

Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad

Denise Ocampo Alvarez

Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor, La Habana, Cuba
ocampo.anadenise@gmail.com

El presente artículo ilustra cómo una parte de la literatura infantil y juvenil (LIJ) latinoamericana, en un inicio fuertemente ligada a la educación, adopta un discurso alternativo al representar la realidad. Para esto, se presentan coordenadas históricas y teóricas de la relación entre LIJ y educación; y luego, se ejemplifica con la literatura chilena sobre la dictadura militar y con la literatura cubana sobre los problemas sociales, entre ellos la calidad de la educación. El análisis inscribe estos corpus en la corriente neosubversiva de la LIJ de sesgo posmoderno, al entretener varias modalidades encabezadas por el antiautoritarismo. Esto se ejerce desde un contraste con el discurso educativo, para enfocar de manera diferente las mismas realidades, representar negativamente la escuela y los docentes, o criticar sus discursos y comportamientos. Esta LIJ con visos infrapolíticos redimensiona las funciones literarias tradicionales y se alinea con el derecho a recibir información y el derecho a la participación social de la niñez y la adolescencia.

Palabras clave: antiautoritarismo; derechos; educación; literatura infantil y juvenil; neosubversión.

Cómo citar este artículo (MLA): Ocampo Alvarez, Denise. "Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 167-191.

Artículo original. Recibido: 13/12/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/21.



Anti-Authoritarian Children's and Youth Literature in Latin America. Contrasts Between Literature and School in Representing Reality

This article shows how a part of Latin American literature for children and young people, initially strongly linked to education, adopts an alternative discourse when representing reality. We present a historical and theoretical background of the relationship between literature and education, providing examples of literature on the Chilean military dictatorship and Cuban literature about social problems, including the quality of education. The analysis inscribes these corpora in the neo-subversive current of literature with postmodern characteristics by interweaving various of its modalities, specially, anti-authoritarianism. Anti-authoritarianism is accomplished through discourses that contrast with the educational one, as they provide different frames for the same realities, displaying negative representations of teachers and schools, and criticizing their discourse and behavior. This literature with infra-political overtones resizes the traditional literary functions and aligns with the right to receive information and the right to social participation of children and adolescents.

Keywords: anti-authoritarianism; rights; education; literature for children and young people; neosubversion.

Literatura anti-autoritária infantil e juvenil na América Latina. Contrastes entre a literatura e a escola na representação da realidade

Este artigo ilustra como uma parte da literatura infanto-juvenil (LIJ) latino-americana, inicialmente fortemente ligada à educação, adota um discurso alternativo ao representar a realidade. Para isso, as coordenadas históricas e teóricas da relação entre a LIJ e a educação são apresentadas; depois, é exemplificado pela literatura chilena sobre a ditadura militar e pela literatura cubana sobre problemas sociais, incluindo a qualidade da educação. A análise inscreve esse corpus na corrente neo-subversiva da LIJ de viés pós-moderno, ao entrelaçar várias modalidades encabeçadas pelo antiautoritarismo. Este é exercido a partir de um contraste com o discurso educativo, para focalizar de forma diferente as mesmas realidades, representar negativamente a escola e os professores, ou criticar seus discursos e comportamentos. Essa LIJ com conotações infra-políticas redimensiona as funções literárias tradicionais e se alinha ao direito de receber informação e ao direito à participação social de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: anti-autoritarismo; direitos; educação; literatura infantil e juvenil; neosubversão.

Introducción

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LITERATURA infantil y juvenil (LIJ) como corpus se encuentra históricamente relacionada con su servicio a la Educación. Si bien esto no determinó una supeditación exclusiva de parte de la literatura, sí propició cierta coherencia entre los respectivos discursos. No obstante, con los cambios en la construcción de la infancia y las subsiguientes transformaciones en la producción literaria para niños y jóvenes, se aprecia en las últimas décadas una vertiente de LIJ marcada por la posmodernidad, que se contrapone a la institución escolar. El presente artículo se ocupa de ilustrar la modalidad antiautoritaria de la LIJ neosubversiva que tiene como blanco la educación. Para esto se ofrece un breve repaso histórico con énfasis en la relación entre la LIJ e institución educativa, seguido de la presentación de dos casos —un corpus emergente sobre la dictadura militar chilena y otro de literatura cubana sobre problemas sociales con impacto en la cotidianidad—, para luego concluir sobre los contrastes del discurso literario frente a la escuela y su discurso a la hora de representar la realidad pasada y presente.

De la LIJ educativa a la LIJ neosubversiva

La literatura para niños propiamente dicha emerge entre los siglos XVII y XVIII, y se afianza según la consideración de la infancia como una etapa específica de la vida, con cualidades y necesidades particulares. Con orígenes en el folclor oral compartido por generaciones, la consolidación de ese corpus está íntimamente relacionada con la adjudicación de espacios a los niños, toda vez que las nuevas consideraciones implicaban su separación respecto al mundo de los adultos, en el que con anterioridad estaban insertados de lleno. Una tarea asumida por la literatura fue proveer representaciones de la realidad no inmediata, promover las interpretaciones más oportunas y un adecuado sistema de valores morales y religiosos; esta primero fue compartida en el seno de las familias burguesas y sus formas de educación, y, más tarde, a medida que la escuela se fue abriendo a todos los estratos y se hizo obligatoria (Shavit; Gittins; Zilberman; Rodríguez).

El compromiso entre la enseñanza y la LIJ potenció a esta última como instrumento de una doble dominación. Al encargarse en primer lugar de la transmisión de las normas morales y civiles, la literatura operaba como una conexión subordinante respecto a los adultos y participaba asimismo en el engranaje de la reproducción política y clasista. El destinatario fundamental de esa literatura era el niño burgués, quien debía “ser preparado para asumir su función dirigente”, mientras que el pobre necesitaba “ser amparado para convertirse en mano de obra” (Zilberman 38). Desde el punto de vista educativo, al menos en la literatura europea, lo importante era fomentar la “unidad interior y salud mental” que permitieran a aquel asumir el liderazgo social al que su clase estaba llamada. Esto último explica también que, aunque la LIJ acudiera a la realidad como parte de su agenda didáctico-moralizante, en esos primeros siglos persistió cierto desinterés en representar problemas sociales ante sus destinatarios predilectos (Zilberman).

Para el siglo XIX, Europa experimenta la vigorización de una vertiente literaria cuyo objeto prioritario es proporcionar diversión a los pequeños lectores (Toupponce; Stevenson). Como describiera Darnton, la LIJ se va convirtiendo en un territorio donde contienden la instrucción y la diversión (vii). Esta tendencia llega algo más tarde a Latinoamérica, con contadas excepciones a fines del siglo XIX (Rodríguez), pero se confirma a este lado del Atlántico en la primera mitad del siglo XX. En ese lapso convivió en este continente todo un corpus de lectura apegado al interés puramente didáctico y dependiente de la escuela, firmado fundamentalmente por pedagogos, con escritores cuya valía estética es admirada aún en la actualidad (Rodríguez). En cualquier caso, la dicotomía de Darnton resulta pobre para caracterizar lo que sobrevendría, en la medida que las complejidades del siglo XX revolucionarían la manera de asumir la infancia y, en consecuencia, su literatura.

