotomías propias de enfoques más panorámicos del período y reconocer también el entramado mayor del que participó el campo de la cultura para la infancia en la ciudad de Córdoba.

## La explosión del ámbito del libro infantil y el “tráfico de fronteras”

Durante la década del 60, la industria editorial argentina creció notablemente; este proceso se vio favorecido por el proyecto desarrollista y la exportación de libros a otros países de lengua española. Hubo una brutal caída en las exportaciones en relación a décadas anteriores; pero se consolidó el mercado interno para el libro argentino y latinoamericano, cuando España recuperó su industria y dejó de importar libros editados en nuestro país. Proliferaron editoriales y colecciones que desarrollaron contenidos de diversas disciplinas y se intensificó el interés por la temática nacional desde diversos abordajes e interpretaciones que apuntaban al análisis de la realidad del momento o al proceso histórico del país.

El crecimiento del mercado interno estuvo estrechamente vinculado al aumento de lectores pertenecientes a un sector ilustrado de las capas medias, como resultado de políticas de escolarización desde comienzos del siglo XX, de la reorganización de los estudios universitarios en los años 60 y de una creciente especialización en diversos ámbitos, entre otros factores<sup>139</sup>. En este proceso, el papel del Estado a través de medidas económicas que catapultaron los proyectos editoriales fue crucial; sin embargo, su intervención no fue suficiente para solventar y sostener una política de promoción de la edición de libros, en la alternancia de gobiernos democráticos y golpes de estado.

Estas fueron las condiciones en las que se dio el denominado boom literario que generalizó el interés por autores argentinos y latinoamericanos y consolidó el nuevo “Parnaso” literario argentino: Marechal, Sábato y Cortázar<sup>140</sup>. Los medios masivos tuvieron un activo papel en la promoción de este fenómeno a través de mesas redondas, tapas de revistas, entrevistas televisivas, reportajes radiales, participación en publicidad, etc. Las revistas claves que contribuyeron en este proceso fueron *Primera Plana*, *Panorama* y *Confirmado*.

En este panorama, enmarcado en un contexto de mayor visibilidad de la cuestión de la infancia, los libros para niños y jóvenes fueron los privilegiados. Tal como señalamos en la primera parte de este capítulo, a fines de los años 50 ya estaba consolidada una vasta zona de la cultura escrita para niños vinculada principal pero no exclusivamente a la escuela, cuya condición de obligatoriedad no le fue disputada por ninguna otra institución,

---

<sup>139</sup> Entre los años 50 y 60 surgieron varias de las editoriales más importantes del continente: Compañía Fabril de ediciones, Editorial Sudamericana, Emecé y Eudeba; en México se creó el Fondo de Cultura Económica (Fernández, 2006: 38).

<sup>140</sup> El catálogo de la Editorial Sudamericana fue el que contribuyó en este proceso.

por lo que siguió (y sigue) ocupando el centro de la cultura para la infancia. En las dos décadas siguientes, en zonas menos centrales se desarrollaron a gran velocidad otros materiales cada vez más “a la mano” de lxs niñxs (en primer lugar, de sus padres y adultos): textos de la literatura infantil surgidos de concursos organizados por editoriales; historietas y publicaciones económicas como parte de una creciente oferta editorial en kioscos, a través de vendedores a domicilio o por correo.

Las nuevas condiciones del mercado editorial también respondían a una demanda de la población infantil que ahora podía elegir; por ejemplo, seguir una “serie”, un autor, una colección o un género. Podía exigir a sus padres que se lo compraran en el kiosco de la esquina de su casa.

Esta expansión desdibujó las fronteras del campo de lo infantil, lo acercó a las reglas del campo de la cultura literaria para los adultos, sacudió las aguas quietas de lo que hasta ese momento era la oferta literaria para niñxs y corrió las fronteras de aquel reducto delimitado de lo escolar. Hubo una proliferación de saberes (subsistemas) que se intersectaron y se retroalimentaron contribuyendo a una gran producción de información sobre lxs niñxs que impactaba en políticas editoriales (en los diseños gráficos, en los criterios para generar las colecciones) y también en las decisiones estéticas de los editores, autores e ilustradores. La cuestión de la infancia dejaba de ser un mundo cerrado a la escuela y al orden de lo privado; y los límites de estos dos espacios se diluyeron y se “confundieron”.

En este marco, se sumaron nuevas maneras de mediar entre los libros y lxs niñxs, que se divulgaron a través de medios tradicionales (bibliografía pedagógica) pero también por nuevos medios que recrearon este “medioambiente” que excedía lo escolar. Se multiplicaron los textos críticos sobre literatura infantil, sobre lectura y de pedagogía que apuntaban el rol mediador de adultos y docentes, instaurando nuevas convenciones que abarcaron criterios de todo tipo<sup>141</sup>. Se empezó a recomendar una “cuidada selección de textos”; hubo una importante revalorización de textos de la tradición oral, folklórica y universal; numerosas actividades escolares con fragmentos u obras apuntaban a despertar la creatividad de lxs niñxs, a vincularlos con un universo cultural más amplio. El libro de texto escolar, consagrado como material de lectura por la tradición, fue desplazado en algunas escuelas que apostaban a prácticas innovadoras, por una literatura infantil que se escribía, se leía, se narraba, se oía, viabilizando así objetivos e idearios del escolanovismo y de otras corrientes pedagógicas (la pedagogía crítica de Paulo Freire).

---

<sup>141</sup> Más adelante, en el apartado referido a la crítica literaria, ampliamos esta afirmación.

Díaz Röñner, en un ensayo de fines de los 80 describió un lúcido panorama de las tensiones de la literatura infantil argentina en las décadas que aquí investigamos. En *Cara y cruz de la literatura infantil y juvenil* (1989) analizó este proceso aludiendo a una corrosión de los límites entre campos disciplinares que se disputaban el saber sobre la infancia. Allí la autora se refirió a este fenómeno en términos de una “superposición disciplinaria y traviesa”. Aludía a cómo la psicología y la psicología evolutiva en particular se atribuyeron la capacidad de prescribir para la literatura “lo que responde al interés de lxs niñxs comprendidos psicológicamente”; la pedagogía obligó a los textos a ser útiles a las necesidades de la escuela para educar mejor; “la ética y la moral”, y “la moralización de las moralidades”, contribuyeron a subordinar lo literario a la “zona unitaria de moralización”. Estos condicionantes alejaron los textos de la especificidad de lo literario, forzando la “abuenización”, la lengua artificiosa y los modismos propios del mundo adulto, contribuyendo a una literatura para niñxs definida como “país de los arquetipos” (1989).

Este “tráfico” entre disciplinas (y sus órdenes discursivos), fue posible también gracias al protagonismo de nuevos agentes y profesionales vinculados al libro que se ocuparon de esta zona de la cultura sumando criterios novedosos que venían a recuperar y a legitimar experiencias previas, que no tenían que ver con lo escolar sino con otros circuitos de circulación y producción literaria. Un claro ejemplo de lo anterior es la trayectoria de Boris Spivacow y su recorrido por editorial Abril, luego Eudeba y finalmente en el Centro Editor de América Latina, que veremos más adelante.

## **Un “crisol” de libros para niños y jóvenes: proyectos editoriales, colecciones, autores e ilustradores nuevos**

A partir de los años 60 la oferta de libros para niños y jóvenes se multiplicó y se diversificó en editoriales que tenían ya varias décadas de trayectoria en el país (Sudamericana, Estrada y Guillermo Kraft); pero surgieron otras que incluyeron a este sector de la población lectora como destinatarios privilegiados<sup>142</sup>. Para referirnos a esto último, nos detendremos en primer lugar en dos proyectos editoriales que se hicieron eco de los idearios de la época y concretaron empresas con una concepción de la cultura desde un enfoque renovador, no sólo por la ampliación de los límites de lo concebido como “saber” válido, interpelando fuertes esquemas clasificatorios de la época, sino por la efectiva llegada que tuvieron a grandes capas de la sociedad gracias al precio accesible de los libros y otras estrategias que iban más allá de lo económico.

Nos referimos a Eudeba y al Centro Editor e América Latina (CEAL). En el primer caso, la Editorial de la Universidad de Buenos Aires, fundada en junio de 1958, representó claramente la voluntad de un profundo cambio en el contexto de un plan de modernización de la Argentina<sup>143</sup>. El principal objetivo de Eudeba fue el de una extensión cultural que garantizara un óptimo nivel de divulgación y un auténtico redimensionamiento del mercado lector<sup>144</sup>. Se previó para esto un amplio repertorio de colecciones: “tratados, manuales, series de didáctica y educación, obras de consulta, textos clásicos, teoría e investigación, divulgación, bibliotecas: argentina, americana, de problemas contemporáneos, con la intención de abarcar un mercado que sobrepasara los límites del público universitario y llegara al lector común” (Fernández, 2006: 46).

Durante casi ocho años -entre 1959 y 1966- la gestión de Eudeba logró mantener los precios más bajos que otras editoriales; encontró y creó un mercado ávido para todos los títulos científicos y literarios en nuestro país y en Latinoamérica. Se trataba de un proyecto no solo sustentable sino también rentable favorecido por la magnitud del trabajo

---

<sup>142</sup> Entre las editoriales que ya venían dedicándose a la literatura infantil, es destacable la producción de Editorial Sigmar -fundada en 1941- que para la década del 60 contaba con colecciones: Mis animalitos (personajes de Disney), Estrella (Literatura universal) y Cien cuentos. Estos libros eran económicos y contribuyeron a instalar en muchos hogares las imágenes de la industria Disney. En los años 70 salieron dos colecciones más: Muñequitos (tapas con imágenes tridimensionales) y Chiquilines (“ayudaba a resolver situaciones cotidianas”, según decía el catálogo).

<sup>143</sup> Contemporáneos a la creación de Eudeba, el Estado fundó en estos años el Inta, el Inti, el Incaa, el Conicet, el Fondo Nacional de las Artes y el Instituto Di Tella.

<sup>144</sup> Arnaldo Orfila Reynal, ligado a la actividad editorial y a la Universidad, fue el director de Eudeba.

que generaba la editorial y por las innovadoras estrategias de venta (en kioscos, por catálogos, micros radiales y televisivos, rankings, entre otras).

Si bien hubo un grupo de personas que fueron decisivas en el proyecto de Eudeba, el licenciado Boris Spivacow, designado Gerente General, supo interpretar y definir los gustos del público, así como ajustarse para satisfacer su demanda. El lema que impuso “el libro para todos”, se efectivizó en muchos aspectos. Aunque Eudeba no tuvo colecciones infantiles, fue un proyecto que contribuyó a correr límites de aquello considerado como válido para la cultura nacional, y preparó en varios sentidos un terreno propicio para la proliferación de libros para niños y jóvenes, tanto la literatura como colecciones de divulgación científica y cultural.

La fatídica “noche de los bastones largos” (el 29 de julio de 1966), fue determinante para que esta editorial del Estado pasará a la esfera privada. Ese día se produjo el desalojo de cinco facultades de la UBA por parte de la Policía Federal y a partir de esta fecha se produjeron cesantías, censura de contenidos, renunciaciones y emigración de profesores. Después de este hecho, Spivacow junto a otros que lo habían acompañado, renunciaron a sus cargos.

Lejos de abandonar sus ideales, este grupo de intelectuales fundaron el Centro Editor de América Latina y dieron así continuidad a la experiencia gracias a que lograron reunir pequeños capitales de amigos académicos conocidos. El lema de Eudeba que había sido “Libros para todos”; en el CEAL fue “Más libros para más”. Hubo una continuidad en la forma de trabajo concebida como proyecto “escuela”, en la distribución de sus colecciones en los quioscos, el ajuste progresivo entre el diseño del material y su contenido. Pero la gran diferencia estaba en que el CEAL no sólo que adoleció del apoyo del Estado, sino que funcionó por momentos con su expresa oposición.

La editorial se convirtió en un proyecto escuela: el carácter formativo favoreció en quienes participaron en él la capacidad de resolver rápidamente a las demandas del oficio y a múltiples funciones. Con un escaso presupuesto durante su existencia, se generaron numerosos productos de alta calidad<sup>145</sup>. Esto era posible por el clima interno que se vivía en el que reinaba la libertad, la creatividad y el compromiso de sus conductores y por unas condiciones sociales que favorecían este auge.

Fue una empresa formadora de lectores, cuya meta -condensada en su lema- era que un público más amplio pudiera acceder a las grandes producciones de las ciencias,

---

<sup>145</sup> La ausencia de medios y la escasez de recursos generó un “diseño de la carencia”: un estilo de gran creatividad logrado en las distintas resoluciones gráficas. La foto pluma (fotos con muchos contrastes, casi sin grises), el color, fotografías tomadas entre ellos para publicidad. Paralelamente, también se incorporaron detalles sofisticados: fotos satelitales compradas a la NASA para el Atlas total de la República Argentina y las ilustraciones de plásticos de renombre (en los libros para niños). (Rocha Alonso, 2006: 194).

las artes y las letras: “La ampliación del universo de lectores para lograr una ampliación del universo de las ideas puestas en la discusión pública” (Sarlo, B. citada por Etchemaite: 2003: 1). El catálogo ecléctico y amplio del CEAL tenía una gran calidad en la información y en la edición, gracias al trabajo en equipo en la que había gente de arte y del departamento técnico<sup>146</sup>.

El proyecto pudo hacerse efectivo y tener éxito comercial, gracias al fluido de ventas de las numerosas colecciones del CEAL que se vendían en los quioscos y eran coleccionables (una tradición de la que *Abril* había sido exitosa y pionera)<sup>147</sup>. Esta vidriera de exhibición implicaba un desafío para los encargados del aspecto visual: en poco espacio, las publicaciones debían competir con otras ofertas que pululaban en el reducido espacio del quiosco<sup>148</sup>.

El CEAL innovó en todos los ámbitos en los que participó como proyecto editorial; entre estos, los referidos al diseño general, la diagramación y la ilustración. Oscar “el negro” Díaz, fue la figura clave de esta impronta. También había participado en *Abril* y en Eudeba y fue quien creó casi la totalidad de las maquetas de colecciones de libros y fascículos que se editaron entre 1966 y 1993. Su tarea también abarcaba la publicidad, la televisión y los lanzamientos. La apuesta al aspecto visual de las producciones fue visionaria: se publicaron colecciones dedicadas a artistas plásticos, se sorteaban originales (de las colecciones de poesía y narrativa ilustradas), se incluían en las tapas grandes obras de la plástica universal (y se especificaban los datos en la contratapa)<sup>149</sup> y se editaron textos clásicos ilustrados por artistas plásticos de renombre<sup>150</sup>. Un estilo visual que apostaba a la complementación entre texto e imagen (tradición que se remonta a *Caras y Caretas*) y contribuía a la formación de un nuevo gusto y de nuevo hábitos de consumos culturales (Rocha Alonso, 2006: 193).

---

<sup>146</sup> El CEAL llegó a publicar 78 colecciones, casi 5000 títulos publicados entre 1967 hasta 1995 cuando dejó de funcionar dos años después de la muerte de Boris Spivacow.

<sup>147</sup> La estrategia no culminaba allí, ya que una vez que los kioscos devolvían los que no se habían vendido, se encuadernaban en tapas duras para crédito y en rústica para librerías; o se enviaban los fascículos al mayorista que los encuadernaba y los reciclaba. (Pesce, 1994: 266)

<sup>148</sup> Algunas estrategias adoptadas fueron: el uso total del espacio de tapa y contratapa, tipografía sans serif, utilización de papel rústico, juego entre derecho y revés (tapa y contratapa) y aprovechamiento máximo del espacio entre interiores.

<sup>149</sup> Algunas colecciones, como *Siglo mundo* (1968) incluía un libro que acompañaba a cada fascículo, diapositivas o un disco o un sobre con documentos del período abordado. En algunos casos, sobre todo en los fascículos se habla de un enfoque cinematográfico: el tratamiento dado a las fotos y reproducciones por medio de ampliaciones, planos-detalle, o recortes de diversa índole que implicaban formas modernas propias de la cámara; el estilo fragmentario y multimedia (propio del fascículo).

<sup>150</sup> Algunos títulos fueron: *El Viejo Vizcacha*, de José Hernández, con ilustraciones de Norberto Onofrio; *El Matadero*, de Esteban Echevarría, con ilustraciones de Carlos Alonso; *Los tres maridos burlados*, de Tirso de Molina, con ilustraciones de Hermenegildo Sabat.

La proliferación de antologías de este sello reivindicaba géneros considerados menores y los incluía en la misma serie de los ya legitimados, dando cuenta así de una diversidad de literaturas que se veían puestas en valor por su calidad estética; poniendo así en evidencia la indiferencia y el desconocimiento de los centros académicos ante estas transformaciones. El periodista, crítico y ensayista Jorge Rivera fue un nombre clave en esta redefinición del campo de los discursos sociales y de la literatura en particular, ya que sus reflexiones contribuyeron a instaurar una idea de literatura como proceso que se proyectaba sobre el pasado y el presente, pero también sobre líneas que podían continuarse. Rivera se adelantó al reconocimiento de una literatura humorística que viniendo de los diarios y revistas de la época, comenzaba a adoptar un carácter autónomo acentuando el carácter literario de dichos textos.

Este corrimiento de límites señaló también un rumbo que habilitó la circulación de nuevos géneros, motorizó un dinamismo interno y se proyectó sobre el campo de la literatura infantil, con matices relacionados con sus propias tradiciones y con los nuevos lenguajes con los que dialogaba. El ámbito escolar de los textos para niños –principal esfera de legitimación del momento- se regía por una lógica menos propensa a la incorporación de nuevos lenguajes, más resistente al cambio. En cambio, el circuito de kioscos y veredas tenía grandes libertades y se dejó llevar por los ideales de una época, los imaginarios del cambio y la crítica hacia ciertos esquemas heredados.

La literatura infantil y juvenil ingresó a “la” literatura (así lo afirmaban algunos paratextos y otras voces autorizadas<sup>151</sup>), en el marco de una empresa que se propuso ampliar los límites de lo hasta entonces concebido como tal e incorporar elementos novedosos que redefinían este campo, a partir de una consideración más amplia y más abarcadora de nuevos géneros. Estos criterios relativizaban el canon oficial y lo ponían en tensión con los lenguajes de los medios masivos de comunicación a partir de un fuerte posicionamiento frente al debate sobre la cultura alta y la cultura popular.

La primera colección que lanzó el flamante proyecto editorial del CEAL, fue “Los cuentos de Polidoro” (desde mayo de 1967). Al igual que muchas de estas colecciones, los libros que las integraban se podían encuadernar; práctica que contribuía a la bibliofilia, es decir al afán de cuidado de la materialidad del libro.

El aspecto visual de “Los cuentos de Polidoro” retomó varios criterios de la “Bolsillitos” de Editorial Abril, en la que Boris Spivacow había participado y a la que ya nos hemos referido. Esta colección (ochenta fascículos en total) recreó, tradujo y adaptó

---

<sup>151</sup> La periodista especializada en LIJ, Susana Itzcovich, en un artículo que planteaba un panorama de la literatura infantil de los años 70, en la revista Familia cristiana, en septiembre de 1979, tituló su artículo: “Una gran literatura para los chicos”. (En: Itzcovich, S: 1995: 27).



clásicos de la literatura universal de autores tales como los hermanos Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen; leyendas europeas, orientales y americanas, los mitos griegos o la Biblia<sup>152</sup>. La directora de la colección, Beatriz Ferro, también había compartido experiencias previas en Eudeba y entre gente que venía de Abril: además de Boris Spivacow, el ilustrador y diagramador Oscar Díaz.

La calidad del trabajo de autores e ilustradores dio como resultado una inédita colección, que abría el horizonte de lo destinado a lxs niñxs a un ámbito poco explorado, el de artistas plásticos y escritores de trayectoria<sup>153</sup>. Todos estos libros tenían un estilo antiolemne que se oponía a la “voz mayor” de las antologías y otros textos escolares para niñxs (Díaz Rönnner, 2000). Un tono humorístico caracterizó al lenguaje de estos cuentos y a muchas de sus ilustraciones. En *El arca de Noé*, narración de Beatriz Barnes con ilustraciones de Ajax Barnes, en un diálogo Jehová le dice a Noé: “lo que se viene (el diluvio) .... Va a venir por arriba” y Noé contesta: “Ah, ¡ya sé! Un plato volador”<sup>154</sup>. Fue una colección que introdujo relatos ancestrales, de otras culturas, ampliando el horizonte de lo disponible para la infancia, a partir de un vocabulario más cercano a lxs niñxs –por lo informal y por la presencia del humor- con una marca lúdica que no era habitual y que funcionó como “filtro adaptativo”.

A nivel plástico, su apuesta fue revolucionaria: incluyeron técnicas nuevas, estilos cercanos al de las historietas y una paleta de colores que seducía desde la tapa<sup>155</sup>. La apuesta visual de toda colección inauguraba también una definición del libro como objeto integral que sostenía una concepción de lectura “como deslizamiento, como desplazamiento”: en tanto se preveía una continuidad entre tapa y contratapa, al estilo de lo que proponían las revistas (de hecho, aparecía semanalmente), un paseo guiado por la constante invitación sugerida por el diseño. Fue también una colección pionera en un procedimiento metalingüístico que se expandió luego en la década del 80: las palabras

---

<sup>152</sup> Ante el acotado presupuesto de la editorial, los clásicos evitaban pagar derechos de autor, pero también estaban vinculados con el criterio más conservador de Boris Spivacow que el resto de sus colaboradores (Rocha Alonso, 2006:200).

<sup>153</sup> Ellos fueron: Beatriz Ferro (escritora y directora de la colección), Beatriz Barnes, Antonio Queirolo, Cristina Gudiño Kieffer, Horacio Clemente, Beatriz Mosquera, Nely Garrido de Rodríguez, Inés Malinow y Yalí. Los ilustradores fueron: Ajax Barnes, Oscar Grillo, Hermenegildo Sabat, Napoleón, la escenógrafa y vestuarista Gioia Fiorentino, Alba Ponce, Sara Conti (alias “Chacha”, hermana de Oski), Amalia Cernadas, Ruth Varsavsky e Ignacio Corbalán

<sup>154</sup> “*El arca de Noé*, narración de Beatriz Barnes, ilustraciones de Ajax Barnes (1968), citado por Rocha Alonso, 2006: 203.

<sup>155</sup> Los collages de Ajax Barnes “cuyas figuras humanas de mirada serena y porte estatuario, sus trazos gruesos y sus formas estilizadas conviven con trozos de diarios, de encajes, de fotografías y grabados, de telas de diversas texturas en un todo colorido que juega con grandes superficies en blanco”. O los dibujos satíricos de Napoleón, con “derroches de color y acotaciones verbales en cursiva, flechas y todo tipo de indicaciones al pequeño lector” (Rocha Alonso, 2006).

ancladas a las ilustraciones<sup>156</sup> y los globos como en las historietas. De esta manera, la apuesta visual, gráfica, editorial y literaria se articulaba en pos de un objeto de lectura, que redefinía también el rol del lector. En los márgenes de lo textual (los paratextos) se amplió la zona de destinación, se diversificó el lenguaje del libro como soporte significativo: sus tapas, su lomo, el diseño, la gráfica, las indicaciones de la colección.

Además de la colección anterior, en el CEAL se editaron para niños: Los hermosos libros (cuentos clásicos contados por Beatriz Ferro), Los cuentos del Chiribitil (a partir de 1976, dirigida por Delia Pigretti y luego Graciela Montes)<sup>157</sup> y Cuentos de mi país (coedición con la Secretaría de Cultura de la Nación). Este proyecto editorial dio muestras de la polifonía de voces que participaron: el cuidado trabajo sobre todos aquellos aspectos de la colección fue el resultado de un conjunto de especialistas que coordinaron sus trabajos, sus apuestas estéticas, sus convicciones sobre la lectura, la literatura y la cultura letrada.

Pero el CEAL no estuvo aislado de otras propuestas que ensanchaban la oferta, confirmaban el corrimiento de los límites de lo que hasta ese momento era la LIJ. El abanico de colecciones para niños (que segmentaban su oferta según distintas edades, géneros y otros criterios) respondía a nuevas demandas. El cambio en la información de las tapas de los libros daba cuenta del nuevo estatuto del “autor” de libros para niños, en sintonía con la profesionalización de este oficio en estas décadas. Los escritores comenzaban a asumir este oficio como un medio de subsistencia; y entre otras urgencias debían adecuarse a ritmos menos artesanales, a entrevistas a los medios, estrategias de publicidad y otras novedosas oportunidades, en las que eran interpelados a hablar sobre sus posiciones frente a debates de la época.

Por otro lado, la fuerte presencia de las ilustraciones en los libros para niños y los nuevos procesos técnicos daban a los ilustradores y los diseñadores un rol protagónico, cada vez más poroso a estéticas alejadas de lo escolar, propias de la renovación del arte gráfico, el crecimiento de la historieta, el lenguaje del cine y de las pantallas. La cuidada selección de textos de autores extranjeros (traducciones locales), la inclusión de textos de autores noveles nacionales para niños premiados en organismos internacionales, el rescate de géneros populares y de materiales de divulgación científica; el desarrollo cada vez más fuerte de una cultura de “autores”, que firmaban libros, que charlaban con los lectores infantiles, recibían cartas y tenían sus seguidores.

---

<sup>156</sup> En los discursos mediáticos, las palabras sirven como anclaje de la polisemia de la imagen. Cfr. “Retórica de la imagen”, *La semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, Serie Comunicaciones, 1970 (ed francesa 1964), citado por Rocha Alonso, 2006: 204.

<sup>157</sup> En los años ochenta se publicaron dos colecciones más: Cuentos de mi país, Serie de la cuerda roja, Los libritos del Centro Editor (mitología griega, historias de la biblia y Los caballeros de la mesa redonda).

El caso de Silvina Ocampo como escritora de libros para niños es también una muestra del interés por la literatura infantil. En la década del 70, cuando ella ya era una autora de una vasta obra para adultos, publicó *El caballo alado* (1972, Ediciones de la Flor), *El cofre volante* (1974, Editorial Estrada) y *El tobogán* (1975, Orión); *La naranja maravillosa. Cuentos para chicos grandes y para grandes chicos* (1977, Orión), *Canto escolar* (1979, Editorial Fraterna).

En esta expansión del campo, la materialidad del libro habilitó zonas fronterizas por donde se canalizaron aspectos de una cultura que buscaba captar a lx niño sin intermediarios; conquistar su interés, buscar su identificación, valorar y apreciar sus capacidades creadoras. Premisas que se alimentaban de la fluidez de saberes sobre lxs niños, que otros discursos movilizaban.

Los paratextos se “desacralizaron”, en tanto solemnes textos de información y fundaron una zona intermedia. Reseñas de las contratapas, prólogos dirigidos a los lectores infantiles, dedicatorias “personalizadas”, actividades con espacios en blanco que el lector debía completar antes o después de leer el texto mismo, abrían el juego a una nueva direccionalidad en la destinación. Las voces de los editores y los autores dejaban de ser entes invisibles y se corporizaban a través de una voz que les “hablaba” a lxs niños (con nombre propio). Esta estrategia también intentaba sortear la mediación adulta (el que compraba, el que decidía qué dar de leer y cómo leer), al menos como estrategia innovadora.

Un caso representativo de lo anterior es el de la “Serie para leer y comentar. Colección tejados rojos. La escalerita” de la Editorial Plus Ultra, dirigida por María Hortensia Lacau, una referente del campo de la crítica de la LIJ. Ella era autora de textos para niños, directora de colecciones, reconocida pedagoga que publicó diversos materiales vinculados con ideas “renovadoras” del momento. La primera página de uno de los libros de la colección comenzaba así: “Mensaje para el niño o la niña que lea este libro”. El “mensaje” consistía en un texto de dos páginas en las que la directora de la colección se dirigía a lx niño en un tono coloquial y amistoso: “Hola, chicos. Aquí me tienen de nuevo dispuesta a hablar con ustedes de un libro, y a pedirles que después de leído, regresen a la primera página y vuelvan a leerlo” (1984:7). Luego les pedía que se convirtieran en ayudantes de la autora, que agregaran o cambiaran partes del cuento, personajes, lugares. Su discurso en primera persona le “hablaba” a lxs niños y les contaba quién era la autora, con datos sobre su biografía. Estas palabras eran representativas de una perspectiva de la literatura infantil que asociaba el carácter formativo implícito con la “profundidad” del mensaje de la autora:

Escribe para los grandes y para los chicos y todo lo que escribe está tocado por la varita de la magia, la poesía y la gracia, y muchas veces el humor. Pero siempre allá en el fondo de todo eso hay un mensaje de sentimientos, humano y profundo (*El perro sin terminar*, María Granata, 1984: 8)

Como veremos más adelante, este trasfondo ideológico del “valor” de la literatura abría un escenario de mayor acercamiento al destinatario infantil, pero también cercenaba otras voces.

Entre las estrategias que daban cuenta del avance sobre las zonas “nuevas” de los libros infantiles, se destaca la visibilidad de sus tapas como lugares donde se exhibían ciertos “créditos” que rendían cuenta de la profesionalización de sus agentes (autores, editores, direcciones de colección e ilustradores), de sus decisiones editoras que incluían orientaciones sobre los géneros, las edades, las colecciones, y también los premios obtenidos. Ediciones Librerías Fausto, en el año 1975 inició la colección La lechuza. El segundo título fue *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann<sup>158</sup>. La tapa de esta colección incluyó el nombre de los ilustradores, y en el caso de los libros de esta autora, un símil sello de los premios. En esta colección había relatos de autores checos, de escritores extranjeros ya legitimados (El mago y el hechicero, de David McKee), dos versiones de Italo Calvino de fábulas italianas (*El pájaro verdemar* y *En cada bosque hay un ratón*); entre otros.

La Editorial latina en 1975 sacó al mercado la Colección Pétalos, dirigida por la ya reconocida y premiada Elsa Bornemann. En las tapas de estos pequeños y cuadrados libros, de cuidada edición y diseño, se leía “buena poesía para niños”. Esta apuesta a un género menos usual en el ámbito de la literatura, buscaba equilibrar el peso de la ilustración con el texto. Allí se editaron poesías de María Elena Walsh, Fryda Schultz de Mantovani, María Hortencia Lacau, Elsa Bornemann, Rafael Alberti, Federico García Lorca y Sebastián Tallon. Es decir, autores que ya contaban con legitimidad en el campo, reeditados en libros coleccionables (se vendía una bonita caja de cartón para guardarlos).

Entre las editoriales que contribuyeron a ampliar el universo de autores de otras latitudes y a apostar fuertemente al lenguaje de las ilustraciones, se destacó Ediciones de la Flor, fundada en 1967 por Daniel Divinsky, en la que también participaron Amelia

---

<sup>158</sup> La autora en los años 70, obtuvo los siguientes reconocimientos: Faja de Honor de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) por *El espejo distraído*, Buenos Aires, 1972. Lista de Honor del Premio Hans Christian Andersen, por *Un elefante ocupa mucho espacio*, XV Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, 1976. Premio San Francisco de Asís, por “toda su obra en beneficio de la infancia”, Sociedad Misionera de Escritores, 1977. Selección de *El libro de los chicos enamorados* “por sus valores literarios y originalidad de contenido” para representar a la Argentina en la Exposición Internacional, Nuevas tendencias y experimentos en Literatura Infantil, Biblioteca Internacional de la Juventud, Sede Munich, Alemania, 1978.

Hannoi y Kuki Miller. Este proyecto independiente le dio gran protagonismo a la literatura infantil y al humor gráfico (Fontanarrosa, Quino, Caloi, Crist, entre otros). El catálogo infantil contaba con dos colecciones; una de ellas, “La florcita”, incluía textos de Silvina Ocampo, Ray Bradbury, Ariel Dorfman, Vinicius de Moraes, Clarice Lispector, Michel Butor, Griselda Gambaro y Umberto Eco. La otra colección, “El libro en flor”, fue pionera en los libros sólo con ilustraciones o con muy poco texto<sup>159</sup>.

Las dos colecciones combinaron el lenguaje de las ilustraciones con el texto escrito, desde parámetros novedosos para el momento. Estas apuestas representaban una manera de comprender el acto de la lectura desde una concepción que hacía de la literatura infantil una zona de fusión e hibridación con el lenguaje plástico: una literatura con pocas palabras o sin ellas, con historias circulares y sin “mensaje” moralista ni contenido didáctico. El diálogo que proponían las ilustraciones con el texto escrito obligaba a una lectura que trascendía lo “argumental” o lo temático, se abría a sentidos menos apresables, más estéticos.

Las voces de la crítica especializada, en sus enunciados apelaban a la revalorización de la palabra literaria escrita poniendo en segundo plano, como un complemento, la función de las ilustraciones. Estos libros de Ediciones de la flor iban en contra de la unidireccionalidad de ciertos libros didácticos de la época, y por lo tanto representaban una contracorriente en un sentido estético y político. Al mismo tiempo que atendían a las nuevas demandas (los grandes autores también escribían para chicos); los lectores “infantiles” no eran un destinatario homogéneo, con la variedad que ofrecieron construían lectores que no sólo se diferenciaban por la edad, sino por sus intereses: de ahí la amplitud temática, la mirada curiosa y extrañada sobre el mundo cotidiano. La colección “El libro en flor” estaba destinada a lectores “pre-escolares”, aún no alfabetizados (aunque en ningún lugar lo aclaraba)<sup>160</sup>. Esta apuesta editorial respondía a una demanda; pero al mismo tiempo de abría zonas a otros modos de acceso al libro, construía otras identidades lectoras distintas de las que la escuela “naturalizaba”: los que no leían aún palabras podían también ser lectores que se dejaban atrapar por la singularidad de una historia en la que por ejemplo a través de una secuencia, irrumpía el absurdo y la mirada irónica del mundo de los adultos y los humanos (tal como se ve en *Los animales no se visten*).

---

<sup>159</sup> Algunos de estos títulos: Los botones del elefante (Noriko Ueno), Nace una sandía (Agustín Olavarría), Nace un pájaro (Agustín Olavarría), Los animales no se visten (Judy Barret) y Cinco dedos (Colectivo Libros para niños de Berlín).

<sup>160</sup> La mayoría de los libros para niños más pequeños, eran de tapa dura o de cartón, con una secuencia de imágenes, sin relatos. Un catálogo de objetos que remitían a colores, nombres, estaciones, números. Es decir, una secuencia destinada a “enseñar” estos contenidos.

Por otro lado, esta misma editorial apostó a relatos, con personajes y situaciones cuyos sentidos activaban lecturas de alto voltaje político; textos que recuperaban discusiones de conflictos sociales, ideales estéticos y políticos desde claves en algunos casos más y en otros, menos metafóricas. Uno de los títulos de la colección antes mencionada: *Cinco dedos*, contaba el enfrentamiento entre dos manos: la roja y la verde. La mano roja, para defenderse, formaba un puño rojo y así gracias a la unión de los cinco dedos, lograba vencer a su adversaria. En esta dirección, se destacaron en diversas editoriales: *La ultrabomba*, (Mario Lobi, sello Rompan Filas, 1974), *La línea* (Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, 1976), *El pueblo que no quería ser gris* (Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, Rompan fila, 1976), *La torre de cubos* (Laura Devetach, Víctor Viano, primera edición: Eudecor, 1966), el ya citado *Un elefante ocupa mucho espacio* (Elsa Bornemann y Ajax Barnes, Librerías Fausto, 1975).

### **Un faro llamado María Elena Walsh<sup>161</sup>**

María Elena Walsh encarnó una figura pública sin antecedentes: fue una mujer que trascendió como escritora de poemas, de cuentos y de canciones para niños, periodista y artista de variedades de enorme popularidad<sup>162</sup>. Sus cuentos y canciones perduraron después de cinco décadas como patrimonio de una cultura que une generaciones<sup>163</sup>.

Su figura pública y su obra marcaron un rumbo que otros autores para niños no habían tenido: fue la primera vez que, en el ámbito de la cultura para niños, las obras se hicieron populares sin desprenderse del nombre de su autora. La fuerte inscripción de un estilo propio y los canales de difusión de sus obras contribuyeron a esta redefinición del estatuto social de la autoría. Un breve recorrido por las primeras décadas de la biografía de esta multifacética artista permite dar cuenta de ciertas condiciones que hicieron posible el “fenómeno” María Elena Walsh en la década del 60.

A mitad de los años cuarenta, María Elena Walsh, una adolescente de un barrio

---

<sup>161</sup> M. Adelia Díaz Rönner (2000), en el capítulo dedicado a la literatura infantil en *Historia crítica de la literatura argentina* dirigida por Jitrik, entiende que el período comienza en los años 50 hasta 1976. El hito más importante es la difusión de la obra de M. E. Walsh, quien publica entre 1960 y 1977 la mayoría de sus libros en diversas editoriales hoy considerados clásicos, produce una película, discos para niños y espectáculos teatrales para públicos diversos.

<sup>162</sup> Retomamos en este apartado algunas reflexiones previas de un trabajo escrito en coautoría con Mariano Medina destinado a acompañar una muestra sobre la obra de la autora: “Cuadernillo para docentes” de la Muestra *María Elena Walsh para todos*, Museo Barrilete, Córdoba, año

<sup>163</sup> Dos publicaciones que profundizan sobre su recorrido y su obra son: *María Elena Walsh o el desafío de la limitación* de Ilse Luraschi y Kay Sibbald (Sudamericana, Buenos Aires, 1993) y *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*, Alicia Origgi de Monge (Lugar Editorial, Buenos Aires, 2004).

porteño, estudió en la Escuela de Bellas Artes y publicó sus primeros versos en la revista *El hogar*. Esta publicación representaba “una vidriera” para la clase media, en la que aparecían noticias del fin de la guerra mundial, notas sobre el cine hollywoodense, tiras de Divito; y también una puerta de entrada al establishment cultural (Jorge Luis Borges, María Granata y Gómez de la Serna fueron sólo algunos nombres que publicaron notas y poemas).

En un gesto muy poco usual para las mujeres de su época, esta joven escritora desde este primer paso fue construyendo un capital cultural que le permitió vincularse con los escritores e intelectuales más renombrados de fines de la década del 40<sup>164</sup>. Su primera publicación *Otoño imperdonable*, libro de poemas neorrománticos<sup>165</sup>, la catapultó y la llevó a interactuar con los escritores “legitimados” de los años 40 y 50.

En 1948 viajó a los Estados Unidos con Juan Ramón Jiménez, con una beca personal que le otorgó el escritor para estudiar junto a él. Al año siguiente regresó al país, y poco después viajó a París junto a Leda Valladares. Este viaje implicó una ruptura con la poesía neorromántica, y una búsqueda de otros géneros que la condujeron a la autoafirmación personal. Allí se conectó con el folklore español, hispanoamericano y anglosajón, con la poesía infantil (Lewis Carroll, Edward Lear y Robert Desnos), con el teatro de variedades y el music hall; con el ambiente artístico e intelectual de aquella meca cultural<sup>166</sup>. Durante su estadía en Europa, leyó *Segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, cuando en Argentina el feminismo aún estaba lejos.

Estos cuatro años en el viejo continente, junto a Leda Valladares, fueron de estudio y sus inicios en la actuación: ambas formaron el dúo “Leda y María”. Por los bares de París, se presentaban sin grandes atuendos, con un repertorio folklórico sin impostaciones, con una gran frescura, cantando vidalitas, bagualas, bailecitos, zambas, escondidos y otros géneros principalmente del noroeste argentino, al margen de los circuitos comerciales del momento.

Las posibilidades de continuar con este proyecto, al regresar a Argentina, no eran nada fáciles: un dúo de mujeres no podía competir con el canon machista y conservador del folklore predominante de aquellos años (cuartetos masculinos vestidos de

---

<sup>164</sup> El ícono femenino de la infancia de su época era Shirley Templey, de rizos dorados y sonrisas de hoyuelos; la danza clásica y la declamación.

<sup>165</sup> En esta etapa la autora también publicó *Baladas con ángel* (1952) y dos plaquetas *Apenas viaje* (1948) y *Casi milagro* (1958)

<sup>166</sup> En París, por aquellos años aún quedaban huellas del boom del existencialismo, vieron desfilar a artistas y poetas de la ciudad, escuchar el jazz, Charles Trenet, Jacques Brel y Georges Brassens. En la biografía que escribió Sergio Pujol, *Como la cigarra* (Buenos Aires, Beas Ediciones, 1993).

gauchos)<sup>167</sup>. El exilio fue para Walsh una toma de conciencia del patrimonio “oculto” de una memoria colectiva. Recuperó y revalorizó un legado que había recibido en su infancia, ya que su padre era hijo de inmigrantes de origen irlandés y le hizo conocer el cancionero popular, los juegos lingüísticos y el nonsense británicos. Fue en este contexto que comenzó a dedicarse a la literatura infantil y a la música para niños; sus primeros pasos fueron gracias a una beca del Fondo Nacional de las Artes y costeados los gastos de los primeros espectáculos y las primeras ediciones de sus libros.

El lugar (en sentido metafórico y también geográfico) desde el cual compuso su obra para niños, la difundió y se popularizó estuvo muy lejos de las discusiones del campo pedagógico<sup>168</sup>, fue gestado desde el otro continente, en estrecha ligazón con una cultura de raíces folklóricas que contrastaba con el estereotipo del canon oficial de ese momento.

Sus experiencias artísticas en Europa la vincularon no a la reproducción sino a la búsqueda de lo musical folklórico; otro aspecto notable es que los destinatarios de su obra artística no fueron exclusivamente los niños. Supo hablar sobre infancia y para la infancia, pero para la sociedad adulta y la sociedad infantil; sus textos y sus espectáculos dieron muestras de un destinatario que no podía encasillarse en la edad, ni en una predeterminación referida a lo que implicaba ser niño.

Entre 1960 y 1975 compuso una gran cantidad de libros para niños<sup>169</sup>: *Tutú Marambá* (1960), *La mona Jacinta*. (Ilustraciones de Leo. Buenos Aires, Editorial Abril, 1960); *La familia Polillal* (Ilustraciones de Leo. Buenos Aires, Editorial Abril, 1960); entre otros<sup>170</sup>.

---

<sup>167</sup> Desde los años del peronismo, hubo un mayor apoyo al movimiento folklórico y se multiplicaron las peñas, festivales, asociaciones y centros tradicionales. Pero fue en los años 60 que se produce el “boom” del folklore, que hizo posible (en los años en M. E. Walsh se abrió camino en su regreso al país), una renovación estética. El Movimiento Nuevo Cancionero (al que perteneció Mercedes Sosa, Oscar Matus y Armando Tejada Gómez, fue un ícono de la renovación estética e ideológica,

<sup>168</sup> En estos años Dora Pastoriza de Etchebarne, Fryda Shultz de Mantovani y Marta Salotti discutían los criterios y las conveniencias de una literatura para niños “adecuada” a los intereses de los niños, capaz de educar y de “transmitir” una identidad argentina.

<sup>169</sup> El siguiente listado de obras de María Elena Walsh ha sido tomado del exhaustivo informe preparado por Roberto Sotelo para la revista virtual Imaginaria, del 23/02/2000. Hemos dejado de lado la información referida a las sucesivas reediciones (que llegan hasta el presente) y hemos tomado únicamente las referencias sobre las obras de esta autora entre los años 1960 y 1974, período que nos interesa para este trabajo.

<sup>170</sup> *El circo de bichos* (Ilustraciones de Leo. Buenos Aires, Editorial Abril, 1961); *Tres morrongos* (Ilustraciones de Leo. Buenos Aires, Editorial Abril, 1961); *El reino del revés* (Ilustraciones de Chacha. Buenos Aires, Fariña Editores, 1963); *Zoo loco* (Ilustraciones de Ruth Varsavsky. Buenos Aires, Fariña Editores, 1965); *Dailan Kifki* (Ilustraciones de Juan Carlos Caballero. Buenos Aires, Fariña Editores, 1966); *Cuentopos de Gulubú* (Ilustraciones de Juan Carlos Caballero. Buenos Aires, Fariña Editores, 1966); *Versos para cebollitas* (Antología de versos folklóricos. Buenos Aires, Fariña Editores, 1966); *Versos folklóricos para cebollitas* (Antología. Buenos Aires, Fariña Editores, 1967); *Versos tradicionales para cebollitas* (Buenos Aires, Sudamericana, 1967); *Aire libre* (Libro de lectura para 2º grado. Ilustraciones de Horacio Elena. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1967); *El diablo inglés* (Ilustraciones de Raúl Fortín. Buenos Aires, Ángel Estrada



Entre fines de los 50 y durante los años 60 grabó numerosos discos y filmó una película: *Entre valles y quebradas I y II*, *Canciones del tiempo de Maricastaña* (Buenos Aires, Discjockey, 1958) y *Villancicos* (Buenos Aires, Discjockey, 1958) como integrante del dúo *Leda y María*<sup>171</sup>. También incursionó en el cine con la película *Juguemos en el mundo* (1971)<sup>172</sup> y las obras de teatro *Los sueños del Rey Bombo*. Buenos Aires, Teatro Presidente Alvear, 1959; *Canciones para mirar*. Buenos Aires, Teatro Municipal General San Martín, 1962. Y *Doña Disparate y Bambuco*. Buenos Aires, Teatro Municipal General San Martín, 1963.

La única película que hizo (1971) era una historia protagonizada por Doña Disparate y Bambuco, quienes viajaban a un pueblito y allí vivían una serie de aventuras absurdas y alocadas. Contó con María Elena como actriz y cantante; durante la historia se veían coreografías e imágenes muy poco usuales para el cine comercial para niños de aquellos años. La película no tuvo un gran éxito, pero sí lo tuvieron sus espectáculos teatrales para niños y adultos.

A contracorriente del ambiente literario de su época, de los escritores de poesía “consagrados”, ella escribió libretos para teleteatros y para otros programas, gracias a su vínculo con María Erminia Avellaneda quien era el nexo con el ambiente televisivo del momento. Sus libretos para teleteatros encontraron resistencia en los empresarios, ya que hacían referencias a temas de la realidad del momento y a la situación de la mujer, entre otros. A fines de la década del 60, esta autora ya contaba con importantes premios por su labor como escritora<sup>173</sup>

---

Editores, 1974); *El país de la geometría* (Ilustraciones de Néstor Luis Battagliero. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1974); *La sirena y el capitán* (Ilustraciones de Mirtha Castillo. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1974); *Angelito* (Ilustraciones de Jorge R. Serrano. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1974). Todos ellos han sido reeditados en las sucesivas décadas numerosas veces.

<sup>171</sup> Como solista: *Canciones para mí*. (Buenos Aires, CBS, 1963); *Canciones para mirar* (Buenos Aires, CBS, 1963); *El País de Nomeacuerdo* (Buenos Aires, CBS, 1967); *Cuentopos* (Buenos Aires, CBS, 1968); *Juguemos en el mundo* (Buenos Aires, CBS, 1968); *Cuentopos para el recreo* (Buenos Aires, CBS, 1969); *Juguemos en el mundo II* (Buenos Aires, CBS, 1969); *Cuatro villancicos norteros* (Buenos Aires, CBS, 1971); *El sol no tiene bolsillos* (Buenos Aires, CBS, 1971); *Como la cigarra* (Buenos Aires, Microfón, 1972).

<sup>172</sup> La película *Juguemos en el mundo* (Buenos Aires, 1971) tuvo música, guión, producción y actuación de María Elena Walsh; dirigida por María Herminia Avellaneda. Contaba con un elenco de actores de gran prestigio teatral y el vestuario, las esculturas y los objetos que allí aparecen estuvieron a cargo de artistas de vanguardia (Renata Schussheim, Fridl Loos y Gyula Kosice). Tomado del artículo de Monika Klibansky “María Elena y el tiempo de jugar” en Educ. ar (12/08/2013).

<sup>173</sup> Premio Asociación de Críticos Teatrales de Buenos Aires, por *Canciones para mirar*. Buenos Aires, 1962. Premio "Joven Sobresaliente". Cámara Junior de Buenos Aires, 1965. Gran Premio Festival del Disco Internacional, por *Canciones para mirar*. 1965, Premio Argentores, rubro "Guión de TV", por *Buenos Días, Pinky*. Buenos Aires, 1965. Mención Especial Festival del Disco, por *El País de Nomeacuerdo*. 1967. Primer Premio Festival del Disco Internacional, por *Cuentopos*.

Tal como vemos con esta breve presentación de la primera etapa de su producción, su obra se expandía hacia los lenguajes emergentes de los años 60, y se difundió a través de varias vías de circulación: una asociada al circuito musical y oral de la industria discográfica, a través del ambiente del espectáculo, a través de los medios (el cine y la televisión); y en un proceso de retroalimentación, el ámbito editorial de la cultura escrita. Todos estos campos significaron caminos distintos y fructíferos que potenciaron durante este periodo histórico que estamos intentando reconstruir y comprender. Con sus espectáculos, ella inauguró el varieté infantil o el cabaret para chicxs.

La obra de María Elena combinó originalmente distintas tradiciones como ninguno de los anteriores escritores lo había hecho antes. Su clave fue recrear estas tradiciones, alejada de las intenciones pedagógicas y de un estilo acartonado en el lenguaje. Hasta ese momento, tal como lo hemos desarrollado en este capítulo, el carácter de los textos literarios era esencialmente instrumental, primando el entorno realista que servía de soporte al mensaje moral. Su literatura, porosa a otros lenguajes del momento, contribuyó a la autonomía y a la especificidad propia del género:

A partir de María Elena Walsh, la literatura infantil adquiere una especificidad propia. Se impone la escritura en nuestro propio lenguaje, se le da jerarquía literaria nuestra peculiaridad dialectal. Por primera vez, los títulos de autor argentino empiezan a superar poco a poco a las traducciones. Y sobre todo, María Elena Walsh establece un reinado que durará muchos años en la literatura infantil argentina: el reinado del humor. (Shúa, A. M, 1996).