La experiencia del siglo XX desmitifica a la infancia como un periodo al margen de las dinámicas generales y desemboca progresivamente en una mayor comprensión de su necesidad de protección. Quizá una de las expresiones más contundentes y generales de un consenso internacional, en este sentido, sea la aprobación de la Convención de Derechos de la Niñez y la Adolescencia, en 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y ratificada hasta hoy por 192 Estados. No obstante, este instrumento —que recoge derechos relacionados con el desarrollo, la supervivencia, la inclusión, la participación social, la información, la recreación, etc.— tiene

antecedentes mucho más tempranos como la Convención de Ginebra, en 1924, y la Declaración Universal de los Derechos del Niño, en 1959, cuando ya el mundo acumulaba vivencias traumáticas que habían puesto en primer plano la vulnerabilidad infantil. Del lado de la LIJ, esta percepción de la infancia se manifiesta en la emergencia, desde las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial y lo sucesivo, de publicaciones e iniciativas culturales que, de distintas maneras, empoderan al niño para lidiar con las complejidades del mundo. Entre ellas se destaca una corriente de LIJ en la que se advierte la vocación de formar valores humanistas y fomentar la paz, más inclinada a la parábola y la fantasía, y otra que propicia un despertar de la conciencia con abordajes más realistas y de denuncia (Guerrero, “La neo-subversión” 35). Un hito indudable fue la creación de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), en 1953, con la fundamentación de que el entendimiento intercultural, potenciado por la lectura desde la infancia, podía evitar horrores como las guerras y sus devastadoras consecuencias. La organización cuenta hoy con comités nacionales en ochenta países.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la LIJ experimenta en todo el mundo nuevas transformaciones al paso del desarrollo de la humanidad en general y de la concepción de la infancia en particular. En distintas partes del mundo occidental se producen reformas sociales y educacionales progresistas y democratizadoras que promueven un salto cualitativo en la LIJ. En buena medida esta queda liberada de

tareas que mejor corresponden a la escuela, las instituciones políticas, la iglesia o los medios de comunicación masiva, al tiempo que, con la ampliación de la población lectora, se incrementan el número y la especialización de escritores, ilustradores, editores, críticos, promotores. (Franz, “Literatura infantil” s. p.)

Estas transformaciones se expresan en representaciones del mundo fuera de las tradicionales en su corpus, con descripción social y valores adaptados a la realidad de las sociedades industrializadas; tendencia a la fragmentación de la narración; estructuras narrativas más complicadas; desafíos que implican una mayor participación del lector en la interpretación de la obra; y la consolidación de la literatura escrita con la experimentación literaria y la incorporación de recursos no verbales (Colomer, citado en Silva-Díaz 18).

Una parte de estos cambios se deducen de la asimilación de rasgos de la posmodernidad. Para Colomer la LIJ de “sesgo posmoderno” se caracteriza por:

a) Ambigüedades entre la realidad y la fantasía; b) aumento del juego de alusiones intertextuales; c) elevado grado de fragmentación en que se destaca el papel de la imagen; d) juego con las formas escritas de la cultura, muchos tipos de textos, mezcla de géneros y personajes, dejando al descubierto las reglas de la comunicación literaria; e) proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; y f) uso de recursos gráficos tal como la utilización de la página en blanco como espacio de la narrativa, o el uso del texto como imagen en la que el texto está insertado en la imagen o se utiliza la tipografía con un carácter icónico. (Colomer, citado en Silva-Díaz 19)

Guerrero suscribe estos rasgos y añade la puesta en crisis de los metarrelatos, presencia de elementos que transmiten otredad, antiautoritarismo, regreso al pasado de modos que lo resignifican, la interrelación entre diferentes lenguajes, el recurso a la paraliteratura, el *kitsch*, la ironía y la contradicción, la polifonía textual y las estrategias lúdicas y subversivas para reposicionar el mundo de la infancia (Guerrero, “La neo-subversión”).

Dentro de esta LIJ de sesgo posmoderno, Guerrero destaca la existencia de una corriente que caracteriza como “neosubversiva”. Al partir como referencia de la literatura que en su momento ha sido considerada subversiva, por rebelde y cuestionadora, la LIJ neosubversiva es “trastocamiento temático y formal en la que se rompen las reglas implícitas que dominaban el panorama” (Guerrero, “La neo-subversión” 36). Es una LIJ que “cuestiona también lo cuestionado, que no admite el regreso a la normalidad de los personajes rebeldes, que maneja valores no convencionales y una visión del mundo que se burla de los presupuestos comunes” (Guerrero, “La neo-subversión” 42). “[S]eñala la búsqueda constante del ser humano, que el camino no termina, que los finales no son concluyentes” (Guerrero, “Rupturas neosubversivas” 3).

Entre las modalidades de esta corriente la autora refiere: el neorrealismo —con temas antes no tratados que evidencian la complejidad de la vida—; la interrelación entre la realidad y la ficción, y el privilegio de la fantasía; la literatura antiautoritaria —con la ruptura de normas y el enfrentamiento a jerarquías—; la recuperación de la memoria —se retoman la historia oral, las tradiciones, las leyendas y otras instancias que rompen la historia oficial,

y el narrador deja de ser un ente privilegiado porque quien toma la palabra es la persona de a pie—; el humor (Guerrero, “La neo-subversión”).

Para la autora, la literatura subversiva desafía lo establecido a través de niveles de sugerencia, de decir entre líneas o con silencios. Sus mecanismos

se pueden descubrir en todos los niveles de la configuración del texto literario: en el elemento temático, estructural, ambiental, temporal o histórico, lingüístico, en el punto de vista de la enunciación, la configuración de los personajes, el manejo de los géneros literarios, etcétera. (Guerrero, “La neo-subversión” 46-47)

Por su parte, la literatura neosubversiva acude a estrategias de la primera: la ironía, la parodia, el pastiche, la sátira, el *kitsch*, el sinsentido (*nonsense*), lo carnavalesco, la intertextualidad, la metaficción (Guerrero, “La neo-subversión”).

Lo planteado sobre las estrategias subversivas en la literatura de sesgo posmoderno puede redimensionarse a la luz de las ideas de Scott con respecto a la resistencia discursiva. Scott describe cómo, en las distintas sociedades, tanto los grupos de poder como los grupos subordinados tienen un discurso público legitimador de las relaciones de dominación, y un discurso oculto, que solo se exterioriza entre iguales, revelador de las posiciones e intereses más auténticos. Sin embargo, en ocasiones aflora una variante pública con tendencia a la metáfora y la ambigüedad, de modo que puede socavar o contradecir el discurso autorizado o aceptable y hacerse pasar por inocente. Esta variante, la cual Scott denomina “discurso infrapolítico”, es la expresión de una especie de tanteo de los límites, en el terreno de las libertades simbólicas (232). Aunque la polarización entre dominantes y dominados es para este autor, básicamente, política, al atemperarla al asunto que nos ocupa, podemos una vez más identificar a los adultos como grupo con poder al que los niños quedan subordinados y asumir que algunos de aquellos —incluida una parte de los escritores— se desmarcan eventualmente de su propia pertenencia para cerrar filas en favor de los segundos.

Una de las maneras en que se produce el discurso infrapolítico es a través de los cuentos populares orales que tienen un protagonista pícaro (Scott 194-195). Otras opciones, desde las formas folclóricas y semifolclóricas del Medioevo hasta la novela moderna, son el bufón, el tonto, el loco y el extranjero (Bajtín 353-355). En todos los casos son personajes que, por un

conocimiento supuestamente incompleto o defectuoso, y por su situación social marginal, pueden operar con cierta impunidad un desmontaje crítico de los asuntos más peliagudos (Scott 194-195; Bajtín 35). La ingenuidad, el desconocimiento, la espontaneidad del niño para plantear cualquier tema o cuestionamiento, con la justificación de un insuficiente entrenamiento en el mundo y sus normas, han hecho del personaje o el narrador infantil un elemento substancial para viabilizar los discursos cuestionadores y rebeldes. Culpabilizar al personaje o narrador niño por apartarse de las normas implica, inmediatamente, responsabilizar al receptor por reconocer la ironía, identificar el carácter paródico, satírico, carnavalesco, intertextual, metaficcional, atribuir o reconstruir el sentido en el sinsentido, el *kitsch* y el pastiche. Esta comunicación subversiva, al operarse aparentemente entre personaje y destinatario, desdibuja el rol de los emisores —en este caso, autor y editor—. Así ocurre en la producción cultural para adultos y también en una parte de la que se destina a la infancia y, dentro de esta, en la LIJ.

Todo este recorrido ha ido acompañado de modificaciones en la organización de las funciones literarias. Si se asumen las funciones como propiedades de las obras literarias con la potencialidad de desplegarse en el acto comunicativo para lograr efectos específicos, en la LIJ convive la función estética —que desde lo ideotemático y lo formal construye la condición literaria—, en distintos ordenamientos con la función formativa —propiedad de reproducir principios de un determinado sistema de valores, acordes con determinada ideología—, la expresiva —transmisora de sentimientos y emociones—, la gnoseológica —que permite la transferencia de conocimientos—, la utilitaria —que favorece la comunicación con el niño, dada cierta correlación entre las características del texto y las del receptor— y la lúdica —aquella que posibilita el entretenimiento y la diversión del lector en el acto comunicativo— (Andricaín; Ocampo).

En los primeros siglos de la LIJ podemos observar como regla un peso de las funciones gnoseológica y formativa, al punto de poner en riesgo la prevalencia de la estética, mientras que la literatura contemporánea va adquiriendo una diversidad de configuraciones. De hecho, algunas modalidades neosubversivas parecen distinguirse precisamente por una combinación funcional particular. Así, el neorrealismo y la recuperación de la memoria se erigen en la convergencia principal de las funciones estética y gnoseológica, y el humor en la combinación estética y lúdica.

La relación entre LIJ y la escuela a través de la literatura chilena sobre la dictadura y la literatura cubana sobre la cotidianidad contemporánea

Al examinar el rol social de la educación y, específicamente, de la escuela como agente preparatorio para la inserción del niño en la sociedad de una manera que sea funcional, resulta evidente por qué sus contenidos por excelencia son aquellos tomados de la realidad, con independencia del enfoque que se estime más conveniente. Incluso la literatura de ficción incluida en los programas escolares se ubica en primera instancia por su valor como información sobre la cultura o como soporte en el proceso formativo de determinado tipo de ciudadano. La experiencia estética de esa literatura —no indeseable, tampoco imprescindible en los predios educativos— constituye cuando más un valor agregado.

Mientras la misión de buena parte de la LIJ fue básicamente servir a la educación enciclopédica y moral de la infancia, su discurso, por lógica, no tendió a divergir ni del de las autoridades escolares ni del de los libros de texto. Asimismo, en sentido general, debió mantener una relación clientelar con los ciudadanos adultos poderosos y bien portados. Esta adhesión se ratifica con la aseveración de Zilberman de que aunque la LIJ comprometida con la escuela propiciara el encuentro con la realidad, esta no buscaba representar problemas sociales (38). Sin embargo, hacia finales del siglo XIX y en el marco de una LIJ más autónoma, se va abriendo el paso a cierta crítica social y, por consiguiente, al mundo de los adultos (Sánchez 16). Dado que la escuela constituye una de las principales instituciones que ejercen autoridad sobre la infancia y monopoliza una parte considerable del discurso oficial hacia este grupo social, no es de extrañar que, en la progresiva eclosión de su ánimo crítico, la LIJ terminara por enfrentarse a la educación. Asimismo, se convertiría la figura del docente en uno de sus blancos cuando la LIJ neosubversiva refleja “los gestos y los parlamentos adultos autoritarios para provocar en los jóvenes lectores la insurrección, el enojo, la rebeldía, a veces la risa mediante la sátira social” (Guerrero, “Rupturas neosubversivas” 8).

Como ejemplos de las divergencias entre la LIJ y la institución educativa a continuación se presentan los casos del corpus de la LIJ sobre la dictadura militar chilena y el de la LIJ cubana que representa problemas sociales, incluidas las fallas de los docentes y el discurso escolar. Se trata de dos

casos elegidos como botón de muestra de la literatura antiautoritaria que se produce simultáneamente en varios países latinoamericanos (Córdova; Oteiza y Pinto, *En (re)construcción*; Zepeda).

Literatura sobre la dictadura militar chilena

El 11 de septiembre de 1973, un golpe de Estado derrocó el gobierno constitucional del presidente chileno Salvador Allende. A partir de ese momento se estableció una dictadura militar, encabezada por Augusto Pinochet, que se extendería hasta 1990. Desde su inicio, el régimen se caracterizó por sus violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Se calcula que de ese contexto resultaron más de cuarenta mil víctimas, entre detenidos desaparecidos, ejecutados políticos, víctimas de violencia política, torturados y presos políticos (Comisión Valech 51).

Una de las primeras acciones tomadas por los militares, tras el golpe de Estado, fue la ocupación de la editorial Quimantú —con la cual el gobierno de Allende había democratizado la cultura al llevarla hasta los sectores más vulnerables de la población— y la quema pública de sus títulos en los allanamientos realizados. Esta editorial albergaba la primera colección de libros destinados a los prescolares chilenos —Cuncuna— y había publicado en considerables tiradas una amplia selección de LIJ (Díaz y Llorens). La infancia fue así objeto del control discursivo, aun en sus espacios de recreación.