Frente al programa pedagógico de índole nacionalista y de carácter conservador de los libros escolares, sus textos rescataron leyendas, cuentos folklóricos y poesías de “grandes” autores de la tradición literaria, así como la construcción de una idea de historia de los héroes patrióticos, servían al objetivo de “nacionalizar”, imponer un imaginario acotado y recortado de “lo argentino”. La palabra era usada como vehículo “ordenador”: establecía lo que estaba bien y lo que estaba mal, lo que era argentino y lo que era foráneo. Sin matices, con una fuerte marca homogeneizadora.

La escritura de María Elena y los medios que utilizó para hacerla pública (los libros, la música, las revistas; la radio, el teatro y el cine), provocaron un desorden: juntó lo que era “menor” con lo que era “mayor”, lo culto y lo popular, lo simbólico y lo concreto.

“Desordenó” lo impuesto por la cultura oficial y propuso un orden nuevo. Transgredió los límites de los géneros, de los temas, de las formas y produjo con esta alquimia el goce y la libertad propia del juego. Con esto construyó un nuevo destinatario: una idea de

---

1968. Premio "La Mujer del Año". Buenos Aires, Instituto Argentino de Opinión Pública, 1969. Gran Premio de Honor SADAIC. Buenos Aires, 1973.

niños que no se definía por su falta de competencias y su inexperiencia (ausencia de valores, de hábitos), sino por un estilo, una manera desenfadada de ver el mundo. En definitiva, un estilo que también redefinía el lazo entre las generaciones, liberaba al adulto del rol domesticador, y le proponía sumarse al juego. Sus obras para adultos conservan siempre una sobriedad estilística y una simplicidad que implican a toda una sociedad, lejos de ceñirse a una franja etaria.

Cuando la autora empezó a explorar la escritura para chicos, el folklore nacional comenzaba a ser revalorizado, a ser defendido como algo que nos “unía” y nos identificaba; pero hubo distintos objetivos tras esta jerarquización. Entre ellos, como dijimos antes, la cultura oficial hizo un uso reproductor y selectivo de estas manifestaciones locales y regionales a los fines de imponer una visión maniqueísta de “lo nacional”. María Elena Walsh inventó un puente para que esas manifestaciones que eran legítimas de la gente de distintas zonas de nuestro país, vivas y apegadas a sus costumbres e idiosincrasias, no pasaran por ese colador oficial que les quitaba lo áspero y multiforme para dejarlos “limpitos” y transparentes. En algunos de sus textos, propuso rescatarlos sin manipular su función genuina, respetando la labor tanto de recopiladores como de hacedores de un folklore nuevo. En *Versos tradicionales para cebollitas* (1966) deja en claro esta postura:

“Pues bien, queridos cebollitas, cuando ustedes dicen: “El burrito del teniente, lleva carga y no la siente” o “Vigilante, barriga picante”, están “haciendo folklore”. Porque repiten unos versos que vaya a saber quién inventó, y que han heredado de sus mayores. Versos, dichos y refranes que chicos y grandes recuerdan, no por obligación, sino por costumbre y por juego.”  
(p.4)

Su manera de redefinir el folklore consistió en ensanchar su concepción, señalando el carácter de hacedores que nos compete a todos, a nuestro entorno familiar, seamos inmigrantes, criollos, descendientes de aborígenes o mezcla. En “Versos tradicionales para cebollitas” recopiló este polifónico legado oral, multiplicando las oportunidades para que éste siguiera vivo con su carácter vinculante (generador de vínculos entre adultos y niños, y entre niños), cambiante y propio de los juegos con el cuerpo y la voz (rondas, trabalenguas, nanas, coplas, etc.).

Pero también redefinió al folklore apropiándose de sus reglas y combinándolo con otros géneros: el lenguaje cotidiano y el de los medios, entre otros, e incorporando a niños como protagonistas principales. Esta operación tuvo mucho que ver con su propia historia familiar y personal, hecho que le imprimió un sello, una personalidad muy marcada a todas sus producciones. Tal como lo reconoció la autora, fue el reencuentro

con su propia infancia despertado por su primer viaje a Europa, el disparador más importante para su escritura.

Sus primeros tres libros de poesía para niños, *Tutú Marambá* (1960), *El reino del revés* (1963) y *Zoo loco* (1964) componen un verdadero tesoro intertextual en el que, como diría Julia Kristeva, se conjugan textos que reenvían a la tradición folklórica hispánica, la tradición oral y literaria del nonsense (representada por las nursery rhymes, Edward Lear y Lewis Carroll), y hasta algunos ejemplos de la literatura francesa (Luraschi y Sibbald, 1993: 58).

Esto último tiene que ver con su versión de Mambrú se fue a la guerra. Entre las numerosas fuentes de las que se nutrió María Elena Walsh, estaban algunas formas y estilos orales y literarios de las tradiciones inglesa y española, vividas intensamente gracias a sus padres. Encontró en estas diferentes manifestaciones una lógica en común: la del disparate. Poesía, disparate y humor fueron las claves para transgredir los límites y convertir al lenguaje en un juguete nada inocente: las palabras desafiaban nuestras habituales y rígidas maneras de ver el mundo y se abrían a insospechados sentidos. Esta manera de jugar con el lenguaje que se convirtió en su mejor aliada para huir del mensaje unívoco, de la zancadilla de la moraleja.

## Los Seminarios de Literatura Infanto Juvenil de la Secretaría de Extensión de la UNC (1969-1970-1971-1972)<sup>174</sup>.

En apartados anteriores hemos hecho algunas referencias a la ampliación y la consolidación de una zona del campo de la Literatura Infantil y Juvenil: las producciones teóricas y críticas. Entre los años 60 y 70, un sector de la sociedad, cada vez más profesionalizado, comenzó a dedicarse a tareas de escritura, de docencia, de divulgación y de crítica atendiendo a las particularidades de este campo. Esto implicó en términos generales, una comunidad activa que intervino en el foro de lo público, intentando nombrar, definir e instituir su especificidad y también una demarcación e institucionalización de las fronteras de la crítica infantil. Intentaremos señalar de qué modo este proceso estuvo atravesado por discusiones y disputas que se vieron afectadas por los acontecimientos políticos de estos años.

El perfil pionero de Fryda Schultz de Mantovani en la década del 50 se diversificó<sup>175</sup>; surgieron nuevos agentes, en su mayoría mujeres que provenían de la formación docente (L. P. de Bosch, Marta Salotti, Dora Pastoriza, Beatriz Ferro, María Hortensia Lacau, M. Luisa Cresta de Leguizamón, entre otras), pero también especialistas o interesados en la infancia provenientes de otros ámbitos: artistas, periodistas y nuevos profesionales del campo editorial, así como del universo académico. Entre los múltiples roles que desempeñaron, además de escribir sobre temas específicos, algunas se dedicaron a dirigir colecciones, escribieron textos para niños, hicieron programas radiales, formaron parte de jurados de premios, fundaron instituciones, divulgaron sus ideas en artículos de revistas varias y organizaron eventos académicos y capacitaciones para docentes<sup>176</sup>.

Las diversas publicaciones del floreciente campo de la crítica y de la teoría de la

---

<sup>174</sup> El 31 de octubre de 2019 se realizó un encuentro en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades en conmemoración por los 50 años de los "Seminarios-Taller de Literatura Infanto Juvenil", organizado por la Dra. Susana Gómez, directora del PROPAL, la Escuela de Letras y el CEDILIJ, en el que conversó con Lucía Robledo, se compartieron fotos y otros archivos referidos a los seminarios. Algunos de estos registros y reflexiones quedaron disponibles en la página web de la Biblioteca del FFYH: <https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/50-anos-de-los-seminarios-taller-de-literatura-infantil-y-juvenil-organizados-por-malicha-cresta-de-leguizamon/>

<sup>175</sup> Se recomienda la completa reseña sobre Fryda Schultz, elaborada por Adriana Vulponi para el Proyecto Culturas Interiores. Disponible online: <http://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/ifi002.jsp?pidf=FSDIZH&po=DB>

<sup>176</sup> Según Vulponi (2012) en 1978 se creó la sede cordobesa de la AAL (Asociación Argentina de Lectura), dedicada al género de la literatura infantil y juvenil. A nivel internacional la institución más relevante, el IBBY (International Board on Books for Young People), se fundó en 1953 en Suiza, y desarrolló sedes en una gran cantidad de países del mundo. La sede de Argentina se creó a fines de los años 70 (S/D); sin embargo, se constituyó como asociación Civil sin fines de lucro en 1985.

literatura infantil incluían libros sobre temas teóricos, ensayos, orientaciones didácticas y repertorios de lecturas; pero también -aunque de modo esporádico y marginal-se diversificaron artículos en revistas de cultura, reseñas, recomendaciones de libros y artículos de opinión en periódicos<sup>177</sup>. El principal foco de esta proliferación de publicaciones estuvo en las editoriales radicadas en Buenos Aires<sup>178</sup>. Sin embargo, intentaremos señalar -aunque de modo sintético- el protagonismo que tuvo un conjunto de hacedores de la cultura de la ciudad de Córdoba en este proceso, y en particular un sector de la Universidad Nacional de Córdoba.

El campo de la crítica ya se venía desarrollando desde las décadas del 40 y del 50, generando procesos de reflexión sobre sus propios límites, pero principalmente en el marco de las discusiones pedagógicas que surgieron con el escolanovismo y en un círculo vinculado a una cultura europea (este es el caso de Fryda Schultz de Mantovani); es decir, en un circuito mayormente asociado a las preocupaciones escolares, de la pedagogía y la didáctica. Aunque no nos ocuparemos de los matices de estos desarrollos -que fueron diversos y que aún representan una zona de vacancia para las investigaciones- sí nos interesa destacar el modo en que estas reflexiones se intersectaban y se veían teñidas de discusiones de otros ámbitos, teniendo como objeto de disputa en común la definición de niñez y su impacto en los límites de “la literatura infanto juvenil” (tal como se denominaba al campo en esos años), en el contexto de un “explosivo” proceso de ampliación de la oferta de una literatura en un circuito extra escolar. Esto ocurría durante los años de masificación de los medios de comunicación (con la llegada de la televisión a los hogares) y de consolidación de la sociedad de consumo.

En el afán de autodenominar y determinar lo propio de este campo las especialistas apelaron a categorías y conceptos provenientes de la psicología, de la pedagogía y también de la literatura en general. La mayoría de estos textos construían conceptos tendientes a insertar la “literatura infanto juvenil” o “infantil” en “la” cultura (la del mundo adulto), para darle validez dentro del sistema de la literatura, desmarcando la etiqueta de

---

<sup>177</sup> El carácter marginal de la crítica de literatura infantil y juvenil sigue siendo una constante en publicaciones y suplementos culturales aún hoy, en un contexto marcado por las normas del mercado y el contexto de globalización que exige la profesionalización de los críticos que deberían considerar, tal como afirmó Ammann (2000): “En esta época de mercado globalizado en la que los niños son considerados también y prioritariamente consumidores, la crítica como mediación que facilite el ejercicio de elección de sus lecturas propone una serie de exigencias de formación no sólo respecto al análisis del discurso y su funcionalidad estética sino también acerca de “lo infantil”.”

<sup>178</sup> Las principales editoriales que se ocuparon de esta “novedad” de la crítica especializada en “Literatura Infanto Juvenil” fueron: Nova (en la década del 50), Estrada, Plus Ultra (Colección Comunicación. Biblioteca en torno a los intereses de la literatura infanto juvenil), Troquel, Guadalupe, Latina y Kapelusz.

“infantil” de su categoría de “menor” o inferior. Con estos propósitos, se buscaba definir o delimitar este campo, aunque apelando a muy diversas y eclécticas fuentes. Esta operación se apoyó en ciertas estrategias discursivas; entre ellas la de legitimar el origen o las raíces de los cuentos para niños en la tradición europea de los mitos y las fábulas. Esta mirada privilegiaba cierta literatura infantil cuya lengua reproducía un registro “culto”; y desestimaba los “regionalismos” o registros populares y orales.

Varios trabajos de aquellos años se ocuparon de demostrar el parentesco de la literatura infantil y juvenil con clásicos de la cultura: grecolatina, medieval, orientales, fábulas y mitos europeos<sup>179</sup>. Este objetivo no se contradecía con la búsqueda de una literatura infantil “con carácter argentino” (Pastoriza de Etchebarne, 1962). En algunas publicaciones se discutía acerca del binomio fantasía-realidad: se revalorizaba la “fantasía”, pero asociada a la capacidad de simbolizar los grandes temas universales y recrear los arquetipos y se debatía la conveniencia o no conveniencia de leerles a los niños los cuentos tradicionales (cuentos maravillosos). Estas apreciaciones estaban teñidas de un tono prescriptivo: los cuentos infantiles debían responder a un modelo narrativo de cierre reparador y a una finalidad “estético-pedagógica” que fue objeto de disputa con otras voces:

Por lo que respecta al desenlace –última y esencial parte del argumento- deberá ser siempre feliz. Aún aceptando las alternativas dolorosas o inquietantes que se suceden en el transcurso de la acción, el final del cuento habrá de ser sinónimo de reconciliación, sosiego, justicia: vale decir, felicidad total y duradera. (...) “por cuanto juzgamos que **una de las más hermosas enseñanzas que puede impartírsele a un niño, es la de hacerle amar la belleza** y adquirir y afianzar – a través de ella, la capacidad de soñar. (Pastoriza de Etchebarne, 1962: 43) (las negritas son nuestras)

Algunos de estos textos entretejían diálogos con teóricos de otras nacionalidades y validaban sus argumentos con referentes tales como el pedagogo uruguayo Jesualdo, los italianos Enzo Petrini y Benedetto Croce, y los franceses Marc Soriano, Paul Hazard y Denise Escarpit, Bally, Delacroix, entre otros. Entre las referencias claves también estuvo Sigmund Freud y otras publicaciones que databan de la década del 20, del 30 y del 40.

Otras referentes nacionales fueron las hermanas Olga y Leticia Cossettini, y Martha Salotti. Algunas publicaciones del nuevo campo eran de corte netamente didáctico, con orientaciones “prácticas”: es el caso de *Didáctica de la lectura creadora* (María Hortensia

---

<sup>179</sup> El primer capítulo del citado libro de Dora Pastoriza de Etchebarne (1962), se ocupa de definir el “alcance” de la expresión literatura infantil. Allí presenta un exhaustivo desarrollo de textos de tradición europea, en los que demuestra las vinculaciones de los cuentos – como fantasías- con los mitos originales (“fuentes remotas”) como sustento vital de toda creación.

Lacau, Kapelusz, 1965), y de *La lengua materna en la escuela secundaria* (M. Luisa Cresta de Leguizamón, Eudeba, 1962), entre otras. La mayoría de estos textos de la crítica abrieron paso a una actitud reflexiva sobre el campo y encontraron su acogida principalmente en el campo de la formación docente, a partir de los años sesenta. Contribuyeron a crear una pedagogía de la lectura y apostaron a una concepción de la literatura infantil y juvenil como entrenamiento o preparación para acceder a la literatura “con mayúscula”. La normativa ética que marcaba el rumbo aleccionador y ejemplificador de las lecturas ya eran objeto de discusiones teóricas; sin embargo, la preocupación radicaba en la dimensión formativa y su circulación se limitaba exclusivamente al ámbito escolar. Por otro lado, el impacto de la psicología evolutiva impuso nuevas restricciones a la destinación literaria.

En este acotado pantallazo, nos interesa señalar algunos de los matices y de las diferencias entre los planteos de estas especialistas. Aunque ha quedado poco registro de estas discusiones, es posible reconocer algunas disidencias en el tono y en la apelación a ciertos argumentos de sectores “más jóvenes” de aquellas décadas (entre ellas, Laura Devetach) que confrontaban con una mirada “estetizante” de la literatura que la asociaba a un registro “culto” y a una visión “idealizada” de lxs niñxs, entre otros aspectos que despertaron polémicas. Estas posiciones defendieron textos cuyo lenguaje literario se hiciera eco de la “vida cotidiana” de lxs niñxs, más poroso a la realidad política y social cambiante.

Este entramado de disputas, fue también un escenario en el que se pusieron en juego sentidos vinculados a aportes emergentes de otros campos disciplinarios, así como ideologemas de cambios sociales y políticos de alto impacto en la cotidianeidad de quienes transitaban espacios públicos o privados: escuelas, ámbitos de formación docente y académico, escenarios teatrales y medios masivos de comunicación.

Por otro lado, el inusitado intercambio producido entre especialistas, artistas y docentes de distintos niveles del sistema educativo en torno a las lecturas infantiles, mediado a su vez por experiencias concretas con niñxs y jóvenes, modificó los sentidos heredados del escolanovismo y los puso en diálogo con otros postulados, en nuevos ámbitos de discusión que abrían a su vez canales de intercambio interdisciplinario. Aun bajo la supeditación al campo pedagógico, las disputas que se libraron dejaron un terreno fértil para innovaciones formales y estéticas en las prácticas de escritura por parte de algunos jóvenes autores y en las prácticas de lectura con niñxs y jóvenes.

Un ejemplo de lo anterior es un proyecto del Instituto Privado de Investigaciones



pedagógicas del Instituto Educativo Córdoba<sup>180</sup>, en el año 1964. Este consistió en la edición y publicación de antologías de textos producidos por niños y jóvenes, que daban cuenta de unas libertades poco usuales y de un reconocimiento de la expresión y la palabra juvenil e infantil<sup>181</sup>. El primer título de esta colección se denominó “Antología Juvenil” (1964), y su prólogo, escrito por Laura Devetach afirmaba:

La primera finalidad que perseguimos es dar al niño y al adolescente el lugar que se merece en la sociedad. Retribuirle un poco sus derechos y combatir dentro de lo posible la alienación en que los sumerge el medio: la de vivir en función de ser mayores, de no gozar plenamente sus estados actuales por considerar que no son momentos de la vida tan valederos como lo serán los de la madurez, sino etapas que deben ser superadas con resignación para alcanzar ese diploma que tanto se admira que es la mayoría de edad. (p. 7)

Nos detenemos en este prólogo ya que condensa nuevos ideogramas sobre infancia y adolescencia dando claras muestras de una confrontación con otros modelos educativos en vigencia<sup>182</sup>. La enumeración de los propósitos que guiaron esta antología da cuenta de una pugna por una representación del joven (o la niña) como un “otro”. Un primer aspecto innovador es que se trata de una escuela para ambos géneros<sup>183</sup>. La construcción discursiva en torno a la infancia y la adolescencia se destaca por aquellas atribuciones que lo ligan positivamente con el espíritu rebelde: “seres ansiosos e íntimamente insatisfechos, de continuo enfrentados con el abismo que los separa de los mayores”.

El objetivo del proyecto pedagógico se dirige a bregar por un “adolescente responsable y libre” que sea capaz de “rebelarse revolucionariamente y con razones fundadas contra aquello que no esté de acuerdo con su conciencia” a través de los canales de la expresión creativa, da cuenta de una clara confrontación con el discurso de la escuela tradicional que idealizaba a la niña y lo concebía como un germen de la adultez.

---

<sup>180</sup> El Instituto Privado de Investigaciones Pedagógicas fue creado en 1962.

<sup>181</sup> Experiencias tales como las del pedagogo Freinet en Francia habían desarrollado esta idea de la revalorización de las producciones infantiles en el marco de “una escuela viva”. En este mismo capítulo, mencionamos el proyecto de la escuela Serena, en Santa Fe, en la que participaron las hermanas Cossettini, como un ensayo escolanovista que se desarrolló en nuestro país en el ámbito de la educación primaria y pública.

<sup>182</sup> Nos referimos a un contexto en el que tenía poder el “Nacionalismo Católico cordobés, cuyo imaginario se asentaba en una posición política restrictiva centrada en la definición de Nación como identidad fija e inmutable, vinculada a valores dogmáticos (Abratte, 2007).

<sup>183</sup> El prólogo comienza aclarando el criterio inclusivo de su alumnado: “El Instituto de educación Córdoba, fue creado en 1962, con un grupo de cincuenta alumnos de ambos sexos, a fin de realizar investigaciones en el campo educacional” (1964: p. 5)

La investigación y la publicación de estos textos escritos por jóvenes y niñas en el contexto de esta innovadora escuela secundaria permiten inferir el escenario áulico como un marco de libertad, en un ámbito de enseñanza en el que el intercambio hacía posible el respeto y la valorización de la voz del otro y su individualidad, a favor de una “creatividad” que los alejaba de la grandilocuencia del discurso pedagógico nacionalista, conservador y de retórica vacía.

Se destaca la búsqueda por “los intereses más profundos” de niñas y jóvenes, a partir de la valorización de experiencias con sujetos “concretos”, cuyas necesidades no estaban prefijadas de antemano, evitando la “estandarización” bajo un “retrato físico y moral” y la confrontación con tradiciones escolares de lectura y de escritura, fundadas en la repetición y la reproducción:

Las experiencias en colegios tradicionales de nuestro medio nos hablan de que todo camino hacia la originalidad, exquisitez interior o imaginativa está completamente vedado. Nosotros buscamos precisamente eso que la escuela tradicional rechaza: que el adolescente exprese lo que le interesa auténticamente. (p.9)

Los textos que se prologan han sido creados a partir de distintas situaciones: elección de temas por parte de los alumnxs, ejercicios de conversación, mesas redondas, discusión de lecturas, debates, juegos culturales, invención de cuentos colectivos, entre otros. Los géneros literarios han sido elegidos con un criterio tendiente a favorecer la expresión de “sus” voces: la prosa, la poesía y el teatro; y se anuncia en el prólogo la inclusión de nuevos géneros: guiones cinematográficos y de televisión. El futuro y el presente dan un orden al tiempo de la enunciación, fuertemente enmarcado en el carácter de una apuesta colectiva, con un tono optimista, sostenido en las certezas de un proyecto en marcha que se nutría de una prolifera mirada crítica ante los cambios y renovaciones en múltiples órdenes de la vida social y política. El prólogo se abre y se cierra con epígrafes de Martí: autor cuya obra es un estandarte de la búsqueda de una definición de infancia que se liga a un proyecto americano, intrínsecamente político.

Estas publicaciones no eran un simple compendio de producciones juveniles e infantiles. Se enraizaban con experiencias que habían sido conceptualizadas por los referentes más importantes del campo pedagógico y de las reflexiones sobre la literatura infantil de esos años. En este sentido, en la ciudad y en la provincia de Córdoba se desarrollaron proyectos educativos que hicieron de caldo de cultivo para estas innovaciones. Es decir, a comienzos de los años 60, ya había antecedentes locales vinculados con estos paradigmas educativos. Aunque no profundizaremos en la historia de las instituciones educativas y en las contribuciones singulares de algunos actores

claves en nuestra provincia, debemos recordar el protagonismo de Antonio Sobral, de Luz Vieira Méndez y María Luisa Cresta de Leguizamón en la Escuela Normal Superior de Córdoba (fundada en 1942) en las décadas previas<sup>184</sup>. Un grupo prolífero de pedagogos y pedagogas contribuyeron a ensanchar una zona de “experiencias educativas innovadoras” que, dejó huellas en las décadas que aquí investigamos.<sup>185</sup>

Estos proyectos a los que nos referimos, apuntalaban la idea de “una escuela viva o integral”, en la que la enseñanza de la lengua debía estar al servicio de la expresión y no de la norma. En este marco se desarrollaron prácticas en las instituciones educativas que dejaban de lado el uso de los manuales escolares, acercaban a los alumnxs obras literarias “de valor universal” o “lecturas apropiadas para la infancia”, la enseñanza “más del lenguaje que de la gramática”, y promulgaban tempranamente acciones tendientes a la promoción de la lectura literaria “con entusiasmo”<sup>186</sup> (Torres de Olmos, 1986). Además de estos antecedentes locales y nacionales, dos publicaciones funcionaron como referentes en estos años: *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, (Editorial Claridad, Buenos Aires, 1945) y *Veinte cuentos infantiles ilustrados por niños* (Guillermo Kraft, Buenos Aires, 1954).

Sin duda, estas experiencias llevadas a cabo en la Córdoba expansiva y conflictiva de los años 60 y comienzos de los 70, hicieron posible una zona fronteriza de experiencias y de mutuas influencias: una “escucha” productiva de voces infantiles y juveniles, que impactó en la escritura de jóvenes escritores y en otros procesos creativos ligados al teatro destinado a niñxs<sup>187</sup>. Esta mirada horizontal hacia los destinatarios fue también interpretada y leída por algunos artistas, según una concepción política que minaba las “bases” de una sociedad autoritaria y conservadora, y proyectaba profundos cambios para pensar otro orden social.

---

<sup>184</sup> Entre otras figuras claves que contribuyeron instaurar y probar innovadores protocolos de lectura y de escritura con niñxs y jóvenes en el contexto áulico fueron: Delia Trabadello, María Luisa Cresta de Leguizamón, Blanca Sarrat de Ruiz, Alberta Sarrat, Jorge Peyrano, Clara Peyrano, María Rosa Finchelman, entre otros.

<sup>185</sup> El artículo “Apuntes sobre literatura infantil en Córdoba”- al que nos referimos en el capítulo I-, de Martha Torres de Olmos, (s/d, 1986) ofrece un detallado informe de las actuaciones singulares de estos pedagogos y profesores/as, así como de las instituciones en las que trabajaron, y algunos de los proyectos educativos que dieron a la literatura un lugar privilegiado, en el marco de “una educación integral”.

<sup>186</sup> Esta misión de la escuela, la de despertar el gusto o el entusiasmo por la lectura literaria tiene luego eco en aquel slogan de la década del 80: “leer por placer” que se desparramó por el país y por Latinoamérica.

<sup>187</sup> Jorge Luján, el reconocido músico, escritor y actor, en aquellos años integraba el Grupo Nacimiento y formaba parte de la “movida” artística de la ciudad de Córdoba de estas décadas. En una entrevista realizada por Fobbio y Patrignoni cuenta cómo se vio entusiasmado al leer estas publicaciones del Instituto Córdoba; a partir de ellas tomó textos escritos por niñxs y los musicalizó. (Fobbio y Patrignoni, 2010: 46-47).

En este clima de mayor visibilidad de la infancia en una cultura educativa y pedagógica que alentaba y demandaba materiales novedosos, destacamos una incipiente producción de textos para niños de autoras cordobesas, cuyas publicaciones datan principalmente de mediados de los 70 y en algunos casos, de la década del 80. Escribir y publicar desde una ciudad del interior; y en algunos casos, del interior del interior (tal es el caso de Edith Vera, de Villa María), no era nada sencillo. Los obstáculos de la distancia se entramaban a los sucesivos acontecimientos políticos que frenaron el desarrollo de una industria cultural con carácter más federal y también atentaron directamente contra las personas. La trayectoria de los cuentos escritos y publicados por Laura Devetach durante estos años en la ciudad de Córdoba merece un desarrollo aparte (le dedicamos un párrafo en el siguiente capítulo), debido a que su aporte pionero desde comienzos de los años 60 y su trayectoria grafican un conjunto de operaciones de tránsito y de diálogos entre lenguajes y prácticas, artísticas, educativas y de índole académica, que ésta reconocida escritora encarnó de una manera singular y destacada a partir de aquellos años hasta la actualidad.

Más allá de las singularidades de otros casos<sup>188</sup>, nos interesa subrayar el modo de circulación de algunos de estos textos de las especialistas y literarios escritos desde una geografía cultural distante pero no ajena a lo que ocurría en la capital. Esta situación favoreció vasos comunicantes y unas operaciones de intercambios paralelos o alternativos al ámbito libresco: a través de lazos interpersonales cuyos registros orales son irrecuperables actualmente (programas radiales, clases, conferencias, diálogos, encuentros, jornadas) y entre sectores dedicados a la cultura, al arte y a la educación<sup>189</sup>. Algunos circularon impresos, pero de un modo informal, a través de copias o en publicaciones al estilo de plaquetas. Este es el caso de la Librería y Discoteca Olocco que publicó en este formato tres poemas para niños de Felisa Alvarado: “Romance de changuito y su burro pelado”, “El trueno enamorado” y “La luna descalza”<sup>190</sup>.

El panorama “expansivo” hasta aquí descrito se comprende mejor, cuando ponemos el foco en el evento académico que se desarrolló por iniciativa de M. Luisa

---

<sup>188</sup> Algunas escritoras de aquellos años que escribieron y publicaron textos para niños son: Nelly Canepari, Edith Vera, María Rosa Finchelman, Marta Torres de Olmos, Lidia Formiga de Tosco, Beatriz Aranda Durañona, Alicia Ares, María Eugenia Laguinge de Flores, Cristina Fulla, Hawa Gazi, y la ya mencionada y destacada María Luisa Cresta de Leguizamón. El libro *Desde Córdoba les contamos* (Plus Ultra, Buenos Aires, 1986, 2da. Edición) es una antología de 18 cuentos escritos por algunas de estas escritoras. Al final del libro, se presenta sintéticamente la trayectoria de cada una de ellas.

<sup>189</sup> En la entrevista que realizó Claudia Baca a M. L. Cresta de Leguizamón (1997) ella menciona este modo de compartir sus saberes en un ámbito universitario reacio a la incorporación de este campo.

<sup>190</sup> En la cara final de la plaqueta, decía: “adhesión al año internacional del niño”. La autora de estos poemas era profesora de cultura musical y miembro de la SADE y de SALAC.

Cresta de Leguizamón, en el marco de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, a lo largo de tres años consecutivos: 1969, 1970 y 1971<sup>191</sup>. En la gestión de los seminarios tuvo un rol protagónico Lucía Robledo, egresada de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades y miembro de la Comisión Organizadora y Coordinadora general de los Seminarios<sup>192</sup>.

No es casual que la radicación de los renombrados seminarios haya sido en la Secretaría de Extensión (y no en la Escuela de Letras), porque era un ámbito “nuevo” en la universidad, propicio para la gestación de otros saberes, otros sujetos y otros sectores del mundo social que operaba en las zonas fronterizas de la producción de conocimientos académicos “legitimados” o canónicos. Por lo tanto, fue un contexto institucional privilegiado para favorecer la ampliación de un campo disciplinario y el comienzo de un largo proceso de legitimación. Este escenario de ampliación dio cabida a una discusión y a una confrontación entre algunas voces “oficiales” y otras voces transgresoras en un formato democratizador de los saberes.

Por otro lado, en estos años, algunos sectores de la universidad llevaban a cabo proyectos académicos revolucionarios y la ciudad fue sede de uno de los movimientos estudiantiles de mayor impacto (el “Cordobazo”, 1969), apenas unos meses antes del primer seminario. Muchos de quienes transitaron estos espacios universitarios se concebían como herederos de la Reforma del 18, que había cambiado el rumbo y el espíritu de una sociedad del conocimiento laico y público en 1918. Nos referimos al Coro universitario, al Departamento de cine, la Facultad de Arquitectura y su Taller Total, el Frente Cultural y el Departamento Escénico<sup>193</sup>.

La organización de los seminarios era compleja: se receptaban trabajos previamente, se aceptaban o se rechazaban, se publicaban algunos; se hacía una publicación con los seleccionados que se entregaban a los asistentes y también se escribían conclusiones durante el seminario. La presencia de un heterogéneo público (entre conferencistas, expositores y asistentes) generó una multiplicidad de propuestas de diversa calidad y aseguró un “humus” de lecturas comunes que hizo partícipes de la discusión del ámbito de “las especialistas” a otros sectores que venían del territorio: artistas, docentes, ilustradores, etc. Muchas de aquellas problemáticas aún hoy permanecen en las agendas

---

<sup>191</sup> Durante el año 1972 no se logró concretar el cuarto seminario planificado pero se publicó un cuadernillo con artículos que se iban a presentar.

<sup>192</sup> Lucía Robledo había trabajado como docente en la “Escuela Nueva José Martí”, creada por Blanca Sarrat funcionó en la década del 50 hasta el año 1963.

<sup>193</sup> En el libro *En el teatro del símeacuerdo. Escenas para niños y acción en Latinoamérica*, L. Fobbio y S. Patrignoni (2010) desarrollan un exhaustivo panorama del contexto universitario de estas décadas, poniendo el foco en los innovadores proyectos teatrales para niños, del ámbito universitario y de otros.

de seminarios, congresos y jornadas.

Los principales ejes de los seminarios fueron: Literatura y Educación, Géneros y temas; Literatura y Medios Audiovisuales; Teatro, Títeres, Revistas e Historietas; Metodología de Análisis y crítica (Robledo, 1991). Las temáticas que se discutieron fueron cambiando a lo largo de los tres seminarios, y el giro más notable fue la ampliación del universo teórico y disciplinar de referencias, principalmente en el tercero (1971) y en la publicación del cuarto de los seminarios (1972). Algunos de los artículos y conclusiones de estos últimos hacían referencias a conceptos teóricos de Umberto Eco y de Roland Barthes, nociones de la sociología y de la comunicación social.

Los seminarios fueron encuentros que congregaron a una gran cantidad de personas que llegaron desde distintos lugares del país; y muchos de ellos fueron protagonistas claves, años después, en la consolidación del campo de la literatura infantil y juvenil, a partir del denominado “boom” de la literatura infantil durante la recomposición democrática del país. Por un lado, contribuyeron a un proceso de institucionalización de los límites del campo de la literatura infantil y juvenil y, por otro lado, a la expansión de las fronteras del campo.

Ellos hicieron posible la ampliación de un escenario de voces que ya hacia fines de los años 60 consolidaban un campo disciplinar: la “comunidad” de especialistas, artistas y mediadores en general en torno a una cultura para la infancia. El contexto universitario hizo posible la discusión y la confrontación entre perspectivas “más oficiales” y otras “más transgresoras”, así como la sistematización de lo discursivo (a través de la publicación de cuadernillos con artículos y conclusiones). Este formato influyó en una regulación discursiva que condicionaba los planteos subjetivos y “dogmáticos”; y obligaba a un mayor rigor intelectual, bajo regulaciones intersubjetivas propias del ámbito académico y de la construcción colectiva de saberes. Los seminarios sacudieron las aguas quietas de lo que hasta ese momento era “lo literario” para niños y corrieron las fronteras de aquel reducto delimitado de lo escolar, promoviendo el acercamiento de las reglas de este campo al de la cultura literaria para los adultos y más allá.

María Adelia Díaz Rönnner, una de las especialistas que participó en los seminarios afirmó:

Hacia mediados de los 60 la literatura infantil todavía estaba vulnerable, autogestándose, trazando sus fronteras. Aun no se habían producido los cruces disciplinarios, no se percibía la solidez de un aparato cultural y literario infantil deliberado, desautonomizado de la gran cultura [...]. Los seminarios de Córdoba "permitían inéditas articulaciones productivas gracias a un movimiento interesante de lecturas teóricas que abrieron concepciones francamente

subvertidoras. Fue "una importante época de aprendizaje inmersa en la práctica lectora y en la invención literaria (1999: 76).

Entre 1971 y 1973, en el marco de la secretaría de Extensión de la UNC y a partir de los seminarios, se conformó un proyecto coordinado por Lucía Robledo y con el asesoramiento de Laura Devetach llamado "Arte para niños" y luego "Grupo de narradores". Este innovador programa involucró a especialistas que realizaban tareas de narración, proyectaban películas, y otras actividades expresivas en barrios "marginales" de la ciudad de Córdoba (Villa Urquiza). Esta experiencia, según los protagonistas, implicó una instancia muy enriquecedora y de alto impacto formativo: la búsqueda de textos para niños que resultaran "valiosos", la discusión sobre ellos, la planificación de actividades, la visita a los barrios, la interacción con niños concretos y su comunidad -en situaciones de necesidades básicas insatisfechas-, fueron experiencias integrales que funcionaron como laboratorios donde poner en juego y en práctica algunas de las discusiones gestadas durante los seminarios. Fueron también parte de un compromiso y una militancia, en un contexto de movilización juvenil en diversos ámbitos, que incluyó a la infancia en su proyecto de transformación social y política. Fue el momento de mayor conciencia del papel de formación de ciudadanía que tiene la promoción de la lectura en sectores vulnerables; la comprobación del impacto democratizador de la cultura literaria y letrada.

### **Pinceladas de un contexto expansivo y regresivo**

Lejos de haber sido una etapa "festiva", el proceso de ampliación de la cuestión de la infancia al ámbito del conocimiento público, convivió con momentos de censura y represión, que dejaron marcas que aún no han sido del todo develadas. Durante las décadas del 60 y del 70, en el orden político asistimos a la presencia permanente del poder militar en los períodos constitucionales, la derechización de los sectores conservadores de la sociedad, la diversificación de la izquierda, la violencia política y las sucesivas crisis económicas y sociales. Aunque no profundizamos en esta convivencia de lo represivo con lo expansivo, hemos dejado algunos señalamientos que permiten advertir un proceso que fue víctima del accionar cívico y militar.

El último golpe de estado impuso el terrorismo como política de exterminio de todo aquello considerado "subversivo" que atentaba contra el ideario "nacionalista". Un discurso que se atribuía el poder de una verdad indiscutible ("sagrada") sobre el concepto válido de nación, ostentaba una idea de pureza y de orden según una escala de valores de una supuesta tradición occidental y cristiana.

Este discurso fundacional del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” que se oficializó en marzo de 1976, que prohibió libros, cesantó a personas o las persiguió -entre otras acciones que han sido investigadas y documentadas- lo hizo desde una voz “mesiánica” que se “auto” atribuyó la obligación de “proteger” la infancia de la infiltración marxista y antipatria, retrocediendo la mirada a paradigmas conservadores que concebían a la niñx como un ser “controlable”, que debía ser educado en “valores inmutables” (familia, religión, nacionalidad, orden, tradición y jerarquía). La literatura infantil “aceptada” en las escuelas y en la vida pública, era únicamente aquella que se hiciera portadora del status quo, reproductora de un mensaje unívoco, servil al disciplinamiento de los cuerpos y las mentes.

Tal como lo han señalado otros trabajos, las propuestas innovadoras de libros, temas, lenguajes y formatos para niñxs y jóvenes a las que nos hemos referido en la segunda parte de este capítulo se desarrollaron en un clima de gran conflictividad desde antes de marzo de 1976. En la mayoría de los casos, las editoriales resultaron blanco de “acusaciones” que fueron acompañadas de prácticas ilegales (decretos, persecuciones, amenazas, bombas, etc.). Entre los libros prohibidos, se encontró *La torre de cubos*, publicado en Córdoba por primera vez en 1966 (Eudecor)<sup>194</sup>. A lo largo de las décadas, se hizo tristemente célebre la frase del decreto de prohibición nacional de 1976 que denunciaba su “peligrosa” e “ilimitada fantasía” (Invernizzi y Gociol: 2003). Allí, el personaje principal, Irene, mientras está jugando con una torre de cubos, ingresa a través de ella a un mundo paralelo, el de los caperuzos, cuya forma de vida es la contracara de un modelo de sociedad desigual y racista.

De las editoriales aquí mencionadas, destacamos el caso a nivel nacional del CEAL, dada la envergadura de un proyecto integral<sup>195</sup>. Las constantes crisis económico-financieras y las persecuciones ideológicas atentaron contra el proyecto permanentemente. El grupo de personas que allí trabajaron, sufrieron requisas impositivas, amenazas físicas, bombas puestas por grupos comandos, desapariciones, torturas y muertes. Durante el año 1980, después de un largo proceso judicial, un juez ordenó la quema de libros de un depósito de la editorial. Allí se quemaron 24 toneladas de libros, entre los que había miles de fascículos, libros y discos que durante varias horas ardieron, en el barrio porteño de Sarandí. Este emprendimiento, a pesar de todos estos desafortunados acontecimientos, fue lugar de refugio, de resistencia y de enorme

---

<sup>194</sup> En el siguiente capítulo ampliamos la información y el recorrido por la trayectoria de esta autora.

<sup>195</sup> Este impacto fue resumido por Gociol: “El CEAL fue un semillero de lecturas y de pensamientos. Una parte importante de los intelectuales y artistas que conforman el actual mapa de la cultura argentina trabajaron, se formaron y crecieron mientras preparaban estas series.” (Gociol, 2016)



posibilidad para los que allí trabajaron.

La ciudad de Córdoba fue también víctima de dos importantes quemados de libros el 2 de abril de 1976: en la escuela superior de Comercio Manuel Belgrano y una quema colectiva de libros que habían sido secuestrados en bibliotecas, colegios y universidades durante los días previos, el 29 de abril. La primera consistió en la llegada del interventor teniente primero Manuel Carmelo Barceló a la escuela, su recorrido por la biblioteca, y la selección de 19 libros (de autores como Marx, Engels, Margarita Aguirre, Godio y Martí, entre otros). Acto seguido, procedió a quemarlos en el patio a la vista de numerosos alumnos como testigos. La fogata fue acompañada por la posterior desaparición de doce estudiantes, con decenas de chicos expulsados y varios docentes cesanteados<sup>196</sup>. La segunda se produjo frente a las cámaras televisivas: periodistas, funcionarios y militares estuvieron invitados a observar la gran fogata de numerosos autores marxistas. Luego el general Luciano Benjamín Menéndez dio una conferencia de prensa. Ante los presentes, Jorge Eduardo Gorleri, el Jefe del Regimiento de Infantería Aerotransportada 14 del Comando del III Cuerpo del Ejército, afirmó que “a fin de que no quede ninguna parte de estos libros, folletos, revistas, etc (...) para que con este material se evite continuar engañando a nuestra juventud, sobre el verdadero bien que representan nuestros símbolos nacionales, nuestra familia, nuestra Iglesia, nuestro más tradicional acervo sintetizado en Dios, Patria, Hogar”<sup>197</sup>.

El plan sistemático desplegado por el gobierno de la última dictadura militar frenó un crecimiento que había favorecido en particular al sector infantil y juvenil de la cultura literaria, que se había revelado tanto como “un nicho” comercial y como una zona de experimentaciones, apuestas y desafíos. Con respecto al efecto regresivo que tuvo el último golpe militar, pensamos que es necesario profundizar el conocimiento de lo producido en aquellos años, para contribuir a una memoria cultural del pasado reciente que sea capaz de revelar no sólo el impacto de las transformaciones en el vasto campo de la cultura para la infancia; sino también capaz de develar mecanismos represivos de la sociedad civil, que participó de un entrelazado capilar de acciones que contribuyeron a ceder y a poner el estado en manos de un gobierno dictatorial, cuyos daños aún estamos evaluando.

---

<sup>196</sup> La Revista “Alfilo” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC dedicó un especial multimedia con archivos que dan cuenta de estos hechos: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/especiales/libros-prohibidos/> (22/03/2012). Allí se encuentran imágenes de la quema de libros registradas por el Canal 12, decretos, fotos y artículos que ilustran esta triste etapa.

<sup>197</sup> El diario La Voz del interior, el día 30 de abril, tituló este hecho: “Incineración de literatura marxista”. Algunos de las obras eliminadas pertenecían a García Márquez, Marx, Trotsky, Galeano, Bayer, Perón, Cortázar, Saint-Exupéry, Engels, Freud, Sartre, entre muchos otros.

## **A modo de cierre: los alcances y los límites de nuestra perspectiva**

En este capítulo hemos intentado construir un panorama de la cultura para la infancia poniendo el foco en su dinamismo, es decir en las principales transformaciones de este sistema cuya particularidad fue la multiplicación de los subsistemas a lo largo del siglo XX, llamado “el siglo de los niños”. Nuestro criterio respondió a un recorte temporal amplio, tomando como referencia algunas categorías teóricas de la semiótica de Lotman que nos alentaron a rastrear algunos acontecimientos, prácticas y discursos representativos de zonas nucleares y de zonas periféricas, para tratar de identificar mecanismos de traducción, de préstamos, así como codificaciones de estos sistemas que generaron distintos procesos: equilibrios, desequilibrios, exclusiones y olvidos, entre otros.

Intentamos señalar cómo durante este período el signo infancia abandonó su condición de “natural” a lo largo de un aletargado proceso que la sacó de la invisibilización propia del ámbito de lo privado (la crianza reservada a lo doméstico e intra familiar), la insertó en la esfera de lo político y lo público (un hecho clave fue la ley 1420 que impuso la escolaridad obligatoria), y por lo tanto estalló en multiplicidad de discursos y prácticas que disputaron sus sentidos. Nuestro esfuerzo estuvo orientado a construir un panorama que permitiera insertar el signo infancia en un sistema de signos que se la disputaron a lo largo del siglo XX. Es decir, nos ocupamos de la cultura para la infancia como un problema de un conjunto, ampliando la mirada hacia una óptica multidimensional.

La descripción intentó destacar la centralidad que tuvo el campo de la producción editorial para la infancia, y su estrecha simbiosis con la cultura escolar hasta mediados del siglo XX: un circuito que se retroalimentó (libros para niños-libros para la escuela) y que recién a lo largo de la década del 60 comenzó a mostrar señales de autonomización. Este largo proceso de las primeras décadas se vio acompañado por el crecimiento de la oferta editorial extra escolar, pero que resultó funcional a la escuela. Esta expansión contribuyó a ampliar la destinación (más niños accedieron a una mayor oferta de publicaciones) y también a verse afectada por operaciones en la zona fronteriza, allí donde se tradujeron otros lenguajes periféricos: las historietas, el cine infantil y otras publicaciones “menores” que no se adecuaban a la demanda escolar.

En este dominio nuclear o central de la cultura para la infancia, se institucionalizó la idea de la infancia como sujeto ligado a la escuela y por lo tanto “objeto” o depositario pasivo de la educación adulta (niños-alumnos). Las características graduales de este proceso contribuyeron a imponer una identidad infantil “estabilizada”, propia de una cultura letrada

y escolar, en un contexto político que favoreció este matiz de sentidos. Esta marca escolar (o “código”, siguiendo a Lotman) desde la fundación del sistema educativo en la década de 1880, era indisociable de la construcción de un imaginario de “lo argentino”, en tanto identidad que desplazaba y negaba las diferencias (de los inmigrantes y de los pueblos originarios) y pretendía la unificación lingüística<sup>198</sup>. La orientación xenófoba y tradicionalista, propia del discurso conservador de la generación del ochenta, permeó todos los discursos educativos posteriores hasta las primeras décadas del siglo.

En la segunda parte de este capítulo intentamos dar cuenta del fenómeno “explosivo” de la cultura para la infancia (Lotman) en los años 60 y hasta mitad de los 70, resaltando aspectos que señalan procesos dinámicos graduales y otros explosivos, así como la complementariedad de ambos. De este modo, destacamos la menor velocidad de una literatura para la escuela (un canon de lecturas literarias escolares en manuales y libros de texto que continuó siendo central y de gran “radiación” en la vida social de los niños); y, por otro lado, la gran velocidad a la que se desarrolló una industria editorial extra escolar, que adoptó mecanismos propios de un mercado que pensó no sólo en el “niño-alumno”, sino también en el “niño-que-consume”. Esto ocurrió en un período caracterizado como uno de los más fecundos en la historia del pensamiento y la industria cultural del país, y durante la consolidación de una sociedad de consumo que generalizó e instaló estrategias y prácticas discursivas asociadas a las “modas” (la industria del juguete y las “marcas”), “lo tecnológico” y “la novedad”, de la mano de la capacidad expansiva de masivos de comunicación (la cultura de los superhéroes, las series enlatadas de Estados Unidos, entre otras). No debemos olvidar un hecho de orden mayor que también afectó las representaciones de la infancia: la Declaración sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas) de 1959. Allí se reconocía al niño “como un ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad.” Este enunciado general se desplegó en la red de discursos sociales que hemos rastreado.

El proceso explosivo de gran fuerza propulsora también hizo posible la presencia simultánea de una literatura que actualizaba un legado de la cultura europea, en algunos casos, arcaica o distante (la de los cuentos tradicionales y la literatura de aventuras) y en

---

<sup>198</sup> Hasta la primera mitad del siglo XX el universo letrado para niños reproducía un “orden”: “año tras año los libros socializaron a los alumnos de la escuela primaria en las mismas ideas: las mujeres y los varones son seres cuyas esencias son radicalmente diferentes en obediencia a un orden natural inmodificable que hace de ellas criaturas débiles, suaves, dulces, afectivas de buen corazón, pasivas y temerosas, y de ellos fuertes, inteligentes, rudos, creativos, activos y arriesgados. Por su naturaleza, ellas aparecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás; ellos a conducir, ellas a reinar en la esfera de lo privado, ellos en la de lo público.” (Wainerman y Heredia, 1999).

menor medida, marginal o minoritaria (la lengua de los inmigrantes y de otros sectores populares o campesinos)<sup>199</sup>. Para pensar en los vínculos de estos dos procesos que se necesitan y se condicionan mutuamente, recuperamos a Lotman (1999) quien plantea: “La cultura, en tanto conjunto complejo, está formada por estratos que se desarrollan a diversa velocidad, de modo que cualquier corte sincrónico muestra la simultánea presencia de varios estados.” (p. 26)

Esta perspectiva nos permitió advertir operaciones en ciertas zonas periféricas de la literatura infantil y en algunas expresiones artísticas menos difundidas como el teatro para niños: una cultura popular y folklórica (Javier Villafaña y M. Elena Walsh), una cultura de “la vida cotidiana” propia de un contexto de grandes cambios sociales en las ciudades, en el que se filtraron también lenguajes audiovisuales y del mundo de las artes plásticas (las historietas, la ilustración en los libros infantiles y en el cine infantil) así como el ingreso de una poesía y de un humor emparentado a manifestaciones sin marcas geográficas o temporales “fijas” (el humor y la poesía de las culturas orales y populares de distintas regiones, de las vanguardias, del teatro de títeres, etc.).