Oteiza y Pinto (“Agency”) analizan cómo se representa lo ocurrido en aquellos diecisiete años en los libros de texto de historia y ciencias sociales más empleados en la enseñanza secundaria chilena, durante las primeras décadas de los años 2000, a varios años del regreso a la democracia y dejado atrás aquel pasado ominoso. Los autores demuestran cómo estos libros persuaden y construyen juicios de valor a través de determinadas estrategias discursivas de forma y contenido. Para describir el contexto del golpe militar, estos libros insisten en que el país experimentaba una ruptura democrática y una profunda crisis; emplean un lenguaje afectivo que genera empatía hacia las personas menos favorecidas por el gobierno del presidente Allende y presentan unas valoraciones negativas sobre su gestión. El golpe militar termina por parecer una solución.

En lo adelante, se aprecia un despliegue eufemístico, con un marcado uso de la voz pasiva, la nominalización y las oraciones impersonales, de

modo que evaden la asignación de responsabilidad a los militares como ejecutores de las miles de violaciones de los derechos humanos, las que, a su vez, quedan naturalizadas con figuras retóricas. Actores y situaciones son desdibujados a conveniencia en un discurso conciliador, que aparenta neutralidad y refuerza la idea de que no existe consenso sobre lo acaecido, al poner en duda lo que sobrevivientes y evidencias documentan con creces (Oteíza y Pinto “Agency” 337-344). Añádase que en diciembre de 2011, el Ministerio de Educación chileno aprobó el cambio de la expresión “dictadura militar” por la de “régimen militar” en los textos escolares, con el pretexto de que la segunda era más general y también consonante con los currículos de otras partes del mundo (Cubadebate). Esto último solo refuerza la idea de que en otros países el discurso escolar es también eufemístico al referirse a las dictaduras militares (Oteíza y Pinto, *En (re)construcción* 29-38).

Por su parte, la historia *La composición*, del chileno Antonio Skármeta (1998, originalmente escrita para la radio a fines de los años setenta y luego publicada en *Le Monde*), se inscribe en la LIJ latinoamericana como una obra temprana y raigal en la representación de las dictaduras militares o desarrolladas en su trasfondo. Esta obra, en la que un oficial irrumpe en clases para intentar que a través de un ejercicio de escritura los alumnos delaten posibles actividades sediciosas de sus padres, inicia un ciclo en el que los niños aparecen como sujetos a expensas de la situación política, manipulables por su corta edad, vulnerables incluso en un espacio que, debiéndose a ellos, sirve como peligrosa intersección entre la vida familiar y la acción militar. A *La composición* le siguieron otras obras en distintas partes de la región, un tipo de LIJ solo posible en los predios del planteamiento neorrealista de nuevos temas. En particular sobre la dictadura chilena ven la luz en los años 2000 títulos como *ClanDESTinos*, de Cristina Ortega (2011), *Formas de volver a casa*, de Alejandro Zambra (2011), *El tío Octavio*, de Camila García (2012), y pocos más.

En 2013, en el contexto de conmemoración de los cuarenta años del golpe de Estado, varios académicos de la LIJ señalaron la falta de discusión en esta comunidad respecto a los hechos, mientras el resto del mundo académico y literario estaba inmerso en la memoria y el análisis. Su llamamiento a la reflexión, difundido en las redes sociales, destacó también la escasa importancia dispensada a la LIJ en el país y la necesidad de que el corpus alcanzara su merecida relevancia. “Este aspecto es significativo, porque nos

permite visualizar que aquel silencio no es solamente una forma de censura, sino que además es otra manera de controlar los alcances ideológicos de esta literatura y su valor como discurso cultural” (Troncoso 7). En ese contexto, el corpus de la LIJ que tematiza la dictadura chilena se enriquece con obras publicadas en el país y en el extranjero. Entre ellas se encuentran: *La bicicleta mágica de Sergio Krumm*, de Marcelo Guajardo (2013); *Niños*, de María José Ferrada (2013); *Chocolate*, de Jeng Woo Hong (2013); *Canto para mañana* (2013), de Calú López (2013); *Tal vez vuelvan los pájaros*, de Mariana Osorio (2014); *Antes de que vuelva a caer*, de Camila Valenzuela (2015); *Septiembre*, de Beatriz García-Huidobro (2016); *Matilde*, de Carola Martínez (2016), etc. Algunos de estos autores han manifestado la importancia que conceden a abordar desde la ficción estos asuntos de la realidad y ponerlos a disposición de los destinatarios niños y jóvenes, así como su conciencia de los desafíos que esto entraña para que las obras conserven el valor literario y no se conviertan en un archivo del horror (Martínez, “Matilde. La escritura”; Osorio y Ferrada, citados en Córdova).

Algunos ejemplos nos permiten ilustrar el contraste entre el discurso de los textos escolares y la literatura, así como estrategias del discurso literario que hacen posible la recuperación de la memoria de la dictadura.

El libro de *Historia y ciencias sociales. Segundo medio*, publicado por Santillana en 2003 y empleado en décimo grado en muchas escuelas chilenas, plantea que “durante el régimen militar se desarrolló una persistente política tendiente a eliminar a los militantes que habían sido integrantes o partidarios de la Unidad Popular” (citado en Oteiza y Pinto, “Agency” 342). El régimen militar queda como un telón de fondo pasivo presente, pero que no se relaciona directamente con esa política que, expresada con la expresión “se desarrolló” (uso impersonal de “se”), cobra vida propia y ajena a los responsables. Al mismo tiempo, por referirse a una “política”, toda acción imaginable queda a un nivel más abstracto, impulsado además por la idea de que se trata de una tendencia, es decir, algo potencial cuya realización no se concreta.¹

1 El texto de Oteiza y Pinto (“Agency”) apela en su análisis a la gramática sistémico-funcional. Las explicaciones aquí provistas tienen puntos de contacto, pero no reproducen los brillantes análisis de estos autores. En este caso se trata de una interpretación más empírica y accesible a lectores no iniciados en esta corriente de los estudios lingüísticos.

Con este discurso impreciso contrasta la claridad en la descripción de acciones y el claro reparto de agentes y víctimas presentes en obras como *Tal vez vuelvan los pájaros*: “Se llevaron a mi tío y al primo Reinaldo. Entraron los pacos y dispararon. Mi papá se quedó tirado en la acera, lleno de sangre” (Osorio 56).

Mientras tanto, el libro de *Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante, segundo medio*, publicado por Marenostrum en 2005, también para décimo grado, afirma:

La violencia inicial de la intervención militar, expresada dramáticamente en Santiago en el bombardeo de La Moneda, en el suicidio del presidente Allende, en allanamientos a fábricas y poblaciones y en miles de personas detenidas por sus vinculaciones con el depuesto gobierno, daría paso luego a una política sistemática de represión a los grupos disidentes. (Citado en Oteiza y Pinto, “Agency” 342)

Este enfoque da más relevancia a la “violencia inicial” durante el golpe que a lo que sobrevendría. La relación entre ese evento y la represión posterior está naturalizada como una sucesión de eventos yuxtapuestos en el tiempo. Como en el ejemplo del libro publicado por Santillana, en que las víctimas son despersonalizadas y reducidas a grupos políticos, estas aquí aparecen como “disidentes”.

La literatura, mientras tanto, no solo denuncia con narraciones y descripciones pormenorizadas las diversas violaciones de los derechos humanos y a sus ejecutores. También amplía el espectro de víctimas civiles al mostrar las especiales dimensiones subjetivas —sufrimiento, pérdida— y objetivas —datos reales incrustados en el discurso literario— de las afectaciones experimentadas por las familias chilenas y sus infancias.

Quizá el libro que más difiere de la despersonalización y la reducción de las víctimas es el libro *Niños*, de María José Ferrada. Es una colección de treinta y cuatro poemas que profundizan en la subjetividad y la cotidianidad de una vida temprana. Cada texto lleva el nombre del niño a quien se refiere. Es posible leer ingenuamente cada poema como un acercamiento al mundo infantil. Sin embargo, la cruda realidad queda plasmada en la dedicatoria: “a la memoria de los niños ejecutados y detenidos desaparecidos durante la dictadura chilena” (2) y una lista al final que permite al lector relacionar

los títulos de los poemas con niños reales, cuyas vidas quedaron truncadas entre un mes de nacidos y los catorce años.

Pero esta literatura no solo es un discurso que corre en paralelo al de la educación. Retomando la inspiración de Skármeta en *La composición*, aparecen también en ella voces que señalan la escuela como un espacio más donde transcurre la dictadura. Un libro que refleja esto de una manera muy clara es *Matilde*, de Carola Martínez. Su protagonista alude con particular transparencia al ambiente opresivo en que transcurre su educación:

—Basta, Matilde —le dice la señorita—. Este poema no puedes decirlo en la escuela, está prohibido y el que lo escribió también. Por hoy se acabó, mañana voy a traer un libro de mi casa y vamos a aprendernos esos. Ahora vamos a estudiar matemáticas. Saquen sus cuadernos.

Matilde llora en su lugar sin entender nada, siente vergüenza y rabia. No logra interpretar bien qué pasó. ¿Por qué está prohibido el poema? ¿Será que a Pinochet tampoco le gustan los barcos? (38)

También enfila su sentido crítico a la maestra, una especie de ventrilocuo por el que el poder reproduce su sistema de valores:

La señorita preguntó por los abuelos y yo le dije que la abuela Margarita [exiliada política] vive en México; ella me dijo “qué lindo” y que desde cuándo no la veía. Le dije que desde hace mucho y que no la voy a ver hasta que la dejen volver, y ella me dijo que la abuela era mala y que por eso no la dejaban. [...] Miente mi maestra cuando dice que el presidente es bueno y mi abuelita es mala. (67)

El primer fragmento también refleja un rasgo que tienen en común muchos de los libros de LIJ que abordan la dictadura chilena: están contados desde el punto de vista de los niños. Ellos están ahí presentes como testigos y víctimas, de modo que proyectan una perspectiva desde sus emociones e incertidumbres. Al acudir a sus mayores apenas reciben explicaciones. Así perciben una separación que se establece entre ellos y los adultos absortos en sus propias luchas y, a menudo, apelando al silencio como una forma de protección (Muñoz-Chereau 243).

Discurso escolar y literatura cubana sobre la cotidianidad contemporánea

En 1959 triunfó la Revolución cubana y se desplegó en el país un proceso social que pone su acento en la satisfacción de las necesidades de la población en términos de salud, educación, vivienda y empleo, así como en la superación de las desigualdades sociales. Aun entre etapas de crisis y de bonanzas, hasta finales de los años ochenta del pasado siglo el proyecto logró grandes avances, en especial en materias de salud, educación y equidad. Sin embargo, el colapso del campo socialista, con el que Cuba mantenía un fuerte lazo de integración productiva; las fallas domésticas, en especial en la gestión económica y administrativa; y el recrudecimiento de la hostilidad política y económica de los Estados Unidos, sumieron el país desde inicios de los años noventa en una profunda crisis socioeconómica cuyo impacto en una u otra medida alcanza la actualidad. Una economía apenas sostenible, una nueva estratificación social, así como su correlato en las dimensiones materiales y subjetivas en todos los espacios de la vida cotidiana, han sido hasta hoy algunas de sus prolongaciones más palpables.

Con el triunfo de 1959 se dieron las condiciones para que la LIJ cubana cobrara una fuerza inusitada precisamente en el marco de un fuerte compromiso con la agenda educativa. La mayor parte de la LIJ de entonces tuvo como soporte los nuevos libros de texto creados para acompañar el proyecto social y también varios pedagogos estaban directamente relacionados en las esferas más altas de la gestión editorial de corte más puramente literario.

Aunque con los años la LIJ cubana fue diversificándose, así como creció la nómina de escritores y editores, un elemento común vinculó a buena parte de las publicaciones para niños y jóvenes. Al abordar temas de la realidad del momento, en la representación de la niñez y su entorno primaba la idealización, una visión desconectada de conflictos familiares y sociales que pudieran poner en entredicho el bienestar y la estabilidad programadas, aunque no siempre posibles, para el niño cubano. No es hasta finales de los años ochenta que comienzan a aparecer libros que se desvían de esa visión. De ahí en adelante toda suerte de problemas sociales que atañen a la infancia, entre ellos las insatisfacciones con la educación, han venido emergiendo en la LIJ cubana.

Uno de los libros pioneros en la apertura de la LIJ hacia las caras menos amables de la infancia fue *Yo, Mónica y el monstruo*, de Antonio Orlando

Rodríguez (1989), en el que el monstruo era una maestra. Una vez sobrepasada la década de los noventa, en que la producción editorial fue muy reducida, a lo largo de las últimas dos décadas aparece anualmente al menos un libro crítico de la educación. Desatinos de la institución escolar y un ejército de maestros incompetentes o tiránicos, a menudo caracterizados grotescamente, se advierte al leer *Ito*, de Luis Cabrera (1996); *El oro de la edad*, de Ariel Ribeaux, (1998); *Lo que sabe Alejandro*, de Andrés Pi (2003); *Paca Chacón y la educación moderna*, de Rubén Rodríguez (2007); *Es raro ser niña* y *Una niña estadísticamente feliz*, de Mildre Hernández (2008 y 2014); *Los ángeles de tiza*, Enrique Pérez Díaz (2016); *El secreto del muro*, Eldys Baratute (2017), entre otros.

La emergencia de estas cuestiones desde finales del siglo xx se corresponde con lo que ha sido el sinuoso devenir de la educación cubana. Siendo una de las prioridades del proyecto social, la educación en Cuba es pública y gratuita a todos los niveles, incluyendo el de posgrado. Cuantiosos recursos del presupuesto estatal le han sido destinados incluso en los momentos de crisis más profunda. En este contexto, los estudios de los organismos internacionales han verificado que los resultados de la enseñanza primaria y secundaria en Cuba constan entre los mejores de la región. Sin embargo, los altos estándares y expectativas creados, en un contexto de deterioro general, han acarreado la percepción social de un retroceso en la calidad de la educación, relacionado con las condiciones materiales, el éxodo de maestros experimentados hacia ramas mejor remuneradas, la fuerte presencia de jóvenes docentes sin preparación suficiente y, más recientemente, la aparición de excelentes repasadores privados como contrafigura —antes ni legal ni considerada como necesaria—, que acentúa los contrastes en términos de calidad, así como la fractura social entre quienes pueden y no pueden costearlos (García 76).