En este proceso, destacamos el lugar central de la crítica como metalenguaje que contribuyó a la autodescripción, a la autopercepción y por lo tanto a un proceso de autoconocimiento. Por un lado, señalamos cómo ciertas voces “especialistas” del campo corrieron los límites y al mismo tiempo crearon nuevas “normas” o convenciones. Sus textos y aportes instauraron imágenes e imaginarios en torno a la infancia y a la literatura dejando oficializadas ciertas “formas” del discurso literario, ciertos temas y funciones sociales. Con un tono mayoritariamente prescriptivo, esta perspectiva “tutelar” alertaba los peligros de una fantasía desatada y defendía un “realismo mentiroso o sueñismo” porque la función de la literatura era proteger “el corral dorado de la infancia” (Montes, 1990: 24).

Por otro lado, los seminarios de Literatura Infante Juvenil que se llevaron a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba funcionaron como una asamblea constituyente de la época. Lejos de tratarse de un escenario de consensos en torno a la infancia y la literatura; en este espacio académico, se dieron confrontaciones ideológicas, estéticas y políticas en torno a la literatura infantil, la lectura literaria, el rol de los mediadores, los nuevos lenguajes (la televisión, la historieta, las revistas, etc.), entre otros ejes. Los seminarios dinamizaron las fronteras de referencia, al habilitar vasos comunicantes no sólo con otras miradas disciplinarias que renovaron los paradigmas teóricos de referencia

---

<sup>199</sup> En esta afirmación recuperamos la descripción que hicimos al referirnos a una literatura de corte social, la de Álvaro Yunke; y a las colecciones Robin Hood, la biblioteca Billiken, las revistas mexicanas, entre otras.

sino también con las experiencias singulares de artistas y especialistas en otros lenguajes (el teatro, la ilustración y el cine) que permitieron el ingreso de voces concretas de los destinatarios infantiles y juveniles en sus contextos históricos singulares y diversos.

Las publicaciones que surgieron de estos sucesivos eventos académicos son una clara muestra de un proceso de marcación de las fronteras. Una lectura en clave semiótica permite advertir qué quedaba “afuera”, qué quedaba “adentro” y qué operaba en esa zona intermedia (las disputas y las tensiones).

Todos estos subsistemas impactaron fuertemente en los límites de qué ingresaba y qué quedaba afuera de la zona central de las “definiciones”: ¿qué era “la literatura infanto juvenil”, qué parentesco tenía con el teatro, la televisión, la radio y el cine? ¿Quién dictaminaba lo “legítimo”, “lo adecuado”, “lo deseable”, “lo que les atrae”, “lo que responde a los intereses” de lxs niñxs? ¿Quiénes eran los agentes de este campo que irradiaba prácticas novedosas que se disputaban estos sentidos: autores, intérpretes, lectores, mediadores, especialistas, editores, directores de colecciones, entre otros. Estas disputas y contribuciones favorecieron una aproximación de la literatura infantil al terreno de lo “creativo” y lo “recreativo”, en confrontación con la “útil” y lo “bello” (según un modelo de belleza asociados a una lengua culta y castiza).

Quedó también sugerida una aproximación a cierta “literatura infanto juvenil” que se desarrolló en una zona fronteriza, traficante de otros lenguajes y se entró a lo emergente (la cultura audiovisual de la televisión y la radio, la de un teatro combativo y revolucionario) y a novedosas fuentes teóricas. Nuestra mirada también destacó el papel que cumplieron nuevos actores sociales que adoptaron una actitud activa y se vieron impulsados a producir una nueva lengua para lxs niñxs, en busca de un código que pensara la infancia por fuera del proyecto educativo conservador, una infancia indómita, que tenía algo “nuevo” para decirle al mundo adulto.

Ciertas expresiones de la literatura infantil y del teatro para niñxs se acercaron a un polo de atracción de influencia mutua: algunas manifestaciones artísticas de la cultura “adulta” se vieron imbuidas en los códigos de lo infantil; y al mismo tiempo la cultura infantil adoptó formas y códigos propios del universo cultural “adulto” (toda la obra de María Elena Walsh es una expresión de esto último). Por otro lado, los jóvenes artistas y promotores de la cultura para la infancia representaban a una nueva generación que confrontaba con la de sus padres; y por ende permitieron el ingreso de estas nuevas identidades ligadas a procesos sociales y políticos.

Nuestro recorrido histórico intentó combinar un criterio que fuera más allá de la identificación del crecimiento del campo de la producción editorial para niñxs y jóvenes y

su vínculo con la escuela, para dar cuenta de cambios en los paradigmas y en discursos de otras zonas de la cultura que comenzaron a disputarse la infancia y a ganar un lugar menos periférico. La cultura para la infancia se expandió principalmente en sus fronteras: allí donde se disputaron nuevos sentidos acerca del “ser niñx” en el siglo XX. En esta zona se generaron saberes sobre las necesidades, las prioridades, las conveniencias, las preferencias, las obligaciones, las necesidades y las “nuevas” demandas del sujeto niñx. Fueron las disciplinas científicas las que contribuyeron a ensanchar la zona de la cultura infantil (principalmente la psicología), así como las corrientes escolanovistas, la política (las corrientes ideológicas y los partidos nuevos del siglo XX) y la industria editorial del circuito extra escolar (revistas, colecciones en los kioscos). Esta manera de concebir los mecanismos de la cultura nos ha orientado a reconocer una organización jerárquica y al mismo variable de los textos de este período; es decir mecanismos que hacen imposible la homogeneidad cultural.

El complejo fenómeno que intentamos describir contribuyó a la generación de saberes (nueva información y nuevos códigos) y también a la captación de otros signos que de modo imprevisible (Lotman), desestabilizaron el código más estable de la cultura para la infancia. El giro más “revolucionario” que desestabilizó este campo fue de carácter estético y político: en los años 60, la niñx dejó de ser objeto de una estética para pasar a ser sujeto de una estética.

En los inicios de la televisión cordobesa, en el canal universitario, el 10, se desarrolló una propuesta innovadora para niñxs: *Pipirrulines*, sobre el cual nos explayamos en el siguiente capítulo. Allí analizamos cómo este programa “puso en juego” de manera comprometida y creativa algunos de estos mecanismos propios de las zonas más activas de la cultura para la infancia. La aproximación a los libretos la hacemos desde una perspectiva que pretende rescatar su carácter políglota; abordamos el análisis de estos textos como textos artísticos (por lo como: “sistemas de modelización secundarios”) que refractaron los mecanismos propios de las zonas más activas de la cultura para la infancia disponible en aquellos años. La televisión aún era una zona menos codificada y más flexible en cuanto a sus normas; y por lo tanto fue un terreno propicio para experimentar los cambios, lejos de la vigilancia del código escolar.

En este tercer capítulo construimos una mirada panorámica, a sabiendas de que nuestro trabajo es apenas un modesto paso al lado del ambicioso proyecto de Lotman de crear una tipología de las culturas. Reconocemos también la contingencia del punto de vista desde el cual observamos: “estamos inmersos en un espacio semiótico del que formamos parte” (Lotman), y creemos que algunas de nuestras conclusiones permiten hipotetizar ciertos rasgos provisorios y susceptibles de ser más desarrollados aún, de una

cultura para la infancia desde una perspectiva multidimensional. Este entramado descriptivo brinda elementos para darle más densidad al análisis de *Pipirulines* en el siguiente capítulo, desde una perspectiva que destaque su vínculo con la cultura a la que perteneció. La semiótica de Lotman permite pensar el arte interdisciplinariamente y reconocer operaciones que apunten a restaurar la legibilidad de los textos artísticos, ubicándolos en un todo semiótico que vincula el arte con la esfera extra artística.

## CAPÍTULO IV

### **La Televisión argentina en las décadas del 60 y 70. Breve apunte histórico.**

La década del sesenta representó una bisagra en la historia de la cultura para la infancia. El crecimiento de la industria editorial y de la oferta de materiales impresos para niños, niñas y jóvenes tuvo un lugar central; la velocidad y la gradualidad de este fenómeno estaban relacionadas con el dinamismo y las regulaciones de una cultura letrada, cuyo desarrollo se asoció a un período de gran producción editorial que se caracterizó no sólo por la cantidad de editoriales, la cantidad de ejemplares, sino también por el amplio abanico de gustos y necesidades a los que respondían las publicaciones. Hacia fines de los 50, tal como desarrollamos en el capítulo anterior, existía un campo fértil de productos para el sector infantil que se convirtió en una franja privilegiada del mercado para las innovaciones y las propuestas diversificadas, en una sociedad que ya contaba para ese entonces con un gran sector de la población ya alfabetizada.

En este contexto, la llegada de los aparatos de televisión y de canales por aire a los hogares en los años sesenta y la masividad que ganó en la década siguiente se destacaban como un fenómeno cultural que ya por aquellos años se intuía de alto impacto en la sociedad. Esta nueva forma de entretenimiento y nuevo consumo cultural que tenía como precursora a la radio rápidamente se expandió; en pocos años se registró un incremento de espectadores y de televisores en el país<sup>200</sup>.

Los comienzos de la televisión estuvieron marcados por la presencia del estado en el terreno de las comunicaciones; un rol que iba mucho más allá que el otorgamiento de frecuencias y pretendía garantizar la convivencia de un sistema mixto, compuesto por cadenas privadas y una pública (Ley de Radiodifusión N 14.241 de 1953). Según Olivera (2002) el período de génesis (el de la televisión “en vivo”) dura desde que se produjo la primera transmisión en 1951 a través del Canal 7 de Buenos Aires (como resultado de una inversión del Estado Nacional) hasta 1960, año en el que se lanzaron los canales capitalinos privados y en otras zonas del país.

Distintos trabajos afirman que la televisión nace en una rara mezcla entre estatal y privada, producto de la particular política que el peronismo se dio para con los medios (Druetta, 2011 y Varela, 1998). En estos orígenes, las principales regulaciones en nuestro

---

<sup>200</sup> “Teniendo en cuenta los datos aportados por la Unesco, la Argentina contaba en 1953 con 33.000 receptores de televisión, en 1960 ya podían contabilizarse 450.000. Sin embargo, el salto más importante se puede percibir hacia mitad de los años sesenta, cuando se llega a 1.600.000 receptores en 1965 y dos años después a más de dos millones de aparatos en todo el país, con una población estimada de 22.180.000 habitantes (Statistical Yearbook, Unesco, 1969)”, Dotro 2003: 221.



país apuntaban a resguardar el carácter nacional y a evitar la formación monopólica; sin embargo, el golpe de estado que se autodenominó “Revolución Libertadora” derogó esa ley e impuso por decreto la privatización de los canales (Decreto N° 15.460).

El segundo período está marcado por nuevas condiciones tecnológicas y factores políticos: se incorporó el video tape y la video grabadora, que permitieron entre otras cosas, pasar de la televisión en vivo a la TV en diferido. En segundo lugar, hubo un diseño de una política implementada desde el Estado nacional. Son múltiples las relaciones de la televisión con la radio: al igual que ocurrió con este medio masivo anterior, desde los comienzos se fue consolidando la publicidad como modo de financiamiento y grandes personalidades del mundo radial empezaron a orientarse hacia la TV. Tal como veremos más adelante, esto también ocurrió en el Canal 10 de Córdoba.

Varela (2000) al referirse al segundo período afirma: “La instalación de estos canales no sólo produce un cambio radical para la televisión argentina, sino que modifica sustancialmente el panorama de los medios de comunicación en el país. Quizás sea recién entonces cuando se puede pensar la televisión como un medio masivo de comunicación en la Argentina” (p.7). Recién a partir de los años 60, el televisor dejó de ser “un electrodoméstico” más. Mientras que, para los adultos la radio seguía siendo un lugar “más cálido”, quienes vivieron el fenómeno televisivo en estos años y conformaron la población infantil y adolescente recuerdan ciclos, telenovelas, actores o publicidades y asocian la recepción a un momento “ritualizado” (Varela, 2000)<sup>201</sup>. La televisión comenzó a tener un rol protagónico en la constitución de las identidades culturales.

Desde un primer momento, este nuevo medio masivo daba señales de un complejo entramado de actores sociales que se la disputaban. Los contenidos para el sector infantil estuvieron presentes desde temprano y de un modo que retomó regulaciones de otros ámbitos más desarrollados de la cultura para la infancia. Ya los primeros programas televisivos dieron cuenta de una segmentación en cuanto a las edades de los destinatarios que recreó las clasificaciones que el mundo editorial había consagrado: la oferta “para niñxs” no tardó en imponerse en horarios centrales.

Según Valeria Dotro (2003), quien analiza los programas emitidos desde la capital en este período, las propuestas televisivas para niñxs se diversifican en: dibujos animados (Disneylandia), series infantiles, telecomedias y programas infantiles propiamente dichos. Dentro de estos últimos, a su vez, se ofrecían dos tipos: “de entretenimiento” y didáctico. En el primer grupo, se incluyen *Las aventuras del capitán Piluso* (con Alberto Olmedo y

---

<sup>201</sup> La investigación de Mirta Varela se propuso principalmente la reconstrucción histórica de la primera década de la televisión en la Argentina (1951-1960) y uno de los capítulos que aquí citamos está dedicado a la memoria de las audiencias sobre esa primera etapa.

Humberto Ortiz), los programas de Carlitos Balá y *Titanes en el ring*. En el otro grupo se incluyen a *Te veo veo*, conducido por Pipo Pescador y *La luna de Canela*.

Tanto la radio como la televisión reproducían un esquema de hegemonía de la programación capitalina:

(...) dada la enorme diferencia de audiencias y de mercados publicitarios, y la consecuente existencia de un 'star system capitalino', se manifiesta imposible su desarrollo autónomo en el interior del país, donde no quedó más remedio que "prenderse de las radios porteñas", conformando redes donde las emisoras del interior del país casi no tenían más programación que un informativo local. (Druetta, 2011: 103).

El arribo de la pantalla chica a los hogares que afectó la vida de grandes sectores de la población produjo una "explosión" que se nutrió de las zonas más estabilizadas de la cultura para niños. Mientras que el campo editorial se desarrolló de una manera más gradual, el televisivo, por el alcance y el carácter masivo que alcanzó en poco tiempo, implicó un aumento de la informatividad en todo el sistema. En este sentido, retomando el modelo de Lotman, interpretamos a esta etapa de oferta televisiva para niños, de la que aquí nos ocupamos, como un momento "imprevisible", que hizo posible el arribo de propuestas innovadoras que implicaban la continuidad y la recreación de otros lenguajes de la cultura para la infancia. Tal como veremos más adelante, en este mismo capítulo, el carácter poroso del lenguaje televisivo permitió la absorción de lo que ocurría en el teatro, en la literatura, en la música para niños, de manera *casual*.

Puede volverse el elemento dominante –que surge como resultado de la explosión y determina el movimiento futuro- cualquier elemento del sistema, o hasta un elemento de otro sistema, **casualmente** atraído por la explosión en la trama de las posibilidades del movimiento futuro. Sin embargo, en la fase siguiente, este elemento casual, crea ya una cadena de acontecimientos previsibles." (Lotman, 1999:28). (las negritas son nuestras)

El período que aquí referimos, el de la expansión de la televisión, el crecimiento en inversiones y en legitimidad como nuevo espacio cultural en ascenso, entró en un período crítico, no sólo por lo económico, sino principalmente por lo político. El carácter experimental fue perdiendo terreno, en paralelo al desarrollo tecnológico no casualmente a partir de la intervención militar en el aparato de los medios masivos de comunicación, consumada en el último golpe de estado de 1976.

Lo "previsible" en el ámbito de la televisión (el momento de su asimilación por los mecanismos de la conciencia, siguiendo a Lotman) fue el desarrollo de lo comercial y el predominio de producciones foráneas. Es decir, al poco tiempo fue dominada por las

grandes corporaciones norteamericanas (Romano, 1993). Esto implicó el desarrollo de una industria que incluyó el bombardeo publicitario y la presencia de series enlatadas, entre las que se destacaron los dibujos animados de Walt Disney.

Nos interesa estudiar ese cruce, propio de la “explosión” de la cultura televisiva, que produjo una peculiar interacción entre el ámbito de los medios masivos, la radio, la Literatura Infantil y Juvenil y el teatro en el canal de la Universidad Nacional de Córdoba. Tal como lo veremos en el análisis de nuestro corpus, más adelante: la circulación de personas, de lenguajes, la porosidad del medio y del canal fue una coyuntura singular, habilitada por una cultura emergente y por un contexto político que asumió y habilitó un modo de producir cultura infantil televisiva como una zona de destinación plausible de ser asumida como prioritaria, desde sus políticas culturales. Recién cuatro décadas más tarde, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, el Estado Nacional impulsó y desarrolló un proyecto televisivo que recuperaba algunas de aquellas intenciones de los primeros años y de algunos de los programas que aquí analizamos, aunque desde condiciones tecnológicas muy diferentes<sup>202</sup>. La reconstrucción de este período en la historia de la televisión argentina presenta un desafío compartido con otras investigaciones: tal como plantea Varela (2000), sólo es posible hacer una investigación “oblicua y fragmentaria” (Burke, 1982, citado por Varela p.9). Se trata de un objeto de estudio próximo y distante a la vez: a pesar de la gran cercanía histórica, el período resulta muy diferente al actual y se cuenta con fuentes fragmentarias y sin materiales emitidos por la televisión.

### **Discusiones sobre el carácter educativo o “maléfico” de la televisión**

El temprano arribo de la televisión a los hogares despertó polémicas en torno a su rol social y educativo: los sectores más tradicionales de la cultura y la educación le atribuían el carácter de “maléfica influencia” (Dotro, 2003). Su dimensión masiva y comercial fue mirada con recelo y con admiración por parte de los especialistas en la infancia, quienes desataban sus críticas ante el carácter manipulador del televisor y el fuerte impacto de la publicidad como la principal manera de financiación y de difusión.

Desde un primer momento, tanto la radio como la televisión se vieron como emblemas de la modernización y el progreso. Pero al mismo tiempo, la segunda

---

<sup>202</sup> El canal Paka Paka, se fundó en 2010, operado por el Sistema Federal de Medios y Contenidos públicos. Podríamos pensar que este momento, el de “su repetición en la estructura de la memoria” (Lotman) trajo aparejada una nueva explosión, porque se consolidó como política estatal que por primera vez aseguró la llegada masiva de propuestas de gran calidad y diversidad en la oferta cultural.

representaba un fenómeno tecnológico que desbordaba los medios anteriores y se temía que se convirtiera en una “invasión” masiva, se la veía como una amenaza para la cultura del libro y la lectura. Se decía que la televisión representaba un tipo de comunicación que exigía un “esfuerzo mínimo” por parte del receptor, y sus mensajes eran capaces de quebrar la resistencia consciente, dando por sentado el carácter subyacente de sus “mensajes”. En la introducción a la antología *Cuentos para leer y contar*, escrita por Susana Itzcovich, la renombrada especialista en el campo, afirmaba:

Los medios de comunicación masiva, producto de la sociedad de consumo, han trastocado la comunión que desde antaño existía entre el libro y el lector. El cine, la radio, la televisión y el audiovisual han desplazado –sin proponérselo- a la literatura como elemento vivencial. (Itzcovich, 1972: 11)

El carácter “amenazador” al que refiere la especialista sin duda hacía referencia a la creciente oferta de un tipo de programas infantiles. Se refería probablemente al universo multimediático de Disney, que ya empezaba a copar las grillas televisivas de nuestro país. Su afirmación revelaba una evaluación negativa, con un matiz apocalíptico, en torno a los nuevos medios que empezaban a hacerse masivos. La recién llegada televisión a los hogares era vista como un fenómeno que hacía “peligrar” la lectura, el vínculo entre el niño, la niña y el libro. En la citada antología –cuya primera edición es de 1972-, encontramos publicados algunos de los textos literarios de Laura Devetach, contemporáneos a los libretos de *Pipirulines* que aquí estudiamos. Nos referimos a dos cuentos: “El garbanzo peligroso” y “Cola de flor”. Ambos formaron parte de publicaciones premiadas y reeditadas en las décadas siguientes.

Por otro lado, en un artículo presentado en el Seminario de literatura infantil y juvenil organizado por la secretaría de extensión de la UNC en el año 1971 -al que nos referimos en el capítulo III-, María Luisa “Malicha” Cresta de Leguizamón<sup>203</sup>, aportó reflexiones que daban cuenta de estos debates y se pronunció a favor de una mirada revalorizadora de este nuevo lenguaje:

Lo que es indudable es que la aparición de **la televisión plantea un problema nuevo, inédito en el campo de la cultura**. En algunas ocasiones, las respuestas parecen nacer de un equívoco, más que de una reflexión con apoyaturas serias y bien documentadas. ¿Está correctamente planteado el problema alrededor de la TV? La crítica del tipo negativo que aparece muy frecuentemente, y muchas veces avalada por educadores y/o científicos de gran prestigio, ¿está dirigida la TV en sí misma, o está

---

<sup>203</sup> Malicha condujo un programa radial titulado “Pajaritas de papel”. En Buenos Aires, durante la década del ’70 Ruth Mehl condujo: “Elegiendo la alfombra mágica” y “Prohibido para mayores” (Radio Nacional Buenos Aires)

encaminada a examinar y negar programas determinados, como asimismo negar la validez de formas de explotación bastardas canalizadas a través de este medio de comunicación? ¿Es una distracción que puede sustituir, reemplazar a la lectura y a la cultura en general, o es una nueva lengua que puede usarse bien o mal, pero de modo diferente? (Cresta de Leguizamón, 1971:2)

La especialista afirmó allí que la televisión “nunca pide permiso para ocupar un sitio en el hogar”. Con esta imagen advertía la urgencia y lo irrefrenable que representaba esta nueva cultura del entretenimiento para los mediadores y adultos preocupados por la educación infantil, recuperando categorías teóricas de aquellos años, pero también advirtiendo un potencial que podía habilitar experiencias novedosas e interesantes<sup>204</sup>. En su abordaje analítico y crítico de este recién llegado medio, defendía un tipo de programa que nada tenía que ver con lo escolar, pero cuya capacidad educativa vendría por añadidura, como una consecuencia inevitable, siempre y cuando la programación estuviera concebida bajo las respetuosas reglas de lo que espera un niño que se instala pacíficamente frente a un receptor de televisión: “cubrir un ocio, con una buena cuota de belleza (llámese ésta aventura, humor, entretenimiento, ronda, acertijo, o ciencia-ficción)”(pág.4).

En aquel artículo intentaba orientar las pautas para un “buen programa televisivo” para niñxs, recuperando criterios de la literatura infantil considerada en aquel momento:

un programa de tv. para niños, como un libro de buena literatura que podemos alcanzarle, escapa de este tipo de interés pragmático: no debe preocuparnos la medida de la información receptada, sino la apertura del espíritu para integrarse con el mensaje que se transmite. (pág, 7)<sup>205</sup>.

Ella representaba una voz autorizada en esta temática, no sólo porque era una reconocida especialista en LIJ, docente de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, sino porque desde el año 1967 conducía un programa radial, “La pajarita de papel”, en LW1 Radio Universidad de Córdoba. Este se

---

<sup>204</sup> Estas reflexiones socializadas en el contexto de los seminarios organizados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, fueron más tarde sistematizadas en su libro: *El niño, la literatura infantil y los medios masivos de comunicación*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1984.

<sup>205</sup> La especialista sugería un listado de contenidos: “cuentos, leyendas, y relatos del folklore regional y universal, cuentos, leyendas y relatos de carácter esencialmente imaginativo y fantástico; poesías, fragmentos de teatro infantil y o dramatizaciones realizadas adecuadamente sobre textos cuidadosamente elegidos, adivinanzas, trabalenguas, juegos verbales, juegos de ingenio, curiosidades, cuentos graciosos, recomendaciones sobre libros, viajes, entretenimientos, espectáculos, relaciones, juegos y manualidades, música y canciones, artesanías popular, nacional y universal, recetas de cocina, preparación de fechas especiales o excursiones propias de la edad (campamentos, giras, etc) información de la actualidad a nivel del auditorio infantil y con los menos efectistas posibles.

emitió tres veces a la semana durante nueve años y medio ininterrumpidos y allí se comentaban y leían obras literarias para niños (Vulponi, 2012).

“Ogro” para algunos, “panacea” para otros, el debate sobre la influencia de la televisión alteró y modificó los sentidos fundadores del discurso educativo e introdujo otros ligados al uso de los nuevos soportes. La cultura argentina empezaba a pensarse como parte de una “cultura de masas”. Algunas investigaciones de esa época hablaban de los efectos nocivos de la publicidad. Voces reconocidas como Susana Itzcovich y María Elena Walsh, advertían sobre los riesgos de un lenguaje publicitario. En su habitual tono crítico hacia ciertos temas de la cultura para la infancia, la cantautora, en un recordado artículo del año 1964 (“La poesía en la primera infancia”<sup>206</sup>), advirtió el poder persuasivo de las canciones publicitarias y apuntó contra ciertos modos escolares de trabajar la poesía:

Entre nosotros, y en especial en las ciudades, la poesía está confinada, de manera inmediata y naturalmente tristísima, a ciertas formas de propaganda. (...) nuestros niños, **lo primero que oyen y aprenden son los jingles publicitarios**. De lo que se deduce que una de las actuales nodrizas del niño es la televisión, y que de ella absorbe las más precarias formas de versificación, música y atropello de la sintaxis. Una seudopoesía destinada a no despertar sus sentimientos y su imaginación, **sino a moldearlo como consumidor ciego de un orden social que hace y hará todo lo posible por estupidizarlo**. (Walsh, 1964: p. 120- 121).

Existía la idea de que educación y mercado eran campos separados y el mundo comercial era percibido como una amenaza sobre el escolar; pero al mismo tiempo había un optimismo con respecto al rol que podía cumplir la escuela para educar al consumidor.

Una publicación clave que impactó en los discursos de la época fue “*Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*” de Ariel Dorfman y Armand Mattelart, publicado en 1972. El sociólogo chileno y el antropólogo belga analizaron el “universo Disney” desde una clave interpretativa colonial que contribuyó a desmantelar el carácter subyacente y nada ingenuo de los dibujos animados más populares que consumían los niños de los años 60 y 70. El pormenorizado análisis aportó elementos para denunciar desde claves sociológicas y discursivas el supuestamente “alegre e inocente mundo de la niñez de cuyo palacio él es guardián y guía” (se refiere a Walt Disney) y el modo en que los personajes traducían la ideología dominante del mundo capitalista. Los “dibujos animados” de la industria del entretenimiento de mayor alcance en Latinoamérica venían ocupando y ganando zonas de la cultura del entretenimiento a

---

<sup>206</sup> “Charla ofrecida en el Congreso de OMEP en 1964”, artículo incluido en: *Desventuras en el país-jardín-de-infantes*, Sudamericana, 1993.

través de los comics e historietas, pero ahora consumaban su hegemonía a través de las series televisivas.

Entre los múltiples tratados referidos al mundo de la comunicación en la cultura de masas que se ocuparon de este fenómeno, recordamos aquí la publicación de Marshal McLuhan *Understanding Media* (1964) quien afirmó que “la información ha dejado de ser un instrumento para producir bienes económicos, para convertirse en el principal de los bienes” (Eco, 1992: 182). Este libro sentó las bases para un largo debate sobre el poder formador de las opiniones de los medios masivos.

Por otro lado, se desarrollaron diversas y heterogéneas experiencias pilotos en escuelas y otros medios comunitarios que develan una “recepción festiva” de la televisión (Nakache y Mundo, 2003); en otras palabras: una confianza en el medio televisivo como formato “novedoso e integral”, de alto valor educativo. La experiencia desarrollada desde Canal 10 de Córdoba en el año 1967 titulada “*Televisión Educativa*” es una muestra de lo anterior. El cuadernillo publicado a fines de ese año contiene un planteo de los objetivos y un informe detallado de las numerosas acciones de preparación y de coordinación entre profesionales de las instituciones involucradas, los resultados y los planes futuros. El proyecto incluía una etapa de formación de docentes en el lenguaje televisivo, otra etapa de lanzamiento de clases televisadas de manera sincronizada en 20 escuelas en simultáneo y una etapa de evaluación de lo realizado<sup>207</sup>. Algunos enunciados de este material advierten en sus resultados el poder de la imagen para “captar la atención” y “aumentar el valor de las clases corrientes”. Se observa también un valor depositado no sólo en el carácter de “actualización” que implicaba este proyecto, sino principalmente en el modus colectivo de gestación e implementación: “utilización programada, controlada y evaluada por docentes especializados”. Esta articulación entre profesionales formados en nuevos lenguajes, docentes y artistas, así como su pertenencia a instituciones educativas (la UNC y el Ministerio de Educación), eran pensadas como garante de una experiencia plausible de ser ensayada, modificada y optimizada. Sin embargo, se advierte que la confianza en la televisión como novedad tecnológica no desplazaba el rol del docente; se dejaba en claro el carácter instrumental y auxiliar del nuevo lenguaje.

---

<sup>207</sup> El cuadernillo ofrece información detallada sobre las acciones y las personas del Canal involucradas en el proyecto: “Primera etapa: Curso de televisión para docentes. Docentes a cargo: Marcelo Lezama, Juan Guillermo López, Armando Ruiz, Juan Pedro Fausch, Víctor Viano, Miguel A. de Lorenzi y Dra. Hilda Eva Chamorro. La evaluación del curso consistía en un trabajo final: una clase televisada, que incluía la elaboración de un guión, la producción y la conducción en cámara. Los trabajos fueron grabados en video-tape. La segunda etapa consistió en el lanzamiento del ciclo: organización del grupo a cargo de las clases televisadas, coordinación entre las docentes de los grados y telemaestras; planificación de los temas a emitir; evaluación previa del alumnado receptor y del testigo; instalación de receptores en los establecimientos elegidos y las correspondientes instrucciones para su mejor aprovechamiento por parte de los docentes y alumnos, etc.” (Televisión Educativa. Ciclo Experimental. 1967, Canal 10. Pág. 10)

Experiencias similares a esta se desarrollaron en Canal 7 y en otros del interior del país; hubo también pruebas de “educación a distancia” en las que la televisión podía contribuir a solucionar el problema de la “masividad” en la matrícula. El Ministerio de Educación de la Nación dictó seminarios y talleres de capacitación, se promovieron experiencias de “educación no formal” entre otras acciones. Todas ellas compartían “un esfuerzo por apropiarse de las potencialidades de este medio que recién está naciendo y que ya se advierte que posee ciertas características estructurales: el entretenimiento y también la tarea recreativa” (Nakache y Mundo, 2003: 103).



## Los inicios de la televisión cordobesa: Canal 10

Una investigación sobre el surgimiento y la primera etapa del canal 10 de Córdoba implicaría un abordaje múltiple de factores de orden tecnológico, económico y político que excede este texto. Nos proponemos, en cambio, recuperar trabajos previos sobre este proceso, para intentar comprender la producción de programas para niños que se entramaron a un fenómeno artístico a nivel local de gran envergadura para la cultura artística cordobesa<sup>208</sup>. El período que enmarca nuestro corpus, se caracterizó por complejos y conflictivos vínculos entre la Universidad y sus medios masivos; sin embargo, este marco institucional de pertenencia a la casa de altos estudios tradujo aspiraciones de diversos ámbitos (cine, pedagogía, radio, investigaciones periodísticas y científicas y experiencias artísticas) y dio cabida en el ámbito de lo infantil a una incipiente programación local, muy diferente a la oferta del resto de los canales privados.

El espíritu renovador, asociado a un proyecto de universidad capaz de generar cambios en la sociedad, impregnó diversos sectores universitarios; entre ellos la Escuela de Teatro, que tuvo un carácter vanguardista en todos los aspectos e incluyó en su Elenco Estable -creado en 1964- tres obras para niños: *Floralina, la vaquita cuadrada, El pececito mágico* y *Alicia en el país* (1971).

Las gestiones para el surgimiento del Canal 10 de la Universidad Nacional de Córdoba comenzaron en 1958; el Rector en ese entonces era el Dr. Pedro León<sup>209</sup>. Dos años más tarde, con Jorge Orgaz como autoridad máxima se hicieron tratativas para la compra de los equipos y recién en 1962 se inauguró como tal, como una institución de carácter público, y se integró a la ya existente emisora radial que operaba desde 1958; ambos conformaron los SRT<sup>210</sup>. La finalidad del servicio que diferenciaba a un canal público de uno privado, condicionaba el perfil de sus políticas, ya que no perseguía fines

---

<sup>208</sup> Los trabajos publicados por Silvia Romano y equipo profundizan este período aquí mencionado y se focalizan principalmente en el Servicio Informativo del Canal 10 (Romano, 2002; 2007 y 2012).

<sup>209</sup> La UNC recibió la licencia de explotación de Radio Splendid en 1958, transferida mediante un decreto del gobierno de facto (Aramburu) tres días antes de la asunción de Frondizi a la presidencia de la Nación. Según Romano (2002), la transferencia de emisoras de radio a las universidades nacionales por parte del gobierno de facto tuvo una intencionalidad política: se intentaba privar al nuevo gobierno de un instrumento de propaganda política y reservar un espacio opositor o al menos independiente de aquél (p. 51).

<sup>210</sup> Para la fecha de la creación de Canal 10 en Córdoba sólo existía Canal 12, la emisora de TV privada fundada en 1960. Esta situación que mantuvo hasta 1971 cuando se sumó Canal 8 en el ámbito privado. Estos tres canales de televisión abierta y sus formas de gestión se mantienen en la actualidad.

de lucro y tenía la expresa intención de perfilarse como un canal carácter experimental y con fines culturales (Romano, 2002) <sup>211</sup>.

Los comienzos de Canal 10 fueron de aprendizaje del medio, porque se hacía televisión con una cámara. Entre algunos de los periodistas, se destacaron Juan Carlos Mesa, su hermano Eduardo y Villarroel, quienes luego emigraron a la capital del país. Parte del modus operandi consistía en conocer al mismo tiempo que hacer, ya que la mayoría no tenía entrenamiento previo: “Yo no había visto nunca televisión e hice televisión” (Entrevista a Canela, 2003). Era una época de aprendizaje del medio, más que de experimentación, se hacía televisión con una sola cámara.

Estos primeros años estuvieron marcados por intensos cambios entre los SRT y la Universidad: ambigüedad de sus reglamentaciones, discusiones sobre el perfil de los contenidos y la incidencia del HCS en aspectos administrativos. Uno de los principales problemas que presentó el funcionamiento del Canal 10 durante la primera década de su desarrollo fue el de su financiamiento al contar con una licencia provisoria y una autorización precaria para comercializar espacios de publicidad. Esta situación se resolvió desde el punto de vista legal a fines de 1972, al constituirse los SRT como “Sociedad Anónima con mayoría Estatal” en el marco de la Ley Nacional de Sociedades que le permitió adecuar su funcionamiento a las exigencias de la Ley Nacional de Telecomunicaciones (19.798) del mismo año. El 99 % del paquete accionario de la sociedad pertenecía a la UNC y el 1 % restante a la municipalidad de Bell Ville, con lo cual se configuró como una empresa estatal–comercial autárquica introduciendo nuevos elementos de tensión a la ya conflictiva relación con la Universidad. Hasta esa fecha la gestión de los medios estaba a cargo de un Consejo de Administración compuesto por un presidente y cinco vocales: tres en representación de los profesores y uno por los estudiantes, los egresados y los empleados, secundados por un director general y los gerentes de Radio y TV; y estaba subordinado a las autoridades de la UNC. Con la constitución de la S.A. la administración de los SRT quedó a cargo de un directorio compuesto por tres miembros titulares y dos suplentes, con amplias facultades, que serían designados por asambleas de accionistas<sup>212</sup>. Desde entonces el Rector actuó en éstas como representante de la Universidad y el intendente de Bell Ville en la de la

---

<sup>211</sup> En estos años hubo tensiones hacia el interior del canal y con la radio, teniendo en cuenta el contexto dictatorial de sus primeros años. Algunos de estos conflictos se vinculaban con la discusión entre fines comerciales, artísticos y culturales.

<sup>212</sup> De acuerdo con el Estatuto de la S.A. se mantenía en líneas generales la misión de los SRT como medios de la UNC. El art. 5º señalaba que “Base y fin de la Empresa ha de ser el propender al desarrollo cultural del pueblo, conjugando en la programación de sus emisoras entretenimiento y cultura, sin perjuicio de otras modalidades de formación educativa, para ofrecer a la comunidad un servicio acorde a su jerarquía universitaria.”

Municipalidad. Si bien la representación mayoritaria de la UNC permitía que las autoridades de los SRT fueran designadas por el rector y respondieran políticamente a éste, progresivamente desde 1973 la gestión de los medios excedió los marcos de incumbencia de la Universidad para ser objeto de la injerencia directa del poder político nacional y/o provincial, además de estar sujetos a toda la normativa vigente de radioteledifusión –principalmente a las leyes dictadas en 1972 y 1980. Los SRT desarrollaron así una doble dependencia (de la UNC y del poder político) a la vez que funcionarían como una empresa con cierto grado de autarquía económica al constituirse en Sociedad Anónima.” (Romano, 2007: 61).

Desde el año 1963, el canal universitario produjo su propio noticiero y a partir del 1965 los contenidos educativos y culturales adquirieron mayor peso, dándole más cabida a la Universidad. En estos primeros años, estas personas aportaron a la programación y/o participaron en las primeras emisiones:

Vigiano Essain, José Luis Revol, Juan Aznar Campos, Juan Carlos Mesa, Laura Devetach, María Escudero, Efraín U. Bischoff, Alejo Díaz Tillar, Jorge Sappia entre otros universitarios y/o provenientes del campo artístico, periodístico e intelectual, algunos ya vinculados a la Radio. (Romano, 2012).

Según algunos protagonistas, esta programación directamente relacionada con la universidad era mínima en relación al resto; por otro lado, la represión y la censura intermitentes – recordemos la alternancia de gobiernos de facto y elegidos democráticamente- también afectaba la programación.

Algunos programas de aquellos años dan cuenta de lo anterior: *La revista cultural, Panorama universitario, La Petaca, Teorema, Fabulario, El club de ciencias, Club de Secretaría de Extensión universitaria*. Se pasaban documentales extranjeros: *Panorama de Francia, Crónicas de Francia, Actualidades francesas*, provistos por la embajada (Romano, 2001). En estos primeros años los encargados de asumir el desafío que implicaba este lenguaje nuevo: el dibujo, lo gráfico y la escenografía -cuando no existía el término diseño gráfico-, fueron principalmente tres figuras claves: Lorenzo Amengual, Cachoito De Lorenzi y Víctor Viano, quienes se dedicaron a estas tareas de modo autodidacta<sup>213</sup>.

---

<sup>213</sup> De Lorenzi fue el autor de la conocida “cebollita” del logo de Canal 10 (de 1962) que estuvo vigente hasta hace pocos años. En 2019, CEDILIJ realizó la muestra *Antojolías. Muestra de ilustraciones. Literatura para la infancia, territorio de la diversidad*, en el Museo de Arte Contemporáneo de Córdoba homenajeando a estos tres profesionales (entre otros) que incidieron y participaron en producciones artísticas para niños y en los programas televisivos para niños. El catálogo digital está disponible on line, fue escrito y dirigido por Mariano Medina (2019). Córdoba: CEDILIJ.

Los primeros años del canal 10 estuvieron marcados por un carácter “creativo y artesanal”, que permite entender cómo fue posible que existiera una propuesta televisiva de producción propia para niños singular y de carácter innovador, muy diferente a la oferta posterior que copó las pantallas, a partir de los años 80. Tal como veremos más adelante en el próximo apartado, entre el año 1964 y 1978 se produjeron 3 programas para este sector (*Hola Canela*, *Pipirulines* y *Asomados y escondidos*); aunque cada uno se desarrolló en momentos históricos diferentes, y sus propuestas fueron muy distintas entre sí, podemos pensar en algunos elementos en común, propios de un período proclive a lo experimental del canal universitario.

## El contexto de *Pipirulines*

### Antecedentes

En este primer apartado haremos un breve repaso de la producción y la biografía de Laura Devetach entre los años 60 hasta 1976 en la ciudad de Córdoba<sup>214</sup>. El trayecto de esta autora en estas casi dos décadas condensa las marcas de una época que hemos tratado de retratar en capítulos anteriores, en un contexto que demanda ser estudiado desde una perspectiva holística, por la trama singular que se tejió entre prácticas, proyectos y lenguajes diversos, en un clima de época que propició cruces y experimentaciones. Esta autora representa una figura clave e indiscutible en la promoción de la lectura y de la literatura infantil y juvenil, desde su activa participación en los años que aquí investigamos, hasta la actualidad. Desde aquellos años diversificó su tarea en múltiples ámbitos a lo largo de distintos momentos de nuestra historia política y cultural: escritora de literatura para niños y para adultos, de artículos periodísticos, guionista de radio y televisión, ensayista, docente de nivel primario, secundario, superior universitario y no universitario; directora de colecciones, coordinadora de talleres y de otros espacios de capacitación y de formación; es una referente indiscutible del canon de autores de la literatura infantil contemporánea. Su amplio recorrido por las diversas instancias que constituyen las prácticas de este campo ha dejado marcas que pretendemos destacar, poniendo en foco este período que quedó traumáticamente signado por la prohibición de uno de sus libros más emblemáticos: *La torre de cubos*, primero en la provincia de Santa Fe y luego a nivel nacional<sup>215</sup>. Un acontecimiento que la obligó a viajar a Buenos Aires junto a su familia, en busca de “trabajo y anonimato” (Invernizzi y Gociol, 2003: 315)<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> En este apartado recuperamos el artículo de Vulponi A. y Ortiz F. (2011): “La Literatura Infantil y Juvenil en la historia cultural de Córdoba y el país (segunda mitad del siglo XX): Malicha Leguizamón y Laura Devetach”, ponencia presentada en: I Jornadas Conjuntas del Área de Historia del CIFFyH y la Escuela de Historia. VIII Jornadas de la Escuela de Historia de la UNC, Córdoba.

<sup>215</sup> *La torre de cubos* fue prohibido en la provincia de Santa Fe, por resolución N°480 del 23 de mayo de 1979. La prohibición se extendió hacia otras provincias (Buenos Aires, Mendoza y provincias del sur), hasta que se hizo el decreto nacional. La autora en una entrevista, relató que se enteró de la prohibición antes del decreto, de “boca en boca”, y afectó en diversos modos en su nueva estadía en la capital: “Yo trabajaba en Atlántida en ese momento, y un compañero mío me avisa: mirá que pidieron un informe sobre vos. (...) Me recibió y tuvimos una conversación que dentro de todo fue bastante ridícula, donde yo le decía: “Dígame, ¿usted me ve a mí con cara de comunista comechicos?”. “No, pero eso que usted se mandó en contra de un empresario no se dice, no se hace”, me decía él. Me retaba como si fuera una chica. Le habían contado sobre “La planta de Bartolo”, pero lo lindo es que admitía que no había leído el libro. Me dio unas lecciones de moral, me dijo que no tenía que escribir esas cosas, me agarró de Caperucita y salvé el trabajo” Entrevista a L. D, Diario Página 12, 31/05/2015.

<sup>216</sup> Los años previos a su “exilio” a Buenos Aires, así como esos primeros pasos dados en la capital, abren interrogantes sobre las redes tejidas entre sectores civiles, políticos e institucionales, que merecerían un trabajo en sí mismo de investigación.

Esta santafesina nacida en Reconquista llegó a la ciudad de Córdoba a estudiar Letras Modernas en el 1955, mientras ejercía en sus comienzos simultáneamente el oficio de maestra en el Norte de la provincia de Santa Fe. Su ingreso a los estudios universitarios coincidió con una gran efervescencia estudiantil y juvenil de la que fue protagonista. Fue ayudante alumna de dos cátedras, con el contexto complejo y paradójico que vivían la ciudad y la universidad, en el que las prácticas innovadoras convivían con otras prácticas autoritarias. Sus primeras incursiones en el terreno que aquí nos interesa se vieron favorecidas por ese clima reinante en la Universidad Nacional de Córdoba que hizo posible el acercamiento de distintas disciplinas entre sí, “producidas ante la necesidad de renovación ideológica, curricular y estética” en la que confluían “docentes, estudiantes, artistas e intelectuales para constituir nuevos lazos, redes y concretar proyectos colectivos” (Zaga, 2009: 4).

En este ámbito, fue invitada por -en ese entonces- una alumna de la misma carrera, de origen italiano: Gigliola Zecchin, más conocida como “Canela”, quien, desde 1962 se destacaba como joven locutora. Sus habilidades hicieron que pase de la radio a la televisión<sup>217</sup>. Ambas interactuaron desde el programa radial para niños: *Historias de Canela*, en Radio Universidad. Allí Canela leía los libretos escritos por Devetach. Este dúo de trabajo continuó luego en el programa televisivo *Hola Canela* (1963 y 1964 por Canal 10, luego Canal 12 hasta 1966). La audaz locutora con dotes de histrionismo produjo y condujo este programa que fue una experiencia pionera en el medio televisivo cordobés y nacional. Allí se alternaban canciones con bloques informativos, juegos y concursos para realizar actividades comunitarias, artísticas y de vida en la naturaleza. Al menos una vez a la semana, se representaba un cuento y se interpretaban canciones, cuyas autorías eran de Laura Devetach. Entre los que colaboraron con el programa se destaca el talentoso arquitecto, autor y actor Jorge Bonino, quien estaba a cargo de la puesta escenográfica, y por otros dos nombres de gran relevancia para el ambiente artístico de la época Víctor Viano y Cachoíto de Lorenzi, ya mencionados. Ambos ilustraron a mano las placas: la primera película de apertura que tuvo Canela en su programa era un diablito y un ángel jugando con una letra; el diablito la sacaba y el ángel

---

<sup>217</sup> Canela se había destacado por su desempeño conduciendo una fiesta interindustrial, a raíz de lo cual fue invitada a colaborar con la radio. Dos o tres meses más tarde, terminó integrando junto a Juan Carlos Mesa y Sergio Villarruel, el equipo de lanzamiento del canal televisivo. Al comienzo su rol era el de presentadora de las series enlatadas destinadas al público infantil: le indicaban cómo moverse y qué decir. Pero su capacidad y determinación le hicieron ganar en pocos meses espacio propio y *Hola Canela* se convirtió en unos de los programas más vistos. En el año 1967 la conductora se mudó a Buenos Aires y le dio continuidad a esta propuesta televisiva en el programa *La luna de Canela*, por Canal 7. (Medina y Ortiz, 2008).

la ponía. Eso fue hecho con cartones y película de 16 y 25 milímetros, fotograma por fotograma. Se trataba de un programa diario, innovador en su género, que inclusive se adelantó a lo que posteriormente popularizó la propuesta norteamericana *Plaza Sésamo*, de fines de los años sesenta.

En esos años, y en el contexto de experimentaciones y de desafíos que presentaba la tecnología, ambas: Canela y Devetach formaron parte de un proyecto discográfico cuya iniciativa había sido del músico Horacio Vaggione, también alumno de la UNC, quien por esos años comenzaba a experimentar con la tecnología y los sonidos para crear música<sup>218</sup>. Con escasos recursos técnicos, pero con hábil manejo de sus disponibilidades, salieron a la luz dos discos: *El ratón que quería comerse la luna* y *Canciones con caramelo*<sup>219</sup>.

Durante estos años Devetach también formó parte de proyectos pedagógicos de vanguardia que retomaban los postulados escolanovistas y apostaban simultáneamente a la innovación y a la investigación (tal como lo expusimos en el capítulo anterior). En 1962, sus cuentos salieron premiados en el concurso organizado por la escuela José Martí, cuyo jurado estaba integrado, entre otros, por María Luisa Cresta de Leguizamón. Son estos mismos cuentos los que posteriormente conformaron su ya mencionado libro *La torre de cubos* (Premio Estímulo a la producción literaria del Fondo Nacional de las Artes, 1964); publicado como edición de autor, con el respaldo de Eudecor en 1966 y luego reeditado varias veces: por Editorial Luis Fariña, Buenos Aires, en 1969; Librería Huemul, en 1973; Ediciones Colihue, en 1985<sup>220</sup>. Esta primera edición fue ilustrada por el Víctor Viano, quien impuso con su impronta un carácter renovador a las ilustraciones, usando una técnica mixta de dibujo y collage. Este artista tempranamente emigró a Venezuela y se dedicó al diseño gráfico; pero con aquel aporte dejó una huella imborrable en el campo de los libros infantiles en nuestro país.

---

<sup>218</sup> Vaggione es un reconocido músico compositor de larga y extensa producción e investigador musical actualmente está a cargo del departamento de música e investigación en la Universidad de Paris VIII. A fines de los sesenta, Vaggione y su esposa Ana María Pelegrín, emigraron a España y desarrollaron ambas importantes carreras en Europa a partir de sus formaciones en la UNC. Pelegrín, fallecida en 2008, fue una reconocida investigadora, ensayista y pedagoga, especialista en literatura de tradición oral.