El siguiente fragmento de *Los ángeles de tiza* sintetiza lo que se puede encontrar en esos libros:

—¡No lo voy a decir ni una vez más: ahora mismo todos me están bajando la cabeza! ¡Y no hablan, ni se mueven, ni respiran, ni piensan! —la profesora hizo una pausa, en la cual su vista de águila se paseó por la clase entera y, al momento, prosiguió su alocución a todo grito—. ¡Y les advierto que de aquí van a salir todos castigados con doble dosis de tareas, un acta

en el expediente, diez horas de marcha forzada al sol, el promedio general y la tendencia por el suelo y...

Sucedía lo de siempre. En realidad, el motivo de semejante resposno podía deberse a cualquier cosa. (Pérez Díaz 11)

El conflicto entre la LIJ cubana y la escuela no solo emerge en representaciones negativas de la educación, sus espacios y actores. Algunas obras se las agencian para cuestionar el discurso escolar. Tal es el caso de *El oro de la edad*. En el siguiente pasaje, la protagonista, mientras recorre una zona que debió haber alcanzado cierto grado de desarrollo, la compara con Pinar del Río, provincia cubana que se considera muy atrasada respecto al resto del país. Tras su ingenuidad transita un proyecto crítico que, apelando a la ironía, pone en tela de juicio el discurso triunfalista de la maestra.

Es verdad lo que me han enseñado en la escuela, eso de que cada vez se eliminan más las diferencias entre la ciudad y el campo. Tiene que ser verdad porque los maestros no dicen mentiras y menos mi maestra de Historia de Cuba... Claro que tiene razón porque este lugar no es el campo y hay más tierra y yerbazales que allá en Pinar del Río donde viven mis primos. (Ribeaux 12)

Veamos otro ejemplo, del libro *Lo que sabe Alejandro*, ubicado en el contexto de los años noventa, cuando circulaban en el país los pesos cubanos y los dólares americanos, generando consumos diferenciados y, en consecuencia, desigualdad social. Este fenómeno que, con variaciones y fluctuaciones, continúa afectando hasta la actualidad, no tiene cabida en el discurso oficial de la escuela aun cuando su impacto es constatable en docentes y estudiantes.

En la escuela me dicen que en mi país no hay niños pobres, pero yo veo a algunos niños de mi aula pidiendo dinero después de clases. Casi siempre van a pedir monedas a las cafeterías donde hay extranjeros que tienen dólares. Los dólares son el único dinero con que se puede comprar chocolates, así que en verdad en mi escuela no hay pobres, sino niños fanáticos al chocolate. (Pi 95)

Mientras los dos ejemplos presentados se vinculan al discurso escolar para entrar en contradicción con este, existe todo un extenso corpus literario

que comparte detalladamente con sus destinatarios otras situaciones que en la escuela solo constituyen silencios o eufemismos. De tal manera, esa parte de la LIJ actúa como un discurso paralelo que contrasta, sin intersectar, el discurso escolar. Entre ellos se destaca una larga lista de obras que enfocan carencias materiales y desigualdades sociales. Algunos ejemplos son *Cartas al cielo*, de Teresa Cárdenas (1998); *El día que me quieras*, de Julio Llanes (2001); *Cuentos para dormir a María Cristina*, de Eldys Baratute (2005); *Lloviendo*, de Lidia Meriño (2005); *Alguien viene de la niebla*, de Enrique Pérez Díaz (2006); *El libro más triste del mundo*, de Otilio Carvajal (2006); “Pietro y Carmina”, de Nelson Simón (2006); *Es raro ser niña*, de Mildre Hernández (2008); “La historia interminable”, de Eldys Baratute (2010); “Dulce de Coco”, de Lina Leiva (2010); “La lechuza de los buenos augurios”, de Soledad Cruz (2010); *El mar no tiene color*, de Enrique Pérez Díaz (2012); *A Puerto Blanco no llegan las lluvias*, de Carlos Zamora (2012); y “Bolitas de a peso”, de Olga Montes (2017), etc.

Por solo citar un ejemplo, veamos este contraste entre la seguridad alimentaria que proyecta un libro de texto y la que muestra una novela para niños. Así dice el libro de ciencias naturales de séptimo grado, en una tarea sobre nutrición:

Pedro dice que casi todos los días come lo siguiente: en el desayuno, un café y pan con jamón; en el almuerzo, un pedazo de carne con arroz, vianda y yogur; en la comida, huevos o croquetas y un pudín de pan o flan de leche. ¿Sigue Pedro una dieta equilibrada? (Colectivo de autores 52)

En el mismo año, cuenta la LIJ:

a Mariana, cuando ya tenía el uniforme puesto, se le ha vertido el desayuno encima. Y antes de que mi hermana comience a llorar sin parar y mamá la regañe, papá la ha llevado a cambiarse de blusa y él mismo ha limpiado la mesa y el piso. Luego, ha puesto su propio vaso de limonada frente a ella y le ha confesado que él, de todas maneras, no iba a desayunar. Porque en la noche soñó que se había comido una enooooorme pierna de puerco asado y se había despertado muy, pero muy lleno. (Zamora 37)

Narraciones así apegadas a la realidad son las que más abundan en todos los títulos mencionados. Algunos de sus autores se han referido a la responsabilidad que sienten hacia la infancia y el cultivo de obras acerca de sus contextos (Pi; Hernández y Zamora, citados en Pérez).

Discusión

Los casos mostrados son diferentes por el cariz y la magnitud de lo representado, así como su relación temporal con esto. La LIJ chilena se ocupa de discursar sobre la dictadura militar, con sus actores, su alcance y los impactos concretos y subjetivos en víctimas directas o indirectas. Constituye un esfuerzo de recuperación de la memoria orientado a informar contra vacíos que relativizan u obvian eventos pasados trascendentales. Mientras tanto, la LIJ cubana refleja un presente que solo parece ser vivido y comentado con los niños en los espacios privados, pero que convive con una serie de garantías sociales.

No obstante, estos corpus literarios comparten la voluntad de enfocarse en situaciones sociales complejas que, aun en su distintas naturalezas e impactos, atañen o afectan a las infancias y no están presentes en otros mensajes que a estas se les destinan, en especial los compartidos a través de la escuela. De esta forma la LIJ se constituye en un discurso alternativo que corre en paralelo al escolar planteando su verdad por cuenta propia, o se enfrenta a la institución escolar tematizándola críticamente o poniendo su discurso en entredicho. Son libros neosubversivos y antiautoritarios porque discrepan de las representaciones oficiales y reparan brechas discursivas a contrapelo de uno de los principales sistemas de poder sobre las más jóvenes generaciones. Esa restitución a menudo precisa acudir al neorealismo para proporcionar aquella información de la que el destinatario infantil está siendo privado por otras vías.

Estos corpus redimensionan las funciones literarias tradicionales. Ya no se trata tanto de informar para propiciar el contacto con situaciones desconocidas por la limitada experiencia infantil. Ahora se quiere mostrar críticamente algo que ha sido intencionalmente ocultado o minimizado. En el caso chileno, no solo implica la reparación de brechas en el conocimiento de la historia patria, también presupone una preparación cívica y eventualmente una alerta. En ambos casos, la función gnoseológica pasa por la necesidad

de contribuir a elaborar las experiencias y, por tanto, sirve de soporte a la función formativa cuando se presenta información contradictoria a la del discurso oficial. La vocación antiautoritaria de romper normas y enfrentar jerarquías solo es sostenible en la medida en que esta función rebase el modo en que ha sido descrito hasta ahora. No solo se trata de consolidar determinado sustrato ideológico, sino de descomponer o desmontar unos cimientos ya construidos o en construcción, para poderlos redirigir. Justo en eso radica este tipo de neosubversión.

Asimismo, más allá de unos valores u otros, se intenta potenciar capacidades críticas y emocionales para lidiar con asuntos complejos que laceran, afectan y confunden. Este comportamiento en las funciones y la intención que lo anima mantienen una fuerte conexión con derechos de la infancia y la adolescencia: el derecho a la información, por su transmisión de contenidos, y el derecho a la participación social, por su agenda empoderadora.

Asumir la literatura de esta manera puede constituir un desafío para el engranaje entre las funciones, cuya prioridad debe corresponder a la función estética. Si bien, según la crítica, no siempre se logra un concierto entre la calidad literaria y la informativa (Franz, “Tabú or not tabú”; Muñoz-Chereau 234), una gran parte de estos dos corpus se destaca precisamente por su capacidad de denuncia sin menoscabo de la literatura (Córdova).

Los casos señalados se insertan de maneras muy particulares en los discursos públicos hacia sus destinatarios. Aunque esté publicada y disponible, la visibilidad de la LIJ tiende a ser fortuita en comparación con el discurso escolar y, en especial, el del libro de texto. La LIJ sobre la dictadura chilena sale a la luz por editoriales nacionales y extranjeras no relacionadas con el sistema educativo. Esto le permite abordar y profundizar de manera abierta e irrestricta en cuestiones y aristas que difieran del discurso escolar. En el caso cubano, los contenidos divergentes y contradictorios se sitúan en la esfera pública mediados por un doble relacionamiento. Por un lado, si bien las editoriales dedicadas a la literatura ya son independientes del sistema educativo, al ser todas instituciones estatales deben mantener una coherencia mínima indispensable con ese discurso oficial que tiene su carril más fuerte en las escuelas. Por otro lado, el compromiso de los escritores con la infancia lleva a una suerte de política cultural desde abajo para compartir sobre su realidad. La conciliación de tan diversos intereses acude a la adopción de estrategias discursivas que permitan al autor y a su obra

la expresión de contradicciones sin dejar de ser publicables. Este tanteo de los límites le proporciona a la LIJ visos de discurso infrapolítico canalizado por estrategias neosubversivas.

Una de las estrategias recurrentes en el caso cubano es el rejuego entre proposiciones, presuposiciones e implicaciones generadoras de una lectura entre líneas que nunca llega a manifestarse de manera clara. Buena parte de estos casos se canaliza a través de valoraciones ambiguas o ambivalentes. A menudo se puede suponer que determinadas afirmaciones son irónicas. Con frecuencia se adopta un tono humorístico que en cierta medida resta tensión a los contenidos. La marcada presencia de enunciadores niños dificulta considerar con certeza cuándo se trata de una representación crítica de la realidad o de una percepción infantil ingenua y presuntamente errada. El personaje o narrador infantil transmite su otredad, la cual no solo emerge en la representación de niños alienados por los adultos, sino que también se marca en su perspectiva distanciada del mundo de los adultos, en la que toda crítica puede pasar como incompreensión sobre sus reglas. También llama la atención en este sentido que las valoraciones negativas categóricas, cuando las hay, casi nunca son emitidas por narradores omniscientes que se puedan identificar como adultos. Por todos estos medios se opera un desplazamiento de la responsabilidad de los adultos involucrados en la escritura y elaboración del libro respecto a sus contenidos; no solo la realidad representada es ficcional, sino, además, su apreciación es parte del discurso de alguien marcadamente diferente.

Conclusiones

Como confirman los dos casos presentados, la LIJ latinoamericana en las últimas décadas ha abrevado del posmodernismo. En la medida en que una parte de este corpus trasgrede cánones que antes fueron considerados trasgresores se define como literatura neosubversiva. Esta doble rebeldía puede advertirse a distintos niveles, pues circula por los temas, el punto de vista, las estrategias discursivas empleadas y las unidades lingüísticas.

Esta LIJ demuestra que las modalidades neosubversivas no necesariamente se ejercen de manera aislada. En los casos analizados, la modalidad antiautoritaria participó en entretejidos, por una parte, con la recuperación de la memoria junto al neorrealismo, y, por otra, con el neorrealismo y el humor.

Aunque el desarrollo de la LIJ se encuentra muy relacionado con la educación en general y la institución escolar en particular, una parte de esta se va desligando para presentar dos tipos de discursos divergentes: uno paralelo que presenta situaciones ocultas en el discurso escolar y el de los libros de texto; otro frontal, al que no le basta desmarcarse por ser diferente, sino que emplaza directamente a la institución educativa. Esta literatura que reta la autoridad escolar puede cuestionar, contradecir o criticar el discurso oficial de la escuela, o del que la escuela se hace eco, y se canaliza también al describir a los docentes como opresores o ineficaces. Corra de modo paralelo o frontal a la institución educativa, la LIJ antiautoritaria puede erigirse en distintas correlaciones temporales: del presente hacia el pasado o del presente a su propia contemporaneidad.

Las diferencias entre el discurso escolar y el discurso de la LIJ evidenciadas en este análisis pasan por la representación literaria de realidades complejas o dolorosas. Esto refleja los cambios en la construcción de infancia a lo largo del tiempo, que en el último siglo ha transitado paulatinamente hacia un reconocimiento de su vulnerabilidad. También evidencia la autonomía que una parte de la LIJ y sus editoriales han alcanzado respecto a la educación, y la emergencia de una visión democratizadora al concebir quiénes serán los lectores. Aportar este discurso rebelde y contradictorio respecto a la escuela no habría sido posible cuando el servicio a la educación constituía un pilar para la LIJ y resultaba estratégico evadir cuestiones neurálgicas de la vida que atentaran contra la imagen de bienestar en su proyecto socioclasista.

La LIJ, como representación paralela al libro de texto, asume visos de discurso infrapolítico, no solo por el desafío que supone su contenido al discurso público de la autoridad, sino también porque a este tributan estrategias como el desplazamiento de la responsabilidad al codificar y decodificar cuestiones problemáticas y estrategias asociadas a la neosubversión, como la ironía.