<sup>219</sup> En ambos discos los textos son de Laura Devetach; narración, canto y voces a cargo de Canela; voces secundarias de Ana María Pelegrín; música de Horacio Vaggione. El sello cordobés: Cronopio, 1965. (Medina y Ortiz, 2008).

<sup>220</sup> En 1984 fue traducido al checoslovaco: Bratislava, Editorial Mladé Letá; ilustraciones de Kamila Stanclová. Fue reeditada en sucesivas ocasiones desde el 2011 en Editorial Santillana / Loqueleo, con ilustraciones de Natalia Colombo.

En esos años, salió a la luz su primer libro de cuentos para adultos: *Los desnudos* (La Rosa Blindada, Buenos Aires, 1965)<sup>221</sup>. Entre los años 1967 hasta 1975 se intensificó su producción en teatro y en televisión; logró en ambos rubros premios a nivel nacional y en lo referente a literatura infantil su cuento "Monigote en la arena" ganó el Premio Casa de las Américas<sup>222</sup>. En teatro para niños, sus obras "*El Petirilío y etc. etc.*" "*Bichoscopio*" y "*El paloliso*" fueron representadas en variados escenarios de Córdoba, así como en Buenos Aires (antes de 1976) y luego en distintos países latinoamericanos a cargo de compañías teatrales cordobesas que se exiliaron en México<sup>223</sup>.

Entre 1963 y 1964 escribió los guiones para el segmento de cuentos del programa televisivo *Hola Canela*, años más tarde retomó esta experiencia con el proyecto de *Pipirulines*, sobre el que ampliamos más adelante. Por estos años, Laura fue cesanteada durante el gobierno de Onganía; en este contexto, junto a su familia, abrieron una librería en la que se vendían libros, discos y pósters, e hizo circular materiales y producciones culturales de gran valor para la cultura del momento<sup>224</sup>. En estos años participó activamente en los ya nombrados Seminarios-taller organizados por la Secretaría de Extensión Universitaria en Córdoba (1969, 1970 y 1971). A propósito del impacto a nivel nacional mencionado antes, vale destacar que la revista *Los libros (Para una crítica política de la cultura)*, el año del Primer Seminario, dedicó un dossier a la literatura infantil, en el que escribieron destacados intelectuales de la resistencia cultural: Amelia Hannois, Oscar Steimberg y Germán García. Los temas sobre el tapete que se habían discutido en los Seminarios de Extensión Universitaria en Córdoba, se proyectaban a discusiones más amplias de la cultura del momento: las historietas, el

---

<sup>221</sup> Esta publicación consistía en una plaqueta que se vendía por adelantado, por el valor de cuatro libros (Arpes, Ricaud: 2008: 93). Ese mismo año recibe el Primer Premio Concurso de cuentos "Jorge Luis Borges", otorgado por la Dirección de Cultura de Córdoba.

<sup>222</sup> En 1970, obtiene el Premio diario Córdoba, en el rubro Mejor Espectáculo Infantil de la temporada, por "*Bichoscopio*". En 1972, Premio Argentores por *Bichoscopio* y Premio Martín Fierro por el programa televisivo *Pipirulines*. En 1975 recibe el Premio Casa de las Américas (La Habana, Cuba) en el rubro Literatura Infantil-juvenil, por la obra "*Monigote en la arena*" (reeditado por Ediciones Colihue en 1984 y traducido al checo y al alemán). Recibe el Premio Concurso Internacional del cuento infantil Crav-IBBY (Chile).

<sup>223</sup> El grupo La Chispa llevó *El petirilío y etc. Etc.* entre los años 1978 y 1979 a distintos escenarios mexicanos, representada por Arty Barrionuevo, Shuto Díaz, Horacio Acosta, Daniel Jiménez. La edición de esta obra de teatro en formato libro data recién del año 2014, por la editorial cordobesa Comunicarte, con ilustraciones de Rosa Mercedes González.

<sup>224</sup> "Creo que todas mis movidas vinieron en momentos en que no tenía trabajo, me habían echado de alguno por razones políticas. No nos olvidemos que, por ejemplo, la época de Onganía para nosotros, para mi matrimonio, mi familia, se resolvió poniendo un kiosco de venta de libros, de discos. Fuimos los primeros que habíamos llevado a Córdoba los discos de poesía, las primeras poesías de [Juan] Gelman en aquellos discos de Dupuy-Del Priore que fueron muy importantes en ese momento, los de Nicolás Guillén. Aparece la moda del póster. Fuimos los primeros distribuidores de los pósters de Cortázar. Aquella famosa y conocida foto de Sara Facio en aquel momento, sí Cortázar, el Che, El pibe de Chaplin...". Entrevista a Laura Devetach, de Adriana Musitano y Nora Zaga (2017: p. 90).



complejo vínculo entre literatura y pedagogía, las tradiciones vernáculas versus las extranjerizantes, entre otros.

Mientras tanto, Laura seguía ejerciendo la docencia a nivel terciario y universitario. Como docente de la incipiente y renovada Escuela de Teatro de la UNC, entre 1973 y 1974, fue protagonista del proyecto emancipatorio llevado a cabo por docentes y alumnx del hoy llamado Departamento de Teatro, en el momento más audaz: la renovación curricular de tipo revolucionaria<sup>225</sup>. Dicho proyecto involucró a esta autora directamente en lo que se ha denominado el Nuevo Teatro Cordobés (Heredia, 2000)<sup>226</sup>, que conjugó los postulados de la vanguardia política y estética. Como docente, tuvo a su cargo el Seminario de autor teatral y coordinó la puesta en escena de *La cuestión de los arlequines*. Su trayectoria como hacedora de propuestas estéticas para la infancia que redimensionaran el rol activo e interpelante del niñx como destinatario, la ligaban de nuevo al teatro que se hacía en la universidad, “caracterizado por la experimentación, innovaciones estéticas y acción política que lo acercan a la vida y resaltan la función social del arte” (Zaga, 2009: 2). Son las últimas acciones de Devetach en Córdoba, previamente a su cesanteo en la Universidad y su posterior traslado a la capital.

Este breve racconto de la trayectoria de esta autora en estas décadas hace visible, por un lado, su notable protagonismo –de manera simultánea- en la producción cultural de estos años según las oportunidades y los formatos disponibles en la ciudad de Córdoba –docencia, literatura, teatro, radio y televisión-, en un espíritu de construcción colectiva y de experimentación vivido en aquellos años. Por otro lado, permite poner de relieve un clima de época que hizo posible que se concretaran proyectos en espacios y campos culturales diversos en los que se compartían postulados y búsquedas estéticas y políticas. En este sentido, su producción convivió con la oferta que desarrollaron artistas que hicieron posible el “nuevo teatro cordobés” (Los Saltimbanquis, el Libre Teatro Libre y el grupo Bochínche), los espectáculos poético-musicales del grupo Nacimiento (en el que estaba Jorge Luján y Liliana Felipe), el dúo Nora y Delia, el elenco estable de teatro infantil de la Universidad Nacional de Córdoba, entre otros grupos (Fobbio, L. y Patrignoni, S., 2010).

La mayoría de estas personas compartían espacios de difusión y circulación de bienes simbólicos y de prácticas políticas, lo que favoreció vasos comunicantes y una

---

<sup>225</sup> Cecilia Curtino afirma: “Laura Devetach, docente y escritora participa en las discusiones y planteos pedagógicos y asume no sólo un rol autoral para la producción teatral de alumnos y docentes *La cuestión de los Arlequines* de 1974, sino que es quien registra los pasos de la autogestión, los problemas grupales y abre la reflexión que nos permite reconstruir la práctica de intervención”. “Laura Devetach y la intervención teatral en el Departamento de Teatro de la UNC: 1973/1974”, 2008 (s/d)

<sup>226</sup> Citado por Zaga, 2009: 2

gran porosidad entre lo que se hacía para niños y lo que se hacía para adultos y un desafío intelectual y artístico en común.

Otro denominador común fue que la mayoría de estas experiencias se desarrollaron en un circuito divorciado de la escuela –en un contexto de fuerte raigambre del discurso pedagógico- y en algunos casos a través de los medios masivos, factor que favoreció la confluencia, el préstamo y la traducción de lenguajes. Un caso que ilustra esta situación es “*El petirillío y etcétera, etcétera*”, una obra de teatro para niños escrita por Laura Devetach presentada en distintos escenarios de la ciudad de Córdoba por primera vez en 1967 y después en diferentes oportunidades durante los años siguientes. Fue representada en diferentes espacios físicos no convencionales como teatros independientes, café concert y boliches. Con una modesta escenografía que incluía unos pocos elementos en escena y daba cuenta de la apuesta creativa hacia el lenguaje verbal, el musical y el corporal como tres componentes despojados de la imagen visual recargada, que potenciaban la identidad de este teatro.

Aunque en este trabajo no nos ocupamos en particular de la historicidad y el circuito propio de las publicaciones literarias de Devetach para niños, merece una mención el impacto y la particular historia de las primeras ediciones de *La torre de cubos* -al cual nos referimos antes-, porque dan cuenta del peso simbólico y del carácter instituyente del libro como soporte de la cultura “legítima” y hegemónica para la infancia. Tal como lo narra la autora y como lo ampliamos en el capítulo anterior, el clima que se vivió en la ciudad de Córdoba fue de una fuerte mirada crítica hacia el campo de la literatura infantil<sup>227</sup>. A pesar de este contexto, no era sencillo para alguien del interior del país, editar un libro. La circulación de los cuentos que luego integraron la primera edición, fue durante varios años de manera informal, sin condiciones propicias para alguien que se dedicaba a múltiples tareas y lejos de la capital federal. Esto explica que la primera edición de este paradigmático libro fue en Eudecor (por ese entonces la Editorial de la Universidad de Córdoba), financiada gracias al premio otorgado por el Fondo Nacional de las Artes.

El peso y lugar que ocupaba “la literatura” explica también cómo sus libros se

---

<sup>227</sup> “Alrededor de los '60 surgió todo un movimiento en Córdoba, la Campaña por la Buena Literatura Infantil. Hacían exposiciones donde ponían las cosas que eran malas y las que eran buenas... Ahí estaba mucha gente como Malicha Leguizamón, y otra gente que hizo una labor muy fuerte de sostén y de apertura del campo, a pesar de lo aparentemente cerrado que parecía el primer planteo. Estaba Canela, a mi lado, porque yo le hacía sus libretos de radio y de televisión, y Ana María Pelegrín y todo un grupo en el canal universitario. Canela también abrió espacios importantes con la radio y la tele y después se vino acá y ahí está en Sudamericana...Existía una escuela que se llamaba José Martí, en la que fui maestra en el año '57, cuando volví a Córdoba. En el '63, la escuela organiza un concurso y ahí me senté y escribí todos los cuentos que les contaba a los chicos, a los míos y a los de la guardería del barrio donde vivíamos.” (Entrevista a L. Devetach, 2002).

convirtieron en el “blanco” de las censuras primero “indirectas” de la sociedad civil en la que participó la autora, y luego oficializadas en decretos durante el golpe de estado del 76. Sus textos escritos dejaban marcas impresas y aseguraban la circulación en papel y la llegada a una gran cantidad de lectores de una literatura que dejaba traslucir una mirada del mundo “diferente”, “transgresora”, denunciada en estas palabras por colegas del medio educativo al que también pertenecía la autora (“decretos de pasillo”, le llama Devetach) y luego oficializado por decretos estatales. Era una “literatura” peligrosa<sup>228</sup>. Sin embargo, durante los años de mayor censura y represión en los que estuvo prohibido este libro, estos cuentos siguieron circulando de modos subterráneos y clandestinos: en hojas sueltas, sin el nombre de la autora, en antologías o en copias a mimeógrafo (Invernizzi y Gociol, 2003).<sup>229</sup>

Nuestro trabajo pretende señalar la porosidad de las fronteras de un campo dinámico y cambiante, el de la literatura infantil en Argentina, que hizo posible un “tráfico” de lenguajes y de estéticas entre las distintas producciones artísticas para niños del momento.

En el próximo apartado describimos características generales del programa televisivo cuyos libretos conforman nuestro corpus: a partir de los cuales analizamos el humorismo como principal operación estética, que hizo posible la experimentación y la innovación.

### **Presentación general de *Pipirulines***

*Pipirulines* fue un programa televisivo para niños que se emitió por el 10, el canal de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 1972 y 1973. Se transmitía en vivo los días sábados de 11 hs. a 12 hs. y la totalidad de sus libretos (60) fueron escritos por Laura Devetach. Cada libreto estaba escrito a máquina, tenía una extensión de entre 8 a 10 páginas (los del primer año) y alrededor de 12 páginas (los del segundo año) y era reproducido con papel carbónico para ser distribuido entre la libretista, los actores, el titiritero, los escenógrafos, el director integral y los técnicos que hacían posible la puesta

---

<sup>228</sup> En palabras de Devetach: “Veníamos, tradicionalmente, con una literatura para los chicos de voz maternal, que respaldaba un paternalismo reglado desde afuera por valores de óptica adulta, estereotipados y previsibles. Cuando irrumpen voces distintas, hay reacciones. Muchos autores vivimos lo que aquí describo.” (Devetach, 2006).

<sup>229</sup> Cuando la autora publicó el libro en la editorial Huemul de Buenos Aires en 1973, recibió elogiosas críticas en los medios capitalinos y entre los especialistas. Entre ellas, Susana Itzcovich, quien tenía una librería en capital.

frente a cámaras<sup>230</sup>. Formó parte de una grilla de programas a la que no hemos podido acceder de manera completa; pero sí a algunos antecedentes de programación que permiten hipotetizar acerca de una oferta disponible por parte del canal<sup>231</sup>.

El nombre del programa hacía referencia a los cinco dedos de las manos: con ellos se podía formar un “bichoscopio” para ver la realidad desde otra perspectiva. Este retomaba el nombre de una obra de teatro escrita por Laura Devetach, interpretada entre los años 1970, 1971 y 1972, en distintos escenarios de Córdoba y Buenos Aires<sup>232</sup>. En *Pipirulines*, títeres y actores encarnaban historias de la vida cotidiana, recreando una modalidad propia del teatro del momento que combinaba actuación con retablo, pero que aquí se incorporaba al flamante lenguaje de las pantallas, inaugurando así un formato televisivo original<sup>233</sup>. Los personajes eran un grupo de amigos que compartían su pertenencia al programa: ellos eran los títeres y los actores de *Pipirulines*. Los títeres encarnaban “lo infantil” en personajes zoomórficos (perro, oso, osa, chanchito, gallina y pato) y convivían con los actores en diversas situaciones que se desprendían de iniciativas que se generaban en el marco del mismo programa: “¿a qué jugamos hoy?”. Los títeres, expandiendo su condición de muñecos con vida, siempre querían jugar, esa era su ocupación central y el eje estructurante de todas sus aventuras, que siempre involucraban a actores que interpretaban roles adultos, tal como analizamos más adelante. Las problemáticas que le daban unidad a cada capítulo ponían en primer plano la rebeldía o la curiosidad infantil y conducían siempre una resolución compartida que involucraba el ingenio o el absurdo, y el acuerdo o negociación entre los niños y con los adultos.

---

<sup>230</sup> Según documento titulado “Programa Pipirulines – Canal 10- SRT- Respuesta al memorándum del departamento cultural”, escrito a fines del año 1972 -sin fecha precisa-, este equipo estaba integrado por: Laura Devetach, José Bellotti, Graciela Mengarelli, Daniel Giménez, Alberto Cebreiro, Horacio Acosta y Ricardo Rud.

<sup>231</sup> Segmentos de noticias conducidos por Sergio Villarroel, “Preguntemos y aprendamos” conducido por Martín Paz, quien también comentaba el programa “Esto es Jazz”; “La Feria de Canela”; “Grandes problemas” por Carlos Hairabedián; “Cinematografía universal” presentado por Enrique Lacolla, “Teléfono Público” con Julio Schapira y su programa de entretenimientos con premios a participantes “La Hora Grande”, “Los Juegos de Mesa” conducido por Juan Carlos Mesa; “La política y los políticos” que conducía René Ávila, clases de inglés y francés. (Romano, 2012).

<sup>232</sup> La obra recibió el Premio Diario Córdoba, en el rubro Mejor espectáculo Infantil de la temporada, Córdoba, 1970; y el Premio Argentores 1972, en el rubro Mejor Producción Teatral para Niños.

<sup>233</sup> Este programa fue pionero en la inclusión de títeres en TV. Los muppets, serie norteamericana transmitía en los EEUU entre 1976 y 1981, también lo hizo con un éxito que se prolongó por décadas y en Latinoamérica; sin embargo las diferencias con *Pipirulines* son numerosas, principalmente en la orientación pedagógico didáctica.

Durante ambos períodos del programa se mantuvieron estables el actor Horacio Acosta y el titiritero Alberto Cebreiro, pero fueron cambiando los otros artistas y se fueron sumando los invitados y artistas ocasionales.

Los títeres que participaron de los capítulos del primer año fueron: el perro Martinzul y el oso Valentino, dos amigos inseparables. El actor Horacio Acosta era Horacio de *Pipirrulines*, y representó al Palolisero (el vendedor de Palolisos), al mago, al afichero de la peatonal y al guardián de la plaza (muy celoso de su territorio); y la actriz Mery Blunno hacía de ella misma (actriz de *Pipirrulines*), pero también de Yiyí (curiosa de las plantas y de los animales), de bibliotecaria y de mujer apurada que caminaba por la peatonal. Los artistas y artesanos invitados en este primer año fueron: José Salas (el rey que salió de un afiche de la peatonal), el Conjunto de flautas del Instituto Goethe, el lustrabotas, el alfarero, el vidriero, entre otros.

Durante el segundo año del programa se sumaron como títeres estables: el cocodrilo Mufadrilo, el chanchito Lunes (manejado por Daniel "Paco" Giménez) y la osa Brunilda. Horacio Acosta interpretó al Señor "Doctor" Efemérides Peperina y al Antifaz Pereyra (el enmascarado que los defiende de Chicle Malote). Se sumaron dos actores estables: Daniel "Paco" Giménez, quien interpretó a Chicle Malote y Graciela Mengarelli, que encarnaba a la Señorita Honorinda y a Ñandutí (correntina pueblerina que llega a la ciudad). Los artistas invitados de manera ocasional fueron: el dúo Nora y Delia, Papirolas, Edy Carranza, el Conjunto de flautas del Instituto Goethe, Estrella Rohstock, Cacho Rud, Claudina y Alberto. A partir del programa 11 del segundo año, del sábado 18 de agosto de 1973, *Pipirrulines* contó con "la dirección integral" de José Bellotti<sup>234</sup>.

El "escenario" recurrente de las aventuras y de la mayoría de los capítulos comenzaba en el marco del programa mismo: es decir los títeres de *Pipirrulines* que estaban "haciendo" el programa: entraban, salían o volvían al mismo. A su vez, los títeres también interpretaban otros personajes en algunas ocasiones; principalmente el oso que se transformaba en cowboy y sheriff, Pupi el Misteri-oso, el Reportero (del Reporter-oso). Las aventuras que vivían estaban asociadas a diversos escenarios: salidas al campo, recreativas y didácticas, fiestas (de fin de año) o festejos (del día de Ix niñx); otras hacían de una simple escena de dos niñxs regando un bulbo de tulipán, un momento de tensión y de resolución involucrando la ingenuidad y la pregunta retórica, propias de la actitud infantil que se interroga sobre el mundo que lo rodea e interviene según su propia lógica.

---

<sup>234</sup> José Pepe Bellotti, fue un pionero en la creación del canal 10 de los SRT, participó también del grupo Piloto que estuvo en la creación del Primer Plan de Estudios del departamento de cine de la Escuela de Artes de la UNC. Tuvo uno de los primeros estudios de cine, fotografía y video de Córdoba, había estudiado ingeniería.

Desde los primeros programas, los títeres invitaban a los niños televidentes a que les enviaran cartas, y esta situación se incorporaba al libreto como momento que a veces interrumpía alguna escena, otras veces la concluía. El universo cotidiano donde se desarrollaban las acciones de los personajes representaba espacios “internos” (el set de *Pipirulines*, el comedor o el jardín de una casa, la cocina; y otros “externos” tales como el campo, la estación de trenes, la peatonal y “Cualquierparte” (más adelante analizamos).

En el segundo año las acciones se expandieron hacia otros escenarios: el “saloon” (con este término que aparece en los libretos, se refiere al típico escenario de las películas o series de cowboys con un mostrador largo), la escuela Fufifa, “el micro informativo de *Pipirulines*: el “Reporter-Oso”. Estos sets se transformaban de capítulo a capítulo, en lugares donde podían ocurrir innumerables historias e ingresar a ámbitos de los más diversos (desde el mundo de los castillos y reyes, un campo de girasoles, el far west, el viaje a un lugar inexistente, el baile de la Cenicienta, etc). Con austeridad y con una gran creatividad en el uso de los recursos, se desplegaban escenarios a partir de objetos sencillos y del mundo cotidiano, alejados de los estereotipos (o reciclándolos en claves paródicas) y haciendo gala de los recursos audiovisuales disponibles en ese momento: placas con imágenes o fotos, sonidos, videos y grabaciones especiales. Una de las particularidades del programa fue la presencia de animales en vivo: patos, tortugas, hormigas, perro, un burro, un loro, que siempre tenían una función narrativa: se integraban a acciones que incluían resoluciones de conflictos (carreras de tortugas, los gatitos “secuestrados”, entre otros).

Los actores junto con la libretista y los técnicos hacían ensayos previos y luego se hacía la emisión en directo de cada programa. La simultaneidad de decisiones que involucraba este formato, propios de la producción y de un programa que no se grababa, implicaba la integración de aspectos sonoros (sonidos y música), el manejo de las dos cámaras disponibles (los planos), la inclusión de placas o imágenes y de algunas filmaciones especiales; la presencia y el manejo de objetos y de escenografía creada para los sets. Entre lo guionado y lo actuado existía una gran cuota de improvisación que implicaba resolver situaciones imprevistas e imponderables (cuestiones técnicas y otras), pero también abrían el juego al talento y la creatividad de los actores, actrices y titiriteros<sup>235</sup>.

---

<sup>235</sup> Los archivos que hoy conforman nuestro corpus son fotocopias de los libretos originales, que eran papeles tamaño oficio escritos a máquina: algunas de estas copias (se usaba el papel carbónico) estaban destinadas a los actores, otras a los técnicos. Son papeles que conservan las marcaciones a mano (de la música, por ejemplo) y también las indicaciones que servían de punto de partida para las improvisaciones. Ver anexo

Esta dinámica propia de un formato televisivo que no era editado, se complementaba con la recepción (el público televidente), que involucró a los niños y adultos. El progresivo aprendizaje de aspectos técnicos y prácticos del medio televisivo, la consolidación profesional del equipo y la reflexión que hacían sobre sus propios procesos creativos fueron afianzando la propuesta en el segundo año del programa. Este crecimiento fue de la mano del reconocimiento del público televidente y de voces especializadas que les otorgaron el Premio Martín Fierro a mejor programa televisivo infantil del año 1972.

Algunas reflexiones de las protagonistas referidas a este proceso de acomodación y adaptación del lenguaje teatral al televisivo, quedaron plasmadas en una entrevista del diario local *La voz del interior* realizada a fin de la primera temporada. Se trató de un esfuerzo que incluyó conflictos y tensiones que debieron atravesar como colectivo de diferentes procedencias. Entre la libretista, los actores, el titiritero y los técnicos, hubo un trabajo de intercambio de saberes, de alimentación de recursos, que hizo posible una propuesta sólida, reconocida por otras voces sociales del momento. “¿Cómo se produce, en un medio aparentemente tan disociativo, la integración de un equipo? Meri Blunno responde: “Se produce, ante todo, por la solidez conceptual que unifica al equipo, por una clara definición de roles y por la mecánica de un intenso trabajo semanal. Todo esto produce una especie de juego de retroalimentación creativa mutua” (*Pipirulines o una nueva manera de encarar programas para niños*, entrevista a M. Blunno, H. Acosta, A. Cebreiro, en *La voz del interior*, 26 de noviembre de 1972).

Nos propusimos recortar de este fenómeno (inaccesible en sí mismo), algunos aspectos propios de lo televisivo y su capacidad aglutinante de otros lenguajes artísticos, principalmente a partir de las marcas materiales que quedan en los archivos mecanografiados (los libretos) y de los datos recogidos a través de entrevistas a sus realizadores, de fotos y artículos en los medios. Estos libretos que conforman nuestro corpus se salvaron del olvido, de la desaparición y de mecanismos propios de los años más oscuros de censura y represión. Se constituyen en fragmentos de un complejo acto comunicativo mayor, cuyos ecos pueden ser recuperados a partir de las voces de algunos que protagonizaron esta original experiencia (y sobrevivieron a la dictadura de los años 70) y en las huellas que dejaron en producciones culturales de los años y de las décadas siguientes.

## **Pipirrulines. Selección de capítulos**

En este apartado presentamos al conjunto de libretos que conforman nuestro corpus: esta selección responde a varios criterios que pretenden apuntalar nuestra hipótesis. Identificamos y describimos en estos libretos algunos núcleos narrativos, personajes y lugares (o “sets” en los que ocurren las acciones) que muestran las recurrencias o constantes del programa; así como los cambios que ocurrieron entre el primer año y el segundo año. Antes de desarrollar lo anterior, explicamos someramente aspectos de la materialidad del corpus.

Con respecto a la materialidad y a lo estructural de nuestro corpus, vale aclarar que el formato material de cada libreto está vinculado con los tiempos y los modos de producción televisivos: el programa duraba alrededor de una hora y tenía cuatro cortes, que organizaban las escenas. Hemos reseñado con más detalle tres libretos del año 1972 y otros dos libretos del año siguiente, a los que consideramos representativos de algunas recurrencias. Pero también hemos incluido una síntesis de otros libretos, para presentar brevemente algunos tópicos que luego se analizan en detalle. En el anexo se agregan algunas de las escenas mencionadas aquí.

El programa se transmitía en directo y no han quedado grabaciones ni fotografías del mismo<sup>236</sup>, por lo que el abordaje de nuestro corpus se recorta a los libretos y a algunas de las voces de los protagonistas a quienes entrevistamos. Realizamos una comprensión de la puesta en escena frente a las cámaras de tipo inferencial, a partir de las indicaciones de los libretos, tratando de incorporar aspectos de los testimonios que nos brindaron informaciones materiales sobre el programa.

El criterio del recorte de los libretos responde a una intención de, por un lado, situar al lector en ciertas características generales de lo que fue la propuesta televisiva; y, por otro lado, destacar el cambio que se produce entre el primero y el segundo año del programa. Tal como analizamos en el apartado siguiente, el primer año del programa estuvo marcado por un rasgo común: una comicidad en las acciones desplegadas en el lenguaje televisivo, actoral y titiritesco; mientras que durante el segundo año el desarrollo y el despliegue del humorismo implicó un giro ideológico que se vio acentuado por la parodia como principal procedimiento estructurante: parodia de otros géneros de la cultura que implicó una singular mirada crítica hacia la infancia como construcción social. Esta principal operación implicó la combinación géneros emergentes de la cultura del

---

<sup>236</sup> Las pocas fotografías que hemos conseguido nos fueron compartidas por Laura Devetach y Daniel “Paco” Giménez, se encuentran disponibles en el anexo.



momento y marcó una nueva dirección que confirmó lo experimental del programa televisivo asociado a lo innovador.

### **Primer período: Año 1972**

#### **1. El mago, el títere Pepito y la síntesis informativa del zapallo** (Libreto 1, s/ f, 1972)<sup>237</sup>

Un mago intenta hacer un hechizo con una pelota, y buscar crear “un clima mágico” con música, pero a pesar de su pose y su actitud, en repetidas veces el truco le sale mal. Mery es la interlocutora que lo interpela, mostrándole lo fallido de sus intentos. El mago retruca, intentando ocultar su malogrado accionar y respondiendo con palabras que desvían su sentido habitual para construir un clima de desorientación (“oh, qué falta de visión y de elevación y de diptongos y triptongos” le dice a Mery, culpándola de no comprender su magia). Vuelve a intentar con otro truco: “haré para vos un encantamiento sensacional, de los más nuevos... con clorofila y polietileno”. Ante un nuevo intento fallido, el mago le exige a Mery que le consiga “medio kilo de jikoykoy”, para poder hacer su truco. Pero ella desconoce qué significa esta enigmática palabra. El indica que la consiga allí donde... “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”. “¿No parece la frase de una tía gruñona?” Pregunta Mery. En la escena siguiente, en otro set, Horacio ahora es el quiosquero, quien le ofrece juguetes y se enoja cuando la cliente le pide jikoykoy; “¡Ud. Qué se ha creído, venir a pedirme a mí, justamente a mí, medio kilo de jikoykoy! ¡Haré una manifestación! Haré sonar las bocinas de todos los autos de la ciudad”, le responde a la clienta.

Finalmente, Mery se liga un par de “retos” del carnicero, del panadero y del vendedor de caramelos: todos ellos se enojan por este insólito pedido de jikoykoy, que los desconcierta. Ella lo resuelve apelando a la complicidad de los televidentes: razona frente a cámara y propone que lo del jikoykoy es un “cuento chino que inventó el mago”, y por lo tanto decide que medio kilo de jikoykoy será una canasta con patitos de verdad. La escena se resuelve en un intercambio de roles: ya el mago ha demostrado que su magia no es más que algo trunco y fallido, en cambio Mery ha hecho posible que aparezca medio kilo de algo imposible e inexistente. Ambos juegan con los patitos, y les ponen nombre: Colorín y colorado... “y este cuento de magia y de jikoykoy se terminó”. En la

---

<sup>237</sup> Algunos libretos tienen la indicación precisa de la fecha en la que fueron emitidos, otros sólo el año, como en este caso.

siguiente escena, ambos actores le hacen un reportaje a un títere patito llamado Pepito quien al principio no quiere cantar por timidez. En su presentación, mirando a las cámaras, se muestra orgulloso de sí mismo, porque es un pato títere “televisado”; a partir de allí surge una conversación con los actores quienes también se autodenominan “televisados”. Se produce un juego de repetición de esta palabra y la escena concluye con una canción que cantan Pepito y Horacio: “En la esquina de mi casa, estaba un queso colgado, yo le dije buenas tardes, el queso quedó callado”. Cantan cuatro coplas que retoman y recrean versos del folkore oral. Las últimas escenas consisten en un diálogo entre actores que buscan el Bichoscopio, para imaginar qué más puede ocurrir “en un programa para los chicos.”: “vamos a mirar por el Bichoscopio y así casi todo es posible”, responde Horacio. Invitan a la audiencia a enviar cartas, “para contar alguna cosa curiosa o linda, o simplemente escribir”, y finaliza con un “noticioso”. Horacio interpreta a un locutor que informa noticias nacionales, locales y del exterior, pero mientras está encarnando este personaje, se da cuenta de que no tiene noticias, por lo que deciden mirar por el Bichoscopio. La cámara enfoca a un zapallo que salta, y retomando la voz de locutor de noticias, dice que leerá la síntesis informativa que envían los chicos que ven el programa. Noticia de Barrio Ituzaingó, calle Volta: Servicio de bicitaxi de Gustavo. Se intercalan “placas” (fotos); los pajaritos de Barrio Ituzaingó “se quejan a EPEC porque los dueños de los cables los cortan y no tienen donde posarse a charlar con sus amigos”, “el caso de la ardilla problematizada”. (Falta la hoja del final de este libreto).

## **2. El afichero de la peatonal, un rey desubicado, su sello real y la carrera de tortugas.** (Libreto 2. Programa 3: 20/06/72).

En la primera escena se ve a Horacio pegando afiches en un set que representa un espacio céntrico típico de la ciudad de Córdoba: la vía peatonal. Silba y baila, mientras hace el trabajo de pegar afiches junto a una escalera. Entra Mery (“con cartera”) y se integra a la coreografía, pero con su actitud de mujer “apurada” rompe el clima lúdico de la danza. Se produce un diálogo entre ambos en el que el afichero la invita a sumarse a la tarea de pegar afiches, porque “hoy es un día completamente afichativo”; pero ella responde que “está muy apurada porque va a un programa de televisión para chicos y ya casi es la hora, está por llegar tarde”. Se produce un intercambio, “¿lo conoce?, sí, claro quién no lo conoce, es un programa completamente televisado”, responde él. El breve diálogo entre ambos, como de quien se cruza con alguien en la calle, aún llevando el tono de lo coloquial y pasajero, se cuela en sus palabras un juego con la sonoridad y la rima:

“Me tiene curiosa”, dice ella; y Horacio le responde: “curiosa como una rosa completamente primorosa”. A Mery le llama la atención que los afiches no digan “no digan ni fume, ni vaya, ni tome, ni coma...”. Horacio responde con sus palabras y con “su guitarra siemprelista”, con sus gestos, su baile y su música: reivindica el tiempo libre, asociado a la música y a las imágenes que reflejan sus afiches (ventanas abiertas a otros mundos). Culmina la escena con la cámara que muestra afiches con animales, mientras él canta. Pero el clima lúdico de esta escena se ve interrumpido por el sonido de trompetas que anuncian la entrada de un rey. “Cámara a Rey que observa todo con cara de desubicación y desagrado”. El rey (interpretado por José Salas, del Teatro El Juglar), ha bajado supuestamente de un afiche y pretende “reinar” exigiendo a sus dos interlocutores que actúen como sus vasallos, (auto) abribuyéndose roles y funciones de autoridad real “máxima”. Ante la mirada atónita del afichero y de Mery, el rey exige: “Un lugar para subirme... sino, no puedo hablar con ustedes”. Se sube a la escalera y desde allí se dirige a ambos. Se trata de un rey que “ha salido” desde uno de los afiches de las paredes de la peatonal y que al “aterrizar” en este mundo de los peatones, busca cómo ejercer su rol de autoridad. Sus interlocutores no responden como él espera:

Rey: “Ay qué falta de respeto por un rey. No podemos hablar de igual a igual, al mismo nivel, yo debo ser siempre un alto personaje. Por eso me subo a la escalera”.

Horacio: “Pero un rey, en estos días, y en área peatonal... ¿qué hace usted, don rey? ¿En qué trabaja?”

Rey: “Yo reino... en cualquier parte. Donde yo esté, reino.”

Su personaje está construido sobre un juego de acciones apegadas a la “literalidad” de sus palabras, exagerando la pose de quien manda. Mery y el afichero le siguen la corriente sin darle mucha cabida a sus exigencias. Su “sello real” es una figurita de Batman, y él se afana en imprimirla en todo lo que ve: la pared, la escalera, la calle y también a los peatones, que se resisten: la escena está descrita en el libreto como:

“un juego de los tres. El rey trata de sellarlos y Mery y Horacio dicen no. Marcar coreografía”.

Sus interlocutores no ceden a sus caprichos, lo frenan y le dicen que puede reinar, “mientras no moleste”. El rey está enterado del programa de televisión *Pipirulines*, y él también quiere ir. La escena siguiente ocurre ya en el marco del programa, y en este caso “las protagonistas” son un par de tortugas de agua (Mery y Horacio las llaman “Bubulina y Tiborante”). Mery le explica al rey que son tortugas del Brasil; los actores

interactúan y exploran sus colores, hablan del hábitat natural. El rey insiste: “son lindas porque uno se siente muy poderoso al lado de ellas. Las voy a sellar con mi sello real. A ver a ver, présteme las tortugas...”. Horacio y Mery logran disuadirlo de que no lo haga, mientras continúan dando información sobre estos animalitos. La siguiente escena consiste en una carrerita entre las tortugas. Hay una pista con todos los elementos de una carrera de autos (barreras de fardos, banderines, banderita a cuadros, llegada, etc.). Cada tortuga tira de un carrito de papel con un número luego de que Mery y Horacio enuncian la consigna del juego. El rey dictamina (a posteriori): “ordeno que haya una carrera de tortugas y se prepare una pista bien tuerca”. Así lo hace durante todo el tiempo que resta del programa, dejando a la vista el carácter absurdo de sus órdenes, que sólo conservan el tono y la pose, pero carecen de efecto en la realidad lúdica creada por los otros actores. La escena siguiente consiste en la carrera misma, la colocación de una corona de flores a la tortuga ganadora y la entrega del premio: “una copa de lechuga para la tortuga ganadora”. Luego del tercer corte, en la escena siguiente el rey decide que “mucho jueguito y nada de tablas de multiplicar”... “Los chicos tienen que repetir todo el día las tablas de multiplicar. Para llegar a ser multiplicativos.” Con un matamoscas en la mano, que utiliza como su “método pedagógico”, cada vez que Horacio y Mery se equivocan con las tablas. De pronto, se escucha un “cha cha cha”, Horacio empieza a bailar mientras Mery canta la tabla del 3. El rey se enoja, ante el método de sus interlocutores y les dice “Pero así los chicos nunca llegarán a ser multiplicativos. Hay que ser serios, educados, multiplicativos”. El diálogo que sigue entre los personajes de la escena, apunta a hacerle ver al rey que “ya no se usan los reyes”, que “están fuera de onda”. El rey, como quien le han quitado súbitamente la identidad, perplejo: responde “(meditabundo) Perdonen mi ignorancia, pero... qué puede ser uno en lugar de rey”. Horacio y Mery: persona, gente... que usan calzoncillos, medias, que se cepillan los dientes. Pero entonces, pregunta Mery: “¿cuál es la diferencia entre un rey y la gente?”, increpando al rey. Este le responde: “la prosapia, la alcurnia, la genealogía, la ortodoncia y la gramática”. Finalmente el rey, incomprendido con sus argumentos inconsistentes y redundantes de palabras altisonantes que parodian “lo importante”, el vacío de sentido de la palabra “alcurnia”, decide volverse a su “mundo de afiche”, con sello real y todo. La escena termina con el rey quien “queda en pose de cuadro. Música”. En la corta escena final, Horacio y Mery, reflexionan “El rey se volvió a su mundo tan viejo, tan viejo, lleno de sellos reales y de matamoscas... Con su visita pudimos jugar un rato.” Luego leen cartas de los chicos, invitan a que les escriban y les cuenten sus cosas. Finalmente, Horacio invita a los chicos a mirar por el Bichoscopio una tabla de multiplicar con música, de esas “que no lo vuelven a uno multiplicativo”. Se ve al Rey que desde el afiche censura la

canción; pero Horacio remata la escena diciendo: “Es solamente un rey de afiche. Un rey de cuentos que volvió a sus viejas épocas”, y continúan cantando mientras se despiden.

### **3. El origen de Martinzul en el costurero de Tía Sidonia, su hazaña con Don Polilla, su huida, la travesía en la que conoce a las cinco flores y a Mufadrilo, y su derrotero hasta llegar a *Pipirulines*. (Libreto 12, 13/05/1972)**

Este programa comienza con un primer plano a las manos de Mery y de Horacio, mientras sus palmas giran y conforman unas caritas pintadas, que anunciaban “Buenos cuentos... Hoy es un día de cuentos”. En esta primera escena los dos conductores hablan de los cuentos y de las hojas de otoño e invitan a mirar por el Bichoscopio “para ver las cosas chiquitas, las que a veces olvidamos, lo que parece sin importancia”. La cámara muestra lo que ellos están viendo por el Bichoscopio: títeres jugando alrededor de una fogata, una tortuga, un barquito de papel con marineros y mientras esto ocurre, ambos cantan canciones que expanden sentidos imaginarios de esas imágenes. Hasta que finalmente, encuentran “el cuento”.

Es una historia muy simple... Sin caballeros, tampoco tiene señoritas como esta, que le preguntan al espejo si son las más hermosas del mundo, tampoco hay soldados, ni pastores tristes... ni señores chinchudos. (p.2)

A partir de este momento, se escucha la voz en off de Horacio, que comienza a narrar: “En este cuento hay un costurero...”. Mery se caracteriza frente a cámara como la Tía Sidonia y se dirige a dos personajes (títeres) que están en el costurero: una tijera y un dedal, para contarles que pronto tendrán a un nuevo compañero: “Con dos pedazos de trapos, haré un perrito. Le pondré una montura para prender las agujas y los alfileres y se va a llamar Martinzul”. La voz en off de Horacio continúa: “Así nació Martinzul, el perrito del costurero. En seguida aprendió a jugar y quería hacerlo siempre con sus amigas el dedal y la tijera”.

Martinzul cobra vida a través de un juego con una pelota, junto a sus dos compañeras. Pronto, ellas se detienen “porque están cansadas”, “en los costureros de la gente como uno, hay que estar quietos”, “somos así y siempre vivimos así, quietos”. El perrito insiste “pero esto... ¿no puede cambiar?, es un poco aburrido”. Se produce un diálogo y un tira y afloje, él no “puede quedarse quieto, ni quiere. A pesar de los consejos de sus ya adultas compañeras que le dicen que “ya se le va a pasar, que eso es cosa de chicos”, él mueve su cola y hasta con sus pensamientos se mueve (se imagina adentro de una película de tiros, con pistoleros, caballos e indios). Llega Don Polilla, con ganas

de comerse un buen plato de trapitos, cantando: “Sí soy así, que voy a hacer, nací buen mozo, y embalao para comer”. Es un personaje que remeda la tonada porteña: “¿Vos sos el perro de trapito, no pibe?”. Martinzul le ladra, se defiende y lo echa “si no se va de acá, lo pongo en órbita. Tragón, protozario, calipsista, fusiforme, pavote...”. Remeda su tonada y finalmente su enemigo se va. La tijera le cuenta que hay un mundo afuera del costurero, pero que él nació de trapo, debe conformarse y quedarse quieto en el costurero. Finalmente, el perrito vislumbra ese afuera a través de la ventana y decide irse del costurero. Se lanza a una aventura: la del afuera, la del mundo “real”: recorre caminos diferentes (se proyectan placas con imágenes), conoce a un loro que le cuenta que “trabaja de loro y que sabe decir algunas cosas pero que no las puede decir aquí “por la censura”. En su andar, conoce a cinco flores (Flora, Flara, Flera, Flira, Flura) y les pregunta “¿a dónde se puede ir un perro que sabe jugar, cantar y contar cuentos?”. Se encuentra con Mufadrilo, el cocodrilo que está cantando “El mundo fue y será una porquería ya lo sé...”, le responde con frases que revelan su incredulidad y su desconfianza y que está todo mal: “En este país todo el mundo vaga... ya no se puede vivir, está todo tan caro, vos estás en las nubes, y la gente joven puro bailar pavadas y que mejor se mete al agua y chau”.

Vuelve la cámara a la escena inicial con Horacio y Mery, que escuchan unos golpes en la puerta, es Martinzul: “Justo te necesitábamos para poder terminar el cuento”. Él responde: “Entonces, me quedo con ustedes y se acabó el cuento”. El perrito ha encontrado su lugar donde jugar, cantar y contar cuentos: *Pipirrulines*. Lo invitan a mirar por el Bichoscopio, a recorrer la ciudad. En la siguiente escena, en el área peatonal, Horacio con su habitual pregón ofreciendo el paloliso, Mery se deja seducir por su pregón, pero un aroma a “palomitas de maíz la traslada a otra escena. Ambos las hacen y juegan a cazarlas con la boca. Horacio ahora es el afichero de la peatonal: cada afiche (imágenes que se pasan) está acompañado de una canción. Una de ellas, dice “Elefante que es muy hippie, usa vestido floreado y la pulga le critica, qué modelo exagerado”. Llega Martinzul, él también ha hecho un recorrido conociendo el mundo del afuera y en secreto y con timidez, le dice a Mery que lo que más le ha gustado son los chicos. La escena final de este programa consiste en una invitación, cantada, a que los televidentes infantiles envíen sus cartas al programa.

Otros libretos:

- Las mariposas de cartón, el juego de la biblioteca, la mina de plastilina. (Libreto 3: 02/09/ 1972)
- El oso policía y guardián, la semilla reprimida, el silbato robado y la fuga de la cárcel de Mery y el Palolisero con la complicidad de Martinzul. (Libreto 4: 16/09/1972)

- Un día de camping, la llegada del totorino, los gatitos codiciados por el “tío” oso, la gallina confundida y la resolución del misterio por parte de Pupi el misteri-oso. (Libreto 5: 21/10/1972)
- Martinzul y el oso titiritero. El cazador con su libro del cazador práctico, la manifestación de las hormigas, el oso prisionero, el rescate de Yiyí con Martinzul y las ancuas de la libertad., (Libreto 6: 28/10/1972)
- El paloliso y el salto de garrocha, Yiyí y la construcción de esculturas con frutas en el campo, el Guardián que todo lo prohíbe, las múltiples de maneras de comer melón. (Libreto 7: 11/11/1972)
- La ornitóloga libresca y científica, la desaparición de la Paloma Pitusa, ¿el Palomoso o el Palomo coronado? Y el Paloliso. (Libreto 8 :18/11/1972)
- Los girasoles que no giran, el cazador de títeres, Yiyí, la “operación insomnio” y la trampa lanzahormigas que los libera. (Libreto 10: 4/11/1972)
- El llamado telefónico de la libretista, la fiesta de fin de año de la escuela Fufifa, el mago y sus hilos mágicos cortados, la torta de Yiyí y el reencuentro con los títeres. (libreto 11, 26/11/1972).
- Boutique de frutas: donde sólo se venden frutas y verduras que crecen para arriba. El cuento de Papapajarito, Linda Mandarinda, el caballero Limonete Limonante y el títere misterioso: Botinazo Pateafrutas, que en realidad era Rabanito Rabonante disfrazado. (Libreto 14, s/d, 1972)

## **Segundo período: Año 1973**

### **1 y 2. Cenicienta 1 (Libreto 19: 16/06/1973) y Cenicienta 2 (Libreto 20: 23/06/1973)**

El programa empieza con un cartel que anuncia: “hoy jugamos a la Cenicienta”. La actriz que a interpreta a la Cenicienta<sup>238</sup> entra en escena, los osos la reciben, le piden miel y desarrollan la caracterización del personaje que -aclaran- no es Cenicienta, sino “la Cenicienta de *Pipirulines*”. La composición del personaje femenino central del relato se hace frente a la cámara y los títeres se convierten en coautores de la versión del cuento (opinando y dando desopilantes indicaciones). Hacen pasar a la actriz por distintos modelos de personajes, cual desfile de modas, descubren detalles que les faltan

---

<sup>238</sup> En este caso, la actriz no era del plantel fijo sino una invitada. Ella era Eddy Carranza, integrante del TEUC (Teatro Estable de la Universidad de Córdoba) que funcionó desde 1969 hasta 1974.

(haciendo referencia al original) y resuelven con lo que tienen a mano, es decir con utilería del programa. En la cocina, la “Ceni” realiza tareas absurdas; de repente entra el “Pato” (títere que no habla) paseando una canasta con gatitos y se los deja a la “Ceni” para que los cuide y jueguen con los osos. La Ceni bruscamente interrumpe el juego y se rebela porque decide abandonar las tareas dadas por la madrastra e ir al baile sin esperar que ningún hada ni varita resuelvan el problema del vestido.

En la siguiente escena, se ve a Horacio (el actor) caracterizándose como el “Cualquiercosero” que le vende un vestido que cuesta “un zapallo” y junto a los osos resuelve el atuendo para ir al baile. En la siguiente escena, el libreto se focaliza en las acciones entre los osos y Horacio, quien representará al “príncipe azul”. Entre todos preparan la fiesta en la que se encontrarán con “la Ceni” (no el baile), pero al estilo de las series televisivas se anuncia que “continuará” en el próximo programa. En el siguiente, se desarrolla principalmente en la preparación y la fiesta (en vez del baile), en la que intervienen los osos que ayudan al príncipe y a un subalterno llamado Juan (se trata de una figura de cartón que cuelga de un hilo) a terminar de colgar los globos y otros preparativos: gestionan la música del baile para la fiesta y llaman por teléfono al “Ministerio de Bailes”. Luego entran en escena un conjunto de flautas en vivo de un conocido instituto musical de la ciudad de Córdoba: el Goethe. Siguen escenas del baile y de “la” cena que consiste en una parodia satírica del programa “Almorzando con Mirtha Legrand”. La Osa es “la conductora” y durante la cena cada movimiento es consultado en el libro: “80 Consejos para ser educado”. El programa se resuelve con la intervención de la Cenicienta quien se rebela ante tantas instrucciones y propone comer de la manera que les guste a cada uno. La escena final consiste en un festivo caos desopilante; y con la música en vivo del conjunto de flautas dulces invitado. La escena en la que Cenicienta sale corriendo y pierde su zapato, es el resorte que cierra el conflicto y permite regresar al punto cero de la ficción: el cuento se concluye porque los actores y títeres regresan al programa *Pipirulines*.

### **Otros libretos**

- Martinzul y Oso, la maceta con bulbos de tulipanes, (la impaciente espera para que crezca), Don Efemérides Peperina en la Escuela Fufifa, el museo de ciencias naturales, las láminas “higiénicas”, los títeres exigen una escuela menos “fufifa”, la pulga Amapola, el perro en penitencia. Libreto 21 (7/7/1973)
- Martinzul, General en perro del ejército de tulipanes, el ñandú inexistente, la excursión didáctica con la Srta. Honorinda en bicicleta, el alfarero, la casita para la pulga



Amapola, el cazador oficinista enjaula al oso. Los títeres y la maestra engañan al cazador. Filmación especial con el alfarero. Libreto 22 (14/07/ 1973)

- Una de cowboys en Pipirulines. En el saloon: el huevo de oro. Tulipán de verdad, tulipán de plástico, Miel de plástico. El oso sheriff, Antifaz Pereyra, Martinzul vencen y encarcelan al matón Chicle Malote. El soplador de botellas y el narcótico. Libreto 23 (21/07/1973).

- Otra de cowboys. El huevo de oro saloon". Libreto 25 (28/7/1973)

- Programa especial integrado al festejo del día del niño. (Suponemos que había niños en el programa). Concierto de los títeres, ingreso de Peperina en bicicleta, con su ayudante Juan. Títeres acicalan a Peperina. Reporter Oso: anuncia la obra de teatro. Ingreso de todos los personajes: breves escenas en las que interactúan el Mufadrilo, Chicle Malote, Antifaz Pereyra. Canciones con los chicos, entrega de globos. Libreto 24 (5/8/1973).

- La gallina de los huevos de oro. Libreto 25 (28/7/1973). En el set del saloon (cowboys) Martinzul y oso con la maceta de tulipanes y el pájaro de vidrio con agua. Presentación del nuevo espacio Reporter Oso. La ranchera Glicina y la gallina

## **Pipirulines: humorismo, experimentación e innovación**

En este apartado nos proponemos recuperar reflexiones teóricas y metodológicas que hemos desarrollado en capítulos previos para entramarlas a una lectura del corpus que permita poner en tensión y problematizar nuestra hipótesis inicial. Nos interesa identificar de qué modo y a través de qué procedimientos este programa perteneció a su época y a su contexto geocultural (una Córdoba de fuertes contrastes culturales), se hizo eco de una prolífera tradición literaria, reelaboró el código de los muñecos y de los títeres haciéndolo interactuar con el del nuevo “teatro para ¿niñxs?” (Fobbio y Patrignoni, 2010)<sup>239</sup>, en un contexto de búsquedas estéticas de identidades locales y latinoamericanas. Este rico bagaje se recreó en un lenguaje casi desconocido para quienes participaron del proyecto: el de la televisión. Un lenguaje que, para algunos -tal como indicamos antes- era sinónimo de “maléfica influencia”; pero en este caso, implicó un proyecto comprometido con la cultura para la infancia que desafiaba ciertas tradiciones, habilitaba una modalidad experimental, combinaba lenguajes conocidos y nuevos, e involucraba a un colectivo de personas. En este sentido, contó con el apoyo de artistas, técnicos y profesionales del medio televisivo e involucró prácticas institucionales (los SRT de la UNC), que inauguraron “un canal” de comunicación potente redefiniendo el sentido de una cultura del entretenimiento para un sector grande de la población televidente: los niños y las niñas. El género “programa televisivo infantil”, en tanto combinación de múltiples materias significantes y lenguajes, no tenía aún mayores prescripciones o normas fijas; y como tal, por su carácter marginal estaba asociado a la fugacidad y a lo “efímero” (aunque no por esto imperceptible o pasatista)<sup>240</sup>.

La televisión imponía un nuevo tipo de comunicación mediatizada que hacía posible un horizonte de expectativas: quien elegía ver el programa, esperaba encontrarse con ciertas escenas que lo harían entretenerse o divertirse<sup>241</sup>. Por otro lado, según Fraticelli (2015), todo programa implica un tipo de enunciación polifónica de al menos tres niveles

---

<sup>239</sup> Estas dos investigadoras proponen denominar de este modo a un teatro cordobés para niñxs de los años 70: un nuevo teatro libertario y comprometido con el contexto local e internacional, cuyos hacedores lo concebían como un arte próximo a la sociedad, montaban las obras en teatros oficiales e independientes, plazas confiterías, barrios marginales, escuelas, sindicatos, festivales nacionales e internacionales. (Fobbio y Patrignoni, 2010: 27)

<sup>240</sup> Hablamos de fugacidad porque si bien dos años después de este programa se emitió *Asomados y escondidos*, por Canal 10 (nos referimos a este programa más adelante); en las décadas siguientes no hubo un apoyo estatal, ni promoción alguna para este modo de producir ficción para niñxs. Recién con la llegada del canal *Paka Paka*, en 2012, podemos afirmar que el Estado se hace cargo de lo infantil como política pública de los medios.

<sup>241</sup> *Pipirulines* no era presentado como programa cómico, sino infantil; sin embargo, tal como lo desarrollamos en este análisis, su mayor impronta es un humorismo inusual para aquellos primeros años de la televisión nacional.

entre los que se producen continuas interacciones<sup>242</sup> y que hacen posible una identificación del televidente con el ojo de la cámara:

En el teatro, el cómico puede mirar a su público, pero no puede mirar a los ojos a cada uno de los concurrentes (a menos que haya uno solo). En la televisión, en cambio, el contacto de los ojos en los ojos está asegurado por el dispositivo que, además, se enfatiza con el primer plano. El cómico mira a los ojos al espectador haciéndolo cómplice de la burla a un tercero. (pág. 80)

En nuestro análisis intentamos dar cuenta de esta complejidad del lenguaje televisivo poniendo el foco en el carácter dialógico de los procedimientos propios de la **comicidad** y del **humorismo** del programa, retomando y al mismo tiempo ampliando categorías y conceptos ya desarrollados previamente. Desde la perspectiva teórica que hemos construido, nos interesa reconocer los modos particulares en que los múltiples lenguajes y códigos culturales que recreó *Pipirulines* refractaron voces sociales así como los conflictos entre estos universos de sentidos que instituían visiones de infancia de aquellas décadas (modelos de familia, de comportamientos, de géneros e identidades, y de escuela).

Aunque no vamos a profundizar en el análisis del lenguaje televisivo, hemos considerado el régimen escópico que lo particulariza como una propiedad que se aprovechó de un modo vanguardista, en el contexto experimental del programa y del canal. Al referirnos a este régimen, estamos poniendo de relieve de qué modo este dispositivo productor de sentidos habilita un particular comportamiento de la percepción visual (lo fragmentario y lo procesual). La tecnología de la televisión (en blanco y negro) imponía, como efecto de larga duración cuyos coletazos nos llegan al presente, la instauración de un modo de percibir lo real que se ha dado en llamar *ocularcéntrico* (Brea, 2008).

Este capítulo pretende desarrollar una lectura del corpus que se pregunta por un tipo de humorismo que opera con la tradición y la innovación, y se imbrica en un complejo escenario cultural, recreando sentidos críticos múltiples en relación a un “blanco” en

---

<sup>242</sup> Los tres niveles que reconoce Fraticelli (2015) en los programas cómicos son: “Nivel 1. Conformado por la escena enunciativa macro del programa y construido en el horizonte de expectativas del género con los condicionamientos de sus dispositivos mediáticos. Nivel 2. Compuesto por las escenas enunciativas desarrolladas en el universo ficcional del sketch. En las cuales se despliegan múltiples enunciadores y enunciatarios contruidos por los intercambios de los actantes como por los procedimientos de otros componentes (música, escenografía, trazados gráficos, etcétera). Nivel 3. Constituido por las escenas enunciativas que se construyen en las enunciaciones producidas por los enunciadores del nivel 2. Un personaje, por ejemplo, puede constituirse en dos enunciadores, como el condenado a muerte que se desdoblaba en la enunciación humorística.” (p. 80).

común: el “universo” cultural adulto. Siguiendo a Flores (2017), nuestro objeto de estudio son las operaciones culturales que determinan y condicionan un “campo de posibilidades estratégicas y de implicaciones políticas”:

Por eso nos interesa hablar de innovación y tradición: cómo el humor con su libertad para los experimentalismos en muchas ocasiones va señalando lo nuevo, las transformaciones, los síntomas de una cultura, y al mismo tiempo, cómo recupera los sustratos culturales de una tradición que es lo que permite reconocer un discurso como humorístico. Estas operaciones culturales son nuestro objeto: las acciones que en una topografía (público/privado) determinan un campo de posibilidades estratégicas y de implicaciones políticas. (pág. 125)

Todo lo expuesto hasta aquí nos alienta a entramar nuestra lectura de los libretos en una cultura humorística de la que formó parte activamente. Recordemos que la ciudad de Córdoba ha sido cuna de grandes humoristas y de proyectos que dejaron huellas en una identidad asociada a un humor popular y callejero, de larga data, pero que en la década del 70 se hicieron particularmente públicos<sup>243</sup>. A partir de 1971, la Revista *Hortensia* publica sus primeros números y lo siguió haciendo con notable éxito hasta 1989, contribuyendo a lanzar nombres de dibujantes y humoristas al escenario periodístico argentino e internacional: “la publicación fue responsable por la consagración del llamado “humor cordobés”, contribuyendo para que determinada manera de ser supuestamente propia de los cordobeses se difundiera por otros lugares.” (Navarro Cima, 2017).

Por iniciativa del director de *Hortensia*, Alberto Cognini, y de Antonio Salomón, al año siguiente se realizó en la ciudad de Córdoba la primera Bienal de Humor y la Historieta, a la que asistieron Lino Palacio, Oski, Oesterheld, Salinas, Medrano, Fontanarrosa, Crist, Breccia, Hermenegildo Sabat, entre otros<sup>244</sup>. Estos referentes, propios de un humor para “adultos”, consolidaban la impronta identitaria de esta ciudad. Nos dan pistas para buscar elementos y tópicos en común e imaginar una escena cultural compartida de voces, formas de hablar, apodos locales, personajes típicos; pero también para dar cuenta de otras tradiciones, formas y lenguajes de una cultura humorística de larga data, traídas al presente de otras capas de la memoria. Es decir, para identificar cómo *Pipirullines* aportó lo nuevo y lo diferente, entramándose a una vasta memoria cultural.

---

<sup>243</sup> Entre los múltiples estudios e investigaciones relativas al humor cordobés, se destaca el extenso trabajo de Stella Navarro Cima, referido al Velorio del Angelito, “Aproximaciones al humor de Córdoba” (en Flores et al: 2009; págs. 461-485).

<sup>244</sup> En la sexta bienal del año 1986, Antonio Salomón recordaba aquella primera del año 1972 con estas palabras: “En este sentido no es casual que la cita se haya dado en Córdoba, (...) la bienal se ponía de pie, el humor y la historieta entraban por primera vez en un museo argentino y los cordobeses, masivamente, le daban su aprobación consagrándola desde entonces hasta hoy como el evento cultural más importante de la provincia” (Salomon, 1986: 5)

Por otro lado, el ámbito teatral universitario de Córdoba – del que participaron la mayoría de quienes hicieron este programa televisivo-, protagonizó un fenómeno de renovación llamado “Nuevo teatro cordobés”, surgido en los tiempos finales de la dictadura de Onganía. Entre su principal impronta estaba un tipo de humor ligado a un posicionamiento crítico del sistema teatral tradicional y hegemónico:

En el teatro universitario y en las producciones ligadas a la Universidad –que se muestran en público entre 1970 y 1974– encontramos que el humor es más que un recurso: es tanto una estrategia de experimentación cuanto un instrumento de crítica al sistema intersubjetivo que cuestiona. (Musitano, 2017: 104)

El espíritu crítico que caracterizó a este nuevo teatro tenía entre sus blancos al sistema capitalista y a la moral burguesa; entre otros valores sociales y políticos que se veían cuestionados en escenas de la vida cotidiana, relaciones familiares o de pareja.

Las referencias a otras expresiones humorísticas que fueron contemporáneas a *Pipirulines*<sup>245</sup>, así como los numerosos desarrollos en torno a una cultura humorística de larga data, nos resultan marcos para expandir la mirada y para acercarnos a una comprensión de un fenómeno que dialoga con nuestro el pasado y con el presente. Nos ha resultado productiva la tipología que propuso V. Propp en *Comicidad e riso* (1992)<sup>246</sup>, para reconocer algunas de las figuras y tópicos comunes a una tradición humorística popular y folklórica de la que forma parte el programa; así como otros aportes que se proyectan a partir de este señero trabajo.

Se hace necesario aclarar que el foco de nuestro análisis está puesto en la identificación de una retórica humorística encarnada en el lenguaje televisivo, del que tomamos sólo algunos aspectos que se desprenden de la materialidad escrita de nuestro corpus: los libretos de *Pipirulines*. Ellos contienen indicaciones de lo paraverbal, de los gestos, sonidos, de imágenes, de canciones, de los planos de la cámara, entre otros recursos; sin embargo, no disponemos de archivos grabados ni de fotografías, debido a que el programa se emitía en directo y no se grababa. Por este motivo, hacemos inferencias acerca de los espacios escénicos (allí donde se configura la ficción), y nos detenemos en algunos aspectos propios del régimen escópico de la televisión, del uso

---

<sup>245</sup> Tal como desarrollamos en el capítulo anterior, el humor de las obras de M. E. Walsh fue un “faro” para la época, pero también podemos recordar a algunas publicaciones para niños del Centro Editor de América Latina y las tiras de Mafalda, de Quino, como exponentes que dialogan activamente con *Pipirulines* en esos años.

<sup>246</sup> Nos valemos principalmente de la reseña de este libro de Propp realizada por Flores (2009), así como de algunas de las proyecciones que esta investigadora realiza entre el aporte del etnólogo con algunas reflexiones sobre el humor posmoderno o el experimentalismo.

del fuera de campo, así como del efecto de sentido provocado por la emisión en directo<sup>247</sup>; en función de nuestra hipótesis, centrada en el humorismo.

El análisis a continuación se divide en dos grandes bloques: en primer lugar, nos detenemos en el mecanismo del juego como código polimorfo y maleable que hizo posible la captación de múltiples lenguas y lenguajes en los libretos de los dos años; y, en segundo lugar, analizamos la parodia de géneros y sus diversas modalidades y efectos, centrándonos principalmente en dos libretos del segundo año del programa.

---

<sup>247</sup> Para reconocer estos aspectos del lenguaje televisivo, hemos tomado algunas reflexiones y conceptos sistematizados por Damián Fratichelli (2013 y 2015), así como aportes de Mario Carlón (2004) y de José Luis Brea (2008).

## El juego: caleidoscopio de la realidad

La estructura general de *Pipirrulines* está ligada al **juego**, asociado a múltiples planos que habilita el lenguaje televisivo: en la línea diegética de lo que cada programa “cuenta” (apelando a los distintos niveles, según Fraticelli, 2015), en el uso de las lenguas, en la combinación del lenguaje corporal y el musical; en el juego poético con las palabras y en los nombres propios de los títeres. Intentaremos mostrar el dialogismo de esta matriz organizadora: las múltiples refracciones y captaciones de voces y sentidos sociales, así como las disputas ideológicas y estéticas que ellas proyectan, deteniéndonos en cada uno de los procedimientos enumerados arriba.

En primer lugar, el programa hace del juego el punto de partida para motorizar **las acciones del relato (la diégesis) de cada libreto**: “hoy en *Pipirrulines* jugamos a...”. Este marco general no es fijo; a veces comienza con una escena en la que los actores y títeres le cuentan al televidente a qué van a jugar en ese programa; otras veces se desprende de la escena de los actores manipulando el “bichoscopio” (más adelante se analiza), o de una manipulación de algún objeto que funciona como indicio.

El programa es ese “no-lugar” capaz de hacer posible aquello que dice canción folklórica: “que sepa abrir la puerta para ir a jugar”: salir. Los actores y los títeres entran y salen “del programa”; exhibiendo con sus palabras y sus acciones el pasaje fronterizo que habilita la entrada o la salida de las ficciones que ellos mismos generan frente a cámara. Ellos hacen del programa televisivo **su** propio ámbito de cotidianidad: tiene continuidad y repetición, subvirtiendo lo dominante de la cultura para la infancia del momento, que asociaba vida cotidiana a ambiente familiar.

¿Qué tipo de cotidianidad construyen? Los actores y las actrices se caracterizan y des-caracterizan (se quitan los elementos que los identifican como personajes), desarmando y armando el pacto que la televisión genera como caja que se abre y se cierra a la invención de mundos cotidianos y lejanos, inventados o “reales”. De este modo, hacen visible el proceso de producción de la ficción, acercando el arte a la vida.

Con este recurso se explicitan los tres niveles de los que habla Fraticelli (2015): la ficción adentro de la ficción y la presencia de los televidentes. Esta condición de posibilidad de la ficción, que se reitera en cada programa, supone una polifonía de voces: enunciador diegético (los actores que enuncian que van a jugar a...), enunciatario diegético (los títeres) y enunciatario genérico (el público televidente que se hace partícipe y cómplice de un modo de ver ese mundo inventado por el programa). Los títeres y los

actores en numerosas ocasiones miran hacia la cámara, para hablarle a ese público televidente que está fuera de campo<sup>248</sup>.

De este modo, el artificio que se genera a partir del juego en la televisión, implica una puesta en jaque del realismo asociado a la verosimilitud y a la veracidad de las pantallas como “reflejos” fieles de lo real y hace evidentes las zonas intermedias o fronterizas de los soportes y del lenguaje televisivo.

Esta modalidad se distancia, pero al mismo tiempo dialoga con el teatro que por aquellos años incursionaba en escenarios populares y callejeros; un teatro que inauguraba la creación colectiva como modo de operar en franca confrontación con un teatro eurocéntrico; un teatro sensible a los cambios sociales, culturales y económicos del mundo, que respondía a la consigna de fusionar arte y vida (Alegret, 2016). En este caso, la invitación a jugar no se produce como en el teatro callejero con el público presente; pero se traslada implícitamente al televidente: se funda un pacto con él, actores y títeres les hablan a los televidentes, los invitan a que envíen sus cartas, etc.

Con este recurso *Pipirulines* se aproxima de modo pionero a lo que Umberto Eco denominó “neo televisión” (1986). En aquel trabajo dedicado a los cambios en el lenguaje televisivo de los años 80, el semiólogo italiano marca la estrategia por la cual la segunda etapa de televisión (no ya la *Paleo TV*) comenzó a exacerbar y a mostrar el artificio para acentuar un pacto con el televidente en el que importa más una televisión que “habla de sí misma”, que la veracidad de los hechos. Siguiendo estas reflexiones, Damián Fraticelli (2013), propuso una clasificación de los programas cómicos para adultos de la televisión argentina, teniendo en cuenta principalmente las transformaciones enunciativas generales<sup>249</sup>. Según esta clasificación, nuestro corpus se correspondería

---

<sup>248</sup> “¿Qué es el fuera de campo? Todo lo que no se oye, ni se ve en el plano, pero que, sin embargo, se encuentra presente en él. Si el plano es un sistema relativamente cerrado que comprende todo lo que está presente en la imagen (decorados, personajes y accesorios), el fuera de campo designa lo que existe en otra parte, del lado de alrededor (...) El segundo sentido del fuera de campo es la referencia a un todo que integra los conjuntos posibles del plano y fuera de campo (...) reenvía a lo transespacial y espiritual” (Fraticelli, 2013: p. 3)

<sup>249</sup> Los primeros programas cómicos - **Paleo Televisión**- se caracterizaron por la presencia de los chistes y de lo cómico en sketches o microrrelatos: *Viendo a Biondi* (1961-1969), *La tuerca* (1965-1974), o *Tato siempre en domingo* (1961-1969). Un humor costumbrista basado en la caricatura de estereotipos sociales como el compadrito, el chanta, el picaflor, el jubilado, el funcionario, etc. El plano de la imagen se construye por medio de una cámara con un punto de vista frontal que es el punto de vista del espectador. En el *Paleo Humor* la interacción entre el plano y el fuera de campo funciona como la ventana que describió Eco en la *Paleo televisión* (1987). El mundo construido en la diégesis se figura como semejante al que existe fuera de la pantalla. Los personajes que habitan en él actúan como si nadie los viera. (...) Llamaremos **Neo Humor** al modo de enunciación de los programas cómicos que se consolida en la década de 80´ y continúa en la década del 90´ y 2000´ con programas como *Rompeportones* (1998-1999) o *El nieto de Don Mateo* (1996-1997). En él sigue lo reidero costumbrista con sus caricaturas de estereotipos sociales y decorados de la vida urbana, pero, además, se suma lo picaresco. (...) su enunciación se hace reflexiva o auto referencial. Los programas ya no funcionan como una ventana al mundo



cronológicamente con el período de paleo humor; sin embargo, las características y la modalidad enunciativa de *Pipirrulines* no coinciden con el panorama general de los otros programas televisivos fundamentalmente para adultos; es decir, su carácter experimental se adelantó a lo que ocurrió más tarde con programas cómicos y humorísticos para adultos.

Frente al realismo de algunos cuentos de la época, al carácter “patriótico” de la lengua de los relatos de los manuales o textos escolares y biografías ejemplarizadoras de los “héroes” nacionales -a los que nos referimos en el capítulo anterior-; frente al “sueñismo” de una literatura que busca una “belleza” de registro verbal culto dirigida a una infancia idealizada, distante de la lengua “viva” que hablan lxs niñxs en esos años, este marco enunciativo lúdico de *Pipirrulines* también se rebela ante el gesto de “verdad” propio de un narrador tradicionalmente adulto, masculino y omnisciente de los cuentos maravillosos.

La simple fórmula “hoy jugamos a...” resulta un modo de mirar el mundo, que relativiza el límite de la misma ficción hacia adentro del programa. En vez del “Había una vez...” de los cuentos maravillosos, esta invitación asocia la palabra al cuerpo que se exhibe: “jugar a”, es sinónimo en el programa, de **poner el cuerpo**. Tal como lo analizamos más adelante, la metáfora del bichoscopio, condensa la perspectiva escópica propia de la televisión; que en este caso hemos asociado al caleidoscopio<sup>250</sup>.

En este sentido, *Pipirrulines*, como propuesta estético cultural para la infancia encarnada en el lenguaje televisivo, se asoma a lo nuevo: se despliega “a sus anchas” en la frontera del mundo conocido de la palabra (vinculada a la cultura letrada, escolar y libresca) y gracias al dispositivo y a la tecnología de las pantallas inaugura un modo de conocimiento que privilegia un régimen que privilegia la vista y el oído. De este modo, en el contexto de experimentación que hemos descrito antes, ingresa el aire renovador del lenguaje teatral y con él, los sentidos que se construyen a través de los cuerpos (sus movimientos, sus vestimentas, los gestos, asociados a objetos, música, sonidos e imágenes en blanco y negro, y sus múltiples combinaciones). Cuerpos humanos y

---

sino que denuncian que son una representación. *No toca botón*, con Alberto Olmedo es un ejemplo de este neo humor. Por último: **el humor post televisivo**, el mismo se inicia en la década del 90' con *De la Cabeza* (1992) y continúa con *Cha-cha-cha* (1993-1997), *Magazine For Fai* (1995-1999), *Todo x 2 pesos* (1999-2002) y *Peter Capusotto y sus videos* (2006-2011). Un rasgo característico de esos programas es que la mayoría de sus sketches son parodias y pastiches de géneros y estilos televisivos y de otras producciones culturales. (Fratlicelli, 2015: 6- 14).

<sup>250</sup> “Lo que se sabe en lo que se ve. O quizás podríamos decir “aquello que puede ser conocido en aquello que puede ser visto”. De esta manera podríamos describir lo que llamaría la “episteme escópica”: la estructura abstracta que determina el campo de lo cognoscible en el territorio de lo visible”. (Brea, 2008).

cuerpos de muñecos que visibilizan las diferencias entre adultos y niñxs, entre seres de carne y hueso y seres de trapo; pero al mismo tiempo borran las distancias<sup>251</sup>.

Con esta fórmula compuesta: “hoy jugamos a...”, sin sofisticaciones técnicas pero con mucho trabajo “artesanal” en la escenografía, se hace efectivo el poder de la palabra para que todo se ponga al servicio de un “modelo de mundo” ecléctico, heterogéneo y plástico: las palabras, los objetos y los muñecos, la corporalidad y todo lo que ella habilita, (los gestos, las muecas, lo paraverbal y los movimientos se ven acentuados por el primer plano de la cámara), la música, las placas (imágenes en blanco y negro), los videos, la presencia de animales en vivo, y los sets escenográficos. En los siguientes párrafos ampliamos esta afirmación con ejemplos de distintos procedimientos.

En segundo lugar, el juego es una de las claves en **el uso de las lenguas**. Marcamos el plural para referirnos al amplio abanico de posibilidades de nombrar al mundo y de hacer cosas con la lengua instituida y la apropiada. En los libretos de los dos años de *Pipirulines* vemos una multiplicidad de juegos con el lenguaje verbal: con la materialidad sonora de sus significantes, con la polisemia de lexemas combinados originalmente y morfemas obligados a funcionar disruptivamente, con los nombres propios, con los nombres atribuidos a objetos que se revisten de nuevas funciones (“el paloliso”), las interjecciones y las onomatopeyas, con las jergas populares y callejeras, la escolar y la libresca, los jingles publicitarios, las canciones de moda y las viejas (tangos, boleros, entre otros). Veamos algunos ejemplos de lo anterior.

El libreto del primer programa del año 1972 se inicia con un diálogo en el que los dos actores, Mery Blunno y Horacio Acosta, se acercan a la cámara, hacen un juego o danza con las manos y configuran dos lentes (el “Bichoscopio”) tras los cuales se asoman sus rostros; mientras dicen:

- Mery: Cuántas cosas se pueden ver a través de las manos. Viste Horacio, ¿estás viendo?

- Horacio: (entusiasmado) Es una cosa que hay que probar. De repente uno se da cuenta que tiene manos, buenas manos... Se puede jugar a que los dedos son Pipirulines de un aparatito que sirve para mirar.

- Mery: los Pipi, ¿qué?

- Horacio: Pi-pi-rru-li-nes. Se puede jugar a doblarlos de a poco para armar un bichoscopio.

---

<sup>251</sup> “En otras palabras, el cuerpo de los sujetos no puede escapar ni preservarse de ser la materialidad de orden social que refiere las relaciones de parentesco y las relaciones de poder; las relaciones de orden y las de amenaza. Pero en sintonía con planteos más nihilistas, el cuerpo hoy se presenta como materialidad de la inscripción de la nada, es decir, de ninguna marca ni rótulo identitario que pueda actuar de referencia.” (Arpes, 2017: 4).

- Mery: ¿Un Bichoscopio, Horacio?
- Horacio: Sí, un Bichoscopio, Mary. Vamos a armar juntos nuestros bichoscopios.
- Mery: a la voz de aura!
- Horacio: Adentro!

(proceso de armado del Bichoscopio por Mary y Horacio hasta que este puede ser utilizado para mirar. Ambos miran. Retiran el bichoscopio) (anotación manual: animales, hombre.)

Mery: Oh, Oh, Oh

Horacio: Oh, Oh, Oh.

Mery: Es increíble lo que estoy viendo. A ver, a ver. Uy lo que hace.

(Cámara a Mery sola)<sup>252</sup>

La cámara pone en primer plano los gestos de los cuerpos en movimiento, combinados con este diálogo que aumenta los márgenes de lo “imaginable”. De este modo, cuerpo y palabras actúan como disparadores para descubrir el poder de un *bichoscopio*: este “aparato” hecho sólo con los pipirulines de las manos, que habilita una manera de ver otro mundo en el nuestro, o una manera *otra* de ver este mundo. Esta metáfora actualiza el ideario de la “imaginación al poder” de aquellos años, reinventada aquí en versión cordobesa y para niñxs. La escena anterior con numerosas variantes se repite a lo largo de los dos años del programa y marca la directriz estructurante de todas las acciones: el viaje a “Cualquierparte”, las múltiples salidas al campo, las aventuras que actualizan los cuentos tradicionales, entre otras.

La palabra bichoscopio remite de modo indirecto en su composición léxica a dos órdenes de cosas: por un lado, al reino animal, el de los bichos (seres pequeños) y, por otro lado, a un producto técnico/humano: el telescopio (aparato para ver más allá del cercano, es decir más lejos) que aquí se emula con un movimiento de los dedos de las manos. Esta doble dirección de los lexemas, condensada en este término nuevo, identifica la poética del programa, cuyos personajes (animales y humanos, títeres y actores) hacen de la ficción un mundo posible donde ensayar un vínculo con ese universo social que es “adulto”, ajeno y propio al mismo tiempo. Precisamente, un vínculo que se muestra todo el tiempo como una tensión entre lo otro y lo propio, y se resuelve por la vía del absurdo, de lo hilarante, o lo poético.

En estos años en que la llegada de ciertos productos a los hogares revoluciona los hábitos, el *Bichoscopio* es “un aparatito” cuya utilidad se opone al espíritu mercantil del

---

<sup>252</sup> Documento: “Pipirulines. Programa 1. Actores: Horacio Acosta, Arty Barrionuevo, Shuto Díaz y Paco Giménez. Títeres: Alberto Cebreiro. Libretista: Laura Devetach. Invitados especiales: Dúo Nora y Delia y Papirolas.” (s/d)

consumo propio de la tecnología<sup>253</sup>. Los pipirulines son los dedos de las manos, y son el signo de un cuerpo que al jugar imagina y descubre una dimensión latente y oculta del mundo conocido y vigilado de “lo real”: metonimia de un cuerpo que abre sentidos *otros*, insospechados, más allá de los heredados, permitidos o conocidos. *Pipirulines* y *Bichoscopio* son nombres de una lengua propia que permite ver más allá, como un telescopio, e inaugura un nuevo régimen de la realidad, al jugar con el cuerpo y sus lenguajes polisémicos. Un juego que, como veremos más adelante, hace posible un encuentro entre niños y adultos, que pone en suspenso o en tensión la asimetría constitutiva de este vínculo.

La **invención de palabras** que se salen de ciertos moldes formales, pero que al mismo tiempo retoman sentidos conocidos y otros no previsibles, resulta un procedimiento constante en los libretos: se manipula la norma lingüística para transgredir y manipular los sonidos, la carga semántica de las palabras y el peso de la lengua como institución social.

Actores y títeres en sus diálogos proponen formas de hablar que dan cuenta de lo anterior: “Vamos a *campeonar*” dice el oso (Mariposas de cartón, libreto 3, 1972). “Hoy es un día completamente *afichativo*”, exclama el pegador de afiches de la peatonal. En este caso, la redundancia de una palabra y el uso libre de un morfema (tal como hacen los niños que están aprendiendo a hablar) acompaña todas las frases de Horacio en su rol de pegador de afiches. En el programa Libreto 2 (20/06/72) se dirige al rey y le dice: “Son afiches *completamente* lindos”, “Está *completamente* enterado”, “estoy *completamente* entusiasmado”, “estamos *completamente* apurados”. Lo risible se genera porque se repite innecesariamente un adverbio y se exagera su uso, algo que sería considerado un ruido para una comunicación eficaz.

Por momentos los títeres actúan o interrogan la **literalidad de las palabras** de los otros y juegan a pegarse a sus sentidos. En la siguiente escena, el paloliso encuentra a la osa Brunilda cantando una canción en la calle; de pronto llega el Guardián dando silbatazos y les dice: “Soy el encargado de guardar el orden y la limpieza de la Calle del Piolín”. Brunilda le responde: “Dígame, ¿todo está prohibido? Entonces, usted también está prohibido. Paloliso: “Es verdad, yo también estoy prohibido. Qué problema...” a partir de esta escena, se desencadenan una serie de situaciones hilarantes, en las que el guardián prohíbe inclusive el vuelo de un papel: “¿qué te creés que sos, una mariposa para volar así?”.

---

<sup>253</sup> En los años siguientes la dictadura militar toma este imaginario técnico como “un discurso autoritario al postular una visión unilateral de definir, de nombrar, de pensar, como la Única legítima” (Guitelman, 2006: 16)

Este personaje que interpreta Horacio, el guardián de la plaza, encarna la figura de la autoridad y del orden desde una perspectiva en la que se acentúa su defecto, el de prohibir lo imposible de prohibir: por ejemplo, que una mariposa vuele. Siempre que aparece en escena, su exagerado gesto y actitud de prohibir para “cuidar” el orden, resultan una sátira de la figura social del vigilante, del policía. Orden como sinónimo de prohibición, represión y censura.

Estas resoluciones y estos modos de responder de los títeres a los adultos en estas frases repetidas sin sentido fáctico o “útil” son situaciones propias de juego de manipulación del lenguaje oral que colaboran con el efecto cómico y su capacidad para develar algo que estaba oculto: teniendo en cuenta que “lo cómico” es principalmente un adjetivo, que da cuenta de una actividad de descubrimiento (Flores, 2009: 54). En este caso, queda al descubierto el gesto autoritario y absurdo de alguien que al prohibir todo, se prohíbe a sí mismo.

Por otro lado, este efecto de descubrimiento propio de lo cómico también está vinculado con la capacidad de muchos de estos juegos con las palabras, de “reciclar” el lenguaje, de renovarlo, o darle una vuelta de tuerca a las expresiones más familiares y comunes del habla, que apelan a la intertextualidad con formatos orales breves (frases típicas familiares, refranes), con relatos tradicionales y con programas infantiles contemporáneos: “Duerme bien, y no mires a quién”, “El que madruga, anda a los bostezos” y “Apolilla y vencerás” (carteles ubicados al lado de la carpa en la que duerme el oso, junto a un frasco de miel, libreto 5, 1972)

Los diálogos tienen marcas de palabras propias e inventadas, pero también de **términos propios de la lengua oral y popular de los años 70 en Córdoba**, que estaban lejos del lenguaje del manual escolar. Recordemos que el registro que se hablaba en las situaciones áulicas de todo el sistema educativo y probablemente en numerosos ámbitos de la vida pública era el uso del “tú”<sup>254</sup>. Los libretos nos acercan al ámbito informal, familiar y coloquial de la lengua en la que se comunicaban en aquellos años en esta ciudad. Por otro lado, aunque resulta imposible identificar “la tonada” cordobesa debido a la inexistencia de un archivo audiovisual del programa; ciertos términos, palabras y giros de los libretos dan cuenta de ella. Los libretos son textos que suponen espacios en blanco dejados a la improvisación, la espontaneidad, el tono directo

---

<sup>254</sup> En una entrevista, en la que le preguntan sobre los orígenes de su escritura profesional en los años 60, Laura Devetach responde: “Me interesaban mucho los procesos interiores de la gente, la locura, la solidaridad, el lenguaje de los distintos lugares, porque era un momento muy rico, **en el que todavía los grandes autores escribían de tú. Fue más adelante que se comenzó a plantear que era absurdo hablar de tú en el aula. Se había obligado a hablar de tú en el aula y se hablaba de vos en el recreo.** Era la gran polémica, era el momento de rupturas.” (el subrayado es nuestro). Entrevista a Laura Devetach por Elisa Boland, 2002.

y “sin filtros” de los actores en vivo, todos ellos pertenecientes a esta ciudad. Algunos ejemplos a continuación.

En el libreto 12, Martinzul se enfrenta a Polilla, quien llega al costurero con ganas de comerse un “buen plato de trapitos”, y al verlo allí dice: “Ñam, ñam, bocato di cardenale” (libreto 12 p.5). Luego al ser descubierto por Martinzul se presenta a sí mismo parodiando una conocida milonga de Tita Merello: “Sí soy así, que voy a hacer, nací bueno mozo, y embalao para comer”. Este personaje luego usa un término típico de la ciudad de Buenos Aires (pibe) y probablemente pronuncia con tonada porteña: “¿Vos sos el perro de trapito, no pibe?”. Retoma de este modo una representación cargada históricamente de un matiz conflictivo: el “típico” porteño con la soberbia del capitalino hacia el provinciano; este caso, con aire amenazador. Martinzul finalmente se muestra a la defensiva ladrándole a su agresor (se dirige a Polilla de “usted”) y logra echarlo diciéndole estas palabras: “Si no se va de acá lo pongo en órbita (ladra). Tragón, protozario, calipsista” (p. 6). Luego, Martinzul toma la decisión de abandonar el costurero y se cruza por el camino a distintos animales; al saludar al loro, éste le responde: “¡El gustazo, amigo!” (p. 8). Cuando se despide, el loro le dice: “Suerte. Cuando quieras vení y tomaremos unos mates” (la frase tiene reminiscencias litoraleñas). En el libreto 18 (2/6/1973), Efeméride Peperina increpa a Valentino y a Brunilda para que saquen el cartel de la panadería y les dice: “Chito, chito, chito!... Uds. Tienen mucho que aprender” (p.6) Esta expresión coloquial y familiar es una forma de decirles a los niños y las niñas que se callen.

En este libreto, reconocemos además de términos regionales de distintos lugares del país, la estructura de los cuentos folklóricos acumulativos, en los que el motivo del personaje principal es la partida (el héroe se va de su casa), y se va encontrando con otros personajes en el camino hacia su destino, que luego terminan colaborando como ayudantes en la resolución del conflicto<sup>255</sup>. Martinzul se ha escapado de su “hogar”, porque se rebela: no quiere quedarse a vivir quieto como la tijera y el dedal, encerrados en el costurero. Él quiere jugar como los perros de verdad con los chicos, quiere cantar y contar cuentos, pero no sabe dónde se puede vivir así. Mientras transita su camino de alejamiento del costurero, se encuentra con el loro, con las cinco flores (Flara, Flera, Flira, Flora y Flura) y el cocodrilo quienes le ayudan a confirmar su deseo por vivir otra vida de la que le estaba destinada en el costurero. En este camino de autoconocimiento, lo vemos interactuar con estos personajes y con cada uno de ellos se encuentra con un modo de hablar diferente. Cuando dialoga con el cocodrilo Mufadrilo, éste le responde con una larga enumeración caótica de “frases típicas” de alguien insatisfecho,

---

<sup>255</sup> Estas funciones son algunas de las que definió Propp en las estructuras de los cuentos maravillosos (Propp, 1971).

disconforme con lo propio y “criticón” de los demás. Su nombre remite al “mufa” que en la lengua regional o popular significa el que trae mala suerte o el que está de mal humor. Lo cómico de este personaje es la exageración en el uso de las palabras, que adoptan un matiz crítico hacia esta actitud del mundo adulto:

Vos estás en las nubes, varón... (...) Tomá la vida con seriedad, mirá que es muy dura, trabajar y trabajar y apenas te descuidás, zas, te ponen la pata encima. Y todo está tan caro... con lo cara que está la vida... (...) ufa, no te digo. Ahora va a hacer frío, capaz que llueve, uno se moja, en este país nadie hace nada, puro blablá...” (p. 9)

En los libretos encontramos otras recurrentemente frases cortas, términos y palabras, que nos remiten a una sonoridad local, a lo regional y cotidiano del habla cordobesa. La jerga se despliega en todos los libretos. En el libreto 1, Mery y Horacio entrevistan al títere Pepito y le piden que cante para las cámaras del programa; él responde que “le da un vergüenzazazón...” (p. 7): el sufijo agregado a la raíz de la palabra vergüenza es una típica expresión coloquial cordobesa que aquí se refuerza con la repetición de “za” y se usa de modo exagerado. En el libreto 4 (16/9/1972), el oso se lleva presos a Mery y al Paloliser, que logran evadirse de la cárcel gracias a Martinzul; cuando el oso (que representa al policía) lo advierte, exclama: “Dense presos, manga de evadidos!” (p.8) Manga de... es una expresión popular cordobesa.

En el libreto 21 (7/7/1973), la Señorita Honorinda, descubre que Oso y Martinzul han roto unas láminas de la escuela Fufifa, que le ha dado su director Efemérides Peperina. Preocupada porque su director se va a enojar, les dice a los títeres: “Han roto los dibujos. ¡A mí me da un soponcio!” (p. 9).

En otras escenas, vemos términos de géneros callejeros propios de las ventas ambulantes: el personaje que interpreta Horacio, el Paloliser, tiene una frase para vender su producto que recrea el pregón, marcado por la brevedad, la musicalidad y la repetición y su marcada intención persuasiva. Sus palabras incluyen frases típicas de slogans publicitarios de la época y del discurso de la moda, y acentúan lo atractivo de “lo nuevo” como sinónimo de atributo: “lo televisado” de su juguete. En este fragmento del Libreto 12 (13/5/1972), Mery y el Paloliser se encuentran en el área peatonal:

“Cámara a Horacio imitando a los vendedores callejeros de juguetes.  
Vende palos de 1.50 mts. de largo. Tiene muchos.

Horacio: 199 pesos el juguete para los pibes. El paloliso, señora, el juguete televisado para los pibes. 199 pesos. El juguete de Pipirulines, el programa que elegimos para usted.

Mery se detiene frente al vendedor (“formando ambos una coreografía marcada”), y le responde que eso es un palo de escoba. Ante lo cual, Horacio dice:

No rechace la industria nacional y autóctona, señorita, y vea cómo funciona el paloliso (...) Funciona funcionalmente mediante los Pipirulines. Es un palo estructural, reforzado y televisado. (...) Su funcionalidad está en no funcionar de una sola manera. Vé? Vé? (p. 12)

En tercer lugar, cuando nos referimos al juego como código estructurante del programa, también lo vemos en los **movimientos corporales** frente a las cámaras, que remiten a la estética del clown, la mayoría de las veces acompañados por **música**<sup>256</sup>. En el capítulo 1, cuando Mery presencia el espectáculo del mago, vemos un tipo de juego con el cuerpo y sus movimientos:

C. set 2. Horacio vistiéndose de mago. Música. Clima mágico con luces especiales. Mago trata de hacer volar una pelota de colores. Fracasa y se disgusta. Ruptura del clima mágico. (...) Cámara Mago. Pasea contrariado alrededor de la pelota. Le habla. (...) Juega con la pelota haciendo aparecer como mágico un juego común (p.2)

A lo largo de esta escena, vemos al mago con una pelota haciendo gestos connotan los trucos de magia; sin embargo, todo le sale mal, pero no lo quiere reconocer. Le responde a Mery, la espectadora, con palabras que desvían su sentido habitual intentando ocultar su malogrado accionar y atribuyéndole a Mery el error (“oh, qué falta de visión y de elevación y de diptongos y triptongos” (libreto 1, 1972), culpándola de no comprender su magia. Vuelve a intentar con otro truco: “haré para vos un encantamiento sensacional, de los más nuevos... con clorofila y polietileno”.

Ante un nuevo intento fallido, el mago le exige a Mery que le consiga “medio kilo de jikoykoy”, para poder hacer su truco. Pero ella desconoce qué significa esta enigmática palabra. Él indica que la consiga allí donde... “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”. “¿No parece la frase de una tía gruñona?” Pregunta Mery.

Esta escena clownesca apela a una mezcla de términos de distintas esferas: una lengua inventada, una lengua familiar (de la tía gruñona), la lengua escolar (clasificación de diptongos). Al igual que un payaso que muestra su imagen desvalida, este mago con su equivocación queda al “desnudo” ante los ojos de Mery y de los televidentes; hace reír su negación a aceptar que los trucos le salen mal. Su comicidad radica en un cuerpo

---

<sup>256</sup> Los libretos que disponemos tienen pocas referencias a la música concreta que se usaba en el programa, pero podemos inferir que se apeló a un criterio muy amplio para acompañar las acciones de los personajes.



expresivo: “en la revelación repentina de los defectos ocultos” (siguiendo a Propp) y en el carácter vulnerable y solitario del personaje que se ve exagerado en el diálogo citado.

El elemento principal del payaso aquí es su cuerpo y el tipo de comunicación que entabla con el espectador consiste en hacerlo intervenir activamente con su pensamiento para completar el sentido de lo que propone: “la mirada del payaso hacia el público – equivalente a un comentario al margen o al distanciamiento brechtiano – juega un papel trascendente, pues esa mirada es el lazo invisible a través del cual se establece el contacto” (Cristiansen, 2011: p. 28). Este rasgo clownesco se opone a un tipo de comicidad payasesca en la que predominan el cachetazo, los tropezones y las caídas.

Frases familiares, como la que identifica Mery en las palabras del mago, abundan en los libretos a lo largo de los dos años del programa. Pero también frases del ámbito callejero, como el pregón de los vendedores del área peatonal. En el libreto 12, el Paloliserero ofrece su producto con estas palabras:

199 pesos el juguete para los pibes. El paloliso, señora, el juguete televisado para los pibes. 199 pesos. El juguete de Pipirulines, el programa que elegimos para usted. (...) Funciona funcionalmente mediante Pipirulines. Es un palo estructural, reforzado y televisado. (p.12)

Mery se acerca y advierte que lo que este vendedor promociona es un simple palo de escoba; pero el paloliserero le responde persuasivamente, mezclando términos que remiten al discurso progresista de la época (el apoyo a “la industria nacional y autóctona”), al discurso de la televisión (“lo nuevo”) y remata con la repetición de “la funcionalidad” del producto, que refuerza el sentido inútil de cualquier juguete. Causa risa el efecto de descubrimiento del juguete que no es tal, y ante la insistencia del vendedor en su valor simbólico.

Siguiendo con el uso de las lenguas, vemos en los libretos la apelación a una lengua extranjera que connota (irónicamente) “algo que tiene más jerarquía”. En el libreto 14 (26/ 8/ 1972): “Boutique de verduras”, vemos una escena montada sobre un puesto de frutas y verduras, pero “dispuesto como una boutique”. El libreto aclara que “no entran ninguna de las especies que crecen bajo tierra (rabanitos, zanahorias, etc), hay quinotos, naranjas, etc. dispuestos en distintos canastos de mimbre (...) Balanza y un cartel colgado que dice “Boutique fruté fruté” (p.1).

El primer personaje que aparece es el oso (con música de fondo), quien advierte que está solo frente a las cámaras y llama a sus compañeros Mery y Horacio. El oso les muestra cómo mide y pesa la mercadería: “1 litro de kinotos”, luego dice que los vende por metros; luego dice que “se venden porque sí”. Después de este diálogo, el oso les

exige a sus compañeros que para jugar a la boutique, ambos se deben disfrazar. Ellos aceptan y anuncian que Horacio será el vendedor y Mery una chica que va de compras.

A partir de ese momento se genera una escena en la que el vendedor junto a su ayudante, el oso, intentan “darle un toque chic al negocio” (p. 2). El nombre “Boutique Fruté Fruté” es indicio de una pose exagerada de “lo nuevo”, lo que está a la moda, sugiriendo que lo elegante o “lo superior” es propio de “lo” francés condensado en el término boutique y la terminación de las palabras agudas en “é”. El vendedor, por ese motivo, se niega a “vender productos que crecen para abajo” (lo que crece bajo tierra es lo contrario al espíritu elevado y “con jerarquía” de las verduras y frutas que crecen para arriba). Se genera una escena con la compradora (Mery), quien pone al descubierto el absurdo del criterio del negocio. “Esa es la diferencia entre esta boutique y una verdulería. Aquí vendemos cosas que crecen para arriba, el aroma de las manzanas (...) Observe usted la belleza, la forma y el color de estos kinotos.” (p.3)

El vendedor suma a la compradora a su “poético juego” en el que usan a las frutas y verduras para jugar: las ensartan en un piolín y en un alambre, forman un collar, juegan carreritas para ver quién pela la naranja más rápido y sin que se rompa la cáscara. Suceden varias acciones lúdicas con las verduras, en las que se lleva hasta el extremo la comicidad del contraste de dos mundos que no se corresponden: la verdulería (negocio común, de barrio, popular) y “boutique” (asociado al mundo de la moda, lo extranjero, lo “chic”, extranjero y ¿no popular?).

Finalmente, el oso que ha ido a buscar cambio para darle a la compradora su vuelto, irrumpe con un carrito con papas, zanahorias, ajos y batatas. El oso, que ha metido la pata con este carrito y ha hecho enojar a su “patrón”, decide desaparecer de su vista: “Yo... yo mejor me voy a comerme un cucuruchito de miel...bay, bay.” (p. 5). En el libreto 23 (21/7/1973), el Oso anuncia el título del programa con estas palabras: “Caman boys! Este es el huevo de oro salón (imita balazos o tiroteo). Vamos a refugiarnos de la balacera” (p.5).

En numerosas ocasiones, los títeres “meten la pata” y tienen estas “salidas” propias del lenguaje cotidiano (ejemplificadas en el párrafo anterior), con palabras que remedan frases del inglés norteamericano, propias de las series, películas y también del habla cotidiana. El vendedor tiene “una pataleta” (expresión coloquial que identifica una reacción propia de lxs niñxs: el capricho), y finalmente la escena remata con la aparición del “titiritero” que irrumpe en escena y sale de su lugar escondido del fuera de campo de la pantalla, para decir que “justo necesita papas para hacer títeres”. Entre todos, deciden contar un cuento con títeres hechos con verduras. La resolución se genera saltando el marco del juego de la boutique e inaugurando un nuevo juego: hacer títeres.

En otras ocasiones, el efecto de los **juegos con las palabras**, con las preguntas, con las respuestas, en los diálogos, hace posible un tipo de descubrimiento de gran **potencial poético**, propio de una mirada nueva, “menos gastada” del mundo, capaz de asombrarse o maravillarse ante lo pequeño y lo insignificante, de cuestionar o poner en duda lo “real” como algo dado. Veamos algunos ejemplos.

En la primera escena del libreto 12, los conductores hablan de los cuentos y de las hojas de otoño e invitan a mirar por el Bichoscopio “para ver las cosas chiquitas, las que a veces olvidamos, lo que parece sin importancia”. El oso, en el libreto 18, le pide a Martinzul que baile mientras canta la canción, acota: “Yo quiero una canción para mirar adentro de mi cabeza, así con los ojos cerrados” (2/6/1972: p.2). En esta escena se genera un diálogo con Horacio, al que le exige que vea lo que él tiene en su cabeza, hasta que concluye: “No podés, no podés! Uy qué lindo, lo que tengo adentro de la cabeza es mío, mío! Es un choclo amarillo! (p.3).

En la primera escena del libreto 21 (7/7/1973), Martinzul y Valentino llenan una maceta con tierra, colocan un bulbo de tulipán, la riegan y se quedan esperando a que brote. Ante la impaciencia, el oso sugiere regarlo con miel, haciendo uso de una lógica de alguien que traslada su mundo personal a los otros, ilógicamente:

Martinzul: no, Valentino! Las plantas no se riegan con miel!

Oso: ¿por qué, por qué? Vamos a ver! Por qué yo sí y ella no!

Martinzul: porque vos sos oso y ella es una planta. Hay que regarla con agua.

Oso: qué va a ser planta (mirando la maceta insistentemente). No ves que no es nada? Crecé de una vez plantita! (pág.1)

Esta actitud poética próxima al absurdo en algunas ocasiones, predomina también en la apelación permanente a un lenguaje que juega con lo rítmico y con la rima en los diálogos, a veces acompañando al canto y a la danza o los movimientos de los actores y títeres o a las imágenes. Como en esta escena del libreto 3, en el que Martinzul representa con plastilina esta canción interpretada por Horacio:

Un dos, la-la

Una vaca negra y un perro amarillo

Mi casita nueva y hasta el obelisco

primero dibujo y después pinto.

Primero dibujo y después pinto.

Un, dos, lara lala, etc.

Hoy hice un ratón y un lindo velero

Un collar de letras y hasta un agujero  
Y con plastilina la estrella marina  
Un, dos, lara lala, etc. (...)

En otro de los libretos, Horacio canta esta canción mientras la cámara muestra afiches:

“Elefante que es muy hippie  
usa vestido floreado  
y la pulga la critica  
qué modelo exagerado.

Yo tengo tres amiguitos  
que me esperan en la esquina  
uno quiere chocolate  
otro quiere bizcochitos  
y otro toma a lengüetazos  
rica sopa de gallina.

En breves diálogos, lo poético es rima, sorpresa y brevedad. Deja espacios “en blanco” y sentidos abiertos: Oso: y vos, ¿qué pensás del oso?... decime, decime, ¿qué pensás del oso? Paloliser: que cuanto más oso, más hermoso.

Estos procedimientos huyen de lo provechoso del lenguaje, de su función utilitaria, y explotan la función poética: el mensaje autorreflexivo, aquel que, como Narciso, mira y ama su propio cuerpo en el espejo. Denso, con volumen, el lenguaje poético se recorta contra el fondo del lenguaje corriente. (Alvarado y Guido, 1993: 8).

Por otro lado, la lengua “apropiada” se ve refractada en el uso de **nombres propios**. El nombre, como signo, se presta a un desciframiento:

(...) es a la vez un “medio ambiente” (en el sentido biológico del término) en el cual es necesario sumergirse bañándose indefinidamente en todos los ensueños que comporta, y un objeto precioso, comprimido, embalsamado, que es necesario abrir como una flor. (Barthes, 1986: 177-178).

El carácter comprimido del que habla Barthes, se relaciona con el anclaje que tienen los nombres propios durante la primera infancia en la experiencia personal de lxs niñxs; este vínculo está relacionado con el conocimiento limitado del mundo (lo conocido y lo cercano). Nuestra cultura asocia este rasgo a una fuerte carga simbólica de asimetría: el adulto es “superior” porque sabe y conoce más allá de su mundo cercano y, por ende, debe enseñar, explicar o proteger al que no sabe y no conoce, a lx niñx. Estos sentidos,

más o menos ocultos en las expresiones artísticas están condensados en la distancia entre adultos y niños. En este caso, esa supuesta “limitación” rebalsa de otros sentidos al carácter de “único” que tienen los nombres propios. El uso deliberado de los nombres propios en el programa transfiere a las palabras ese plus de sentidos, que implica pasar por el prisma del entrañamiento permanente propio de un niño, a cada situación que viven los personajes.

Los nombres propios de los títeres de *Pipirullines* son signos de una identidad poco sumisa a etiquetas o a clasificaciones genéricas y amplias; por el contrario, cada personaje infantil encarnado por un títere tiene un rasgo marcado y a lo largo de los dos años del programa, cada uno va creciendo en singularidad.

*Martinzul* es el perro que nuclea las distintas situaciones que viven los personajes de *Pipirullines*. Este animal es la mascota más frecuente en la vida de los niños y las niñas, y como tal se asocia a la vida cotidiana, a la compañía, al juego. Aquí es un personaje que toma y lidera las iniciativas de jugar y tiene una obsesión: está todo el tiempo pensando dónde se puede hacer un pozo o buscando un hueso. Su origen (tal como vimos en la presentación del libreto que narra su nacimiento), está vinculado con alguien que se reveló contra su destino de estar quieto en el costurero para abandonar su lugar para irse a jugar y recorrer el mundo.

El Oso *Valentino* es el personaje más versátil y está presente en todos los programas. Su obsesión es la miel, y es uno de los principales motivos por los que “mete la pata”, transgrede normas, es “desobediente”, inventa bromas, miente y cae en sus propios engaños por su ingenuidad (sus historias conllevan siempre el desenmascaramiento de sus mentiras o bromas). Es un personaje cómico que hace reír por sus ocurrencias, sus preguntas, sus movimientos, sus palabras y su capacidad de encarnar otros personajes que no dejan nunca de ser osos: “Pupi, el misterioso” (detective), el oso sheriff, el oso locutor del “Reporter-oso”, el oso policía, entre otros. En el libreto 4 (16/9/1972), el oso juega a ser el policía de la plaza, usando el silbato como símbolo de su autoridad, exagerando hasta el absurdo su carácter represivo y “prohibitivo”.

La Osa *Brunilda* ingresa en el primer programa del segundo año (permanece como principal) y es la principal cómplice de su amigo *Valentino*. Sus características físicas refuerzan un rasgo caricaturesco de su identidad: encarna la preocupación femenina por la apariencia externa y la belleza (“¿cómo están mis rulos?” repite a cada rato). La osa hace un movimiento repentino con su cabeza, acompañado por la frase “shock”, parodiando una publicidad que hizo conocida y popular a la “diva” Susana Giménez, en

1969<sup>257</sup>. Este gesto repetido de modo permanente y exagerado, funciona como un caricatura de la búsqueda de una “belleza femenina asociada al cuidado corporal”, cosificada en un latiguillo cuya repetición lo vuelve un automatismo o una rigidez mecánica, uno de los tópicos de la comicidad<sup>258</sup>. Connota, entre otros sentidos, el de la mujer objeto, encasillada en patrones de belleza predeterminados culturalmente, reproducidos por el discurso publicitario, de la moda, el jet set, etc. Su efecto es cómico porque hace reír que esté obsesionada por sus rulos; y es crítico, porque saca de contexto el término “shock”, queda al descubierto el vacío mecanizado del gesto, y por ende, se degrada aquello que exhibe. De mujer “hermosa”, “famosa”, joven, blanca, mediática, etc. de la publicidad; a osa, pequeña, muñeca, animal, cuyos rulos hechos de virutas contrastan con la diva rubia y lacia.

Pero también en esta escena que se repite en todos los libretos, encontramos una reminiscencia de algo que hace cualquier niño o niña: jugar a identificarse con esas figuras que ha conocido por televisión, imitarlas, copiarlas. A lo largo de los dos años, aparecen otros personajes títeres, de función secundaria, que contribuyen a crear situaciones desopilantes y absurdas: el Chanchito *Lunes* (manejado por Paco Giménez, siempre preocupado por estar “limpio y prolijo” y por cada obstáculo, llora), Pato-Pato, Pepito, la Gallina empollona (siempre pierde el lugar donde pone los huevos) y la pulga *Amapolas*.

Ningún personaje del programa se vincula con roles familiares; no es menor esta deliberada ausencia, teniendo en cuenta que la familia es la institución primaria. En aquellos años el paradigma dominante que se impone sobre la identidad infantil se asocia a un modelo de familia heterosexual, “legal” (que respetan la “ley” que prefigura el matrimonio civil y religioso), desde un paradigma binario que representa una división fuertemente predeterminados entre lo masculino y lo femenino. *Pipirulines* crea un mundo en el que no hay mandato patriarcal al que respondan los personajes, ni amas de casa, ni hermanos mayores, ni consejos o moralejas vinculadas con la pertenencia a un espacio hogareño, doméstico e intra familiar. Cuando se esbozan algunos de estos roles, se los presenta desde una mirada crítica y risible (como vemos más adelante en el análisis de la versión de Cenicienta).

---

<sup>257</sup> El jingle de 1969 decía: “Cadum nuevo jabón, shock de frescura y limón...” se la veía a una joven Susana Giménez en bikini en una cascada, de golpe se daba vuelta mostrando el jabón, al grito de “shock” y mirando a la cámara.

<sup>258</sup> Según Bergson “el principio de todo lo cómico, fenómeno exclusivamente humano y en consecuencia sólo perceptible en un contexto social, consiste en la percepción de un **automatismo o rigidez** en los comportamientos sociales, en vez de la flexibilidad viva del ser humano (...) Así, la fisonomía de una persona será tanto más cómica cuanto con más fuerza sugiera una **rigidez mecánica, un automatismo, una mueca**, que es lo que captan los caricaturistas.” (Bergson, 1981: 91; citado por Flores 2009: 57-58) (las negritas son nuestras)

Los títeres de *Pipirulines* también se des-marcan de las cuestiones etarias. La condición de “lo infantil”, al estar desvinculada de la corporeidad humana, se aleja de las denominaciones que lo reducen a la carencia, la inmadurez, el tamaño, la debilidad o sus imposibilidades (sentidos sugeridos en el uso del diminutivo).

Estos personajes con las características mencionadas se distancian de los cuentos y textos de la literatura infantil tradicionales y frecuentes (hijxs / alumnx/ princesas, príncipes, reyes y madrastras); y apuntan a una identificación con el reino animal poniendo en suspenso las reglas del verosímil y activando otras tradiciones<sup>259</sup>. Esta condición animal también se corre de cierta “pedagogización del sexo lx niñx”, tal como lo señaló Foucault (1984)<sup>260</sup>. El mundo animal y el mundo de la naturaleza que enmarcan el programa connotan sentidos opuestos al de “la civilización” y se distancian de “lo ciudadano” como espacio recurrente de las ficciones.

Lo salvaje, lo primitivo y lo “natural” tienen connotaciones de lo “no cultural” radicadas en los cuerpos de los personajes, que les exigen cosas: Martinzul insistentemente quiere buscar huesos, el oso quiere miel. Esta tensión entre lo humano y lo animal (lxs niñxs son cachorros humanos), había sido pensada por I. Kant, como una antinomia de la razón<sup>261</sup>. En pocas palabras, los títeres -mitad animales, mitad humanos- son pequeños seres que no encajan en los moldes. Son signos de eso que se escapa del sistema de la infancia, asentado en clasificaciones etarias, en una codificación que se sostiene en la oposición adultez vs. niñez.

Estos seres hechos con “mates”, con cuerpos de trapo, exageradamente más pequeños en tamaño que los actores, cobran vida y se humanizan con sus movimientos y sus palabras. Encarnan el entusiasmo frente a todo aquello que implica una acción: recortar, hacer pan, jugar con plastilina, esconderse, inventar, leer, dibujar, pasear, hacer bromas, hacer carreritas, jugar con naipes, a las estatuas, entre otras. Y principalmente explorar, “salir” en un sentido amplio.

---

<sup>259</sup> Según Ana María Pelegrín, en los cuentos de animales estos “actúan como las personas, tienen idénticas reacciones, deseos y artimañas. Los animales tipifican un rasgo del carácter: la astucia de la zorra, el humor popular del sapo. (...) Guardan estrecha relación con las fábulas, suelen ser breves (...) A los pequeños les interesa mucho ser los más fuertes y devoradores, hasta momentos antes del desenlace, que se identifican rápidamente con el salvador, ya sea fuerte (cazador), o pequeño, pero eficiente (la hormiga). (Pelegrín, 1982: 96-97).

<sup>260</sup> En *Historia de la sexualidad Vol. I*, M. Foucault habla de “la pedagogización del sexo del niño” para referirse a una doble afirmación que hizo Occidente en torno a la actividad “natural” y al mismo tiempo “contra natura” que hacen los niñxs en relación al sexo y los peligros físicos y morales, colectivos e individuales de esta conducta. (citado en *Incluso los niñxs. Apuntes para una estética de la infancia*. Alvarado y Guido, La marca, Buenos Aires, 1993)

<sup>261</sup> El filósofo de la ilustración enuncia una contradicción: “el hombre es el único entre todos los animales susceptible de ser educado, porque es libre; pero en razón de sus inclinaciones “animales”, no dispone aún de la libertad y de ver , por tanto, constreñido a una disciplina.” (Scherer y Hocquenghen, en Guido y Alvarado, 1993: 33)

Por otro lado, los actores y actrices que encarnan roles adultos se dividen en dos grandes grupos; en primer lugar, los ayudantes o cómplices de los juegos: el Palolisero, la señorita Yiyí y la señorita Honorinda, Yiyí, la ornitóloga, Ñandutí, el lustrabotas y el inventor. Todos ellos representan roles adultos positivos, que se suman a los múltiples juegos que proponen los títeres, salidas, viajes, organización de eventos, fiestas, entre otros núcleos narrativos. Honorinda es profesora de piano de los títeres, toma pastillas “aliviol”, cuando está estresada, y en su rol de autoridad docente, tiende a ceder a las sugerencias y decisiones de los títeres.

Y en el otro grupo, están aquellos que poseen rasgos marcadamente satíricos, es decir encarnan roles sociales vinculados al orden, la disciplina, la autoridad, desde una perspectiva que exalta su defecto, aunque no de un modo grotesco, sino más bien ridículo. La sátira, según Hutcheon (1981) dispara a un objetivo extratextual (no intra e intertextual como la parodia) como son los vicios morales, la sociedad y la política, de manera burlesca, pues su fin es corregir aquello que critica agresivamente. Por otro lado, la sátira muestra las incongruencias: “la sátira muestra que el mundo social está constituido por una serie de acontecimientos incongruentes y los personajes adquieren un convencionalismo exagerado y novelesco” (Avila, 2009: p.171).

Veamos sus particularidades: el personaje Dr. Efemérides Peperina se presenta a sí mismo “de los Peperina de Córdoba”, desde su aparición en el libreto 18 (2/6/1973), peinado a la gomina y con raya al medio. Este epíteto contiene un contraste de “dos mundos” simbólicos: uno remite a la “alcurnia”, a las familias tradicionales de la Córdoba “de apellido” (representantes de un sector social con poder simbólico y patrimonial); y por otro lado, a un yuyo típico de las sierras chicas de Córdoba. Este choque de sentidos opuestos lo hace risible y su insistencia lo convierte en ridículo. La osa Brunilda lo advierte inocentemente, en el libreto 18 (2/6/1973):

Efeméride: Si, si efectivamente, soy el Dr. Efeméride Peperina, de los Peperina de Córdoba. Mi familia es una antigua familia de Córdoba... Peperina... No les suena?

Brunilda: Si, para el mate. Yo cuando salgo en carpa siempre traigo un montón.

Efeméride: Srta...no mezcle el nombre de mi familia con los mochileros! Carpa! Peperina en carpa!

Oso: no, en el mate, en el mate!

Peperina: Basta, basta!...ud. jovencita, también es nueva, no? ... y ese pelo tan...tan... (rechazante) acucuruchado?

Brunilda: Shock!

Efeméride: ¡ay, es la nueva ola! Nada en la cabeza! Rulos nomás, rulos!



*Peperina* también encarna la máxima autoridad de la Escuela Fufifa (que aparece representada con láminas, pizarrones y materiales didácticos). Cuando aparece, su rol es dar órdenes a la maestra *Honorinda* y a los títeres. Su lenguaje es el de un adulto “varón”, que no comprende a los jóvenes (esos “rebeldes” a quienes critica porque son mochileros, se van en carpa y tiene el pelo enrulado), y les habla a los títeres y a la Maestra *Honorinda* (mujer) en nombre de la voz “de la experiencia”, y repite siempre “que todo tiempo pasado fue mejor”. En clave humorística, se reproduce un esquema de autoridad de superioridad asociado a lo masculino, y de subalternidad, a lo femenino.

Encarna de un modo exagerado la mirada extrañada y escandalizada del adulto cuya principal función es garantizar “el orden” y el cumplimiento de las normas. Por eso, está siempre preocupado por la “higiene”, la disciplina y por la enseñanza de “los buenos modales” y encuentra permanentemente motivos para “retar” a los títeres, que siempre tienen ideas desopilantes e inquietas que no encajan en su mundo “limpio” y “sin bichos”. Sus palabras son altisonantes, propias de los discursos escolares recargados de términos que connotan héroes patrios, cuya combinación absurda vacía de sentidos sus palabras. En el libreto 27 (s/f 1973), *Peperina* prepara el discurso de la fiesta de fin de año de la Escuela Fufifa, ensaya frente al espejo diciendo: “y la proclividad de las grandiosas enseñanzas hará la verdad del férreo presente y entonces vosotros diréis con voz de hombres grandes: Don Efemérides *Peperina*, tenía razón.” (p.4).

El guardián de la plaza lleva siempre un silbato para ejecutar su prohibición. En el primer año fue interpretado por Horacio Acosta, y en el segundo por Daniel Paco Giménez. Es un personaje que encarna el orden y tiene como función social cuidar y vigilar la plaza, es decir el espacio público. Cada vez que aparece, su accionar responde mecánicamente a una acción: prohibir sin razones, arbitrariamente, “porque sí”. Su orden “¡Prohibido!” es la muletilla que usa para obstaculizar las acciones de los personajes, los juegos y también para “jugar con su arbitrariedad” mostrando un sinsentido: se prohíbe todo, sin motivo, revelando el carácter autómatas (ridículo), propio de lo cómico. En el libreto 17 (12/5/1973), el oso le hace un reportaje al guardián y juntos cantan:

Oso: Sr. Guardián de bigotes/ que grita como matraca/ quién le enseñó ese oficio/  
que me pone traca traca.

Guardián: Todos se van a su casa/ que se acabó la función/no miren con esa cara/ que  
llegó la prohibición. /Yo soy guardián de los buenos/me enseñaron a prohibir/ y sin  
pensarlo dos veces/ hoy voy a prohibir aquí. (p.8)

En uno de los libretos, el oso *Valentino* se auto adjudica el rol de guardián de la plaza, haciendo desopilantes acciones que llevan al absurdo su rol de imponer el orden.

En el libreto 4 (16/9/1972) vemos en la apertura al oso arreglándose frente al espejo su uniforme de policía, “adoptando una actitud y poses marciales y autoritarias”:

Oso: mi personaje ya está listo, seguro que Mery, Horacio y Martinzul me están esperando en el parque para jugar como dijimos... a qué era?...Bueno, sea lo que sea, yo soy la autoridad y me van a tomar en serio o... firulican! Firulica todo el mundo! (p. 1)

Luego, *Martinzul* le roba el silbato y el oso llega al parque exigiendo que le devuelvan su silbato, lo hace con una mascarita de gas y arroja algún elemento que despide humo: Oso: Prohibido, prohibido. Llegó la represión! Marche preso todo el mundo! Devuélvanme el silbato! (p.4)

El humo les provoca hipo a todos los que están en el parque, el oso los requisa y luego los lleva presos a Mery y al Palolisero. En la siguiente escena, vemos a ambos personajes presos, tras las rejas, con el oso policía, jugando a “la casita robada”, el juego de naipes. Las palabras juegan a espejarse con la escena representada, develando sentidos no previstos. El oso guarda cartas bajo la gorra, los presos lo increpan diciéndole que está haciendo trampa; y aceptando esto, les responde: Oso (suficiente): El guardián como el oso cuando más guardia más tramposo y no por mucho tempranear amanece más madruga” (p.5).

Los otros dos personajes que intervienen durante el segundo año son: el Antifaz Pereyra y Chicle Malote<sup>262</sup> - interpretados por Horacio Acosta y Daniel Paco Giménez-. Ambos parodian de modo satírico a personajes esquemáticos de las series televisivas y tiras de historietas. Antifaz Pereyra es “el enmascarado de *Pipirulines*”. Representa un anti-héroe, usa este implemento para identificarse, al igual que los superhéroes de las revistas y las series tales como el Zorro, Batman o Superman. Cuando Antifaz aparece en escena, lo hace “con sus caídas habituales” (comicidad de los movimientos); y pregunta: “¿qué acto de heroísmo me toca hacer hoy? ¿Qué acción de bien me toca hacer?”. En el libreto 23 (21/7/1973), aparece súbitamente para salvar a los títeres de los pomelazos que les arroja Chicle Malote, y el oso dice: “El zorro, viene a salvarnos! El héroe!”. Antifaz Pereyra, responde: “¿El Zorro? (ríe) Ese es un muñeco de la tele! Yo soy Antifaz Pereyra! El enmascarado de *Pipirulines*!” (p.5).

Algunas situaciones que debe resolver como “héroe” de *Pipirulines* son: buscar un lugar donde puedan nadar los patitos (busca adentro de su bolsillo), ayudarle a la gallina

---

<sup>262</sup> Sus nombres están asociados con una tradición del apodo que se puede rastrear en las tiras de humor de mediados del siglo XX a través de humoristas como Divito (autor de “Pochita Morfoni” y “Don Fulgencio”) y Landrú, director de la revista *Tía Vicenta*, hasta tiras, dibujos animados y textos de García Ferré (Anteojito, Antifaz, Calculín, Larguirucho, Neurus, Pucho, Serrucho); y de María Elena Walsh (el General Mandolin y al Príncipe Dominetti en *Biografía de la Farolera*, entre otros).

empollona a encontrar su huevo y otras escenas que no demandan mayor resolución; su principal acción es defender los títeres, de Chicle Malote. Lo cómico está en sus gestos y movimientos exagerados y “ampulosos”, buscando el reconocimiento público de su quehacer, que señalan el contraste entre sus acciones y sus palabras. En la mayoría de las situaciones, quienes resuelven, son los títeres.

Chicle Malote, como su apellido lo sugiere, es “el malo” que remeda o caricaturiza los personajes de las películas y series del oeste, norteamericanas. En su nombre se condensa una mezcla de universos: el chicle, golosina importada, con las reminiscencias mejicanas de “malote” y las series de cowboy. Es un personaje esquemático, se repite mecánicamente, cada vez que aparece, dice las frases: “Aguantarse la balacera! Dónde está el oro!”. En el libreto 25 (28/7/1973), este personaje es el ladrón de oro. El oso coloca un afiche en casa de Glicina, una vaquera, en la que aparece el retrato de Chicle Malote y abajo dice “Buscado” (parodiando la típica escena de las series de cowboys norteamericanas). Además de repetir hasta el absurdo su frase “Dónde está el oro”, su mayor amenaza es el ruido de “castañetas”

En estos dos últimos personajes que hemos presentado se acentúa la mirada crítica hacia estos roles esquemáticos (por ende, se parodian las series), desde una perspectiva que tiende a exagerar detalles, desnudando sus esquematismos y mostrando sus costados inofensivos y poco heroicos, que los hace ridículos y risibles.

Retomamos aquí algunos hilos que fuimos entramando en este apartado, que nos permiten destacar algunas marcas propias de un uso estético de las lenguas del programa que refracta múltiples sentidos sociales, políticos e históricos. Vimos cómo el espíritu de lo lúdico pone en funcionamiento diversos planos de las normas del lenguaje y su intrincado vínculo con las prácticas sociales, con las relaciones intersubjetivas, con la vida cotidiana y de las calles de esa ciudad, en esos años. A través del juego se construye un tipo de comportamiento que activa, al igual que el arte, dos conductas en simultáneo:

(se) vive(n) todas las emociones que suscitaría una situación práctica análoga y, al mismo tiempo, es claramente consciente de que no se deben llevar a cabo las acciones relacionadas con esta situación. La conducta artística supone la síntesis de lo práctico y lo convencional. (Lotman, 1978: 89).<sup>263</sup>

Identificamos en los ejemplos de más arriba distintos efectos cómicos: algunos juegos develan el absurdo de nuevas significaciones que reciclan palabras o sentidos no previstos; otros descubren defectos escondidos en algunos casos, caricaturizando un rol

---

<sup>263</sup> Citado por Arán y Barei, 2002: 69.

social (el orden y la autoridad) o dejando espacios en blanco, lejos de las explicaciones racionales o lógicas.

Al igual que un caleidoscopio<sup>264</sup> que funciona cuando alguien lo mueve, esta propuesta modelizó un mundo ficcional que permitió el ingreso de “pedacitos” de ese mundo real y conocido. Un caleidoscopio cuyos movimientos se emparentan con una forma apropiarse de este mundo que aquí se identifica con lo infantil.

Un caleidoscopio es también un objeto que “no sirve para nada” (es inútil), sólo para entretenerse mientras se observa ese crisol de formas, colores y figuras que no se quedan quietas. Jugar es “poner el cuerpo”, desautomatizar la realidad, es sacarla de sus propias regulaciones de verdad o de “lo dado”, es poner en suspenso la autenticidad y la ficción, para crear algo diferente: “el juego, como el juguete, es provocador, arrastra la creatividad, plantea nuevas situaciones” (Arán y Barei, 2002: 98). Este juguete resulta una metáfora de un modo *otro* de mirar y concebir lo real: la mirada curiosa de unos sujetos que “no se ajustan” a una sola forma, que cambian constantemente, que no “encajan” en clasificaciones. Y por esto mismo, tiene reminiscencias de un humor absurdo que atenta contra las convenciones y los modos hegemónicos de nombrar lo que nos rodea, así como una actitud crítica hacia ciertos modos tecnológicos que ya se preveían de alto impacto en la sociedad.

De este modo, *Pipirulines* dialoga con una preocupación que pertenecía a antropólogos y psicólogos a comienzos de los años 70<sup>265</sup> y con algunos textos de la literatura latinoamericana de fines de los 60<sup>266</sup>. La emblemática novela *Rayuela* de Cortázar, marca un antes y un después en la historicidad de un género literario, apelando a un juego infantil como símbolo de una nueva forma poliédrica, amorfa y desprejuiciada, “capaz de crear una nueva conciencia del hombre y de la vida” (Alazraki, 1980).

Finalmente, *Pipirulines* dialoga con lxs niñxs, sujetos singulares, históricos y concretos, a quienes les habla a través del lenguaje más universal de todos: el juego “porque sí”. Lo hace desde una perspectiva que sugiere que todos los seres humanos

---

<sup>264</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española, caleidoscopio es “un tubo ennegrecido interiormente, que encierra dos o tres espejos inclinados y en un extremo dos láminas de vidrio, entre las cuales hay varios objetos de forma irregular, cuyas imágenes se ven multiplicadas.

<sup>265</sup> Según Graciela Scheines (2019) antes del siglo XX encontramos referencias aisladas en Heráclito, Platón, Aristóteles, Erasmo, Shakespeare, Calderón, Racine, Schiller; pero recién a fines del XIX se ocupan con más detenimiento: Karl Groos: *Los juegos de los animales* (1896) y *Los juegos de los hombres* (1899); Johan Huizinga *Homo ludens* (1938), Gustav Baly *El juego como expresión de libertad* (1945), Roger Caillois *Teoría de los juegos* (1958), D. W. Winnicott *Realidad y juego* (1971), entre otros.

<sup>266</sup> Una literatura preocupada por la alienación del hombre “en un mundo electrónicamente controlado y gobernado por una creencia ciega en el automatismo y poderío de las máquinas, sin lugar para los sueños” (Alazraki, 1980: 11). Una literatura al margen del realismo demasiado ingenuo, el uso de una lengua que no suscribe a una mera técnica sino una cosmovisión integradora.

podemos conocer lo que nos rodea desde una experiencia que no se reduce a lo intelectual, sino que se desprende de un modo de interrogar/interactuar con otros/habitar el mundo y ponerlo a prueba, propio de la metáfora. Esta concepción sugiere que la poesía no es sinónimo de un molde de belleza predeterminado, sino un modo de pensar y conocer que es propio de todo ser humano y no se reduce a lo etario<sup>267</sup>.

Todo lo anterior nos permite pensar que en algunos casos el tipo de comicidad de los libretos de *Pipirrulines* se acerca a una risa burlona: la que desnuda defectos de ciertos roles sociales asociados al poder: aquellos vinculados a la vigilancia y el control de las normas. Lo hace desde una perspectiva crítica, que muchas veces revela aspectos insospechados; entre ellos: el sinsentido de algunas normas, el absurdo y lo arbitrario del autoritarismo.

Pero en algunas escenas, también advertimos una comicidad emparentada con lo que Propp denominó “risa alegre”: aquella que “no está ligada a factores de carácter moral (victoria de carácter moral en la risa zumbona) sino a la victoria de las fuerzas vitales y la alegría de vivir” (Flores, 2009: 195). Esta risa dialoga con aquella que suscitan las canciones y los movimientos en escena de los personajes (movimientos que no son cómicos, sino alegres); un tipo de sonrisa que se enlaza con el placer asociado a la vitalidad, la que experimentan quienes recién llegan al mundo y lo ven con sorpresa.

Veremos a continuación que durante el segundo año estos procedimientos se potencian con un salto en la complejidad de sus políticas de representación: la parodia de otros textos que permite una mirada crítica, aguda y mordaz de una sociedad que en estos años impone por la fuerza el discurso del orden y la disciplina. Un tipo de humorismo cuya risa no es efecto de algo directo (los movimientos, la música, los objetos, las rimas) sino de algo indirecto: para reírse es necesario conocer otros discursos de la memoria cultural y emergente. Una operación humorística que apela a un televidente que no se ciñe a lo infantil; por el contrario desborda las fronteras de “lo infantil” apelando a las memorias culturales disponibles. Una operación que se proyecta como innovación: lo hace desde un lenguaje que habilitaba un modo de mirar los fragmentos de la cultura con los que jugaba el programa, desde una lógica móvil y cambiante (desde el régimen escópico que representa un caleidoscopio).

---

<sup>267</sup> Retomamos algunas de las ideas de Lakoff y Johnson, quienes desde una perspectiva cognitiva, invitan a pensar que como seres humanos pensamos metafóricamente; no se trata de una propiedad exclusiva de unos pocos, o que la metáfora es sinónimo de lenguaje “bello”. Cecilia Bajour “Es una teoría que considera la posibilidad metafórica de todos y que propone encontrarnos con nuestra lengua cotidiana de un modo renovado, así como mirar con extrañamiento y sin prejuicios los lugares que llamamos comunes y desnaturalizarlos, jugar con ellos” (2015: p. 12).

## Rebelión en la pantalla: las parodias en *Pipirrulines*

Los libretos de *Pipirrulines*, a través de los juegos que los actores y títeres proponen, involucran múltiples referencias a otros discursos de la cultura. Los mecanismos de intertextualidad son diversos y los modos en que se representan o reenvían hacia esos textos incluyen un arco que va desde una relación que se plantea como armónica con el texto referido (en modo homenaje) a la parodia satírica, en variantes que no agotaremos, sino simplemente dejaremos esbozadas, proyectando futuros desarrollos.

Nos vamos a detener en dos grandes modos de retomar géneros de la cultura, recuperando algunos conceptos claves desarrollados en el capítulo II: por un lado, en algunos libretos se homenajean textos de la cultura y se los “estiliza” (Bajtín), desde una perspectiva renovadora que los potencia en su capacidad de absorber otros géneros primarios y secundarios; y otros sentidos sociales.

La **ubicuidad de la aventura**: en cada libreto del programa, los personajes recrean un universo cotidiano cuyo punto de partida es el set de *Pipirrulines* (una televisión que se mira a sí misma) y las acciones lúdicas se plantean como “aventuras” desde un código en el que predomina lo cómico y lo humorístico. En este núcleo narrativo se condensan aspectos propios del poder epistémico de la ficción (hacer conocer *otras* realidades) y su capacidad para poner en suspenso la vida cotidiana de lo conocido, lo regulado y aquello atrapado en la vida cotidiana:

La aventura, el deambular, le permiten abstraerse de la espesa cotidianeidad, fugarse en el hatillo o las alforjas del héroe que parte. La propia narración rapta al niño, lo aleja del hogar paterno, y él se deja llevar porque la forma del cuento es de por sí familiar. (Alvarado y Guido, 1993: p. 7)

Los conflictos y las diversas situaciones que viven los personajes de *Pipirrulines* les ocurren como producto del interés por salir a jugar, a deambular, en espacios que involucran principalmente a los compañeros del programa (no hay libretos en los que se planteen situaciones dramáticas en soledad). Algunos ejemplos: el viaje a Cualquierparte, la salida al campo para acampar, las salidas educativas con la escuela Fufifa, el viaje a la mina de plastilina, entre otras. El libreto que narra el origen de Martinzul es representativo de este espíritu de quien no se conforma “con lo que le tocó”, y huye del hogar, donde reina “lo domesticado” y lo “quieto”. El final feliz de esta aventura consiste en la llegada de Martinzul a *Pipirrulines* en el que decide quedarse a vivir porque ha encontrado (ha elegido) su lugar.

Las aventuras que viven los títeres y los actores se resuelven de modo muy distante al final feliz típico de los cuentos maravillosos, o del final reparador propio de los cuentos para niños propios de la época que rematan con alguna moraleja o enseñanza. Tampoco se resuelven con un *deus ex machina*, característico de los relatos con superhéroes, accesibles a los niños a través de las historietas y las series enlatadas. El final de la mayoría de los libretos consiste en una suspensión (a veces abrupta) del código lúdico, donde no hay “reparación” de un orden preestablecido, sino más bien un regreso al punto de partida: los personajes se “descaracterizan” y vuelven al programa porque se terminó e invitan a los televidentes a reencontrarse el sábado próximo y a enviar cartas. En algunos casos, hay una subversión de ese orden (como veremos en los libretos de la Cenicienta); en otros casos, el final no cierra el conflicto, queda abierto.

Las aventuras modelizan un mundo atravesado por la desigualdad: entre grandes y chicos; entre poderosos y débiles, pero sin quedarse atrapados en los esquemas folklóricos heredados en los que se resuelve con la restauración de un orden, ni tampoco la descarga propia de ciertas fórmulas cómicas tradicionales (“hacer a alguien de bobo o engañar”, según Propp). Los personajes adultos -principalmente aquellos que satirizan roles de vigilancia de las normas- no resultan victoriosos ni son vencidos por los más débiles (los títeres). Sus rigideces o esquematismos se ven relativizados frente las ocurrencias e iniciativas de los títeres. Pero también el azar, lo imprevisto y lo absurdo o el abandono de la diégesis son los resortes para regresar “al programa”. El espíritu de los títeres desestabiliza un orden preestablecido por los relatos heredados, sus mecanismos narrativos y sus modos de representación.

En el libreto 3, el oso utiliza una mariposa de cartón para hacerle creer a Martinzul que sabe dónde hay una “mina de plastilina”. Dice el libreto 3: El oso simula la voz de la mariposa, sin conseguirlo demasiado. Sin embargo, Martinzul cae en el engaño. Juego de cámaras que toma a la mariposa sola y a veces al oso que la maneja. (p. 2)

El libreto retoma la forma de los cuentos tradicionales, en los que el héroe debe sortear una serie de pruebas. En este caso, el héroe es Martinzul, que cae -por un rato- en el engaño del oso, y debe sortear situaciones ridículas para llegar a la mina de plastilina: Martinzul debe subir a un árbol y cacarear como una gallina; tiene que dar vueltas en un molinete diciendo un trabalenguas: “El rey de los chingolitos se quiere deschingolizar....y beberse un arroyo con una pajita”. El giro cómico de estas situaciones está dado por la “mezcla” de las pruebas: lo ridículo, el desafío verbal y lo absurdo. Nos recuerdan a las típicas “prendas” que suelen darse en los juegos infantiles. El desenlace de este micro relato adentro del libreto es también propio de una forma popular: el

*engañador engañado*, el oso queda en evidencia porque Martinzul lo hace “pisar el palito” o caer en su propio engaño.

Este esquema o código propio de los relatos de aventuras, refracta voces de una generosa tradición cultural contenida en los cuentos infantiles heredados de Europa: los cuentos de autor (Perrault, Grimm, Andersen, Collodi), las mil y una noches y las fábulas. Veamos uno de estos casos, en el que se retoma la fábula de la Cigarra y la hormiga.

En el libreto 27, (s/d, 1973) la maestra Honorinda les propone a los títeres que “representen” y actúen la fábula de la cigarra y la hormiga para un acto escolar. El oso interpreta a la cigarra y el chanchito *Lunes* a la hormiga. Pero cuando están “ensayando” los títeres mezclan y corrompen los planos de lo actuado con su personaje oso y chanchito<sup>268</sup>, discutiendo acerca de quién es la haragana y quién se merece la “miel”. Los títeres discuten entre ellos, se rebelan contra el texto de la fábula, la señorita Honorinda pone al Oso en penitencia, interviene Peperina quien quiere echar de la escuela al Oso y termina la situación cuando el resto de los títeres gritan exigiendo que no le echen. Esta caótica escena se resuelve con la intervención de la maestra que propone empezar todo de nuevo: los títeres se salen con la suya y finalmente en el acto escolar, los títeres dicen coplas populares gauchescas (cómic y graciosas).

Tal como lo explica Graciela Montes (1977) los cuentos maravillosos están cargados de dramaticidad y al igual que el juego infantil, tienen una función catártica que permite conjurar miedos y tensiones (p. 12). En *Pipirulines*, se retoman estos relatos para subvertir su carga dramática por una carga humorística, alterando el marco enunciativo de los relatos, convirtiendo a los títeres en protagonistas de una lectura insolente de los relatos antiguos. Las problemáticas que le dan unidad a cada capítulo ponen en primer plano la rebeldía infantil y conducen siempre una resolución compartida que involucra el ingenio o el absurdo, y el acuerdo o negociación entre los niños y con los adultos.

Durante el segundo año, esta operación de rebeldía se vehiculiza a través de las parodias a géneros dominantes y hegemónicos (los cuentos maravillosos y los actos escolares), a géneros novedosos (los reportes informativos) y a géneros “enlatados” (series norteamericanas). Nos interesa señalar una diversidad de operaciones paródicas del programa a lo largo de los dos años, teniendo en cuenta que cuando hay parodia, se trata siempre de una síntesis: “una incorporación de un texto parodiado (de segundo plano) en un texto parodiante, en engarce de lo viejo en lo nuevo” (Hutcheon, 1992: 177). Este desdoblamiento representa a la vez la desviación de una norma literaria y la

---

<sup>268</sup> Este motivo está presente en una escena del capítulo XXVI del Quijote de la Mancha mientras ve la historia representada por los títeres en la que se produce una fuga de dos amantes y sus captores al borde de atraparlos. Don Quijote se compenetra con la historia, creyendo que es real, se ofrece a ayudar a los amantes y termina destrozando el retablo.



inclusión de esta norma como material interiorizado, (se inscribe en ella y la socava al mismo tiempo) nos recuerda esta misma autora, haciendo hincapié en su función política:

Como forma de representación irónica, la parodia está doblemente codificada en términos políticos: **legítima y subvierte a la vez lo que ella parodia**. Esta especie de «transgresión autorizada» (Hutcheon 1985) es lo que hace de ella un vehículo listo para las contradicciones políticas del postmodernismo en general. La parodia puede ser empleada como una técnica autorreflexiva que llama la atención hacia el arte como arte, pero también hacia el arte como fenómeno ineludiblemente ligado a su pasado estético e incluso social. Su repetición irónica también ofrece una «autoconciencia inmanente sobre las vías hacia la legitimación ideológica» (Rosler 1981, 81). ¿Cómo es que ciertas representaciones llegan a ser legitimadas y autorizadas? ¿Y a expensas de cuáles otras? La parodia puede ofrecer un modo de investigar la historia de ese proceso. (Hutcheon, 1993: 8)

La autora confronta con la idea de que la parodia en la postmodernidad ha perdido su carácter crítico, tal como la entiende Jameson (1991). Sus reflexiones, por un lado, nos invitan a detenernos en la amplia gama de formas y modos en los que cada expresión retoma las formas del pasado, afirmando la imposibilidad de hallar un modelo totalizador. Por otro lado, nos alientan a identificar la política de representación de cada parodia: es decir, desde qué perspectiva se problematiza, se homenajea, se critica, se desnaturaliza o se ataca lo parodiado. Sus aportes nos alientan a indagar las múltiples políticas que se pueden darse, en combinación con otras formas, tales como la sátira y la ironía. Estas discusiones que nos preceden, nos alientan a poner el foco en la perspectiva desde la cual los objetos son parodiados en *Pipirulines*: desde qué posiciones enunciativas, qué tipo de subjetividades construyen, cómo se ven representadas las normas y las convenciones (de los géneros, de los roles sociales, etc)<sup>269</sup>.

Veamos una de las operaciones paródicas más elaborada que el programa propone en los dos libretos que retoman el cuento clásico de Perrault: *Cenicienta*, durante el segundo año del programa: *Cenicienta 1* (16/06/1973) y *Cenicienta 2* (23/06/1973). Identificamos en ellos elementos representativos de múltiples estrategias paródicas: sus

---

<sup>269</sup> La discusión acerca de las políticas discursivas del humor posmoderno ha sido retomada y complejizada por Flores (2000): en su análisis del programa televisivo de Tato Bores luego de una minuciosa descripción de algunos procedimientos humorísticos, se pregunta: "Frente a la llamada cultura de la posmodernidad, si el humor político es una interpretación de los acontecimientos, una restitución del sentido pero rompiendo con un sentido hegemónico ¿ puede funcionar como un antídoto frente al nihilismo, frente al todo vale igual, nada vale? De algo estamos seguros: saber de qué se ríe la gente es un buen documento de una cultura de época. Por ejemplo, el humor de Tato en el 93, con una programación mensual que produce un mayor distanciamiento de lo cotidiano en relación con el programa semanal del 92 y con el paso del predominio del teatro de revista al telefilm, se corresponde con una mayor ficcionalización de la política" (p. 148)

efectos involucran distintas valoraciones de lo parodiado, así como perspectivas desde las que se toma distancia del cuento clásico.

Esta versión mantiene la estructura básica del relato original: Cenicienta es una mujer que está en la cocina, quiere ir al baile, consigue atuendo para ir al baile, llega a la fiesta, baila con el príncipe, sale corriendo, pierde el zapato, se vuelven a unir al final gracias a la búsqueda de la dueña del zapato. Pero según vemos en los libretos, estas acciones “núcleo” desvían permanentemente los sentidos del original hacia una mirada crítica de los roles, de la resolución de los conflictos y del marco cerrado de la ficción infantil de los cuentos tradicionales. Es decir, se pone en cuestión el **modo de representación** del relato, la perspectiva desde la cual está narrada la historia, cuestionando el carácter omnisciente “masculino” en tercera persona, naturalizado en este bagaje de relatos heredados de la cultura occidental. Veamos algunos elementos críticos y los procedimientos, para intentar comprender qué tipo particular de parodia resulta esta versión.

El programa empieza compartiendo frente a los televidentes el “armado” del mismo, los títeres y los actores participan en la puesta en escena y se anuncia con un cartel que dice: “hoy jugamos a la Cenicienta”. La actriz que interpreta a la Cenicienta<sup>270</sup> pasa previamente por las indicaciones de los osos, por sus decisiones y sus rodeos. Cuando entra en escena, los osos la saludan:

“OSO: ¿Cómo le va a la Srta.? ¿Trajo miel?”

Improvisar: actriz entrega la miel y dice que está invitada a *Pipirulines* para jugar a la Cenicienta.

Horacio la presenta a los osos.

BRUNILDA: Bueno, si vos vas a ser la Cenicienta, empecemos. Yo seré la osa del cuento... ¿Tengo bien los rulos?

Actriz responde y habla del pelo de Brunilda: “En el cuento de Cenicienta no hay ninguna osa. BRUNILDA: Pero en la Cenicienta de *Pipirulines*, sí. Y esa soy yo. ¿Tengo bien los rulos?”.

La caracterización (composición) del personaje femenino central del relato se hace frente a la cámara y los títeres se convierten en coautores de la versión del cuento (opinando y dando desopilantes indicaciones). Desde un primer momento, queda claro que son los títeres quienes dirigen la puesta en escena televisiva de la versión de

---

<sup>270</sup> En este caso, la actriz no era del plantel fijo sino una invitada. Ella era Eddy Carranza, integrante del TEUC (Teatro Estable de la Universidad de Córdoba) que funcionó desde 1969 hasta 1974.

Cenicienta: cada escena se “abre” a la vista de los televidentes quienes son obligados a ver la intervención/dirección de los títeres (funcionan como anti-hadas madrinas, en tanto colaboran en la resolución compartida del conflicto pero sin los artilugios de la magia). Sus roles son del orden del saber y del poder: se apoderan del cuento clásico y lo transforman en su propio cuento.

La osa Brunilda le indica a Horacio (actor que haría de príncipe) que vaya “poniéndose azul”, mientras ella y la actriz miran placas de diversos “modelos” de Cenicienta. Una voz en off dice: “(en tono de comentarista de modas) Este modelito de Cenicienta lleva un pajarito sobre el balde cara muy muy afligida... no parece una Cenicienta piola”.

Finalmente descartan todos esos modelos para llegar a plantear que la “Ceni” de *Pipirulines* tiene que ser “distinta” (el artículo colocado antes del nombre propio es un modismo propio del habla cordobesa). Los títeres la visten con implementos de cocina (tales como servilletas y manteles), y rematan diciendo: “Y finalmente, con nosotros, la más funcional y servillética de las Cenicientas”.

Ante esto, la actriz que hace de “Ceni” reclama que le falta algo fundamental: ceniza. Por lo cual el oso proclama, parodiando una fórmula propia de las fábulas y de algunos de estos cuentos maravillosos: “Primera moraleja: toda buena Cenicienta necesita ceniza. Claro! Pero no hay problema. Por suerte estamos en otoño...”.

Los personajes dicen que se van a buscar hojas para hacer fogata y obtener cenizas. Recién ahí comienza la representación misma (“el gran teleteatro de *Pipirulines*”, anuncia el Oso) con Brunilda como relatora. Ambos se intercalan el rol de relatores en vivo. Todo lo anterior ocurre en esa zona fronteriza del marco ficcional previa al recorrido narrativo del personaje principal: desocultando los momentos de embrague y desembrague (Greimas, 1982), aquellos en los que el relato se retorna o se abandona la enunciación.

La Osa, antes de comenzar hace un movimiento tipo y dice “Shock”. La “Ceni” en la cocina realiza tareas absurdas, tales como lavar tomates con cepillos de dientes con dentífrico y colocar en una botella un embudo con una larga pinza ir echando adentro las lentejas de a una. En un momento entra el “Pato” paseando una canasta con gatitos y se los deja a la “Ceni” para que los cuide y jueguen con los osos. Mientras la actriz cuenta las lentejas, los osos que la ayudan a contarlas “con entusiasmo y rítmicamente” repitiendo una fórmula que los chicos usan para jugar a la mancha: “Piri Luri del bombón/naricita de carbón/Que yo cuento la lenteja/porqué lo mandó la vieja.”. “La Ceni” bruscamente interrumpe el juego y se rebela porque decide abandonar las tareas dadas por la madrastra e ir al baile sin esperar que ningún hada ni varita resuelvan el problema

del vestido. A la siguiente escena, se ve a Horacio (el actor) caracterizándose frente a cámara como el “Cualquiercosero” que le vende un vestido que cuesta “un zapallo”. La Ceni vuelve a su “castillo” para pagarle, y los osos le convidan mate. Le pagan con el zapallo y el Cualquiercosero le da por vuelto un zapallito. Los osos resuelven otro problema del atuendo para ir al baile; todos se ponen a prepararle “joyas” con porotos y otras semillas. Cuando está lista queda detenida, como en espera, mientras la narradora osa (en off) dice: “Y así la Cenicienta de Pipirulines, obtuvo su bello traje y sus joyas para ir al baile donde seguramente se encontrará con el príncipe azul.”

Hay un claro contraste entre lo que las imágenes muestran y lo que la voz en off relata. Pero en ese momento, la interrumpe el oso Valentino para decir que falta el príncipe para que el cuento pueda seguir, dándose cuenta de que el actor los necesita para vestirse.

La escena siguiente tiene muy pocos diálogos, los osos intentan “pintarlo de azul” y luego en una larga escena mímica, se los ve sacando innumerables objetos insólitos de recónditos lugares (baúl, canasta) para vestirlo a Horacio de príncipe. Adentro de los pantalones hay miel, de un baúl sacan elementos con encajes, un aparato fumigador, una pelota y una paleta, una pipa. Juegan con ellos y finalmente el príncipe declara: “Y ahora, que empiece la fiesta! ¡Que venga la bella Cenicienta!”

El programa termina con la voz en off de la osa narradora, quien en tono de teleteatro dice: “¿Se encontrará la hermosa *Cenicienta* con el gallardo príncipe? ¿Eh? ¿Se encontrará?... ¿Se encontrará el gallardo príncipe con la bella Cenicienta? Qué suspenso...”.

Luego hace nuevamente el gesto del “shok” de la publicidad e invita a televidentes a ver el próximo programa.

Vemos en esta puesta en escena frente a las cámaras una representación en la que se parodia desde un primer momento el propio medio; permanentemente parece decirle al espectador que esta *NO* es la Cenicienta que usted conoce; esta es *la* Cenicienta de *Pipirulines*, dejando así al descubierto el proceso de producción (y de apropiación) del cuento clásico, pero también de los artificios y recursos del programa. La permanente intervención de la osa como narradora en off condensa la perspectiva desde la que se cuenta la historia: opina, resuelve, modifica, hace guiños con otros programas y se rebela contra algunas de las resoluciones del cuento clásico. Lo heredado se “usa” como instrumento para jugar para cambiar roles, invirtiendo principalmente no tanto las acciones básicas del relato sino los sujetos que actúan.

En el programa siguiente, la primera escena consiste en la “preparación del salón del baile”, en la que intervienen los osos que ayudan al príncipe y a su supuesto subalterno

llamado Juan (se trata de una figura de cartón que cuelga de un hilo) a terminar de colgar los globos. En un diálogo con este personaje de cartón, el príncipe descarga sus “nervios” y ansiedad: vemos un príncipe ansioso, “nervioso” y tenso en la expectativa del encuentro con la Cenicienta. Ante la imposibilidad de hacer funcionar el insólito tocadiscos (“tocadiscos con bocina, del que sobresalen muchos cables, es un aparato absurdo y lleno de manijas”) –aclara el libreto- los títeres llaman al “Ministerio de Bailes”. En el diálogo por teléfono, los osos se enojan con alguien porque les dice que les iban a enviar instrumentos de viento, ellos hacen asociaciones literales. Luego del corte, en la escena siguiente se ve un conjunto de flautas en vivo de un conocido instituto musical de la ciudad de Córdoba: el Goethe. Después de dialogar y jugar con los osos, confirman a través de una llamada por teléfono que Cenicienta vendría (“te estamos esperando, Bueno, no tardes! El baile está a punto”). Siguen escenas de baile y de “la” cena que recrean metonímicamente el programa “Almorzando con Mirtha Legrand”. La Osa es la conductora que anuncia: “Nuestros invitados de hoy son la Cenicienta, el Príncipe Azul y el famoso Oso Valentino, rey de los canales de TV.” La Cenicienta le dice a la osa que tiene miedo de meter la pata, ella le responde que tiene algo para salir del paso: le da un libro titulado “80 Consejos para ser educado”. Los siguientes diálogos retoman las enseñanzas de dicho libro: los personajes buscan allí el “deber ser” o la norma para cada uno de esos gestos o el correcto uso de implementos: el sombrero, las servilletas, cómo tomar la sopa, cómo comer aceitunas.

El programa se resuelve con la intervención de la Cenicienta quien se rebela ante tantas instrucciones, es elogiada por los osos (la trataban de revolucionaria) y propone comer de la manera que les guste a cada uno (con agujas de tejer para pinchar aceitunas). La escena final consiste en un festivo caos desopilante; utilizan las frutas, insólitos utensilios y otras cosas que están especialmente dispuestas en la mesa (copas con detergente para hacer burbujas), panes flauta usados para hacer música, y la música en vivo del conjunto de flautas dulces invitado. En un momento Cenicienta sale corriendo, ante el asombro del Príncipe Horacio. “¿No ves que el cuento es así?”, le recuerda Brunilda. Encuentran un gran zapato (el perdido por la Cenicienta, claramente forzando la relación con el cuento irónicamente) y luego el príncipe se lo lleva. Al llegar a la casa, ella está en el sitio escenográfico donde comenzó la historia, con la ropa anterior, jugando con los gatitos. Entra Horacio con el zapato, después ingresan los osos para sacarle foto a la pareja y con curiosidad le preguntan a ella: ¿Qué sos, Cenicienta o Princesa? “Ni una ni otra”, responde la actriz sacándose el pañuelo de la cabeza: “Soy Edy Carranza que hoy jugó en *Pipirulines*”. El cierre, parodiando la escena del baile, consiste en la participación en vivo del conjunto de flautas, mientras todos juegan tocando panes flauta

como si fueran instrumentos de viento.

Esta Cenicienta de *Pipirulines* no está nunca sola como protagonista del conflicto (la soledad es un rasgo destacado en la versión clásica y luego los animalitos que hacen de ayudantes); el marco de la ficción adentro de la ficción está a la vista de los televidentes, develando la porosidad de estos límites y es en esa zona fronteriza en la que los títeres operan insolentemente frente al relato parodiado.

Por otro lado, encontramos un humor absurdo, donde se invierten ciertas jerarquías implícitas del cuento original. Se mezclan objetos y referencias de distintas épocas, lugares, mundos ficcionales: la insólita presencia del teléfono, frutas y verduras cumpliendo funciones ilógicas, servilletas que hacen de atuendos, tocadiscos y fiestas reales con globos y mesa servida, personajes de cartón que se manejan a mano, libros de consejos, etc.

Sumado a lo anterior, la autorreferencialidad y la metaficcionalidad refuerzan lo que ya hemos marcado en párrafos anteriores como un empoderamiento del lugar del enunciador, que contribuye a diluir los marcos tradicionales de la ficción. Los títeres y los actores reiteran y le recuerdan al televidente que esta es “la” versión de *Pipirulines*. Los osos no sólo son los relatores (voces en off), sino también ayudantes y comentaristas que dan indicaciones e intervienen como si fueran árbitros de fútbol adentro de la cancha. Todos estos roles están superpuestos y contribuyen a un clima de cierta interrupción permanente de la diégesis: los osos meten mano al hilo de la historia, se rebelan contra ella y la manipulan sin rendirle cuentas a la tradición.

La palabra ajena (retomando la concepción bajtiniana) se hace explícita aquí, pero para introducir una visión del mundo con un sentido opuesto al original. Aquella princesa víctima de la segregación de sus hermanastras y madrastra del original, se empodera aquí porque no depende del artilugio de ningún hada ni de ningún recurso maravilloso.

En este caso, la palabra ajena remite a un conjunto de discursos que resultan parodiados: el de la versión original del cuento se le suman los de la publicidad (el shok), el programa de Mirtha Legrand, el teleteatro, el discurso de la moda, el libro de las buenas costumbres (“80 Consejos para ser educado”). La inversión de ciertos roles estereotipados del cuento original (princesa el príncipe es un activo gestor de la fiesta y resuelve por sí mismo los inconvenientes), el cuestionamiento a los roles estereotipados (de los protagonistas, pero también del narrador que cuenta) y el desmontaje de los mismos, traducen una mirada crítica a los discursos normativizadores. El efecto de la risa demanda un tipo de complicidad mayor que la comicidad del cuerpo.

El espíritu libre del juego de esta versión da como resultado una gran cuota de comicidad y ternura. Todos estos recursos hacen del espíritu rebelde de lxs niños

(encarnados principalmente en los osos Valentino y Brunilda) un signo de la conciencia crítica hacia el mundo de ciertas normas (propias de los discursos educativos, morales y banales) y hacia un repertorio de textos emergentes, de los medios masivos, desvinculándose del tono “mayor” propio de otros productos tradicionales para niños de la cultura escrita (textos escolares y cierta literatura infantil del momento).

Esta parodia propone una visión carnavalesca, en la que se invierten roles claves (lo masculino y lo femenino), se mezclan elementos de distintas tradiciones y se inventa una lógica propia, donde conviven objetos y elementos de mundos discordantes. Lo real, lo imaginario y lo ficcional se combinan gracias a la capacidad aglutinante del humorismo.

## A manera de cierre

Los artistas, los técnicos y la autora de los libretos, quienes colectivamente hicieron posible la emisión de *Pipirrulines* durante dos años, contribuyeron a interpelar sentidos históricos predominantes de aquello que se creía era “lo infantil”, redefiniéndolo como atributo o característica que se alejaba del “aniñamiento” y refundaba lo lúdico en un sentido amplio y comprometedor<sup>271</sup>.

En el análisis de los libretos de *Pipirrulines*, señalamos cómo se desbordan ciertos sentidos del “ser niñx”, como una identidad vinculada a lo no previsible, lo indómito y lo poético, sin dejar de remitir a los momentos o procesos previos, refractando como un prisma las representaciones e identidades cambiantes, de una prolífera memoria cultural.

Nuestro abordaje del corpus nos permite pensar que en este programa “lo infantil” deja de ser una propiedad restrictiva o ceñida a una edad. Al sacar la cultura para la infancia de la dimensión preceptiva y dogmática: del “sirve para enseñar tal o cual cosa”, *Pipirrulines* recicla los discursos arraigados, con una cuota de comicidad que va desde la risa alegre a la parodia satírica, y pone bajo la mirada crítica del humor las rigideces del mundo adulto encarnadas en un rey bajado de un afiche de la peatonal, en el director de la Escuela Fufifa de apellido de “alcurnia” cordobesa, en las banalidades de ciertos discursos de la moda, del qué dirán y del discurso publicitario del consumo, entre otros. Las historias que viven los personajes condensan la permanente disputa de sentidos sociales en torno a dos universos: lo infantil y lo adulto.

La combinación de lenguajes y el formato serial del programa combina voces infantiles de un legado que cobra gran peso (cuentos tradicionales, figuras y relatos del mundo de la literatura), con representaciones y objetos del emergente circuito de lo comercial (las publicidades, los jingles, la moda, la presencia de términos en inglés) y de los formatos televisivos nuevos (series de cowboys, segmentos informativos). Pero también del ingreso del cancionero infantil folklórico, de María Elena Walsh y de artistas de la escena cordobesa (Nora y Delia, Papirolas) entre otros. Estas distintas voces

---

<sup>271</sup> “Pipirrulines o una nueva manera de encarar programas para niños” (La Voz del interior, Domingo 26 de noviembre de 1972). Así titulaba uno de los diarios más importantes de la ciudad de Córdoba una entrevista realizada a Alberto Cebreiro, Meri Blunno y Horacio Acosta. La nota tenía una foto de los cuatro realizadores, con un epígrafe que decía: “Cuatro para la gente menuda”: “no tenemos un cartabón rígido y necesario (...) no a la magia, al ilusionismo, al suspenso gratuito y asustante, a la fantasía que condiciona, a la fantasía que reprime, a los juicios de valor y a la tradición (...) no a la sanción, a lo payasesco y a lo ñoño. No a los superhéroes (...) Sí a la comunicación directa con un ser en crecimiento (eso es para nosotros un chico)... sí a la búsqueda de una comunicación profunda con el niño”.



sociales, remiten a lo “masivo”, lo “popular”, “lo cotidiano”; pero también a una “división” que se diluye: voces adultas y voces infantiles. Cada una de ellas es portadora de evaluación ideológica, estética y política.

A través de numerosos procedimientos el programa hace una “recepción paródica del pasado, que no es caótica, sino crítica” (Hutcheon, 1993). Intentamos en este análisis dar cuenta de la **capacidad aglutinadora del humor** vinculada con la heterogeneidad de lenguajes artísticos de la televisión y el ecléctico registro de voces y lenguas del programa: al mismo tiempo lo conocido por lxs niñxs, “lo permitido” y lo legitimado, con los nuevos lenguajes de la época y los nuevos registros; la recreación de antiguas tradiciones culturales: los cuentos tradicionales de Perrault, las fábulas y el cuento oriental del traje del emperador como objeto de parodias y la incorporación de otras tradiciones, tales como el absurdo y los múltiples juegos lingüísticos. Pero también del ingreso de nuevos formatos: la publicidad, los noticieros y las entrevistas propios de géneros emergentes vinculados con los medios masivos.

Intentamos reconocer al humor “trabajando” con y desde los intersticios y las separaciones, en las zonas fronterizas que habilitaba la televisión; a partir del procedimiento general de ruptura de reglas “ordenadoras” en un sentido amplio y profundo (cuando nos referimos a los niveles de representación). Tal como otros estudios lo señalan, la **política libertaria del humor** (Flores, 2000) permitió oxigenar el aire encerrado del mundo cultural y literario para lxs niñxs, haciendo posibles zonas francas en relación con lo más “pesado” del canon para la infancia de los años 70.

Al decir política libertaria, nos referimos a la capacidad de este humor de revertir las leyes del campo, de someterlas a nuevas lecturas críticas, dentro del complejo horizonte de variables históricas que lo hacen particular. Es decir, no se trata de una disolución de las marcas del didactismo, del discurso escolar, ni del moralismo propio de la época; sino de una relectura a veces paródica, a veces satírica, irónica o absurda de algunos tópicos recurrentes en los textos de la cultura para la infancia. El humor de *Pipirulines* tiene como rasgo innovador el haber convertido el legado de sus tradiciones en una memoria prolífica.

Este humorismo se entramó a una marca de identidad cordobesa, dialogó con otros lenguajes artísticos de la época e hizo de la risa una experiencia placentera que unía a chicos y a grandes. Su característica principal no se asoció únicamente a la comicidad clownesca (lo que causaba risa de modo directo); su protagonismo implicó la legitimación del juego, de la poética de la imaginación y de la fantasía y la vía de entrada a los juegos de palabras, la parodia satírica y el humor absurdo. Una propuesta nada ingenua que tomó a la rebeldía infantil como un bastión de actitud crítica frente al mundo heredado y

actual; y por lo tanto se distanció del modelo de niño encorsetado en el deber ser, que en esos años reproducían Billiken y otros textos dirigidos y escritos por Constancio C. Vigil desde la editorial Atlántida.

Creemos que este humorismo juega con los límites de lo infantil (en tanto construcción cultural cambiante), desafiando las normas y convenciones de lo racional, apelando a lenguajes que trascienden lo verbal, lo incluyen y lo hacen dialogar con otros códigos. Lo infantil es tanto una tradición y una restricción, como una vía de acceso a una manera de pensar algunas leyes del mundo cotidiano y cercano al niño. Esxs otrxs, lxs niñxs como sujetos que no se dejan atrapar ni domesticar, que sorprenden y se desvían de lo esperable (en una representación modélica). Un humorismo que es un territorio privilegiado para poner a prueba algunas ideas sobre las relaciones de asimetría y las maneras en que las normas sociales se transmiten y se reproducen. Es decir, para desnaturalizar las visiones estereotipadas sobre el largo proceso de interiorización de algunas de las pautas y convenciones sociales, que simplistamente suele asociarse exclusivamente a la niñez.

En un contexto en el que la redefinición de la infancia se asoció a una ampliación de derechos para lxs niñxs, *Pipirulines* propuso sentidos que ligaban el juego a su dimensión política: es decir, la estrecha vinculación con la creación de otros mundos, **el juego como sinónimo de libertad, de risa y de placer**. A diferencia de otros usos contemporáneos del juego como herramienta o medio “entretenido” para adoctrinar y disciplinar, aquí se lo recubrió de un carácter humorístico. El juego como preparación comprometida no para la vida sino **en** la vida misma, el juego como lo que nos liga a los animales y a la naturaleza; asociado a lo placentero, a la distracción, el entretenimiento, lejos de ser energía superflua, aquello que compromete las normas. El juego como una práctica que permite explorar el mundo, poner a prueba sus límites e imaginar nuevos mundos<sup>272</sup>.

El programa inauguraba un modo de aprovechar los recursos disponibles en los comienzos del canal, desplegando objetos, escenografías y elementos técnicos que se renovaban para cada programa e involucraban a un conjunto de personas que aportaban desde sus saberes específicos. El programa se hizo en directo, aspecto que condicionó un tipo de recepción particular, que acertaba simbólicamente la distancia<sup>273</sup>.

---

<sup>272</sup> El protagonismo de esta operación estética y su impacto en una mirada ética del mundo social ya había sido un tópico clave en su libro *La torre de cubos* (publicado por primera vez apenas unos años antes del programa que aquí analizamos).

<sup>273</sup> Según Carlón (2004), “el directo se diferencia de la pantalla cinematográfica porque el sujeto sabe que la cámara «no ha mirado antes que él lo que él está mirando ahora, sino que ambos, cámara y sujeto, lo están haciendo a la vez» (pág. 183).

A lo largo de los dos años, ciertos aspectos fueron manteniéndose estables; el manejo de las cámaras y uso del zoom permitió usar la aproximación y el distanciamiento como procedimientos formales que aportaban una novedad a la hora de relatar historias infantiles: el uso de primeros planos a las escenas gestuales, manuales, de movimientos de los títeres y actores. Todos estos recursos tenían como principal desafío la combinación del legado más tradicional de la cultura infantil (los títeres, el cuerpo, la música), con estos lenguajes que la tecnología ofrecía sin los intermediarios comerciales que coparon a los pocos años los medios masivos hasta el día de hoy.

El resultado de esta apuesta colectiva (los libretos daban un amplio margen para la creatividad y la improvisación de actores y otros técnicos), permitió enriquecer los géneros conocidos, sin cancelarlos ni anularlos sino invitando al destinatario infantil a ser cómplice de una recreación y a tomar conciencia sobre sus posibilidades. El cruce y la original relación de este inmenso y polifónico legado con el fuerte impacto de la cultura audiovisual, creó las condiciones para nuevos soportes, canales y también nuevos géneros híbridos, escandalizando a muchos pensadores y pedagogos de aquellos años.

En una entrevista realizada por Nora Zaga (2017) a L. Devetach, la autora rescata este *modus operandi* que implicaba un intercambio de experiencias que combinaban lo artístico, lo expresivo y lo vital, con estas palabras:

Tengo un enorme agradecimiento a Córdoba en este sentido– es el ámbito multidisciplinario más que interdisciplinario. Multidisciplinario porque todo el mundo cantaba, todo el mundo sabía qué hacer con su cuerpo o estaba curioso o investigando sobre eso, con la plástica, la cerámica... Es decir, todos teníamos algo que decirnos los unos a los otros. (p.91)

El carácter experimental del proyecto que dio origen a este programa estaba claramente orientado hacia la búsqueda de una ficción que diera cuenta de una manera de entender lo real capaz de filtrar esos interrogantes que los adultos (en su mayoría jóvenes) se hacían por aquellos años<sup>274</sup>. Algunas de estas inquietudes también quedaron plasmadas en dos documentos que registran las discusiones del equipo de trabajo, a las que convocaban a especialistas en diversos temas afines, con el objetivo de autoevaluar la experiencia<sup>275</sup>.

---

<sup>274</sup> El proyecto original presentado por la autora al canal, afirmaba: “la idea central es la posibilidad de ver la realidad cotidiana de una manera más rica, revalorando o desmitificando cierto tipo de cosas que a menudo el ritmo de la vida moderna y el medio no nos permite. No se logra esto por medios mágicos o ajenos a la persona humana sino simplemente liberando las posibilidades de goce más simples y más profundas que están relegadas dentro del individuo por factores complejos y fácilmente reconocibles.”

<sup>275</sup> Disponemos de dos documentos que registran lo discutido en esas sesiones, los días 17/11/1973 y 1 /12/1973.

*Pipirulines* se corría de ciertos rasgos propios de los programas infantiles de la época, ya que si bien dialogaba con una tendencia a “mostrar” y explorar el mundo, con la presencia de animales en vivo y otros recursos (imágenes, fotos, videos), su inclusión se hacía en un marco en el que predominaba la narración ficcional desde una perspectiva crítica hacia su tradicional política omnisciente y didactista de representación. Por otro lado, se diferenciaba de otras propuestas en las que la presencia de un conductor o conductora estructuraban la serie (nos referimos a los programas conducidos por Pipo Pescador y por Canela). Este programa en cambio, tenía protagonistas singulares y “con nombre propio”, pero se destacaba por el carácter colectivo o grupal de las “aventuras” que vivían como integrantes de un programa televisivo para niños.

El rasgo experimental del flamante lenguaje televisivo y el carácter colectivo de la creación y de la producción dio como resultado un fenómeno televisivo “abierto”, inclasificable para los cánones de ese momento, que dialogaba con producciones coetáneas y dejaba un legado valioso para repensar la historicidad y el dinamismo del campo.

A los pocos años, entre 1978 y 1979, se emitió por el canal 10 *Asomados y escondidos*<sup>276</sup>, una propuesta que retomó algunos de los postulados de *Pipirulines*, en un contexto de fuerte presencia del aparato represivo del estado. Sus responsables eran los integrantes de la compañía *El triángulo*: Silvina Reinaudi y Carlos A. Martínez, quienes habían ganado el concurso que había convocado el canal para un programa infantil. Ambos habían tenido relación en distintos momentos de sus vidas con el maestro de los títeres Javier Villafañe y se habían nutrido del ambiente artístico de la Córdoba de los años sesenta y setenta. Los principales personajes de *Asomados y escondidos* eran el Perrito Rito (títere que manejaba Silvina Reinaudi) y el titiritero (Carlos Martínez) quienes interactuaban permanentemente en distintas situaciones de la vida cotidiana, en un contexto barrial en el que aparecían: el gusano, el cartero, Doña Urraca y la maestra Olguita. Carlos Martínez encarnaba al mismo titiritero, combinando distintos roles vinculados con las distintas formas de ejercer la autoridad, propias de los adultos con los niños: principalmente aquellas acciones que orientan la demarcación permanente de los límites y las normas en todos los órdenes de la vida. Este artista, con una gran ductilidad, interpretaba simultáneamente a diversos personajes, con voces distintas: manejaba a la Pochi Lila (perrita de que Rito estaba enamorado), al gusano, la pulga y otros. Esta apuesta estaba fuertemente emparentada con la actitud crítica que se había gestado en

---

<sup>276</sup> En el artículo “Un humor ¿sin edad? Las fronteras de lo infantil en dos momentos históricos” (en Flores et al., 2017) presentamos un análisis de *Asomados y escondidos*, que recupera ejes de análisis y reflexiones derivados de esta investigación.

numerosas expresiones artísticas y culturales de aquellos años previos al golpe. Las autoridades del canal no tardaron demasiado en advertir el costado crítico de este aparentemente ingenuo programa. Al día siguiente que secuestraron al hermano de Silvina Reinaudi en 1978, *Asomados y Escondidos* fue dado de baja en la programación.

A la luz de las casi cinco décadas transcurridas desde aquella experiencia, es posible afirmar que este proyecto cultural singular y diferente a lo que ocurría y ocurrió posteriormente en el resto de los canales públicos y privados, fue el resultado de una confluencia humana e institucional que tradujo aspiraciones de diversos ámbitos. Tal como analizamos al comienzo de este capítulo, el canal 10 en sus orígenes se hizo eco de intereses y objetivos multisectoriales (cine, pedagogía, radio, investigaciones periodísticas y científicas, y experiencias artísticas) y funcionó como un espacio fronterizo, que habilitó una fluidez de informaciones de otros circuitos alternativos de la cultura para la infancia (además de la literatura y el teatro, se recrearon experiencias vinculadas con la radio y la música para niñxs).

Este contexto fue posible porque la universidad pensaba a su canal televisivo como un medio para hacer factible su función social como productora de un conocimiento capaz de transformar la realidad, y en ese sentido inventar sus propias reglas de juego para gestionar sus recursos y potenciales, distanciándose de las que empezaba a imponer el mercado. La coyuntura política que enmarcó este fenómeno fue el de un proyecto televisivo integral que se caracterizó por un “rasgo de autonomía y una orientación crítica y progresista, en relación a la producción informativa” (Romano, 2012).

A través de nuestra lectura, intentamos señalar cómo estas modalidades contribuyeron a ampliar la frontera de destinación de lo infantil, no sólo por el entramado de voces sociales encarnadas en las historias que protagonizaban los personajes del programa, sino también por la operación estética y ética que le daba unidad a la propuesta: un arte que estructurado en breves relatos ficcionales reinventó el carácter recreativo del lenguaje televisivo y redefinió la infancia como sujeto social y político. Una apuesta que seguramente hizo posible que muchos niñxs disfrutaran y se rieran fascinados frente a los movimientos, los gestos, las palabras, las canciones y las historias de los títeres y los actores que la pantalla transmitían.

## CONCLUSIONES o puntos suspensivos

“Para comprender una época, es necesario indagar sus restos, sus fragmentos, sus deshechos, lo que pasa desapercibido” (Forster, 2009, p. 92).

El punto de partida de este proceso de investigación no fue uno solo. Como resultado de un trabajo previo en el que analizamos el humor en una selección de textos narrativos de autores argentinos contemporáneos de LIJ actualmente legitimados y reconocidos, nos quedaron pendientes un conjunto de preguntas e inquietudes. Allí planteamos que, a partir de la recomposición democrática en nuestro país en los años 80, se produjo una verdadera eclosión en el campo de la producción literaria para chicos y jóvenes; cuya impronta estética y política estuvo marcada por un ideario de resistencia al autoritarismo vivido hasta esos años, acompañada por la búsqueda de otros lenguajes, otras temáticas y otras relaciones con la ilustración. Así lo reconocen dos especialistas en este campo, quienes afirman: “El humor, en sus variadas formas fue el camino más transitado por el que se buscó crear una nueva estética” (Carranza y Bajour, 2004).

¿Cuáles fueron los antecedentes de este reconocido “boom”? ¿Desde qué perspectiva ahondar en la historicidad de un campo cuyas regulaciones y cambios se construyen en superposición con múltiples otros sistemas? Estas preguntas nos reenviaban a zonas de vacancia, a trabajos aislados, a una historia hecha de fragmentos sueltos y desperdigados, afectados por los años de silencio y oscuridad que trajo el último golpe de estado. En busca de una mirada compleja de este fenómeno de los libros infantiles, capaz de dar cuenta de procesos de canonización, de consolidación y de ampliación de sus propios horizontes, nos propusimos recuperar y salvar del olvido, un capítulo de esta historia que había quedado guardado en “cajas”, a modo de guarida y refugio de quienes sufrieron persecuciones y censura durante los años de la dictadura en nuestro país.

En busca de esta historia, arribamos a un conjunto de producciones para niños de los años 70, escritos en la ciudad de Córdoba, que no se ajustaban al campo de la LIJ, tal como hoy lo conocemos; estos documentos inéditos, acompañados de las voces de sus protagonistas, de los relatos de sus experiencias y testimonios, desbordaban los marcos de lo conocido y de lo investigado en relación a los límites de una industria cultural, la de los libros, que se vio abonada por una historia previa.

El acceso a los libretos de *Pipirulines* y a otros archivos personales de Laura Devetach, y de otros hacedores de la cultura del momento, nos despertó nuevas preguntas acerca de las condiciones de posibilidad de esta innovadora propuesta

televisiva para niños. ¿Cómo explicar el carácter original e innovador de estos libretos, la vigencia del programa por televisión pública durante dos años, en un momento “explosivo” de la cultura y en coincidencia con un contexto político y social de diversos conflictos en todos los órdenes de la vida del país?

Nos propusimos explorar una zona de vacancia en el campo de la cultura para la infancia, en particular aquellas tradiciones y renovaciones que impactaron en la conformación del campo de la Literatura Infantil y Juvenil nacional y local a partir del siglo XX, cuya impronta está dada en la naturaleza fronteriza de sus producciones.

Nuestra hipótesis partió del carácter innovador y experimental de nuestro objeto de estudio, *Pipirulines* (1972- 1973) asociado a un tipo de humorismo propio de los intersticios, capaz de escabullirse de las estrecheces de los dogmatismos y las modas, de reciclar y reinventar fragmentos de la memoria. En esta coda final de nuestro trabajo nos proponemos retomar algunos de los objetivos que nos propusimos, las operaciones y pasos realizamos; y sintetizar los principales resultados de una investigación de carácter interdisciplinaria, cuyo principal desafío fue la adopción de una perspectiva integral, capaz de dar cuenta del dinamismo de la cultura para la infancia.

El planteo del problema expuesto en párrafos anteriores nos condujo a elegir una perspectiva teórica holística y epistémica para pensar la LIJ como un hecho artístico en un sentido amplio; así como un recorrido metodológico no programático pero sí ajustado a operaciones de análisis discursivo, tendientes a dar cuenta de un proceso histórico complejo. Nuestro trabajo intentó poner en primer plano las principales operaciones políticas y estéticas de una propuesta cultural original fuertemente entramada a las tradiciones y a la cultura del momento en la que se desarrolló; así como algunas explicaciones que nos permitieran explicar su vigencia a pesar de la censura y estrechismos de lo que se destinaba a niños, en esos años.

La búsqueda de un modelo no convencional para describir la particular manera de funcionamiento del texto artístico para niños en el marco conjuntivo de la cultura fue el aspecto central que destacamos de las teorías seleccionadas para ubicarnos en el ámbito de estudio de esta tesis: la cultura para niños y el arte en particular. En función de estos objetivos generales, construimos un cruce de dos grandes paradigmas teóricos para comprender el dinamismo de una época. Hicimos dialogar dos modelos teóricos, el de Iuri Lotman y el de Mijail Bajtin, construyendo un andamiaje “combinado” que resultó pertinente y productivo para el estudio de una esfera vacante como tal en las especulaciones teóricas del arte y la literatura en general, así como de sus procesos históricos. Ambos paradigmas apuntan a restaurar la legibilidad de los textos artísticos, ubicándolos en un todo semiótico que vincula el arte con la esfera extra artística.

Fueron estos aportes los que nos dieron referencias epistemológicas para comprender aspectos y problemas propios del poliglottismo de estos productos culturales para niñxs que descentran las categorías tradicionales del análisis. Las teorías de Lotman y de Bajtin confluyen en el reconocimiento del arte como manifestación dentro de la cultura que permite un modo de conocimiento del mundo, una forma de entender la realidad desde un ángulo más intenso que otras: “la densidad semántica del arte”; “el arte es el procedimiento más económico y más compacto de almacenamiento y de transmisión de la información” (Lotman, 1978: 36)<sup>277</sup>. Articulamos ambos aportes para demostrar la necesidad de desclausurar el saber vinculado al texto artístico; es decir, buscar los mecanismos de análisis que lleven a definir la creación artística en relación a otras esferas de la cultura, así como en relación a las normas y los aspectos que convierten al arte en un lenguaje privilegiado.

Rescatamos el carácter potente de las metáforas de Lotman (visual: la semiosfera) y de Bajtin (auditiva: la palabra ajena y las voces sociales que introducen la cuestión del sujeto). En un cruce de transferencias teóricas, nos propusimos indagar la presencia de múltiples voces sociales de los discursos en torno a la infancia siempre cargados de luchas ideológicas que se juegan a través de los usos sociales del lenguaje. Espacio y voces: de ambas metáforas destacamos la fuerza interpretativa para estudiar la complejidad de los procesos que ocurrieron en un largo período histórico de la cultura, poniendo el foco en lo que se destinó a la infancia.

En el capítulo III esbozamos un panorama histórico de la cultura para la infancia en nuestro país desde comienzos del siglo XX hasta los primeros años década del 70 (previos al golpe de 1976), intentando arribar a una descripción de distintas zonas de la cultura en general y de la cultura para la infancia en particular, articulando aspectos relacionados con múltiples lenguajes para arribar a una caracterización de algunos aspectos generales de la cultura de aquellas décadas como sistema semiótico atravesado por fronteras, dinámico y conflictivo. ¿Cuáles fueron algunas de las cuestiones centrales que destacamos allí?

En este recorrido pudimos reconocer que esta ampliación de la cultura para la infancia durante el siglo XX en nuestro país se vio acompañada de la instalación de un discurso hegemónico que consolidó estereotipos sobre lo masculino, lo femenino, lo nacional, lo familiar, lo moral y lo adecuado para niñxs. El peso de ciertos mandatos se multiplicó de la mano de estrategias comerciales y de la ampliación de una industria: venta de productos, demandas de oficios, la “moda” y todos los productos que trajeron las nuevas industrias culturales. Las representaciones sobre lxs niñxs durante el siglo XX se

---

<sup>277</sup> citado por Arán y Barei; 2002: 64.



tensionaron en un arco que iba desde la de un ser atado al mayor, bajo ciertas concepciones que hoy entendemos como moldes estrechos; hasta, en el otro extremo, el destinatario, el cómplice y el artífice de un futuro diferente: un sujeto con voz propia. La convivencia de paradigmas y de maneras de comprender esta etapa de la vida, afectó las maneras de discurrir y de regular los diferentes y múltiples ámbitos de la vida social de la que participan lxs niñxs: lo privado, lo familiar, lo público, lo escolar, entre otras. Las tensiones que señalamos en las décadas del 60 y del 70 se proyectaron y se matizaron en un largo desarrollo histórico que abarca desde el surgimiento de la noción moderna de infancia (lx niñx es visto como alumnx) y se despliega en un amplio haz de representaciones que incluye la idea romántica e idealizada del niñx hasta la abolición misma de la idea de infancia hoy (Corea y Lewcowics, 1999).

Los discursos que se ocuparon de la niñez en este largo período (distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas, pedagogía de la autogestión y la antiautoritaria, psicología genética, la literatura infantil y juvenil) contribuyeron a expandir un nuevo imaginario sobre la infancia. Algunas de estas ideas permitieron pensar la integración de la niñez al universo social adulto con un novedoso y cambiante horizonte de prácticas y de discursos sociales que proponían pensar a lxs niñxs como protagonistas activxs y críticxs de la cultura; confrontando con aquellas formas conservadoras de hablar, de nombrar y de prescribir todo lo referido al mundo infantil asociado a la reproducción de los valores occidentales y cristianos.

Estas tensiones se dieron en un escenario de voces sociales que, al disputarse la noción de infancia, abrieron nuevas dimensiones para pensarla pero al mismo tiempo oficializaron una manera adulta de comprenderla. En esta disputa entraron en juego los aportes de las nuevas disciplinas y las problemáticas de una sociedad que evidenciaba aceleradas transformaciones desde el punto de vista social, cultural y político. Nos detuvimos en particular en el naciente ámbito de la crítica de literatura para niñxs, rescatando principalmente las discusiones y las tensiones de las que se hicieron eco los Seminarios-Taller de Literatura Infanto Juvenil coordinados por M. Luisa Cresta de Leguizamón, en la Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestro panorama también permitió destacar nuevas prácticas artísticas destinadas a lxs niñxs, a partir de estas décadas, impregnadas de un clima generalizado de crítica hacia la cultura, especialmente hacia valores y modos de pensar dominantes. En un contexto de búsquedas y de rupturas con los cánones instituidos en otras esferas de la cultura, de estrecha vinculación entre la política y el arte, los ideogramas del cambio y del hombre nuevo impregnaron las representaciones y el componente de poder que afecta la asimétrica relación adulto – niñx. Distintos campos, aún alejados entre sí, tales

como la producción literaria, la música popular, la historieta, las distintas disciplinas académicas y la práctica política vivenciaron hacia el interior una crisis de hegemonía en distintos niveles (Díaz, 2005). En este sentido, el discurso de la pedagogía, el que se arroga la pretensión de sujetar a la niñez al orden instituido de la escuela, se concentró en esos años en un nudo problemático: la caducidad del universo simbólico de las generaciones mayores (Carli, 2001). En el dinamismo propio de un momento “explosivo” de la cultura, dejamos esbozados también el impacto que produjeron en estos años, la expansión de los medios masivos, así como las disputas políticas en torno a ellos.

Como señalamos antes, interrogarnos por la cultura para la infancia y por la experiencia de ser niñez en la ciudad de Córdoba en aquellos años contribuye a afianzar una perspectiva histórica que pretende revelarse singular, no idéntica a otros contextos más centrales y urbanizados, tales como el de la capital del país, Buenos Aires. Si bien la ciudad de Córdoba participó de fenómenos en común, no se dieron de manera homogénea en el territorio nacional; por el contrario, nuestra investigación contribuye a defender la necesidad de dar cuenta de que las zonas centrales y las periféricas se retroalimentan, pero no en forma de cascada.

En el análisis del corpus, pudimos hacer productiva la hipótesis inicial, para llevarla más allá de lo conocido y dejar proyectadas nuevas indagaciones que aquí sólo quedaron delineadas. Los principales resultados de nuestro análisis nos permitieron afirmar que *Pipirullines* representó una innovación para su contexto; y su principal impronta fue un tipo de humorismo que combinó la experimentación de los lenguajes, recuperó y recreó las experiencias teatrales y literarias que sus hacedores traían y se atrevió a brindar una mirada crítica de la cultura y de las tradiciones imperantes. De esta manera, revitalizó el género de “lo infantil”, a través de una experimentación con un lenguaje “nuevo” y emergente -el de las pantallas-. Esto fue posible gracias a que, en ese contexto, el canal universitario cordobés era un medio alternativo y un espacio de experimentaciones.

Cuando afirmamos el carácter innovador de este programa, nos referimos a cómo se “adelantó”, en su carácter experimental y desde el punto de vista de su manejo de las tradiciones, así como su inclusión de nuevos lenguajes (mecanismos de la memoria). Estos procedimientos comprendidos en el contexto de prácticas situadas en un escenario emergente (la televisión) se nutrieron de otros circuitos que se estaban consolidando (libros y teatro infantil), recreando un imaginario ideológico que permitió repensar la infancia desde otras claves políticas y estéticas.

El carácter innovador no sólo estuvo dado por la brecha y la distancia con lo que se producía en otros ámbitos (revistas, libros y manuales escolares) en términos de nuevos circuitos de circulación, sino también por cómo se entramaron a las nuevas

significaciones que generaron de la mano del humor que atravesaba la cultura en otros ámbitos y abría zonas no conquistadas de lo destinado a los niños.

*Pipirulines* se recorta como una experiencia que activó un caleidoscopio cultural, que permite “jugar” con capas (representaciones, figuras, personajes, relatos, frases, objetos, mandatos) que se incrustaron entre sí y que se movían formando nuevas imágenes. El absurdo, el lenguaje del movimiento de los títeres y de los objetos frente a las cámaras, la parodia de otros discursos, la poética del escenario, la música, la mirada infantil que juega con todo lo que tiene a mano.

El régimen escópico que inauguró la televisión permitió poner el lenguaje de la corporalidad en primer plano y alejarse del paradigma solemne y formativo imperante en la cultura escolar para niños: el de las antologías, libros escolares, manuales y revistas. La experimentación con los diversos lenguajes audiovisuales y escénicos de este programa, así como la confluencia de formatos y géneros que venían de la radio, el teatro y de la literatura fue una innovación en varios aspectos: una combinación sin antecedentes que inauguraba un tipo de programa para niños con una fuerte impronta humorística, que no tenía correlato en los programas cómicos para adultos de ese momento.

El formato del programa era de carácter breve: se transmitía una vez a la semana, tenía una duración de una hora y se emitía en directo (no se grababa). Es posible que esta condición de efímero y volátil haya sido un factor importante para mantenerse al aire en ese contexto desfavorable. El registro cómico y poético del primer año del programa; y la profundización de lo humorístico en el segundo, operó como resistencia al dogmatismo del discurso autoritario que se consolidó con el régimen militar, pocos años más tarde. El lenguaje polisémico emparentado a la poesía y el juego, y alejado del mensaje unívoco de otros discursos para niños le dio un camuflaje de –aparente- ingenuidad; el hecho de que fuera un programa infantil y “subalterno”, “un género menor”, lo hacía poco sospechoso ante los ojos de ciertos sectores dominantes.

Este programa televisivo contribuyó a una nueva subjetividad infantil y abrió una vía de conexión con el mundo de los intereses y de la cultura de los niños. Al mismo tiempo contribuyó a diluir los límites de los universos simbólicos de “lo infantil” y lo “adulto” y a poner en crisis el lazo vivido como “natural” de esta relación. El humor fue el principal protagonista de esta operación cultural que no solo contribuyó a instituir un imaginario que dotó de nuevos significados al concepto de infancia, sino también favoreció experiencias vitales en la niñez que la redefinían en tensión con el presente: entretenerse, reírse y divertirse como operaciones que demandan una actitud activa y crítica por parte de los televidentes.

A lo largo del desarrollo de la tesis, hemos intentado destacar en todos los planos del análisis el carácter fronterizo de la infancia, como guía para comprender ciertos rasgos generales: “entre” adultos, bisagra, pasaje, frontera y diálogo. El arte para la infancia está fundado y se potencia en la transición relativa de la vida que es la niñez: es un pasaje apenas, es transitorio y corto; en cambio, el adulto se siente a sí mismo siempre adulto, porque ¿ha dejado de ser niño?

En uno de sus textos escrito en 1913, Walter Benjamin asoció esta actitud adultocéntrica con una máscara: “Libramos nuestra lucha por la responsabilidad contra un enmascarado. La máscara del adulto se llama “experiencia””. (1974: p.17). La infancia para la filosofía ha sido un territorio para interpelar el concepto de modernidad. Modernidad, racionalidad, progreso y futuro asociados a la adultez de la sociedad racional. Lxs niños son ese porvenir, una inversión a futuro y la continuidad de la familia. El filósofo alemán se detuvo en la infancia para pensar en el empobrecimiento de la experiencia y volvió sobre la ilustración a partir de la literatura infantil del siglo XVIII. Desconfiaba de las historiografías del progreso, ese camino progresivo hacia la adultez. Su temprana hipótesis se hizo realidad: al descubrimiento de la infancia, en el siglo XVIII, le siguió la conquista. Los libros infantiles que coleccionó eran una muestra de ser un instrumento para la moralización y domesticación de su fantasía. Estas reflexiones aún nos interpelan, aún nos despiertan inquietudes para pensarnos como comunidad adulta que recibe a quienes llegan a este mundo.

El proceso de conformación de la identidad infantil se desarrolla en este marco de intersubjetividades. Allí se despliegan un caudal de valoraciones que condensan lo ideológico de este vínculo a partir de la relación dialógica entre dos conciencias asimétricas. Durante la infancia vivimos una larga etapa de internacionalización de las normas sociales (explícitas e implícitas), a través de un proceso en mayor o menor medida conflictivo (que no “culmina” en estos años) y está sujeto a negociaciones múltiples entre adultos y niños. A lo largo de la tesis hemos señalado el peso simbólico de “la vida ya experimentada” del adulto. Sin embargo, también hemos destacado cómo esta condición se abrió al juego de lo estético, develando otros sentidos posibles, inaugurando modos de recrear esta asimetría. Ciertas expresiones artísticas, como la que aquí investigamos, construyeron “lo nuevo” en la consideración de la infancia como una experiencia única y “recién-nacida” de la vida, revelándose contra los mandatos ideológicos de la cultura adultocéntrica, oponiéndose formal e ideológicamente a los discursos contemporáneos del autoritarismo basados en presupuestos cuya verdad se presentaba como autoevidente e indiscutible. La infancia como sujeto de una estética.

El humorismo de *Pipirulines* exploró los límites de la representación “idealizada” y realista, didáctica y costumbrista de los relatos para niños; y parodió el tono grandilocuente de algunos discursos escolares (de actos patrios, manuales y revistas). En contraposición a otras voces disciplinadoras y adoctrinadoras de las lecturas infantiles, *Pipirulines* contribuyó a instituir representaciones identitarias que cuestionaron el estatuto de autoridad que caracterizaba a la enunciación. A través de un humor reflexivo y metafórico recreó las tensiones que remitían a escenas y prácticas en el ámbito doméstico (la crianza, el juego, la lengua oral y popular) y a lo público (los medios masivos, la escuela, la calle y la plaza). En clave lúdica sus libretos filtraron discusiones y temas vinculados con las instituciones que se ocuparon de la infancia e integraron pautas estéticas del arte contemporáneo de Córdoba. En un formato televisivo que no volvió a repetirse por varias décadas, representó la voz de los niños apelando a procedimientos y recursos que abrían el repertorio hacia otras maneras de simbolizar y representar la infancia.

*Pipirulines* es representativo de una etapa de la cultura de nuestro país en la que el discurso artístico contribuyó a un proceso colectivo y singular de visibilización de los niños entre las múltiples voces sociales, en un complejo fenómeno cultural cuyo proceso intentamos construir. La función del arte y en particular, la de ciertos fenómenos que ocurrieron en las décadas del 60 y del 70, se fusionó con un espíritu de época que alimentó las libertades expresivas en pos de la función “liberadora” del arte. En este debate estaba (y sigue estando) en juego el problema de la libertad del hombre, vinculado al de las fronteras personales y culturales. Preocupación que nos une en el “gran tiempo” que postulaba Bajtin, que atraviesa las fronteras epocales y liga el momento histórico de ambos pensadores rusos, el del corpus y el de esta tesis. Era también una preocupación para Lotman, en la última etapa de su producción. No la entendía como algo utópico, sino que estaba relacionada con la conciencia de las fronteras culturales: al hombre lo hace libre conocer sus límites.

Durante el largo período de investigación y de escritura de esta tesis, atravesamos situaciones en las que nos perdimos placenteramente cual flâneurs deambulando por archivos, imágenes, discos, documentos mecanografiados, libros y voces que lograron recuperar lo vivido previo al humo negro, el silencio y las balas de los años de dictadura. Imágenes que por momento se saturaban al superponerse con las experiencias propias del paso por la escuela primaria pública en pleno período de la dictadura cívico militar.

Tuvimos que optar por renunciar a algunos de estos caminos o dejarlos a medias, saber que cada puerta se abría a un caudal de producciones que remitía a prácticas, consumos culturales y también a experiencias vividas cercanamente por quienes fuimos

niñxs o jóvenes, y ahora somos la población “adulta”. Este andar por los caminos de la cultura para la infancia implicó desbordar los márgenes de la cultura escrita, inscripta en regulaciones institucionales, tales como la escuela y la literatura para niñxs. El principal desafío consistió en vislumbrar las zonas de frontera, los mecanismos propios de hibridaciones, préstamos y tráficos que el campo de la cultura para la infancia devela como propios.

Este trabajo ha sido realizado desde la convicción de haber encontrado y valorizado una perla que permanecía desconocida. Una joya para nuestra memoria cultural. Su alto valor simbólico y artístico, su actualidad y el diálogo en el “gran tiempo” al que nos sumamos con este trabajo, se hace evidente en las huellas que dejó esta producción cultural para la infancia en los años siguientes. Con la recuperación democrática, Laura Devetach desplegó una inmensa y sostenida tarea en el ámbito editorial cuya impronta está enraizada en las experiencias artísticas y culturales que hemos investigado en este trabajo. El prolífero camino transitado por esta autora junto a un colectivo de agentes culturales a partir de los años 80, en un proyecto democrático de país -atravesado por conflictos que ponen en jaque su pretensión de país inclusivo e igualador de oportunidades y derechos- tiene huellas imborrables de un pasado reciente, que nos interpela como investigadoras y docentes.

El alcance de nuestra investigación para pensar el impacto de la última dictadura cívico militar, se vincula con lo que afirma Puiggrós (2006) en relación a sus efectos en el amplio campo de la educación y la cultura, víctimas del golpe más dañino de su historia que consistió en “reprimir los movimientos de cambio que se preparaban en los años anteriores, impedir a la sociedad la digestión de lo nuevo, oponer el egoísmo de la cultura perimida a las demandas de aire fresco de una juventud distinta” (p.8)

Entre los múltiples hilos que dejamos pendientes se encuentra la recepción concreta y singular que tuvo el programa entre los televidentes niñxs cordobeses en sus casas, que se rieron, se identificaron, que escribieron cartas al programa, que imaginaron o soñaron con estos personajes, que hablaron con sus amigos acerca de Martinzul o del Oso. Nuestro análisis dejó pendiente un tratamiento particular de lo corporal debido a que la falta de material de archivo (fotos o filmaciones) nos resultó un obstáculo; sin embargo expresamos aquí la importancia clave que tuvieron las resoluciones corporales de actores y actrices que impactaron en la construcción ficcional, en la elaboración de personajes, en la entrada y salida de la ficción, en la comunicación con los infantes, entre otros aspectos posibles de ser investigados en profundidad.

Sería también interesante proyectar un trabajo para recoger información y construir hipótesis para pensar el vínculo con el resto de la programación televisiva para niñxs con

los que convivió *Pipirulines* en los canales por aire de Córdoba; así como analizar el valor testimonial de la palabra de los hacedores de este programa. Si bien, hemos hecho pocas referencias a las voces de los entrevistados, toda la tesis está impregnada de sentidos compartidos en largas horas de conversaciones, que merecerían mayor desarrollo en otros trabajos.

En este largo recorrido, una voz colectiva y “bochinchera” nos atrajo particularmente: la de una generación que saboreó la posibilidad de cambiar el mundo. Esta inmensa apuesta que nos legaron quienes protagonizaron los hechos que aquí investigamos, sostiene la necesidad colectiva de no dejar caer en el olvido los fragmentos de una memoria que nos pertenece, así como recrear este sueño, reiventarlo.

Por último, esta investigación dejó abiertas nuevas sendas y nuevas preguntas vinculadas con la actual presencia de la cultura para la infancia en la Universidad Nacional de Córdoba: ¿qué saberes se construyen hoy en la “casa de altos estudios” para contribuir a la ampliación de derechos de niñxs, qué conocimientos se producen en el marco de los programas de extensión universitaria y qué lugar ocupan en el curriculum de las carreras de grado y de posgrado? ¿De qué modo la universidad proyecta entre sus políticas los derechos de niñxs y jóvenes a la cultura, a la multiplicidad de lenguajes artísticos? ¿Cómo ingresan los saberes que se producen, se cuestionan, se tensan entre la extensión universitaria, otros sectores de la población no universitaria, y los saberes que ingresan como legitimados en las carreras de grado? ¿Ingresan lxs niñxs y lxs jóvenes como sujetos de discursos<sup>278</sup>? Ojalá este trabajo signifique un aporte en la comunidad académica para pensar algunas de estas inquietudes y contribuir a una ampliación de los horizontes de conocimientos.

---

<sup>278</sup> En la publicación: *Derechos de la niñez e inversión social. Profundizando compromisos de la UNC respecto a los derechos de niños, niñas y jóvenes*, UNICEF, Fundación ARCOR, SEU (2010), encontramos reflexiones sustantivas que contribuyen a poner sobre la mesa de prioridades la discusión sobre la inversión pública destinada a la Niñez y la Adolescencia destinada a garantizar sus derechos y reducir desigualdades. Los artículos analizan diversas experiencias de carácter intervencionista en la que participaron actores universitarios y no universitarios. En el artículo de Ammann (2010): se toman cuatro proyectos extensionistas de distintas facultades y se interroga por los niños, niñas y jóvenes como sujetos de discurso: “(...) para indagar el grado de reconocimiento de sus derechos vulnerados o no garantizados, así como de sus carencias y necesidades. Nuestro punto de partida fue preguntarnos si el reconocimiento de la nueva concepción del niño como sujeto de derechos, según la Convención Internacional sobre Derechos del Niño (CIDN), involucra también la de “sujeto de discurso”, de un discurso propio que trasunta el o los discursos sociales de las comunidades que lo contienen (familiar, barrial, escolar, deportiva, etc.)”. (p. 145)

## BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, Juan Pablo (2007). *"Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la provincia de Córdoba (1984 – 1999)"*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO.
- Aguado, Amelia (2006). "1956- 1975. La consolidación del mercado interno", en De Diego, José Luis (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Alazraki, Jaime (1980). "Prólogo", en Cortazar, Julio, *Rayuela*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Alaniz, Rogelio (2014). "El Congreso Eucarístico Internacional de 1934", en *Diario El Litoral*, Sección "Crónicas de la historia", miércoles 19 de marzo. Versión on-line:  
[http://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/98832-el-congreso-eucaristico-internacional-de-1934](http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/98832-el-congreso-eucaristico-internacional-de-1934)
- Alegret, Mauro (2016). "La creación colectiva en el teatro de Córdoba", en: Revista de teoría y crítica teatral *Telón de fondo*. N 24. Diciembre. Versión on-line:  
<https://www.telondelfondo.org/numeros-anteriores/numero24/articulo/629/la-creacion-colectiva-en-el-teatro-de-cordoba.html>
- Alison, Lurie (1998). *"No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo"*. Salamanca: FGSR.
- Almeida, Eugenia (2009). "Breve historia del dibujo animado en Argentina", en Flores, Ana Beatriz (dir. y coord.). *Diccionario crítico de términos de humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Alvarado, M. y Guido H (1993). *"Prólogo a Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia"*. Buenos Aires: La Marca.
- Alvarado, Maite (2013). "Sin libros, no se aprende", en *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ammann, Beatriz (2000). "La crítica cultural periodística y la Literatura Infantil y Juvenil", en *Revista Latina de Comunicación Social*. Volumen 3 Nro. 35, Noviembre. Versión on-line: <http://www.revistalatinacs.org/argentina2000/06ammann.htm>
- Ammann, Beatriz (2010). "Los niños, sujetos de discursos", en *Derechos de la niñez e inversión social. Profundizando compromisos de la UNC respecto a los derechos de niños, niñas y jóvenes*, UNICEF, Fundación ARCOR, SEU. Versión on-line: <https://studylib.es/doc/5933067/derechos-de>
- Amicola, José (2001). *"De la forma a la información. Bajtin y Lotman en el debate del formalismo ruso"*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Arán, Pampa (2001). "Apuntes sobre géneros literarios". Córdoba: Ediciones Epoke.



- Arán, Pampa (2005). “*Fundaciones teóricas: Bajtin y Lotman. Una revisión en perspectiva*”, en *El hilo de la fábula*, Año 4, Número 5, Revista del Centro de Estudios Comparados. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Arán, Pampa (2005). “*El (im)posible diálogo Bajtin-Lotman. Para una interpretación de las culturas*”, Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos *Entretextos* N°6, Noviembre.
- Arán, Pampa (2006). (Dir. y Coord.) “*Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*”. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Arán, Pampa (edit.) et alter (2016). “*La herencia de Bajtin. Reflexiones y migraciones*” Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Arán, Pampa O. y Barei, Silvia (2002). “*Texto/Memoria/Cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*”. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arán, Pampa O. y Barei, Silvia (2003). “*El texto artístico en el texto de la cultura latinoamericana*”, Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura *Entretextos*, N° 2, noviembre.
- Archivo Provincial de la Memoria (2011). “*Chupinas de colección. Aportes para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula*”, Espacio para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos La Perla, Córdoba. Versión on-line: <http://www.apm.gov.ar/em/chupinas-de-coleccion>
- Archivo Provincial de la Memoria (2012). “*Megacausa La Perla. Informe sobre el Juicio al Terrorismo de Estado en Córdoba*”. Córdoba: Espacio para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos La Perla; Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera.
- Ariès, Philippe (1987). “*El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*”. Madrid: Taurus.
- Arpes Marcela y Ricaud, Nora (2008). “*Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*”. Buenos Aires: Stella – La Crujía,
- Avellaneda, Andrés (1986). “*Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*”. Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina, núm. 156 y 158.
- Ávila, Ximena (2009). “*Sátira*”, en Flores, Ana Beatriz (dir. y coord.) *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Baca, Claudia (1997). “*El niño que llevamos dentro. María Luisa Cresta de Leguizamón. Conversaciones y entrevistas acerca de la literatura infantil y juvenil*”. Córdoba: JCV.
- Bajour, Cecilia (2015). “*Juego con palabras, palabras en juego*”. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Bajour, Cecilia (2013). *"Luces en movimiento. Ciertos faros en la literatura infantil argentina del siglo XX"*, en Beatriz Helena Rodríguez (coord.), *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*. Madrid: SM.
- Bajtin, Mijaíl (1987). *"La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais"*. Madrid, Alianza.
- Bajtin, Mijaíl (1994). *"La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento"*. Buenos Aires: Alianza.
- Bajtin, Mijaíl (1999). *"Estética de la creación verbal"*. México: Siglo XXI.
- Bajtin, Mijaíl (2000). *"Yo también soy (fragmentos sobre el otro)"*, Selección, traducción, comentarios, prólogo de Tatiana Bubnova, Taurus, México.
- Bajtin, Mijaíl (2000). *"La sociedad de los 90: contexto histórico y marco teórico para el estudio de sus discursos"* en: *La Argentina humorística. Cultura y discurso en los 90*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Barei, Silvia y Flores Ana Beatriz et al (2000). *"La Argentina humorística. Cultura y discurso en los 90"*, Córdoba: Ferreyra Editor.
- Barei, Silvia y Flores Ana Beatriz (2003). *"La Argentina humorística. Cultura y discurso en el 2000"*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Barei Silvia y Gómez Ponce Ariel (comps.) (2018). *"Lecciones sobre la cultura y las formas de vida"*. Encuentro Córdoba- Tartú. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Barrancos, Dora (2005). *"¿Niñas, niños, ustedes serán el cambio!"*, en Revista *Todo es historia*, Agosto 2005, N° 457.
- Barthes, Roland (1986). *"El grado cero de la escritura"*. México: Siglo XXI.
- Beckett, Sandra L. (edit.) (1999). *"Transcending boundaries. Writing for a dual audience of children and adults"*. New York, Garland Publishing Inc.
- Benjamin, Walter (1974). *"Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación"*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Ben Plotkin, Mariano (2009). *"Las claves del período" en Argentina. La búsqueda de la democracia Tomo 5 1960- 2000"*. Volumen dirigido por Ben Plotkin, Colección América Latina en la Historia Contemporánea, M. Buenos Aires: Taurus, Fundación Mapfre.
- Bernárdez, Asunción (2001). *"Castigat riendo mores"* o la función política de la risa, en: *El humor y la risa*, Fundación autor, Madrid. Versión on-line: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/per3/profesores/abernardez/pdfs/Castigat\\_riendo\\_mores.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/per3/profesores/abernardez/pdfs/Castigat_riendo_mores.pdf)
- Bergson, Henri (1946). *"La risa"*. Buenos Aires: Editorial Tor.

- Bettolli, Cecilia (1990). "*Caleidoscopio*", en Revista *Piedra Libre* Año II – Nro. 6 – agosto 1990. CEDILIJ, Córdoba, Argentina.
- Bettolli, Cecilia (2007). "*Infancia-literatura-Lectura. Algunos hitos de su entramado en la Argentina*", ponencia presentada en Seminario Prazer em ler de Promocao da Lectura, Sao Paulo.
- Bixio, Beatriz y Heredia, Luis (2000). "*Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras*", vol. 1 (pp. 83 – 94). Córdoba: Publicación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bixio, Beatriz y De Mauro, Sofía (2019). "*Políticas de la disidencia. I Encuentro Internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica*". en Revista *Heterotopías* del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH. Volumen 2, N° 3, junio. Córdoba.
- Blache, Martha y Dupey, Ana María (2007). "*Itinerarios de los estudios folklóricos en Argentina*", en Revista *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXII*, 2007. Buenos Aires. Versión on-line: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21042/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21042/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Bocco, Andrea (2009). "*El susurro formidable de la risa. La ficcionalización del gacetero en los periódicos humorístico-políticos*", en Flores, Ana Beatriz (Coord). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Boland, Elisa (2002). "*Entrevista a Laura Devetach. O de cómo escribir en la arena y construir una torre señora*", en Revista *Virtual Imaginaria*, 15 de marzo. Versión on-line: <https://www.imaginaria.com.ar/07/7/devetach.htm>
- Bravo Villasante, Carmen (1987). "*Historia y antología de la Literatura Infantil Iberoamericana*" Tomo I y II. España: León - Editorial Everest.
- Brea, José Luis (2008). "*Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a las mil pantallas*" en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, N° 4, Diciembre. España: Universidad Complutense de Madrid. Versión on-line: [https://webs.ucm.es/info/artepltk/texto\\_brea.html](https://webs.ucm.es/info/artepltk/texto_brea.html)
- Brizuela, Mabel (2009). "*El humor en el teatro*" en Flores, Ana Beatriz (Coord). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Brizuela, Mabel y Hernández, M. Amelia (2009). "*El humor en el teatro. Apuntes sobre la comedia*", en Flores, Ana Beatriz (Coord). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Bubnova, Tatiana (1996). *"Bajtín en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general)"*, en Iris M. Zavala (coord.) *Bajtín y sus apócrifos*. México: Anthropos.
- Cáceres Sánchez, Manuel (1996): *"Iuri Mijáilovich Lotman (1922-1993): una biografía intelectual"* en Lotman, Iuri M., *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Frónesis, Cátedra.
- Cañón, Mila (2004). *"El exilio de las librerías, las escuelas y los lectores. Del silencio público al éxito editorial"*, ponencia presentada en II Congreso Internacional CELEHIS de literatura.
- Carli, Sandra (1997). *"Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955- 1983"*, en Puiggrós, Adriana (dir), *Dictaduras y utopías en la historia reciente. Historia de la educación en la Argentina. 1955 – 1983*. VIII. Galerna, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1999): *"Escuela nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la Historia Cultural argentina (1920-1983)"*, en Adrián Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Carli, Sandra (2002). *"Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955"*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, Sandra (2003). *"La educación pública en la Argentina"*, en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires: la Crujía-Editorial Stella.
- Carli, Sandra (2005). *"Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina"* Documento de trabajo N 15, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Carlón, Mario (2004). *"Sobre lo televisivo. Dispositivos, discursos y sujetos"*. Buenos Aires: La Crujía.
- Carranza, Marcela y Bajour, Cecilia (2005). *"Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil"*, en Revista Imaginaria, Versión on-line: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Carranza, Marcela (2009). *"El humor negro en la literatura para niños. La ironía como metalenguaje frente a la alegoría"* en Flores, Ana Beatriz (Coord). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Colotta Pablo, Cucuzza, Héctor Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel (2002). *"Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora"*, en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Spregelburd, Roberta Paula (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

- Corea, Cristina y Lewcowic, Ignacio (1999). *“¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez”*. Buenos Aires: Lumen.
- Cresta de Leguizamón, María Luisa (1984). *“El niño, la literatura infantil y los medios masivos de comunicación”*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cristiansen, Andrea (2011). *“La poética del payaso. Su universo interior”*. México: Fonca. Conaculta.
- Curtino, Cecilia (2008). *“Laura Devetach y la intervención teatral en el Departamento de Teatro de la UNC: 1973/1974” (s/d)*. Fragmento de la tesis de Licenciatura en Letras. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Dangeli, Concetta y Paduano Guido (2001). *“Lo cómico”*. Madrid: Machado Libros.
- Da Silva Catela, Ludmila (2005). *“Variaciones sobre las memorias”*, en Revista *Estudios* N°16, Centro de Estudios Avanzados, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Versión on-line: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13468>
- De Diego, José Luis (2003). *“¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina 1970-1983”*. Buenos Aires: Ediciones al margen.
- De Diego, José Luis (2006). *“1976-1989. Dictadura y democracia. La crisis de la industria editorial”*. En De Diego, J. L (director), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Marinis, Marcos (1997). *“Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología”*. Buenos Aires: Galerna.
- De Mause, Lloyd (1982). *“Historia de la infancia”*. Madrid: Alianza Universidad.
- De Sagastizábal, Leandro (1995). *“La edición de libros en la Argentina. Una empresa de cultura”*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Santis, Pablo (2000). *“Risas argentinas: la narración del humor”*, en Noé Jitrik (dir.), *Historia crítica de la literatura argentina*, Volumen 11 Elsa Drucaroff (dir.). Buenos Aires: Emecé Editores.
- De Toro, Fernando (1994). *“Semiótica del Teatro”*. Buenos Aires: Galerna.
- Del Valle, José (2018). *“La política de la incomodidad: Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo”*. En *AGLO: Anuario de Glotopolítica*. Versión on-line: <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>
- Devetach, Laura (1964). *“Prólogo”*, en *Antología juvenil*. Córdoba: Instituto Educativo Córdoba.
- Devetach, Laura (1991). *“Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana”*. Buenos Aires: Colihue.

- Devetach, Laura (2006). “Una torre de cubos para armar en libertad”, en Revista *Imaginaria*, 15 de marzo; Versión on-line: <https://www.imaginaria.com.ar/17/6/la-torre-de-cubos.htm>
- Devetach, Laura (2008). “El ojo de la aguja”, texto leído en ocasión de la entrega de la distinción de Doctora Honoris Causa, de la FFYH de la UNC, Versión on-line: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/26/honoris-causa-ojo-aguja.pdf>
- Diaz Rönner, María Adelia (1989). “Cara y cruz de la literatura infantil argentina”. Buenos Aires: Quirquincho.
- Diaz Rönner, María Adelia (1996). “Breve historia de una pasión argentina: la literatura para niños”, en Revista *La Mancha* N 1, julio. Buenos Aires.
- Diaz Rönner, María Adelia (1999). “Señales críticas de la crítica”. En: 6º Congreso Internacional de LIJ “Literatura, medios y mediadores”. Córdoba: Ed. CEDILIJ.
- Diaz Rönner, María Adelia (2000). “Literatura Infantil de “menor” a “mayor”, en Noé Jitrik (dir.), *Historia crítica de la Literatura argentina, Volumen II: “La narración gana la partida”*. Buenos Aires: Emecé.
- Donzelot, Jacques (1990). “La policía de las familias”. Valencia: Pretextos.
- Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand (1972). “Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dotro, María Valeria (2003). “Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990”, en: Carli, Sandra (dir. y comp.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella. La Crujía.
- Duarte, María Dolores (2005). “Entrevista con María Luisa Cresta de Leguizamón” en *Encuentros. 15 años del Ce. Pro. Pa. Lij*. Ce.Pro. Pa. LIJ (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil). Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.
- Druetta, Santiago (2011). “La TV que no se ve. Relaciones que fueron decidiendo nuestra televisión”. Villa María: EDUVIM.
- Escarpit, Denise (1986). “La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etchemaite, Fabiola (2003). “Más libros para más chicos”, ponencia presentada en *Primer Encuentro sobre Literatura para niños y jóvenes*, 21 y 13 de septiembre. Santa Fe.
- Facultad de Filosofía y Humanidades (2019). “Consideraciones sobre el uso del lenguaje inclusivo de la lengua”, en Revista *Alfilo*. Córdoba: Facultad de Filosofía y humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 6/12/2019. Versión on-line: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/consideraciones-sobre-el-uso-inclusivo-de-la-lengua/>

- Feijoo León, Enrique Mariano (2006). *“El juego y los juguetes en la Argentina”*, en Revista *Todo es historia*, N° 472, noviembre.
- Fobbio, Laura y Patrignoni, Silvina (2010). *“En el teatro del símeacuerdo. Escenas para niños y acción en Latinoamérica”*. Córdoba: Recovecos.
- Foucault, Michel (1984). *“Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber”*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flores, Ana Beatriz (2000). *“Políticas del humor”*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Flores, Ana Beatriz (Dir. y Coord.) (2009): *“Tipos de humor y la risa”*, en *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Flores, Ana Beatriz et alter (2017): *“El rumor del humor. Jornadas de Investigación: Innovación, ruptura y transformaciones en la cultura humorística argentina”*. Coord. General de Ana B. Flores. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Forster, Ricardo (2009). *“Benjamin. Una introducción”*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Editorial Quadrata.
- Fraticelli, Damián (2013). *“Una periodización de los programas cómicos: Paleo, Neo y post humor televisivo”*, en *Imagofagia*, Revista de la Asociación Argentina de estudios de cine y audiovisual, N° 8. Versión on-line: <http://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/421>
- Fraticelli, Damián (2015). *“Lo risible en los programas cómicos. Una tipología del chiste, lo cómico, la chanza y el humor televisivos”* en: Versión. Estudios de comunicación y política, N° 35, marzo-abril, (Pp. 75-84). Versión on-line: <http://version.xoc.uam.mx>
- Freud, Sigmund (1991). *Obras completas, Tomo III*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Garralón, Ana (2004). *“La estética de la infancia en La edad de oro de José Martí”*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Versión on-line: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmgq773>
- Garramuño, Florencia (1997). *“Genealogías culturales. Argentina, Brasil y Uruguay en la novela contemporánea (1981-1991)”*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Gelis, Jacques (1990). *“La individualización del niño”*, en Philippe Ariès y Georges Duby. *Historia de la vida privada*, Tomo 4. Madrid: Taurus.
- Girotti, Bettina (2017). *“El muñeco-actor en la pantalla: las incursiones de títeres y titiriteros en los medios audiovisuales”*, en Magdalena Aliau [et al.], *Tránsitos, pasajes y cruces en las teatralidades del mundo*. Versión on-line: <https://ateacomp.wixsite.com/ateacomp2017/actas-rosario-2015>

- Gociol, Judith (2016). “*Semblanza del Centro Editor de América latina (CEAL)*», en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) – EDI-RED. Versión on-line: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc26s6>
- Gordillo, Mónica (1996). “*Córdoba en los 60. La experiencia del sindicalismo combativo*”. Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gordillo, Mónica (2009). “*La sociedad argentina. 1960-2001. De la modernización social a la socialización en la exclusión*” en Plotkin Mariano (coord.) *La búsqueda de la democracia. 1960-2000*. Colección América Latina en la Historia Contemporánea. Buenos Aires: Fundación MAPFRE.
- Gosio, Lino (2000). “*Trabalenguas, retahílas... significado de lo insignificante en la literatura infantil*”, en Revista *Espacios para la lectura*, año 2, n° 5. Versión on-line: <http://apcweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/10/Docta03-B.pdf>
- Greimas, Algirdas Julien y Courtés, J. (1986). “*Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*”. Madrid: Gredos.
- Granata, María (1984): “*El perro sin terminar*”. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra
- Guitelman, Paula (2006). “*La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*”. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Gutiérrez, Gonzalo (2010). “*Sindicatos docentes - educación y política en la provincia de Córdoba. 1930- 1960*” en: Roitenburd, Silvia Noemí y Abratte Juan Pablo (comp.), *Historia de la educación Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Huizinga, Johan (1998). “*Homo ludens*”. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores
- Hutcheon, Linda (1992). “*Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía*”, en Silva, Adrián, *De la ironía a lo grotesco en algunos textos literarios latinoamericanos*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Hutcheon, Linda (1993). “*La política de la parodia posmoderna*”, en Revista *Criterios*, Edición Especial de Homenaje a Bajtin, La Habana.
- Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2003). “*Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*”. Buenos Aires: Eudeba.
- Iramain, Lucas (2013). “*Política económica en la dictadura. La orientación y calidad de la intervención Económica del Estado en el sector vial (1976- 1981)*”, UNSAM - IDAES, Documentos de investigación social, N° 24. Versión on-line: [http://www.unsam.edu.ar/institutos/idaes/docs/DocIS\\_24\\_Iramain.pdf](http://www.unsam.edu.ar/institutos/idaes/docs/DocIS_24_Iramain.pdf)
- Iztcovich, Susana (1972): “*Introducción*” en *Cuentos para leer y contar*. Buenos Aires: Huemul.



- Itzcovich, Susana (1992). *"Javier Villafañe"*, en *Papeles de Biblioteca*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Jameson, Fredic (1991). *"El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado"*. Barcelona: Paidós.
- Karol, Mariana (1999): *"La constitución subjetiva del niño"*, en Carli Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Klibanski, Mónica (2008). *"Laura Devetach: Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte"*, en *Portal Educ.ar*, Versión on-line: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/laura-devetach-hay-que-aliment.php>
- Klibanski, Mónica (2013). *"María Elena y el tiempo de jugar"* en Educ.ar, 12/08/2013. Versión on-line: <https://www.educ.ar/recursos/119416/maria-elena-walsh-y-el-tiempo-de-jugar>
- Kristeva, Julia (1981). *"Semiótica 2"*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- La voz del interior (1972). *"Pipirulines o una nueva manera de encarar programas para niños. Entrevista a M. Blunno, H. Acosta, A. Cebreiro"*, 26 de noviembre.
- Lacau, María Hortensia (1984). *"Yo y hornerín"*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Larrosa, Jorge (2000). *"Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación"*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lida, Clara Eugenia, Gutiérrez Horacio y Yankelevich Pablo (comps.) (2007): *"Argentina 1976. Estudios en torno al golpe de Estado"*. México DF: El colegio de México, Centro de Estudios históricos.
- López, María Emilia (2006). *"Niños pequeños, ¿lectores sin modales?"*, Ponencia presentada en las 17° Jornadas para docentes, bibliotecarios y profesionales del área de salud, Feria del Libro Infantil y Juvenil, Julio. Buenos Aires.
- Lotman, Iuri (1996). *"La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto"*. Madrid: Frónesis.
- Lotman, Iuri (1998). *"La Semiosfera II"* Universidad de Valencia, España Frónesis- Cátedra.
- Lotman, Iuri (1999). *"Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social"*. Barcelona: Gedisa.
- Lotman, Iuri (2000). *"La Semiosfera III"*. España: Universidad de Valencia, Frónesis- Cátedra.
- Lozano, Jorge (1999). *"Cultura y explosión en la obra de Yuri M. Lotman"*, en *Revista Especulo* N 11. Revista de Estudios Literarios. Departamento de Filología Española III. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. Versión on-line: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html>
- Luraschi, Ilse y Sibbald, Kay (1993). *"María Elena Walsh o el desafío de la limitación"*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Lurie, Alison (1998). *"No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo"*. Salamanca: FGSR.
- Martín Barbero, Jesús (2000). *"Modernidades y destiempos latinoamericanos"*, en *Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural*. Verbent: Editorial Iberoamericana.
- Marucco, Mariano (2017). *"La Chispa. Teatro y Política"*, en Adriana Musitano *El nuevo teatro cordobés, 1969-1975. Teatro, política y universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, e Instituto Artes del Espectáculo. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Medina, Mariano (2003): *"Ni borrón ni cuenta nueva. Una mirada sobre la lij argentina relacionada con la dictadura"*, en CALYMI (Catálogo de autores de Literatura y Música infantil de Córdoba, Argentina, Primera versión) Versión on-line: <http://www.calymi.com.ar/documentos/Niborronnicuenta.htm>
- Medina, Mariano (2019). *"Antojolías. Muestra de ilustraciones. Literatura para la infancia, territorio de la diversidad"* (edición catálogo digital). Córdoba: CEDILIJ. Versión on-line: [https://drive.google.com/file/d/1kgXhx47p3uEnPMO\\_4KbLD-T9N6L35Kvp/view](https://drive.google.com/file/d/1kgXhx47p3uEnPMO_4KbLD-T9N6L35Kvp/view)
- Medina, Mariano y Ortiz, Florencia (2008). *"Los discos de Laura Devetach: una historia con Canela"*, en: Cedilij en vuelo <http://www.cedilijweb.com.ar/SonidosDevetach.html>
- Micheletto, Karina (2015). *"Entrevista a Laura Devetach. La literatura es una y debe ser buena"*, en Diario *Página 12*. Versión on-line: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-35677-2015-05-31.html>
- Montes, Graciela (1977). *"Nota preliminar"*, en Andersen, Perrault, Collodi y otros, *El cuento infantil*. Buenos Aires: Centro Editor de América latina.
- Montes, Graciela (1990). *"El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras"*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Musitano, Adriana (2009). *"La investigación teatral. Apropiaciones y teatro ausente"*, Versión on-line: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/teatropoliticounc/>
- Musitano, Adriana (2010). *"Risa y aire fresco en la Córdoba de los 70. Teatro, humor y política"*, en Flores, Ana Beatriz (dir. y coord.). *Diccionario crítico de términos de humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Musitano, Adriana (2016). *"La investigación teatral, notas para acercar un teatro ausente"*, Jorge Dubatti (coord.), en *Nuevas orientaciones en teoría y análisis teatral. Homenaje a Patricio Esteve*, UBA, Instituto de Artes del Espectáculo, Buenos Aires.
- Musitano, Adriana (dir.) (2017). *"Teatro, Política y Universidad. El departamento de teatro, un escenario moderno. Córdoba 1965- 1975"*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, e Instituto Artes del Espectáculo. Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Musitano, Adriana (dir.) (2017). *“Teatro, humor y política en la Córdoba de los 70”*, en *El nuevo teatro cordobés. 1969- 1975. Teatro, política y universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, e Instituto Artes del Espectáculo. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Musitano, Adriana (dir.) (2017). *“Entrevista a Laura Devetach”*, en Laura Fobbio (comp.) *Protagonistas del nuevo teatro cordobés*. Entrevistas. Teatro, política y universidad, 1965-1975. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Instituto Artes del Espectáculo, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Musitano Adriana y Zaga, Nora (2008). *“Teatro, política y universidad en Córdoba, 1965 – 1975: La puesta en escena de la educación, impronta de los 70 en las producciones de los 90”*. (Informe final, SECYT, CIFFYH, UNC. (Período 2006 – 2007). Mimeo
- Nakache, Débora y Mundo, Daniel (2003). *“Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet”*, en Carli, Sandra (dir. comp.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Navarro Cima, Stella (2017). *“Aproximaciones al humor de Córdoba”, “El velorio del Angelito” y “Hortensia y Cognini”*, en Flores, Ana Beatriz (dir. y coord.). *Diccionario crítico de términos de humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Nofal, Rossana (2003). *“Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina. Un aporte a la discusión”*, en *Especulo*. Revista de Estudios literarios N 23. Universidad Complutense de Madrid. Versión on-line: [http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem\\_arge.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html)
- Novaro, Marcos (2010): *“Historia de la Argentina. 1955- 2010”*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Oliva, Josefina (2015): *“La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura”*, en Sandra Raggio (coord.), *Edición Especial Educación y Memoria*. Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza.
- Olivera, Gabriela (2002). *“Estado y televisión desde una perspectiva histórica: aproximaciones al estudio de las políticas de teledifusión en Argentina”*, en Romano Silvia (coord.), *Política, universidad y medios. Contribución al estudio de las condiciones de producción de noticias de Canal 10 de Córdoba en los 60 y 70*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortiz, M. Florencia (2003). *“Políticas del humor en la literatura infantil argentina”*. Trabajo final de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortiz, M. Florencia (2003). *“Entrevista a Canela”* (mimeo). Buenos Aires.
- Ortiz, M. Florencia (2005): *“Entrevista a Laura Devetach”* (mimeo). Buenos Aires.

- Ortiz, M. Florencia (2017) *"Un humor ¿sin edad? Las fronteras de lo infantil en dos momentos históricos"*, en Flores, Ana Beatriz et al., *El rumor del humor. Jornadas de Investigación: Innovación, ruptura y transformaciones en la cultura humorística argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortiz, M. Florencia y Medina Mariano (2008). *"Entrevista a Daniel "Paco" Giménez"* (mimeo). Córdoba.
- Ortiz, M. Florencia y Vulponi, Adriana (2011). *"La Literatura Infantil y Juvenil en la historia cultural de Córdoba y el país (segunda mitad del siglo XX): Malicha Leguizamón y Laura Devetach"*, ponencia presentada en: I Jornadas Conjuntas del Área de Historia del CIFYH y la Escuela de Historia. VIII Jornadas de la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Palacios, Cristian (2017). *"Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pastoriza de Etchebarne, Dora (1962). *"El cuento en la literatura infantil"*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Pavis, Patricie (2008). *"Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología"*. Buenos Aires: Paidós.
- Pelegrín, Ana María (1982). *"La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral"*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, Ana María (1996). *"La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas"*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pellegrino Soares, Gabriela (2007). *"Semear horizontes. Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954"*. Belo Horizonte: Editorial UFMG.
- Peña Muñoz, Manuel (2009). *"Historia de la literatura infantil en América Latina"*. Madrid: Fundación SM.
- Pesce, Victor (1994). *"José Boris Spivacow: aproximación a su trayectoria"*, en Boris Spivacow. *Memoria de un sueño argentino*. Buenos Aires: Colihue.
- Pesclevi, Gabriela (2014). *"Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976 - 1983"*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Philp, Marta (2009). *"Memoria y política en la historia reciente: una lectura desde Córdoba"*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Philp, Marta (2016). *"El orden natural como fortaleza. Continuidades y rupturas en las bases ideológicas de la dictadura"* en Solís, Ana Carol y Ponza, Pablo (comps.), *Córdoba, a 40 años del Golpe. Estudios de la dictadura en clave local*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Pineau, Pablo et al (2006). *“El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)”*. Buenos Aires: Colihue.
- Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001). *“La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.”* Buenos Aires: Paidós.
- Pino, Mirian y Reati, Fernando (Eds) (2001). *“De centros y periferias en la literatura de Córdoba. Homenaje a María Luisa Cresta de Leguizamón”*. Córdoba: Rubén Libros.
- Plessner, Helmuth (1960). *“La risa y el llanto”*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pons, Emilse (2009). *“El movimiento estudiantil cordobés durante el Onganía: Una aproximación a las divergencias entre el Reformismo y el Integralismo”*. Revista digital *Modernidades*. La Historia en diálogo con otras disciplinas, Grupo de Estudios sobre la Modernidad. Área de Historia. Publicado por el Área de Historia del Centro de Investigaciones de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Año V, N° 9, julio.
- Pons, Emilse (2010). *“El fracaso del proyecto autoritario en Córdoba y la eclosión de la movilización popular (1966-1973)”*, en Tcach, César (coord.), *Córdoba bicentenario: claves de su historia contemporánea*, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Versión on-line: <http://historiapolitica.com/dossiers/peronismoydictadura/>
- Ponzio, Augusto (1998). *“La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtin y la ideología contemporánea”*. Madrid: Cátedra.
- Propp, Vladimir (1971). *“Morfología del cuento”*. Madrid: Fundamentos.
- Propp, Vladimir (1992). *“Comicidade e risso”*. Sao Paulo: Atica.
- Pujol, Sergio (2002). *“La década rebelde. Los años 60 en Argentina”*. Buenos Aires: Emecé.
- Pujol, Sergio (2003). *“La infancia en la Argentina de los años 60. Laboratorio de la utopía.”*, en Cuadernos hispanoamericanos N° 634 Versión on-line: [www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/.../209441\\_0017.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/.../209441_0017.pdf)
- Pujol, Sergio (1993). *“Como la cigarra”*. Buenos Aires: Beas Ediciones.
- Ravasi, Georgina (2010). *“¡Los bichitos al teatro!: Imaginación y juego en un texto dramático de los '70”*, en Actas de las I Jornadas Nacionales de Investigación y crítica Teatral, Buenos Aires: AINCRIT Ediciones.
- Reati, Fernando (1992). *“Nombrar lo innombrable. Violencia política y novela argentina. 1975-1985”*. Buenos Aires: Legasa.
- Rivera, Jorge B (1986). *“1920-1930: Apogeo de las tiras familiares”*, en *Sexta Bienal. 100 años de humor e historieta argentinos*. Municipalidad de Córdoba, Córdoba.
- Robin, Régine (1993). *“Extensión e incertidumbre de la noción literatura”*, en *Teoría literaria*. AAVV. México: Siglo XXI.

- Robledo, Lucía (1991). "Prólogo", en *Laura Devetach, Oficio de palabrera*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodari, Gianni (1987). "La imaginación en la literatura infantil", en *Revista Piedra Libre*, CEDILIJ, Año 1, N 2, Córdoba, 1987. (Publicación original en español: *Revista de pedagogía*, N 74, Barcelona, 1981).
- Roitenburd, Silvia (1994). "Antonio Sobral: heterodoxia y educación", en *Estudios Digital*, Revista del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, N° 3.
- Romano, Eduardo; 1993: "Parodia televisiva y sobre otros géneros discursivos populares" en *Cuadernos Hispanoamericanos* N° 517-519; número especial "20 años de cultura argentina: de la dictadura a la democracia". Págs 323 – 336.
- Romano, Eduardo (2004). *Revolución en la lectura. El discurso periodístico literario de las primeras revistas ilustradas rioplatenses*, Bs. As., Ed. Catálogos.
- Romano, Silvia (2001). "Accesibilidad y posibilidades de uso de materiales audiovisuales de Televisión con fines académicos y educativos en Argentina". Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Romano, Silvia (coord.) (2002). "Política, universidad y medios. Contribución al estudio de noticias de canal 10 de Córdoba en los años 60 y 70". Córdoba: Ferreyra Editor.
- Romano, Silvia (2007). "Detrás de la pantalla: autoritarismo, censura y represión en los medios. Un estudio de caso, Córdoba 1973- 1983", en *Prohistoria* Año XI, número 11, (pp 61-89). Rosario.
- Romano, Silvia (2012). "Desplazamientos y convergencias. Acerca de los orígenes, los pioneros y las producciones de la televisión pública de Córdoba 1960- 1974", en *Imagofagia*, Revista de la Asociación Argentina, de Estudios de cine y Audiovisual, Número 5. Versión on-line: [www.asaeca.org/imagofagia](http://www.asaeca.org/imagofagia).
- Romano, Silvia (edit.) (2016). "Colectivos y parcialidades políticas y sociales: los desaparecidos y asesinados de Córdoba en los 70". Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Romero, José Luis (2012). "Breve historia contemporánea de la Argentina". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ruidrejo, Alejandro (2006). "De Kant a Benjamin: Ilustración e infancia", en Kohan Walter (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el placer, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Salomón, Antonio (1986). "Prólogo", en *Sexta Bienal. 100 años de humor e historieta argentinos*. Córdoba.
- Sardi, Valeria (2006). "Historia de la Enseñanza de la lengua y la literatura". Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Sardi, Valeria (2010). *“El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940”*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, Valeria (2011). *“Políticas y prácticas de lectura. El caso corazón de Emundo De Amicis”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scerbo, Ignacio (2014). *“Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia”*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Serrano, María de los Ángeles (1984). *“La literatura infantil argentina. Sus orígenes y evolución inicial (1810- 1930)”*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UCA dirigida por Pedro Luis Barcia (inédita).
- Serrano, María de los Ángeles (1992). *“La literatura infantil de Enrique Banchs”*, Introducción a *Para contar al hermanito*, Buenos Aires: Guadalupe.
- Servetto Alicia y Noguera Ana (2016). *“De guerrilleros y subversivos. Hacia un perfil de los y las militantes de las organizaciones revolucionarias armadas de Córdoba, Argentina”*, en Solís Ana Carol y Ponza Pablo (comps.), *Córdoba a 40 años del golpe. Estudios de la dictadura en clave local*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Scheines, Graciela (2019). *“Juegos inocentes, juegos terribles”*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.
- Schultz de Mantovani, Fryda (1959). *“Sobre las hadas”*. Buenos Aires: Nova.
- Schultz de Mantovani, Fryda (1970). *“Nuevas corrientes de la literatura infantil”*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Shavit, Zohar; (1999). *“La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños”*, en Iglesias Santos, Monserrat, *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco Libros.
- Shua, Ana María (1996). *“Literatura infantil argentina. Panorama desde el puente”* en Revista *La Mancha*, N 1.
- Solís, Ana Carol y Ponza, Pablo (comps.) (2016). *“Córdoba, a 40 años del Golpe. Estudios de la dictadura en clave local”*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Soriano, Marc (1995). *“La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas”*. Buenos Aires: Colihue.
- Sotelo, Roberto. (1998). *“Panorama actual de la literatura infantil argentina”* en Revista *Educación y Biblioteca*, Año 10, N° 94.
- Sotelo, Roberto (2000). *“La obra de María Elena Walsh”*, en Revista virtual *Imaginaria* N°19 del 23/02/2000
- Spregelburd, Roberta Paula (2004). *“De los Apeninos a los Andes: las lecturas de Corazón en la escuela argentina”*, en Cucuzza H. R. (dir.) y Pineau P. (codir.), *Para una historia de la*

*enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

S.R.T. (1967). "*Televisión Educativa. Ciclo Experimental*". Córdoba. Canal 10.

Steimberg, Oscar; (1993). "*Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*". Buenos Aires: Ed. Atuel.

Stilman, Eduardo (1967). "*El humor negro*", en de Eduardo Stilman, Ilustraciones de Hermenegildo Sabat, *El humor negro. Antología ilustrada. Selección y notas* Buenos Aires: Editorial Brújula, Colección Breviarios de Información Literaria.

Tarcus, Horacio (2008). "*El mayo argentino*" en Revista OSAL (Observatorio Social de América Latina), año IX, N 24, octubre. Versión on-line: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal24/10tarcus.pdf>

Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi Ricardo (1983). "*El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*". Buenos Aires: FLACSO.

Torres de Olmos, Martha (1986). "*Apuntes sobre la literatura infantil en Córdoba*" (mimeo). Córdoba

Tosi, Carolina (2015). "*La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos "Robin Hood" y "Biblioteca Billiken"*", en *Catalejos*, Revista sobre lecturas, formación de lectores y literatura para niños, Volumen 1 Número 1, Diciembre Buenos Aires.

Ulanovsky, Carlos (1996). "*Paren las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*". Buenos Aires: Ed. Espasa.

Varela Mirta (2000). "*Memoria y medios de comunicación, o la coartada de las identidades*". Ponencia, V Congreso latinoamericano de Ciencias de la Comunicación, organizado por ALAIC (Asociación Latinoamericana de los Investigadores de la Comunicación), 26-29 de abril. Santiago de Chile.

Varela Mirta (1998). "*Los comienzos de la televisión argentina en el contexto latinoamericano*", Latin American Studies Association, Chicago, Illinois.

Varela Mirta (1996). "*La revista Billiken: industria editorial, niñez y escuela*", en Revista *Portal Educativo de las Américas*, Colección La Educación, Número 123 -125 I, III, Versión on-line: [http://educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_123125/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201](http://educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201)

Vigil, Constancio (1957). "*Mangocho*". Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Vital, Susana (2008). "*Entre libros, entretiempos. Análisis de escenas de lectura en los libros infantiles de Constancio C. Vigil.*", en: Actas de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación *Tiempo, destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación.*



Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades- Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Vulponi, Adriana (2012). *“Antropología e historia de la Literatura Infantil y Juvenil en Córdoba”*. Tesis de Maestría en Antropología, FFYH, UNC, dirigida por Dr. Gustavo Sorá. Córdoba.

Wainerman Catalina y Heredia Mariana (1999). *“Mamá amasa la masa. Cien años de libros de lectura de la escuela primaria”*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Walsh, María Elena (1964). *“La poesía en la primera infancia”*, en: (1993) *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes*, Buenos Aires: Sudamericana.

Walsh, María Elena (1966). *“Versos tradicionales para cebollitas”*. Buenos Aires: Fariña Editor.

Zaga, Nora (2009). *“Teatro, Política y Universidad, en Córdoba, 1965 – 1975. Confluencias disciplinares para la transformación pedagógica, estética y política”*. Versión on-line: [http:// blogs.ffyh.unc.edu.ar/teatropolitico.unc](http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/teatropolitico.unc)

Zaga, Nora (et al) (2017). *“Entrevista a Laura Devetach”*, en Laura Fobbio (comp.), Adriana Musitano (dir.), *Protagonistas del nuevo teatro cordobés. Entrevistas. Teatro, Política y Universidad. 1965- 1975*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Artes del Espectáculo. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Zippes, Jack (2014). *“El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Anexo

(5) CACHO -1-

PROGRAMA: Pipirulines  
 LIBRETOS: Laura Devetach  
 ACTUACION: Mary Elvino - Horacio Acosta  
 TITERES: Alberto Cebreiro  
 FECHA: 21.10.72

---

APERTURA: Paseo set campo. Hay una carpa suada, cerrada por completo. Afuera, bien visible, tiene colgado un frasco de miel. • TITINA / LADO 2/BANDAS

Entre Paloliscero. Se sorprende al ver la carpa pero hace ademán de que no le importa la presencia extraña.

Arma un trípode con paloliscos y cuelga una pava con un gancho. Hace fuego debajo de la pava, juntando leñita del suelo.

Sopla el fuego que chisporrotea. Sin texto. ~~MINIMA~~

• 184-EFECTOS SONOROS / LADO A / B.10

MINIMA Repulsa con explosiones y sonido de Ford T.

Paloliscero saluda entusiasmado a quien llega.

Ministras y juegos con el auto antes de estacionar. Paloliscero ayuda con señales. DESARROLLAR.

Entre Ford manejado por Yiyí. Lleva ropa seca, mesita y otros elementos de camping. Además, una cesta con gatitos.

El Ford se para con explosiones.

YIYI: Bueno, Totorino, que escandaloso!

PALOLISCERO: A lo mejor tiene un ovillo de lana en la batería.

YIYI: No, se lo sacamos en el último programa. No te acordás? Claro que se me perdió un momento, en una de esas, está en el motor del Totorino y.....

OSO (OFF): Sharup! Andele, andele de aquí! No se puede dormir ni estar tranquilo! Esto es el campo y no el Canal 10!

YIYI: Esto es Pipirulines, Canal 10!

OSO (OFF): Ah, me parecís.....buono! Sharup!

PALOLISCERO: Que sharup ni sharup! Yo quiero saber con quien hablo. Quién es Ud?

OSO (OFF) Soy yo.

PALOLISCERO: Y quién es vos?

LIBRETOS: Laura Devetach  
 ACTUACION: Mery Blumne - Horacio Acosta  
 TITERES: Alberto Cebreiro  
 FECHA: 4.11.72

---

Set campo. Zona Yiyí

APERTURA: Sobre conjuntos de plantas de girasol a las que Yiyí observa con la lupa y aplica una serie de sustancias con cuentagotas, vaporiza y otros elementos. Sin texto.

MUSICA: Grabación especial (hasta que Yiyí toma el vaporizador).

OSO: Si, si yo voy a buscar un poco, quiero un poco. Y vas, Martinzul, andá a sacar miel por favor.

Yiyí trabaja con las plantas de girasol. Yiyí: Y ahora, vamos a mojar a los girasoles con agua fresca. Puede ser que así giren de una vez.

Los títeres escondidos detrás de las flores, les hacen mover.

Yiyí: Uy! Ya giran, ya giran, al fin podré ver girar los girasoles! les voy a poner un poco más de agua.

Vaporiza y moja a los títeres, que salen.

---

Entran títeres.

OSO: Eh! Eh! Qué estás haciendo Yiyí?

Yiyí: Un experimento. Estoy tratando estos girasoles con algunos líquidos para que giren más rápido y yo pueda verlos.

MARTINZUL: Y giran los girasoles? Hacen así? (gira)

OSO: No, que falta de fundamento científico! Los girasoles hacen así (gira de otra forma)

Yiyí: Los girasoles van orientándose según la luz del sol. A la mañana miran para allá, así, así, así..... y a la tarde, para allá. Se mueven muy muy despacito, uno no los ve.

OSO: Que plantas disimuladas!

Yiyí: Pero yo estoy observándolos, para tratar de verlos justo, justo cuando giren.

MARTINZUL: Miremos, miremos.....

MARTINZUL (OFF) Oso, oso, aquí hay girasoles!

Libreto Pipirulines 4/11/1972



PROGRAMA: Pipirrulines. Canal 10  
 LIBRETOS: Laura Devetach  
 ACTUACION: Horacio Acosta  
 TITERES: Alberto Cebreiro  
 COLABORACION ESPECIAL: Daniel Jiménez  
 DIRECCION INTEGRAL: José Belloti  
 FECHA: Programa especial integrado al festejo del día del niño 5-8-73

APERTURA: A resolver según la integración con el programa general.

- .Presentación del titiritero y Horacio.
- .Integración de algún animal vivo (loro)
- .El titiritero va a manejar los títeres.
- .Juego del oso con el loro. Improvisar reportaje según el animal y las posibilidades.
- .Oso presenta a Pipirrulines en el día del niño improvisando un discurso que caricaturice los discursos tradicionales y donde se repita mucho la palabra NIÑO.
- .Entra Horacio en relación con los niños, a través del juego del bichoscopio.

HORACIO: (Jugando con la mano izquierda) A ver la mano.....con la mano podemos armar un aparatito para jugar. Vamos a armarlo todos juntos:

- (Horacio y el público arman el bichoscopio con los dedos de la mano haciendo todos los ruidos y movimientos en forma de juego colectivo).
- .Ahora el aparatito está plegado dentro de su estuche. Vamos a sacarlo.
- .Estos que parecen dedos, son los pipirrulines y sirven para muchísimas cosas.
- .Ahora ajustar la tuerca verde. Si hace ruido, es porque está bien ajustada.
- .Doblen ahora el pipirrulín gordito. Ese pipirrulín silba al ser doblado.
- .El segundo pipirrulín, al doblarlo, maúlla.
- Ya tenemos el lente del bichoscopio.
- .El tercer pipirrulín, ladra.
- .El cuarto pipirrulín estornuda.
- .El quinto tose.

....Ya tenemos un aparatito para mirar. Miramos!

.Entrada espectacular de Martinzul y de instrumentos muy visuales.

MUSICA ejecutada por los títeres y para que los chicos lleven el ritmo.

- .Concierto de los títeres.
- .Horacio insta a los chicos a seguir el ritmo.



# Martinzul agradece el Martín Fierro

Yo, el oso, los demás títeres,  
la gente que realiza "Pipirulines", Canal 10  
y los amiguitos que nos ven todos los  
sábados a las 11, agradecemos la distinción  
conferida por APTRA a nuestro programa  
como "mejor programa infantil del interior del país".



LW1 Radio Universidad  
LV 80 Canal 10  
SRT, Servicios de  
Radio y Televisión de  
La Universidad  
Nacional de Córdoba SA



**Canal 10**  
y sus Repetidoras  
La Francia  
y Bell Ville





Meri Blunno

Laura Devetach

Horacio Acosta

Alberto Cebreiro





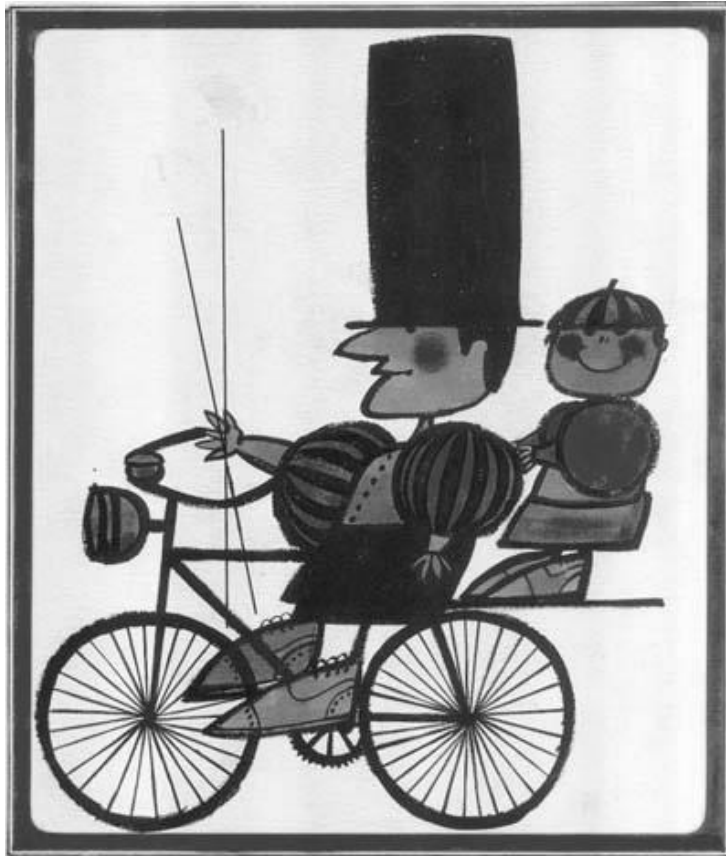


Horacio Acosta y Martinzul





Daniel "Paco" Giménez y la Osa Brunilda



Victor Viano, Ilustraciones de "La torre de cubos" de Laura Devetach 1969,  
Editorial Luis Fariña



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas**  
**CC BY-NC-ND**