La LIJ antiautoritaria da cuenta de una transformación en las metas de las funciones gnoseológica y formativa de la LIJ. La función gnoseológica no se ciñe a informar lo que por su corta experiencia el niño desconoce, sino a develarle lo que está oculto o contradecir lo inexacto. Mientras tanto, la función formativa ya no prepara para obedecer, sino para cuestionar.

La transformación en las funciones gnoseológica y formativa de la LIJ neosubversiva antiautoritaria hace que este corpus refrende y defienda el

derecho de los niños y adolescentes a recibir la información que les concierna y su derecho a participar en su mundo. Aun si los autores no lo hicieran de forma intencional, esto actúa como una propiedad transversal que eclosiona de la puesta en relación de determinados aspectos de la realidad con una elaboración literaria crítica y estimuladora de la confrontación. La omisión de conflictos sociales, pasados o presentes, rebaja los posibles niveles de exigencia con que cada quien se inserta en la sociedad. En cambio, identificar y conocer esos conflictos, ver cómo se les desafía, debe propiciar un mayor protagonismo allí donde se estime necesario. Si en el entendido de que saber es poder la institución educativa puede limitar el conocimiento de algunos asuntos, la LIJ antiautoritaria consigue inclinar ese axioma a favor de sus lectores.

Obras citadas

- Andricaín, Sergio. “Valores ideoestéticos prevalectantes entre autores de la literatura infantil cubana”. *En Julio como en Enero*, vol. 9, 1989, págs. 20-42.
- Bajtín, Mijaíl. “Formas del tiempo y del cronotopo en la novela (Ensayos sobre poética histórica)”. *Problemas literarios y estéticos*. Traducido por Alfredo Caballero. La Habana, Arte y Literatura, 1986, págs. 269-468.
- Colectivo de autores. *Ciencias naturales. 7mo grado*. La Habana, Pueblo y Educación, 2012.
- Comisión Valech 2. *Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Web. 15 de noviembre de 2020.
- Córdova, Adolfo. “Terrorismo de Estado y libros para niños”. *Linternas y bosques*. Web. 7 de diciembre de 2020.
- Cubadebate. “Remplazan en Chile palabra ‘dictadura’ por ‘régimen’ militar en textos escolares”. *Cubadebate*, 6 de enero de 2012. Web. 10 de noviembre de 2020.
- Darnton, Robert. “Peasants Tell Tales. The Meanings of Mother Goose”. *The great cat massacre and other episodes in French cultural history*. New York, Basics Books, 1984.
- Díaz, Rosa y Ramón Llorens. “Censura de LIJ en Chile. El silencio de los libros”. *Literatura y poder. Las censuras en la LIJ*. Coordinado por Ángel Luis Lujáns y

- César Sánchez Ortiz. Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha, 2016, págs. 79-83.
- Ferrada, María José. *Niños*. México, Liberalia Ediciones Ltda., 2020.
- Franz, Joel. "Literatura infantil iberoamericana: notas para un viaje de descubrimiento". *Elpajarolibro*, 2014. Web. 13 de noviembre de 2020.
- Franz, Joel. "Tabú or not tabú: ese es el tema". *Elpajarolibro*, 2020. Web. 13 de noviembre de 2020.
- García, Luvel. "El teatro con niños en Cuba: señales (históricas) en el teatro cubano". Tesis de doctorado, Universidad de Las Artes, 2020. Web. 1 de octubre de 2020.
- Gittins, Diana. "The historical construction of childhood". *An introduction to childhood studies*. Editado por Mary Jane Kehily. Inglaterra, Open University Press, 2009, págs. 35-49.
- Guerrero, Laura. "La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad". *Ocnos*, núm. 4, 2008, págs. 35-56.
- Guerrero, Laura. "Rupturas neosubversivas de la Literatura infantil y juvenil contemporánea". *Nudos. Sociología, teoría y didáctica de la literatura*, vol. 1, núm. 1, 2017, págs. 11-22.
- Pérez, Enrique. *Los ángeles de tiza*. Santiago de Cuba, 2016.
- Martínez, Carola. "Matilde. La escritura y la memoria". *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, vol. 9, núm. 3, 2017, págs. 20-28.
- Martínez, Carola. *Matilde*. Buenos Aires, Norma. 2016.
- Muñoz-Chereau, Bernardita. "Representations of dictatorship in contemporary Chilean children's literature". *Children's Literature in Education*, vol. 49, núm. 3, 2018, págs. 233-245.
- Ocampo, Denise. "Cultura y prioridad sociopolítica. Organización de funciones en la literatura infantil y juvenil cubana". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, vol. 17, 2019, págs. 111-112.
- Osorio, Mariana. *Tal vez vuelvan los pájaros*. México, Ediciones Castillo, 2014.
- Oteiza, Teresa y Derrin Pinto. "Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain". *Discourse & Society*, vol. 19, núm. 3, 2008, págs. 333-358.
- Oteiza, Teresa y Derrin Pinto, editores. *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2011.

- Pérez Díaz, Enrique. *Los escritores para niños se confiesan*. La Habana, Gente Nueva, 2013.
- Pi, Andrés. *Lo que sabe Alejandro*. La Habana, Editorial Gente Nueva, 2003.
- Ribeaux, Ariel. *El oro de la edad*. La Habana, Ediciones Unión, 1988.
- Rodríguez, Antonio Orlando. *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*. Colombia, CERLALC, 1993.
- Sánchez, Carmen. “Historia de la literatura infantil y juvenil. Europa y España”. *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Editado por Pilar Jiménez, Elena Pérez y Santiago Fabregat. Barcelona, Octaedro, 2018.
- Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, Ediciones Era, 2004.
- Shavit, Zohar. “La noción de niñez y los textos para niños”. *Criterios*, vol. 29, 1991, págs. 131-161.
- Silva-Díaz, María Cecilia. “Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario”. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
- Stevenson, Deborah. “History of children’s and young adult literature”. *Handbook of research on children’s and young adult literature*. Editado por Shelby Wolf et al. New York, Routledge, 2011.
- Touponce, William F. “Children’s Literature and the Pleasures of the Text”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 20, núm. 4, 1995, págs. 175-182.
- Troncoso, Anahí. “La tematización de la dictadura en la literatura para niños y niñas chilena”. *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, vol. 9, núm. 1, 2015, págs. 5-12.
- Zamora, Carlos. *A Puerto Blanco no llegan las lluvias*. Matanzas, Ediciones Matanzas, 2012.
- Zepeda, Monique. “Temas recurrentes en la literatura infantil latinoamericana”. *Cuatrogatos*. Web. 10 de diciembre de 2020.
- Zilberman, Regina. “El estatuto de la literatura infantil”. *Cuadernos Literarios*, vol. 3, núm. 6, 2006, págs. 17-39.

Sobre la autora

Denise Ocampo Alvarez es doctora en Ciencias Lingüísticas e investigadora auxiliar del Departamento de Literatura del Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba.