

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

**Los discursos teórico-críticos del campo de la
literatura argentina para niños (2000-2013) y sus
proyecciones pedagógico-didácticas**

Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación
entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil

Trabajo presentado para optar por el título de Doctora en Letras

Autora: Esp. Natalia Rodríguez
Directora: Dra. Carola Hermida
Co-directora: Esp. María Florencia Ortiz

Año 2019



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

INTRODUCCIÓN	9
1. ESTADO DE LA CRÍTICA DE LA LITERATURA INFANTIL ARGENTINA ENTRE EL PERIODISMO CULTURAL, LA DIVULGACIÓN Y LA ACADEMIA	17
1. 1 Configurar las texturas y contexturas del campo de la crítica de la literatura argentina para niños	18
1. 2 La maquinaria de la crítica en los albores del siglo XXI. Entornos y contornos alrededor de la academia	24
1. 2. 1 Las <i>Jornadas “La Literatura infantil y la escuela”</i>	25
1. 2. 2 El <i>Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur</i>	34
1. 2. 3 Las <i>Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños</i>	36
1. 3 Conclusión	40
2. MARCO TEÓRICO	42
2. 1 Variaciones de la literatura y su crítica entre el discurso social, las prácticas discursivas y lo político-literario	42
2. 1. 1 Literatura, discurso social e interdiscursividad	43
2. 1. 2 Literatura y crítica: prácticas discursivas	48
2. 1. 2. 1 Operaciones críticas y protocolos	51
2. 1. 3 (Re)lecturas heterodoxas para una política de la literatura	53
2. 2 Hacia los nuevos entramados de la educación literaria	56
2. 2. 1 Tramas para reinventar la didáctica de la literatura	56
2. 2. 2 Las prácticas de enseñanza y su inscripción teórica	59
2. 2. 3 Zona de borde. La didáctica de la literatura como transdisciplina	60
2. 2. 4 Hegemonía, grieta fértil, ranura o acerca de correr el riesgo	62
2. 2. 5 Configuraciones de una agenda didáctica alternativa	64
2. 2. 6 El aula de literatura destinada a la lectura	66
2. 2. 7 Aulas de literatura y prácticas de enseñanza	68
2. 2. 8 Enseñanza, literatura, lectura	71
2. 2. 8. 1 Escuela y prácticas de lectura literaria: los modos de leer institucionalizados y los modos de leer epistémicos	71

2. 2. 8. 2 La lectura literaria y su didáctica en el entramado del discutir sentidos	75
2. 2. 8. 3 Lengua y literatura, disciplina escolar y una metodología circunstanciada de su enseñanza	78
2. 2. 8. 4 Enseñanza de la lectura literaria, experiencia y subjetividad	82
2. 3 Conclusión	85
3. LA TRADICIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA	88
3. 1 Textualidades en el entramado de las prácticas históricas, sociales y culturales	89
3. 2 Retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas del campo de la literatura infantil argentina	95
3. 2. 1 Reconceptualizaciones de la infancia y el niño. Los vínculos entre adultos y niños	96
3. 2. 2 La LPN como campo de saber autónomo. Recreaciones de la literatura, de la lectura y la escritura	106
3. 2. 3 La propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora	120
3. 2. 4 Formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar	122
3. 3 Conclusión	133
4. LOS DISCURSOS TEÓRICO-CRÍTICOS DEL CAMPO DE LA LITERATURA ARGENTINA PARA NIÑOS (2000-2013) Y SUS PROYECCIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS	135
4. 1 La literaturización de la literatura infantil como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica	137
4. 2 LPN y mercado: las coyunturas críticas de una complejidad	159
4. 3 LPN y escuela. Las proyecciones pedagógico-didácticas del teorizar lo literario infantil	164
4. 3. 1 La carabela-isla como dispositivo conceptual para andar la relación lectura, escritura y enseñanza	164
4. 3. 2 Interpelaciones críticas en torno a la enseñanza de la lectura literaria	166

4. 3. 3 Andamiajes críticos y pedagógicos hacia otros modos de leer y escribir literatura en la escuela _____	168
4. 3. 4 Aproximaciones críticas y didácticas sobre la escritura en la escuela ____	179
4. 3. 5 Poéticas para (re)pensar los enclaves pedagógico-didácticos en torno a la literatura para niños_____	180
4. 4 Entropía de las relaciones entre adultos y niños en clave de perspectiva teórico-crítica _____	181
4. 4. 1 Isotopías entre literatura “menor” y literatura “mayor”. Trayectorias críticas en el diseño de una duplicidad _____	194
4. 5 Heterodoxia crítica _____	198
4. 5. 1 La práctica crítica entre los contornos de los sistemas histórico, político, social, cultural, literario _____	198
4. 5. 2 Ingenierías críticas y filiaciones teóricas _____	201
4. 5. 2. 1 Préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores y reinenciones categoriales _____	212
4. 6 Apropiaciones y reapropiaciones conceptuales de los discursos críticos (a)sincrónicos _____	213
4. 7 El lenguaje que (des)dice la escritura teórico-crítica _____	221
4. 8 Conclusión _____	230
 CONSIDERACIONES FINALES _____	 235
 BIBLIOGRAFÍA _____	 241

INTRODUCCIÓN

Otra cosa que me pasa es que escribo un poquito en cada papel que encuentro. Entonces toda la casa está embanderada con papelitos. Pero un buen día los junto. Los acomodo, los aliso, pongo uno primero y otro después, como las piezas de un rompecabezas, los añado y salen páginas para este ovillo.

L. Devetach

El texto del epígrafe que elijo para enmarcar la introducción de esta tesis pertenece a Laura Devetach, escritora y ensayista. La frase llegó a mí como uno de los sutiles hilos que tejieron la urdimbre de libros, artículos, ensayos, intercambios, conversaciones en el devenir del proceso de composición de este escrito.

Aunque se me desdibujan los detalles de la escena que remite al preciso momento de encuentro con estas palabras de Devetach, recuerdo la fugacidad y la intensidad con la que me atravesaron, la contundente sensación de reconocermes seducida por la imagen de una casa atiborrada de papeles, retazos de una escritura que es caos y cosmos. Me sentí absolutamente identificada con la representación de la escritura como un acto creativo, expresivo que es artesanal y amoroso, como un acontecimiento de hospitalidad.

Y de pronto, sucede que una inusitada cabriola me devuelve a aquel mensaje. Entonces, ahí están... flotan en el aire de este cuarto que me aloja mientras escribo, embanderan mi casa. Son los papelitos que fui encontrando a lo largo de mi recorrido personal y profesional y en los que he trazado las notas que me llevaron hasta este punto de realización.

Esos papeles sueltos dicen acerca de la experiencia de dictado de talleres literarios para niños en la Municipalidad de Quilmes, mi ciudad natal; los interminables recorridos por la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires y en ese ámbito, las participaciones en las Jornadas para docentes y mediadores de lectura todavía como estudiante de la carrera de letras. Ya en Río Negro, acompañando los primeros pasos en la docencia, la participación en el Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil llevado a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación (Cipolletti), haber conocido en ese contexto a las referentes del Centro de Propagación Patagónica de la Literatura Infantil-Juvenil (CEPROPALIJ); el cursado del Plan de Formación a Distancia en Promoción y Animación a la Lectura y Escritura del (PROPALE) y en el marco de los encuentros presenciales, en Córdoba Capital, haber

asistido a la Biblioteca del Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ) y descubrir librerías especializadas en LIJ (Infanto Juvenil, La Luna); los encuentros con colegas para leer textos de teoría y crítica y la producción literaria para niños y jóvenes que aparecía publicada, de modo de definir las selecciones que llevaríamos a las aulas de lengua y literatura de la escuela secundaria; el ingreso al Profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche, el desafío de enseñar a enseñar lengua y literatura; el concurso en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) para un cargo de Auxiliar del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y el tema de la clase concerniente a “la evolución de la literatura infanto-juvenil en Argentina”; la Especialización en Lengua y Literatura, UNC y el trabajo final enfocado en las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche; los encuentros con otros para seguir leyendo literatura para niños y jóvenes y textos teóricos y críticos del ámbito de la educación literaria; la participación en eventos académicos con relatos de experiencias y/o comunicaciones; el dictado de cursos de formación permanente sobre temáticas como enseñanza de la lectura y la escritura; la publicación de reseñas de textos teóricos del campo de la literatura para niños y de artículos en revistas nacionales; la organización de eventos con eje en la formación de mediadores de lectura y escritura; el proyecto de investigación en el marco del doctorado. Desparramados, dispersos, así anduvieron todo este tiempo los muy pícaros. Pero, como dice Devetach, un buen día se me ocurre juntarlos precipitándose las páginas de este ovillo que es la tesis.

Para comenzar a desovillar, a continuación se presenta el tema investigado, el objeto de estudio, las preguntas de investigación, la hipótesis, el marco teórico, los objetivos, el corpus, la metodología. Asimismo, se explicita la estructura general del escrito, anticipando brevemente el contenido de los diferentes capítulos.

En cuanto a la configuración de la temática que aborda nuestro trabajo partimos de admitir que el campo de la literatura para niños manifiesta en el atravesamiento de la contemporaneidad una producción literaria que se actualiza en sintonía con los procesos de reconstrucción de sujetos y subjetividades.^{1 2}

¹ El concepto de *campo* se interpreta aquí a la luz de los últimos trabajos de Bourdieu (1990, 1995) -en tanto proponen una lectura crítica de sus aportes más clásicos- y desde los anclajes teóricos que impulsa Rancière (2011) al redimensionar esta categoría a partir de concebirla no ya como estática, ideal y “moderna” sino en sus contradicciones internas y sus fronteras fluctuantes.

² Esta investigación adscribe a la designación “literatura para niños”. Sin embargo, resulta pertinente precisar que el desarrollo del trabajo involucra las denominaciones “literatura para niños (LPN)”, “literatura infantil y juvenil (LIJ)”, “literatura infantil”, “literatura juvenil” en función de los procesos de

Refiriéndonos concretamente, al caso argentino podemos afirmar que después de desafiar durante varias décadas las sujeciones derivadas de los mandatos psicológicos, éticos, moralizantes, pedagógicos, didácticos la literatura para niños (LPN) se ha consolidado como ámbito específico en aproximación a lo eminentemente estético y literario. Dicha especificidad posibilita a su vez, la determinación de problemas teóricos particulares y por consiguiente, la propagación de construcciones teóricas sustentadas en la reflexión crítica.

En este sentido, es posible reconocer abordajes investigativos vinculados a la producción crítica sobre literatura infantil, que estudian los desarrollos teóricos publicados entre los años setenta y noventa. Sin embargo, se adeuda una investigación que permita estudiar los discursos teórico-críticos de las décadas siguientes, haciendo foco en las operaciones de la crítica proyectadas al ámbito de la educación literaria.

Al configurarse dicha zona de vacancia, el tema de esta tesis remite precisamente a los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños referenciados entre los años 2000 y 2013 en interrelación con sus proyecciones pedagógico-didácticas. Planteamos entonces, las siguientes preguntas: ¿cuáles son los conceptos y las conceptualizaciones que construyen los discursos que teorizan acerca de la literatura argentina para niños del período comprendido entre los años 2000 y 2013?, ¿cuáles son las operaciones y los protocolos de la crítica que pivotan dicha construcción?, ¿en qué medida retoman los conceptos y las conceptualizaciones de los discursos teórico-críticos de las décadas precedentes?, ¿de qué manera son retomados? Y además: ¿qué proyecciones en términos de repercusiones generan estas zonas teóricas en el área de la didáctica de la literatura?, ¿qué trayectorias despliegan estas postulaciones teórico-críticas en la programática de la enseñanza literaria?, ¿qué claves de lectura-comprensión-interpretación-análisis y enclaves de aproximación-superposición-cruce-fisura-disyunción-ruptura entre la crítica y la didáctica?

En concordancia con estos interrogantes, la hipótesis de investigación se configura a partir de afirmar que la producción teórico-crítica sobre la literatura para niños en nuestro país entre los años 2000 y 2013 legitima y profundiza operaciones y protocolos que repercuten en forma conflictiva, dialógica en el terreno de la didáctica de lo literario

reconfiguración del campo estudiado que traducen los discursos analizados (también, las textualidades y discursividades vinculantes en clave de tradiciones) y las dinámicas de representación de dichos procesos en términos de conceptualización y nominación.

infantil. Dichas repercusiones promueven enclaves de interrelación entre la crítica y la enseñanza literaria.

Por su parte, el marco teórico en que se inscribe nuestro estudio involucra las aportaciones de Eagleton (1985) sobre una noción básica como es la de *literatura*.

A la vez, para abordar el concepto de *discurso literario* se retoman los aportes de la sociocrítica, abrevando en los trabajos de Angenot (1992, 1998, 2010) y Robin (2002) como marco para reconceptualizar la literatura a partir de ponerla a dialogar con una teoría general de los discursos y por ende, reintroducirla en configuraciones interdiscursivas.

También, las construcciones de Díaz (2009) y Costa y Mozejko (2002, 2007) enmarcadas en el enfoque sociodiscursivo de modo de significar la articulación entre los discursos y sus condiciones de producción al mismo tiempo que se justifica una concepción de la literatura y su crítica como producciones discursivas, que se dan bajo condiciones concretas, bajo coordenadas socio-históricas específicas. Ello obliga consecuentemente, a dimensionar las marcas del proceso de enunciación, en tanto conlleva la posibilidad de franquear modos de postular sujetos enunciativos, sujetos sociales.

El abordaje de las nociones de *operación crítica* y *protocolos* remite necesariamente al campo de los estudios literarios. Siguiendo los planteos de Panesi (1998, 2001), las *operaciones de la crítica* permiten analizar las relaciones que involucran a la teoría en sus sistemas de intercambios con las instituciones donde se inscribe, los puntos de pasaje con otros discursos pero también con la manera de configurarse la crítica como tal. Mientras, los *protocolos* significan la dimensión textual o retórica de las *operaciones* para la comprensión del discurso crítico.

Abrevando en Rancière (2011), avalamos la certificación de una *política de la literatura* al reconocer el vínculo entre las prácticas políticas y literarias. En la línea de lo expresado por el autor, la literatura se expone a su politicidad a partir de intervenir en la conformación de regímenes de significación que son poéticos tanto como políticos.

Asimismo, destacamos el enfoque de la propuesta teórica de Rancière en virtud de habilitarnos la incursión de lógicas de interpolación e interpenetración de las fronteras epistemológicas como zona productiva para la interpretación del objeto investigado.

Las posiciones teórico-metodológicas sobre la literatura que traducen los planteos de los autores mencionados acreditan reposicionamientos en cuanto a su enseñanza. En esta línea, reivindicamos las construcciones de Bombini (2006, 2008); Gerbaudo (2006a,

2006b, 2011, 2013) y Cuesta (2003, 2006, 2011, 2013) por enfocar aristas de la educación literaria como coordenadas de reconceptualización de sus tradiciones, objetos, modelos, métodos y metodologías atendiendo a las dimensiones sociales, culturales, subjetivas.

Consecuentemente planteamos el objetivo general de este proyecto vinculado a contribuir al conocimiento de los discursos teórico-críticos de la literatura infantil argentina del período 2000-2013, las operaciones y protocolos de la crítica que los justifican en correlación con las proyecciones pedagógico-didácticas. Por su parte, los objetivos específicos remiten a examinar los mencionados discursos a partir de un análisis de los andamiajes conceptuales que construyen en interrelación con la programática de la educación literaria; también, a indagar las reciprocidades entre la teoría literaria y la pedagogía.

Sostenemos asimismo, que para encauzar estas metas resulta conveniente la metodología cualitativa. Los diseños cualitativos parten de un fenómeno que se quiere conocer. La finalidad es reunir y ordenar las observaciones en algo comprensible, construir conceptos acerca la realidad en la cual se busca involucrar. Se trata de encontrar las cualidades que en conjunto representan una realidad (Aristizábal Botero, 2008: 65).

Esta delimitación metodológica se asocia a la definición del análisis discursivo como método de investigación justificándose su pertinencia en relación a la posibilidad de acceso a significados, significaciones y sentidos materializados en las estructuras y estrategias de los textos y discursos del corpus en vinculación con las condiciones de producción.

Por su parte, el marco de inscripción del corpus remite a un *corpus histórico emergente* (Dalmaroni, 2005), representativo de cierto entramado de textos, discursos y prácticas que es más un *descubrimiento* que una *construcción* determinada a priori por la crítica o por la historia literaria.³

El corpus de investigación queda delimitado por los textos que se detallan abajo, en orden alfabético:

³ Dice Dalmaroni: “Como lo sugirió también Noé Jitrik refiriéndose a 1926, hay un tipo de corpus histórico que no es el corpus de autor (ni el de escuela, movimiento o género) y que *no precisa ser construido sino, más bien, descubierto* (Jitrik 1967: 83-115). En términos historicistas, y para decirlo sin renunciar a las ventajas exploratorias del énfasis: el corpus *sucedio*. El verbo de Williams es más apropiado y ya adelanta una hipótesis de explicación histórica: algo “estaba surgiendo”; (...) habría un tipo específico de corpus histórico: en un momento fechable puede hablarse de una emergencia, es decir que se acelera y aglutina la producción de una cierta novedad” (Dalmaroni, 2005: 14).

ALVARADO, M. (2013). "Prólogo a *Incluso los niños*". En: ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE, pp. 287-296.

----- "La crítica de literatura infantil". En: ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE, pp. 301-314.

ANDRUETTO, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

ARPES, M. y N. RICAUD (2008). *Literatura infantil argentina*. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo. Buenos Aires: La Crujía.

BAJOUR, C. y M. CARRANZA (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil". En: *Imaginaria*, N° 158.

CARRANZA, M. (2007). "La literatura infantil: ¿Una cuestión de límites?". Conferencia pronunciada en las VII Jornadas Literatura/Escuela. *Jitanjáfora*, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, Mar del Plata.

----- (2009). "¿Por qué la literatura es también para los niños?" En: *Imaginaria*, N° 261.

DIAZ RÖNNER, Ma. A. (2000). "La literatura infantil, de "menor" a "mayor". En: JITRIK, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé, pp. 511- 531.

----- (2011). *La aldea literaria de los niños*. Problemas, ambigüedades, paradojas. Córdoba: Editorial Comunicarte, Colección La Ventana Indiscreta / Ensayos sobre LIJ.

RAFFAGHELLI, F. (2010). "Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil". En: *Revista Borradores*, Vol. X/XI, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

SARDI, V. y C. BLAKE (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.

STAPICH, E. (comp.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

STAPICH, E. y M. CAÑÓN (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, Córdoba: Comunicarte.

En este punto, cabe señalar que los criterios para la selección de los discursos teórico-críticos de la literatura infantil argentina se relacionan a su vez, con el año de publicación; el sello que edita y su lugar en el mercado editorial nacional; la fecha de la primera edición y cuando corresponda, de las reediciones; el autor, su procedencia, su trayectoria académica y canonicidad.

Observamos aquí también que la definición del período comprendido entre los años 2000 y 2013 para la selección de los discursos y textos queda justificada en virtud de la necesidad de abordaje de la vacancia teórica en cuanto a la producción discursiva de las décadas recientes como escenario temporal desde donde dimensionar el espesor que dichos discursos y discursividades, textos y textualidades significan en términos de dinámica dialógica entre los campos que nos interesan.

Una justificación del recorte temporal conlleva a su vez, la consideración del año 2000 como un nuevo siglo que encauza un cambio de paradigma. Sumado a esto, entendemos que el artículo de Díaz Rönner que integra el corpus de investigación -publicado en dicho año, en el marco de un trabajo de historización de la literatura argentina de carácter diferencial por lo disruptivo, bajo la dirección de un crítico insoslayable como es Jitrik- circunscribe un hito expresando la legitimidad de los estudios de LPN en función de procesos de recolocación del campo.

Por su parte, el recorte operado alcanza hasta el 2013 puesto que dicho año se corresponde con la fecha de publicación de *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, libro que también compone nuestro corpus. En la dirección perfilada por *Poéticas para la infancia* (Sardi y Blake, 2011), *Para tejer el nido...* demarca un objeto inaudito en el ámbito de la crítica al repensar la literatura para niños desde las *poéticas*.

Esta tesis se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero de ellos se reconstruyen los antecedentes relativos a la temática investigada. En esta línea, se recuperan aportes de investigaciones previas que analizan corpus de libros teóricos sobre literatura infantil, publicados en Argentina, entre los años sesenta y noventa. También, se referencian los planteos teóricos y críticos que se consolidan en relación dialógica con la crítica académica haciendo foco en un conjunto de eventos que se llevan a cabo en nuestro país desde el año 2001.

El segundo capítulo referencia el marco teórico al que se adscribe. Dicho entramado conceptual en que se apoya nuestra investigación involucra como consignamos anteriormente, las contribuciones de Eagleton (1985); Angenot (1992, 1998, 2010) y Robin (2002); Díaz (2009) y Costa y Mozejko (2002, 2007); Panesi (1998, 2001); Rancière (2011); Bombini (2006, 2008); Gerbaudo (2006, 2011, 2013) y Cuesta (2003, 2006, 2011, 2013).

En un tercer capítulo nos enfocamos en las prácticas históricas, sociales y culturales del campo de la LPN con el propósito de enmarcar en términos generales, las plataformas

discursivas y textuales del corpus. Asimismo, se postula un abordaje analítico-interpretativo de textos teórico-críticos inscriptos en las décadas previas al período estudiado a modo de retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los discursos teórico-críticos de la literatura infantil argentina del período 2000-2013, las operaciones y protocolos de la crítica que los justifican en correlación con las proyecciones pedagógico-didácticas. Se establece, por consiguiente el tratamiento analítico e interpretativo de los patrones diseñados en el recorrido transversal por el corpus.

La presente investigación se confirma en definitiva, como genuino aporte a la construcción de conocimiento para las áreas de la literatura infantil y de la enseñanza literaria.

1. ESTADO DE LA CRÍTICA DE LA LITERATURA INFANTIL ARGENTINA ENTRE EL PERIODISMO CULTURAL, LA DIVULGACIÓN Y LA ACADEMIA

Tal como dejamos expresado en la introducción, el tema a desarrollar en el marco de esta tesis refiere a los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños inscriptos en el periodo 2000-2013 y sus proyecciones pedagógico-didácticas.⁴

Sintonizando con esta definición, consideramos pertinente la mención de los antecedentes relativos a la temática de interés haciendo foco en la época comprendida entre los años sesenta y noventa por ser esas décadas particularmente significativas en la producción de una nueva *episteme* sobre el objeto aquí recortado, como se verá más adelante. También, la remisión a las incursiones del teorizar lo literario infantil en el contexto académico, a partir del 2001.

Por ende, en la presente sección validamos en un primer momento las texturas y contexturas del aparato teórico-crítico de la literatura argentina para niños en función de demostrar que representan inicialmente, desarrollos teorizantes inscriptos fundamentalmente en el periodismo y la divulgación. Sin embargo, este conjunto de reflexiones y deliberaciones embrionarias despunta luego, planteos teóricos y dispositivos críticos que se consolidan en diálogo progresivo con el ingreso al ámbito de la crítica académica.⁵

En este sentido, se recuperan aportes de investigaciones previas que indagan corpus de libros teóricos sobre literatura infantil, publicados en Argentina, en el lapso que abarca los años sesenta y noventa de manera de recomponer los sistemas categoriales que dan sustento a dichos posicionamientos. También, se consignan contribuciones de especialistas que demarcan como horizonte la exploración del universo crítico de las décadas posteriores.

En una segunda instancia, nos referimos a la maquinaria que despliega la crítica en los entornos y contornos de la academia, en los inicios del siglo XXI.

⁴ Sobre las proyecciones pedagógicas y didácticas de los discursos teórico-críticos estudiados se observa que en algunos casos, dichas proyecciones no se vinculan al propósito perseguido por el autor en el contexto de la publicación original. Un caso emblemático en este sentido, remite a los trabajos de Díaz Rönner. Los escritos de la especialista se posicionan desde el rechazo hacia las publicaciones sobre literatura para niños con fines didactizantes; sin embargo, según consideramos sus trabajos repercuten posteriormente en cuanto a la programación de la enseñanza literaria en educación formal y no formal.

⁵ Ludmer (2015) aborda la distinción entre la crítica universitaria o académica y la crítica periodística. Propone: “En general, se divide la crítica en lo que sería *crítica universitaria o académica*, que es la crítica que trabaja con estudios más o menos específicos, y la *crítica periodística*, que es la crítica que reseña, que valora, que en cierto modo juega con lo que es bueno y lo que es malo” (Ludmer, 2015: 38).

Señalamos que la reconstrucción de estas maquinaciones de la crítica académica hace centro en un conjunto de eventos que se llevan a cabo en nuestro país desde el 2001 y con continuidad hasta la actualidad. No obstante, la exposición alcanza el año 2013 por ser dicho año el que cierra el recorte temporal demarcado para la presente investigación.

1. 1 Configurar las texturas y contexturas del campo de la crítica de la literatura argentina para niños

Una aproximación a la configuración de las texturas y contexturas del aparato teórico-crítico de la literatura argentina para niños nos lleva a recuperar primeramente, la ponencia que Maite Alvarado presenta en septiembre de 2000, en el XXVII Congreso de la International Board on Books for Young People (IBBY), en Cartagena de Indias y que se titula “La crítica de literatura infantil”.

Partiendo de reconocer que “la incipiente literatura infantil, tanto por consistir mayoritariamente en adaptaciones como por su cercanía con los géneros de tradición oral, quedó al margen de las preocupaciones de la crítica literaria desde un principio”, Alvarado asegura que “no existe un cuerpo de especialistas dedicados a investigar temas relacionados con ese campo” (Alvarado, 2013: 307-309).

En el desarrollo de su planteo, se refiere a las revistas literarias o culturales independientes, dirigidas o escritas por universitarios y para el caso argentino reconoce que “hubo por lo menos un par de revistas de este tipo en los últimos quince años que concedieron un espacio de crítica a la literatura infantil”. Continúa: “Una de ellas fue *Babel*, una revista que se presentaba como *revista de libros*, y que salió entre 1988 y 1991 con una frecuencia mensual en los primeros números, que luego se fue espaciando. Era, en efecto, una revista dedicada fundamentalmente a la crítica de libros” (311).⁶

Según la investigadora, en el caso particular de *Babel* la crítica de infantiles estaba orientada a la divulgación del saber especializado y a la formación de opinión entre los lectores, identificados con los sectores cultos. “El intento era el de aplicar el aparato de la teoría literaria a la literatura infantil para fundamentar la opinión o el juicio acerca de la calidad de los textos” (312).

⁶ El sumario incluía, entre otras secciones, “Narrativas”, “Infantiles”, “Actualidad”, “Historias de vidas”, “Imagen y sonido”, “Humanidades”, “Poesía y teatro”, “Psicología y psicoanálisis”. A continuación, agrega: “Como puede verse, la literatura tiene un lugar destacado (tres secciones sobre ocho) y, dentro de esta, la literatura infantil ocupa a su vez un espacio considerable” (Alvarado, 2013: 311).

Por otra parte, refiriéndose a la crítica periodística, afirma que tampoco hay lugar para la literatura infantil en la prensa.

Este diagnóstico de situación lleva a Alvarado a preguntar en qué sentido perjudica a la literatura infantil la ausencia de un espacio de investigación y crítica especializada.

Concluye:

Como ocurre con la literatura en general, la crítica instala polémicas, obliga a revisar los modelos y las tradiciones, cuestiona algunos lugares comunes -si bien instala otros-, devuelve a la producción literaria una imagen distanciada de sí misma, una imagen extrañada que, como todo extrañamiento, desnuda automatismos y permite transformarlos. La crítica es una actividad reflexiva que complementa a la actividad creativa propia del arte y la literatura. Desde este punto de vista, no existe sector de la producción artística que no se vea favorecido por una crítica sistemática y rigurosa. Su instalación como espacio académico, además, confiere una legitimidad al campo (...) Su ausencia, por el contrario, genera una representación marginal de la propia actividad que puede afectar, incluso, la calidad de la producción literaria (314).

En sintonía con este diagnóstico de situación trazado por Alvarado y con la conclusión a la que se arriba, María Adelia Díaz Rönner rehíla un nuevo punto de partida al hablar de “hambruna teórica”, refiriéndose a la ausencia de marcos teóricos y de dispositivos críticos en el estudio de la literatura infantil (Díaz Rönner, 2011: 119).

En este sentido, la autora sostiene que en nuestro país, la literatura para niños “carece de un discurso crítico público”. Al decir de la especialista, lo realizado hasta ahora está circunscripto a presentaciones en congresos, jornadas o encuentros, “un mundo bastante acotado, en verdad” (122).

Refuerza:

La institución crítica, aun en el seno de la academia, o desconoce (a la literatura infantil) o bien está sujeta e inserta por individualidades que la sostienen con máxima precariedad, sea de recursos humanos y económicos, sea por el módico prestigio que ofrece. Aquella movilidad de difusión y promoción que debiera existir en todo ejercicio de conceptualización está reducida a ingresar en los *papers* para Congresos entre pares o para elaborar reseñas de libros cuando las fechas de celebración del niño lo exigen. El resto es silencio (51).

“El resto es silencio”. Presencia de una ausencia. Díaz Rönner hace presente esa vacancia en materia de estudios críticos sistemáticos en el campo de la literatura infantil nacional al reconocer que es escasa la investigación universitaria sobre esta literatura particular y que “queda mucho trabajo por hacer”.

Sin embargo, con la pretensión de “desdramatizar las ausencias” considera que “éste sería un tiempo de inflexión para que rodeemos cuidadosamente lo que existe, y para que nos animemos a proyectar otros abordajes teóricos, semiológicos y comunicacionales, abriendo así nuevos espacios para seguir creciendo con los niños” (174).

En lo respectivo a la configuración de las texturas y las contexturas del campo crítico de la literatura argentina para niños interesa destacar también, un artículo de Mila Cañón y Elena Stapich titulado “Discursos asimétricos: la literatura para niños”. Dicho escrito aparece publicado en 2012, en *Estudios de Teoría Literaria*, una revista digital de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Según expresiones de las autoras, el objetivo es “revisar el campo de la literatura argentina para niños en relación con cuatro problemas: la constitución de dicho campo, la estructuración del canon, el cruce del mercado editorial con el campo escolar y la función de los mediadores entre los niños y los libros” (Cañón y Stapich, 2012: 41).

Por su proximidad con el tema de tesis, nos referimos al planteamiento de las autoras en lo relativo al primero de los problemas, esto es la constitución del campo de la literatura argentina para niños.

En el apartado centrado en la problemática, las especialistas mencionan a las revistas *Piedra Libre*, *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* e *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* por considerarlas ámbitos de circulación de producción intelectual configuradora del campo.⁷

A continuación, Cañón y Stapich hacen referencia a la crítica especializada.

Dicen las autoras:

Actualmente, (la crítica) empieza a esbozarse, aunque circula mayormente bajo la forma de la divulgación. Por diferentes razones, las producciones críticas, que en los últimos tiempos se han multiplicado, siguen siendo pocas, frente a tanto ensanchamiento del mercado editorial.

Si bien, de vez en cuando, una hoja completa del suplemento cultural de un diario se dedica a la Literatura para Niños (LPN), siempre se publica en fecha cercana a alguna feria o festejo, lo que evidencia una operatoria más bien comercial (...) La producción crítica no transita por los circuitos, canales, obstáculos inclusive, que los filtros del campo literario imponen para la legitimación de los textos que no son infantiles, sino por otros canales. Esta diferencia quizás defina nuevos críticos y cierto modo de hacer crítica dentro de un espacio que no interactúe con el campo literario ancho y a veces tan ajeno. Como se observa ya en algunas producciones, tal vez la crítica de la LPN se construya desde diversas miradas y actores en este nuevo siglo, con el objetivo de construir la ineludible y necesaria caja de herramientas a la que deseamos contribuir (Cañón y Stapich, 2012: 42).

⁷ *Piedra Libre* (1987-1998) en el marco del CEDILIJ, en Córdoba, pensaba los modos de difundir la literatura para niños y jóvenes desde las voces de María Teresa Andruetto, Perla Suez, Lilia Lardone, Mariano Medina, entre otros.

La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil (1996-2001). El Consejo de Dirección del primer número estuvo constituido por Graciela Cabal, Laura Devetach, Ricardo Mariño, Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar, Gustavo Roldán, Silvia Schujer y Ema Wolf. Esta publicación posibilitó reunir ciertos textos de escritores y especialistas que teorizaban la literatura infantil y juvenil y que hasta entonces estaban desperdigados.

Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (1999-2014). Proyecto virtual dirigido por Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez. La propuesta alcanzó reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Las especialistas enfatizan la necesidad de una reflexión teórica y de una crítica sobre la literatura infantil nacional como condición de posibilidad para la construcción de redes de sentido que intervengan en el sostenimiento proyectado del campo en cuestión.

De esta manera, se deja abierta una zona de maquinaciones como arterias para el tratamiento de las formas de teorizar lo literario infantil; los sujetos y “lugares” desde los que se enuncian discursos y discursividades críticas; los ámbitos y canales de circulación de la producción intelectual de la literatura para niños; las condiciones de legitimación en interrelación con el campo literario.

En articulación con las conceptualizaciones hasta aquí vertidas y con el propósito de visibilizar algunos ejemplares de este campo considerado “parco” en producción crítica sobre la literatura para niños nacional, anclajes del territorio de reflexiones y deliberaciones embrionario al que se refieren Alvarado (2013), Díaz Rönner (2011), Cañón y Stapich (2012), creemos pertinente la referencia a dos trabajos de la Dra. Laura García: un artículo publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericana (RILL)* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y una ponencia presentada en el marco de las *V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* llevadas a cabo en la ciudad de La Plata, Buenos Aires.⁸

En el primer caso, tal como deja expresado su autora el propósito del trabajo es recorrer una selección de ensayos de autores del campo de la literatura infantil publicados entre los años setenta y noventa con el objeto de atender a los argumentos expuestos en la crítica y determinar qué sentido le atribuyen al término *infantil* como parte de un debate mayor en torno a esta designación.

Entre los ensayos seleccionados figuran: *Cara y Cruz de la literatura infantil* (1988) de María Adelia Díaz Rönner; *El corral de la infancia* (1990) de Graciela Montes; *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* (1991) de Laura Devetach que reúne sus exposiciones desde 1969 a 1990; *Literatura Infantil. Ensayos críticos* (1992) de Lidia Blanco (compiladora); *Con este sí, con este no*. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina (1992) de Ruth Melh, especialmente, los ensayos de varios autores

⁸ Laura Rafaela García es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeñó como profesora del nivel medio en instituciones de gestión pública y privada. Finalizó su doctorado como becaria del CONICET con una investigación sobre literatura argentina para niños, titulada “Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura (1970-1990)” con la dirección de la Dra. Rossana Nofal (UNT-CONICET). También, desde hace varios años participa como tallerista en los talleres literarios para niños del Grupo Creativo Mandrágora de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

incluidos en la sección “Mesa redonda”; *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo* (1995) de Susana Itzcovich; *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947- 1995* (1995) de María Elena Walsh.

Así, García intenta dar cuenta de las distintas argumentaciones expuestas en los diversos escritos ensayísticos como expresión del planteo asumido por los autores en cuanto a las denominaciones de *literatura infantil argentina* o *literatura argentina para niños*, puesto que sostiene que “a través del concepto de lo infantil la crítica literaria argentina organiza el campo de la literatura argentina para niños” (García, 2012: 10).

La práctica intelectual de estos referentes es considerada por García como definitoria de la identidad de la literatura argentina para niños en la medida en que contribuye al trazado en términos críticos y teóricos de ciertas conjeturas que remiten al pasaje de lo tradicional a lo moderno en la sociedad argentina de los sesenta y la consiguiente problematización de las nociones de infancia y de niño; a la pérdida de vigencia del valor minimizado atribuido a lo literario infantil; a la emergencia de una literatura cercana a lo estético-literario y alejada de las moralejas y lo didáctico; al reconocimiento del niño como lector a partir de convalidar su rol activo en el proceso de lectura.

Según García, estas conceptualizaciones transparentan reconstrucciones en el aparato teórico conceptual de la literatura argentina para niños al escenificar desplazamientos y/o corrimientos que despejan desde nuevas posiciones y posicionamientos, zonas *otras* del campo.

En cuanto a la ponencia, decimos que se centra en lo que García designa como “narrativas críticas” de la literatura argentina para niños. El corpus que se define está conformado por un total de siete textos, organizados en dos grupos.

El primer grupo apunta a las décadas del sesenta y setenta. Entre estos textos se encuentran: *Oficio de palabra. Literatura para chicos y vida cotidiana* de Laura Devetach, *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo* de Susana Itzcovich y *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995* de María Elena Walsh.

El segundo grupo está integrado por textos de los años ochenta y noventa, a saber: *Cara y Cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönnner, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* de Gustavo Bombini, *El corral de la infancia* de Graciela Montes y *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)* de Graciela Cabal.

En virtud del propósito que persigue García y que se relaciona con la tarea de reconstrucción de las polémicas propias del campo de la literatura infantil, estos textos interesan especialmente por recopilar una serie de artículos que definen posiciones sobre las principales disputas planteadas por autores claves en dos momentos centrales para la modernización de la literatura argentina para niños. Cabe agregar que estos aportes intelectuales son reconocidos por la autora en su condición de determinantes en el desarrollo de una línea crítica de la literatura infantil argentina.

Según García, los ensayos de las décadas del sesenta y setenta “revelan aspectos importantes sobre el reconocimiento de un mundo de la infancia, la percepción de un cambio en los intereses de los niños, la proyección de los intereses del adulto en contraste con los del niño y la preocupación por el manejo estético del lenguaje para que el lector acceda a ciertos aspectos de la realidad” (García, 2013: 5).

Por su parte, respecto de los textos críticos de la postdictadura, incluidos en el segundo grupo asegura que se corresponden con producciones originales, representativas de planteos más desafiantes que los de las décadas anteriores y que demarcan el abordaje crítico de las problemáticas del campo infantil para orientar su reorganización. Estos ensayos delimitan conceptualizaciones que se vinculan con la autonomización de la práctica literaria frente a las imposiciones de disciplinas como la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía, la didáctica, la ética, la moral tanto como con la reivindicación para el espacio educativo de una literatura que promueva la imaginación y que interpele al lector.

Finalmente, García afirma que estas orientaciones definen la construcción de nuevas operaciones críticas como sistemas categoriales para el análisis de lo literario infantil ampliando el espesor de los posicionamientos teórico-críticos que definen a la literatura argentina para niños.

Tal como observamos, las aportaciones de García abren un panorama de la crítica de la literatura argentina para niños, circunscripto a las décadas del sesenta, setenta, ochenta, noventa. No obstante, dicha contextura se presenta como inestable en cuanto al caudal de discursos y discursividades, significados y significaciones que genera al interior del campo de la crítica y del campo literario infantil.

Precisamente, es esta intermitencia en la trayectoria que despliegan los textos que teorizan acerca de la literatura argentina para niños la que lleva a Mila Cañón a retomar el planteo propuesto conjuntamente con Stapich y anteriormente referido para hilvanar su profundización en términos de expansión.

Manifiesta Cañón que la producción sobre los libros para niños durante mucho tiempo se organizó desde ejes como “la Literatura para Niños y la formación del lector, las etapas psicológicas de los niños en relación con lo que deben/pueden leer, la problemática de la alfabetización y la lectura literaria, la necesidad o el beneficio de leer literatura para construir la subjetividad y el desarrollo del lenguaje, la didáctica de la literatura infantil, las teorías de la lectura, y además el análisis de la LPN”.

Agrega: “Colecciones como *Apuntes de Libros del Quirquincho*, *La llave* de Editorial Sudamericana, fueron fundacionales; luego, algunos libros de la colección *Espacios para la lectura* de Fondo de Cultura Económica (...) recorren indistintamente el desarrollo de los citados ejes” (Cañón, 2013: 188).

Sin embargo, advierte acerca de las producciones críticas de los últimos años, puesto que “siguen siendo pocas, frente a tanto ensanchamiento del mercado editorial”. La pregunta que instala en esta línea, remite a si se está gestando un universo crítico necesario para delinear lo que Cella (1998) designa como “corpus orgánico” o si esto no sucederá en virtud del empoderamiento de la maquinaria editorial y la crítica de divulgación frente a la crítica académica (186).

Con todo, para Cañón las advertencias no opacan la oportunidad del desafío:

(...) El reto sigue siendo de qué modos, en un campo que se modifica velozmente tanto en la configuración de sus destinatarios como en la calidad y cantidad de sus producciones, esas palabras adultas construyen un discurso teórico-crítico que revise, en primer lugar, la calidad estética a fin de seleccionar de modo apropiado los textos para desafiar a los lectores desde el discurso literario y, en segundo lugar, la representación de la infancia que sostienen (190).

En resumen, los trabajos mencionados escenifican texturas y contexturas en la configuración dialéctica del campo crítico de la literatura argentina para niños.

Con todo, consideramos que ameritan ser retomados para un tratamiento ampliado de la temática y problemática en sus dimensiones analíticas y extendido al período comprendido entre los años 2000 y 2013; también para promover avances en cuanto a la indagación del alcance de la producción intelectual en el área de la didáctica de la literatura, centrándonos en la programática definida para orientar la enseñanza literaria.

1. 2 La maquinaria de la crítica en los albores del siglo XXI. Entornos y contornos alrededor de la academia

En esta sección, interesa recuperar los planteos teóricos y críticos que se afianzan alrededor de la academia. Nos enfocamos entonces, en la especificación de aspectos

relativos a jornadas y simposios llevados a cabo en nuestro país desde el año 2001 de manera de reconocer espacios de debate, reflexión, construcción plural de saberes sobre LPN.⁹

Los eventos académicos referidos dan cuenta por un lado, de la ampliación de un universo temático en torno a la LPN argentina; por el otro, de lecturas y escrituras académicas que establecen reglas y regulaciones discursivas (géneros de escritura, regímenes de lectura) asociadas a ciertos modos de producción del conocimiento.

1. 2. 1 Las Jornadas “La Literatura infantil y la escuela”

Las Jornadas “La Literatura infantil y la escuela” surgen a partir de una iniciativa del Grupo *Jitanjáfora*, cuyos antecedentes remiten al año 1999, con la conformación de un colectivo de docentes y estudiantes del departamento de Letras y Documentación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

La realización de la *I Jornada “La Literatura infantil y la escuela”* se remonta a junio de 2001. En este contexto, se propuso un panel de especialistas¹⁰, talleres¹¹, feria del libro infantil y juvenil y espectáculos artísticos.

La *II Jornada “La Literatura infantil y la escuela”* se concretó en julio de 2002. En esta oportunidad, la propuesta involucró las conferencias “Estar en poesía”, de Laura Devetach; “La literatura en época de crisis”, de Gustavo Roldán y “Formar niños con disposición estética”, de Elena Stapich.

Siguiendo la dinámica de la primera edición, se ofrecieron talleres¹². Los asistentes contaron además, con ámbitos de construcción como la feria del libro infantil y juvenil, el club de narradores y los espectáculos de narración oral.

⁹ Se mencionan jornadas y simposios referidos al objeto de esta tesis, que representan mayor impacto o marcada relevancia.

¹⁰ “Las ciudades invisibles y sus constructores agremiados”, por Graciela Montes; “El canon institucional”, de María Adelia Díaz Röner; “La biblioteca pública, la escuela y la literatura infantil”, de Julio Neveleff.

¹¹ Aventuras a cuadritos. Una exploración del mundo de la historieta, a cargo de Andrés Pereira Barreto; Encuentro con la ilusión. Nuestra historia como lectores, los pactos con la ficción y la selección de textos para los niños pequeños, coordinado por Alicia Acosta; Espacios de la literatura. Indagación en los libros de texto sobre el espacio que se otorga a la literatura, por Claudia Porreta y Karina Vitali; Ficción y realidad. Leer el texto con la autora: “Querida amiguita” o el entramado literatura/historia, por Cristina Galli; La cooperación del lector en la construcción del texto. El lector modelo desde la mirada del escritor, por Leticia Pichot; La lectura como práctica de la libertad, por Elena Stapich; Leer ¿para qué? Formación de la competencia literaria y el hábito lector, por Mila Cañón y María José Troglia; Los libros para los más chicos. Diseño, ilustración y trama en el libro infantil, por Claudia Segretin y Eleonora Pascale; Promoción de la lectura. Actividades para formar lectores, por Carola Hermida.

En julio 2003, se lleva adelante la *III Jornada “La Literatura infantil y la escuela”* y la participación de Carlos Silveyra, Silvia Schujer y Ana Basílico en el panel de especialistas convocado a partir del eje “Juego, palabra, literatura”.

La conferencia central, titulada “El texto interior. La formación de la enciclopedia lectora” fue asumida por Elena Stapich. Entre las charlas figuraron: Animación. Ronda de novedades editoriales, por Mila Cañón; Diálogo entre escritores marplatenses, por Leticia Pichot y Cristina Galli; La lectura de los grandes, de Aymar de Llano; Lecturas de infancia. Revisitar los clásicos, de Soledad Vitali y Raquel Piccio; Paratextos. Para qué las tapas, por Mónica Roca.

La oferta de talleres quedó conformada de la siguiente manera: Alfabetización inicial, de Marta Caruso; Animación a la lectura. Entre monstruos, fantasmas y gigantes, de Soledad Vitali y Raquel Piccio; Dos propuestas: cómo organizar una recopilación y cómo producir colmos autorales, de Carlos Silveyra; Leer como los dioses. Animación a la lectura, de Carola Hermida y Fernanda Pérez; Leer para los chicos del jardín, de Alicia Acosta; Recuerdos de infancia. Transposición didáctica, de Cecilia Moreteau y Liliana Naveira; Taller sobre taller, María José Troglia.

Por su parte, las mesas de ponencias convocaron a docentes, bibliotecarios, estudiantes y mediadores en general a comunicar experiencias significativas en promoción de la lectura.

En el marco dado por el evento, se presentó el libro *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo* de Carola Hermida, Mila Cañón y otros, en articulación con otras propuestas como ronda de cuentos, talleres de lectura y juego para niños, muestras plásticas, feria del libro infantil y juvenil.

En cuanto a la *IV Jornada “La Literatura infantil y la escuela”*, realizada en septiembre de 2004, el panel de especialistas resultó integrado por los escritores de literatura infantil y juvenil Ricardo Mariño, Esteban Valentino y Lucía Laragione, quienes disertaron en torno a la temática “escribir para los chicos/leer con los chicos”.

Siguiendo la organización de las ediciones anteriores, este ciclo involucró charlas y talleres.¹³

¹² Animación a la lectura, por Carola Hermida y Soledad Vitali; Animación a la lectura, por Mila Cañón y María José Troglia; Contar historias. Literatura y cine, por Silvia Sleimen; Diseño artesanal de libros infantiles, por Claudia Segretin y Flavia Constantino; Filosofía para niños, por Adrián Amerio y Lucía Jueguen; La literatura infantil en el Jardín de infantes, por Alicia Acosta; La poética de Laura Devetach, por Elena Stapich; Leer con los escritores, por Leticia Pichot.

¹³ Animación a la lectura. Ronda de novedades editoriales, por Mila Cañón; Cultura para chicos. Creación y producción de espectáculos infantiles, por Javier y Cecilia D’Angelo; La cocina de los libros.

También, mesas de experiencias en torno a los ejes de la convocatoria (*Experiencias de animación a la lectura en 1er. ciclo de EGB; Experiencias de animación a la lectura en 2do. ciclo de EGB; Experiencias de animación a la lectura en 2do. ciclo de EGB; La biblioteca en las instituciones educativas; La animación a la lectura más allá del ámbito escolar*) y que interpretaron e interpelaron propuestas de animación a la lectura a nivel institucional, proyectos áulicos de literatura y animación de la lectura, la promoción de lectura en escuelas rurales, la biblioteca escolar.

La *IV Jornada...* implicó también un homenaje a Julio Cortázar en formato taller, la presentación de los libros *El piolín y los nudos*, del Grupo *Jitanjáfora* y *Colección Cuadernos de trabajo. El ojo crítico. Lecturas adultas de libros para adolescentes*, de Fernanda Pérez y Romina García.

A su vez, el evento fue marco de la presentación del programa “Libros en viaje”, a cargo de Mila Cañón, por *Jitanjáfora* y Alicia Hernández, en representación del Servicio de Información Documental de la Facultad de Humanidades, UNMdP. A esta propuesta se sumaron actividades como ronda de cuentos, muestras plásticas, feria del libro infantil y juvenil y espectáculos (La Murgoteca, el Coro de niños de la UNMdP, Los cuentamitos).

La *V Jornada “La Literatura infantil y la escuela”* (Teatro Auditorium de Mar del Plata, junio 2005) contó con el Dr. Gustavo Bombini, en su condición de Director del Plan Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación de la Nación, la escritora Iris Rivera y la ilustradora Mónica Weiss como miembros integrantes del panel de especialistas, centrado en la consigna “¿Quiénes deciden a la hora de leer? Diferentes miradas sobre las lecturas infantiles”.

Asimismo, el evento comprendió las propuestas *Charla con Istvan*, a cargo de Ana Clara Hermida; *Diálogos entre una escritora y su ilustradora*, Margarita Mainé y Nora Hilb, con Mila Cañón; *Los lenguajes integrados en Querida Amigueta*, por Cristina Galli; talleres¹⁴; dinámicas de charla-taller¹⁵.

“Ingredientes” y procesos en la edición y promoción de los libros infantiles, de Mariana Vera y Cristina Gabás; Proceso de escritura del texto de ficción, de Cristina Galli; ¿Qué es un libro? Una forma de acercamiento a la lectura, de Fernando Llera; Relato de una experiencia. La maratón de lectura, de Aymaré Llano; ¿Se puede evaluar la comprensión lectora?, de María del Carmen de Lucca.

¹⁴ Al son, son. Sonorización de textos literarios, por Andrea Vera; Bellas palabras, juegos del lenguaje y maravillosos engaños. Acerca de lo literario en los textos de literatura infantil, por Soledad Vitali y Raquel Piccio; Cuentos luminosos, por Rosana Cassataro, Ana Clara Hermida e Ileana Rodrigues Caldas; La alfabetización inicial y las prácticas cotidianas en el nivel inicial, por Marta Caruso; La lectura de mayor a menor. Taller de lectura para adultos que quieran ser mediadores entre los niños y los libros, por Elena Stapich; Leer para escribir en las áreas curriculares, por Alicia Acosta; Lluvia de noticias en la escuela. La noticia periodística y la literatura, por Margarita Mainé; Ludotecas en acción. Principios para

Las experiencias se nuclearon en función de las siguientes líneas temáticas: animación a la lectura en la escuela, la biblioteca escolar, encuentros de lectores, café literario, ferias del libro; animación a la lectura más allá del ámbito escolar, bibliotecas para bebés, bibliomóvil; promoción de la lectura en las instituciones de nivel superior.

Además, se articuló una muestra retrospectiva del Grupo *Jitanjáfora*, la presentación del libro *Brujas en el bosque*, de Mario Méndez; ronda de cuentos, muestras plásticas, club de abuelos narradores, feria del Libro infantil y juvenil; “encuentros de autor” (en esta oportunidad, con Iris Rivera y Mario Méndez); espectáculos.

En 2006, *Jitanjáfora* inicia una nueva etapa, bajo la forma institucional de una asociación sin fines de lucro: Asociación *Jitanjáfora*. Redes para la promoción de la lectura y la escritura. Desde este nuevo marco de acción, en el mes de junio se concreta la VI Jornada “La Literatura y la escuela”.

“¿Lectores para la escuela o lectores para la vida?” fue la pregunta convocante para el panel de especialistas que contó en esta oportunidad con la participación de los consagrados Laura Devetach, Gustavo Roldán y María Cristina Ramos.

El Dr. Gustavo Bombini fue el responsable del espacio de la conferencia central, titulada “La lectura en la vida de la escuela”.

Dicha conferencia quedó vinculada en la integralidad del evento a las charlas “Morfología verbal. Nuevas técnicas para un viejo problema en la enseñanza de la lengua”, por Rosalía Baltar y Andrea Menegotto; “Periodismo especializado. Cuando se escribe para los docentes”, a cargo de María Emilia López, Nora Lía Sormani, Sandra Comino, Silvia Itkin y Susana Itzcovich; los talleres¹⁶; encuentros con autores;

su organización en la Biblioteca Escolar, Lic. María Laura Andrade, Prof. María Segunda Varela, Bib. Doc. Alicia B. Hernández, Bib. Doc. María José Marchetti; ¡Qué esperar de un ilustrador! Prejuicios y desprejuicios acerca del universo visual del libro ilustrado, por Mónica Weiss; Respetable público... ¡Que comience la función! Teatro infantil y de títeres, por María José Troglia; Rimas en rondas, risueñas y ruidosas. El lugar de los poemas y juegos del lenguaje en la alfabetización inicial, Fernanda Pérez; Textos entretejidos (entretelones de textos que usan/hablan de otros textos), por Carola Hermida y Romina García.

¹⁵ La cocina de los libros. ‘Ingredientes’ y procesos en la edición y promoción de los libros infantiles, por Mariana Vera y Cristina Gabás; Una biblioteca sin muros, por Silvia Sleimen; ¿Cómo armamos la murgoteca?, por Cristina Heffes.

¹⁶ Animación a la lectura. Ideas y propuestas, por Melissa Mirelman; Bibliotecas para bebés. Un espacio para mirar, escuchar y compartir, Grupo de extensión universitaria *El espejo*; Caleidoscopio de palabras. Lectura de poesía, un acto de re-creación, por Fernanda Pérez; Describir al personaje, cambiar el final... ¿Qué se puede hacer con los textos?, por Soledad Vitali; Escribir un texto... ¿a medias?, por Marta Prada; Hoy composición, tema... Del texto a la imagen, por Lucila Soldavini; Las ilustraciones en los libros para chicos. La otra lectura, por Istvansch; Mover y conmover, por Luciano Brindisi; Palabras mágicas, conjuros, hechizos y otras maravillas, por Raquel Piccio; Poesías cantadas, jugadas, pintadas y bailadas, por Gabriela Caridi; Poesías, poesías, suena la tuya y suena la mía, por Andrea Vera; ¡Qué animales Animación a la lectura en el Nivel Inicial, por María José Troglia; Si cerramos las puertas, van a

entrevistas a escritores; la presentación del libro *El rompecabezas de la lectura*, del Grupo *Jitanjáfora*; feria del libro infantil y juvenil.

Las ponencias expresaron preocupaciones y ocupaciones relacionadas con la formación de mediadores, el taller literario, la lectura compartida, la escritura colectiva.

En cuanto a la *VII Jornada “La Literatura y la escuela”*, acontecida en junio de 2007 podemos decir que fue marco para los encuentros de autor; la presentación de los libros *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*, de María Emilia López (comp.) y *Los oficios del lápiz. Antología de literatura infantil ilustrada*; los talleres para niños, muestras plásticas, feria del libro infantil y juvenil, espectáculos.

En esta oportunidad se constituyeron dos propuestas de panel¹⁷; charlas¹⁸; talleres¹⁹.

En junio 2008 se concretó la *VIII Jornada “La Literatura y la escuela”*, ofreciendo los siguientes talleres: Y yo ¿para quién leo? El mediador como doble lector, por Iris Rivera; Bendiciones, maldiciones y conjuros. Taller de lectura y reescritura de textos literarios, por Carola Hermida; Taller de percusión. Taller de percusión basado en ritmos africanos, trabajando concentración, reflejos y coordinación por medio de divertidos juegos rítmicos, por Claudio Campos; La voz de las imágenes. Mediadores de lectura, por Leticia Climis; Algunos de mis libros infantiles favoritos, por Carlos Silveyra; ¡Al museo con chupete! Una propuesta desde la plástica, la literatura y la expresión corporal, por Gabriela Caridi; De Rapunzel a la destrenzada (Entre hebras misteriosas). Leer literatura para pensar y compartir sentidos, por Mila Cañón; De la literatura a la historieta. Taller de lectura y análisis de cuentos y relatos adaptados a

entrar por las ventanas. Prácticas sociales del lenguaje, por Alicia Acosta; Textos que vuelan. Un taller sobre literatura y barriletes, por Carola Hermida y Ana Clara Hermida.

¹⁷ “El libro infantil de la A a la Z”, a cargo de Istvansch, Marcela Carranza y Adela Basch; “Editar y escribir, con Adela Basch, Mario Méndez y Jorge Grubissich.

¹⁸ Clínica, por Istvansch; Un puercoespín con letras. Las colecciones: un modo de organizar el catálogo, por Natalia Méndez y Virginia Madero.

¹⁹ A reírnos. El humor en la ilustración, por Lucila Soldavini; Abriendo caminos. Los aportes de la Web para la animación a la lectura, por Luciana de Vera; Cuerpos que expresan. La exploración de movimiento, el gesto y la voz como acto de comunicación, por Graciela Larriou; ¿Has visto?, por Istvansch; La cocina de los libros, por Natalia Méndez y María Virginia Madero; La literatura infantil, ¿una cuestión de límites? Cuestiones sobre la selección de los textos literarios, por Marcela Carranza; Leer con los chicos “cuentos incorrectos”, por Elena Stapich; Leer para escribir. Actividades lúdicas de producción escrita, por María José Troglia; Leer y recomendar. El taller de lectura en la construcción del lector, por Alicia Acosta; Libros para niños, ¿inocentes? Taller de lectura de literatura infantil, por Mila Cañón; Mi mamá me lee, mi mamá me mimas. Experiencias lectoras en el jardín maternal, por María Emilia López; Murmuralunas. Lectura y recreación de textos poéticos en la formación de lectores, por Carola Hermida; Poesías, poesías, suena la tuya y suena la mía. Taller de sonorización sobre poesías de autor, por Andrea Vera; ¡Respetable público! (pequeñas historias en retablos humanos) Un taller que involucra la expresión, el juego y la comunicación, por Gabriela Caridi; Teatro, más allá de la representación. Una disciplina con contenidos propios, por Cecilia Martín; Veo veo. Lectura visual y apreciación estética para niños, por Ileana Rodríguez Caldas y Ana Clara Hermida.

historietas, por Pablo Lizalde; Claves de lectura. El discurso literario y los textos de estudio, por Alicia Acosta; Del tablero al libro. Escriben y dibujan Alberto Pez y Roberto Cubillas, por Alberto Pez y Roberto Cubillas; A-gatas leemos. Libros que conducen a otros libros en la construcción del camino lector, por Fernanda Pérez; Contar, cantar, decir, leer, mostrar. La construcción del vínculo en los tiempos del desamparo, por Elena Stapich; Internet, un posible espacio para la gran ocasión. Recursos disponibles en la web para el fomento de la lectura, por Luciana de Vera; así como mesas de experiencias que reunieron trabajos referidos a la literatura como objeto escolar, canon e intertextualidad, poéticas de la subjetividad, caminos de lectura, la antología como creación colectiva.

Igualmente, se reeditaron las propuestas habituales: entrevista abierta (a la escritora Liliana Bodoc); encuentro con el escritor (Ricardo Mariño); presentación del libro *El piolín y los nudos* de Elena Stapich (coord.), Carola Hermida, Claudia Segretin, Fernanda Pérez, María José Troglia, Mila Cañón, Raquel Piccio y Soledad Vitali; feria del libro infantil y juvenil, espectáculos.

Así como en las anteriores jornadas, la *IX Jornada “La Literatura y la escuela”* -agosto 2009- contó con la presencia de reconocidos especialistas y escritores.

Con el propósito de compartir un espacio de intercambio, de reflexión y de generación de nuevas ideas entre los distintos mediadores, animadores y promotores de lectura, se realizaron paneles²⁰, conferencias plenarias²¹, talleres²², charlas y entrevistas²³,

²⁰ “Libros que hacen crecer la red: experiencias de publicación en talleres, concursos y situaciones educativas” (con la participación de Daniela Azulay; Claudia Segretin; Lucía Couso y Joanna Carro; Diego Rojas y Augusto Pozzi).

²¹ “Villafañe y Walsh... De cómo los sueños de un sapo y una tortuga paseandera impactan en el imaginario colectivo”, a cargo de María Luisa Miretti.

²² Animalario. Taller de construcción de máscaras, a cargo de Ileana Rodrigues Caldas y Rosana Casataro; En las manchas se ocultan. Investigando la zona fantástica, desde los lenguajes expresivos, a cargo de Gabriela Caridi; La punta del ovillo. La construcción del camino lector, a cargo de María Inés Bogomolny; ¿Se enseña literatura o se construye un lector. Caminos para la construcción del intertexto lector, a cargo de Alicia Acosta y María Andrea Bustamante; Enrolla, enrolla, desenrolla. Lectura y producción de “textos circulares” (“cuentos de nunca acabar”, retahílas, cuentos en cintas de Moebius, etc.), a cargo de Carola Hermida; Una aventura hacia lo absoluto. Poemas, poesías, susurros y sonidos, a cargo de Daniela Azulay; Paloma mensajera. Un taller de arte correo, a cargo de Ana Clara Hermida y Anabela Bres; De la Palabra al cómic. La adaptación del cómic como herramienta de enseñanza y aprendizaje, a cargo de Pablo Emilio Lizalde; Cuerpos con cara de papel. Expresión corporal: la palabra y el cuerpo, a cargo de Helue Errandonea; Un extraño despertar. Recorridos de lectura y escritura en torno a las metamorfosis en la literatura, a cargo de María José Troglia; Perros con historia en la escuela. Itinerarios a partir de una colección, a cargo de Diego Rojas; Arte y educación: un encuentro posible. Integración de los lenguajes expresivos en la escuela, a cargo de Silvia Laffranconi; Un libro para... Ser mediador de lectura en contextos complejos, a cargo de Daniela Azulay; Una imagen, mil palabras. Propuestas para entrenar la mirada lectora, a cargo de G. Piombo.

²³ Juguemus en el bosque... mientras Perrault no está (charla con la ilustradora Leticia Gotlibowski); Literatura desde la cuna hasta las canas (entrevista a M. Inés Bogomolny).

presentaciones de libros²⁴, muestras de ilustración, feria del libro, entre otras actividades.

Respecto de las mesas de ponencias habilitaron discusiones sobre prácticas de lectura y escritura en torno a un autor; la mediación en poesía; animación a la lectura con títeres; las redes interinstitucionales de lectura; la evaluación de la lectura literaria.

Para la *X Jornada “La Literatura y la escuela”*, realizada en agosto de 2010 la propuesta quedó conformada por actividades diversas entre las que se destacan la entrevista a María Teresa Andruetto, a cargo de Elena Stapich y María José Troglia con lecturas y narraciones; la conferencia titulada “Representaciones de la infancia”, por Lidia Blanco; la charla “Leyendo clásicos con ojos modernos”, a cargo de Mónica Weiss; la entrevista a Iris Rivera y María Wernicke; la presentación del libro *Un señor en su lugar*, de María Wernicke.

Los talleres ofrecidos en esta décima edición fueron: A dos voces. El diálogo entre las palabras y las imágenes en los libro-álbum, a cargo de Iris Rivera; Amuletos, objetos mágicos y conjuros en la literatura. Los objetos, las palabras mágicas que pueblan los textos de la literatura infantil y también, mitos y leyendas, a cargo de Soledad Vitali; Arte y literatura, a cargo de Diego Rojas; Como una piedra arrojada a un estanque. Los textos literarios y las múltiples posibilidades de abordaje, a cargo de María Andrea Bustamante; Cuando los libros incomodan. Análisis y reflexión de los libros perturbadores, a cargo de Silvia Laffranconi; Lectura, escritura y gramática, ¿Por qué y cómo cambió la forma de enseñar gramática en la escuela?, a cargo de Alicia Acosta; Libros libres. Taller de realización de libros de formatos no convencionales, a cargo de Ana Clara Hermida e Ileana Rodrigues Caldas; Llaves, faroles y viejitos... La poética de Iris Rivera, a cargo de Mila Cañón; Los aventureros de Editorial Pictus. La recreación literaria en los relatos de aventuras, a cargo de Diego Rojas; Luz, cámara y...había una vez. El cine te cuenta un cuento. De la literatura al cine: modos de narrar en ambos códigos. Especificidad y cruces, a cargo de María Paula Gracia y Noé Lemmi; Poniendo el cuerpo... Un espacio habitado. El cuerpo en la infancia. Una mirada desde la danza, la expresión corporal, el cine y la fotografía, a cargo de Gabriela Caridi; ¿Qué hago con este libro? Ser mediador de lectura en contextos complejos, a cargo de Daniela Azulay; Que la experiencia de lectura sea una conversación. Algunas pautas para hablar

²⁴ “Educación literaria desde el jardín maternal” de María Luisa Miretti; “Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos”, de Ester Spiner; “Los oficios del lápiz 2. Antología de literatura infantil ilustrada”; “Noches siniestras en Mar del Plata” de Mario Méndez; “Esto no es para vos” de Sandra Comino.

con los más chicos acerca de lo que leemos juntos, a cargo de Elena Stapich; Un paso más allá. El juego teatral como facilitador de experiencias socializante y de síntesis creativa, a cargo de Marcelo Bentivoglio; Una literatura cargada de adjetivos. La selección de textos en la escuela secundaria, a cargo de María José Troglia.

Las mesas de experiencias reunieron variedad de ponencias en torno a los siguientes ejes: Reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura. Consideraciones teóricas I; Reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura. Consideraciones teóricas II; Estrategias de promoción de la lectura; Lectores en línea de partida. Leer y escribir en el Nivel Inicial; Lectores en carrera. Leer y escribir en la Escuela Primaria I; Lectores en carrera. Leer y escribir en la Escuela Primaria II; Lectores avanzados. Leer y escribir en la Escuela secundaria; Las prácticas de lectura y escritura en la formación de docentes, Un mundo de libros. Las prácticas de lectura y escritura en las bibliotecas, Las prácticas de lectura más allá del ámbito escolar.

Los núcleos temáticos abordados en esta oportunidad, fueron: promoción de la lectura y talleres literarios en la educación de adultos; el universo teatral infantil, el canon regional; salud, libros infantiles y discapacidad intelectual; la formación de maestros mediadores, las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes a carreras docentes.

La *XI Jornada “La Literatura y la escuela”*, realizada en septiembre 2011 en homenaje a María Elena Walsh, impulsó como propuestas una entrevista a María Cristina Ramos y a Esteban Valentino, a cargo de Ma. José Troglia, con presentación de lecturas y narraciones; “*Quiero cuentos, historietas y novelas*”, ronda de narraciones y lecturas de la obra de María Elena Walsh; “La importancia del libro en la construcción de la memoria y la identidad en *El Librero* de Cristina Galli, una charla con la autora a cargo de Cecilia D’Angelo; “Una pareja [no tan] desapareja: ilustración y literatura”, panel con la participación de los ilustradores Irene Singer, Paula de la Cruz y Humberto Miranda; la presentación de “300 libros para leer en las escuelas” (a cargo de Mila Cañón - *Jitanjáfora*- y Laura Giussani, responsable editorial de Edelvives, presidenta de ALIJA); un encuentro con Esteban Valentino y la clase magistral sobre María Elena Walsh a cargo de Elena Stapich, acompañada de narraciones.

En agosto-septiembre de 2012 se llevó adelante la *XII Jornada “La Literatura y la escuela”*, en homenaje a Gustavo Roldán (1935-2012).

La presente edición del evento constó de entrevistas a las escritoras Cecilia Pisos y a Graciela Repún, a cargo de María José Troglia con lecturas y narraciones coordinadas

por Mariela Kogan; talleres²⁵; la presentación de la revista *Cultura LIJ: Hablemos de literatura para niños*, a cargo de Valeria Sorín; la presentación de libro *La aldea literaria de los niños*, de María Adelia Díaz Rönner (a cargo de Estela Vega); una propuesta de conversación acerca de la literatura juvenil, los modos de escribir y leer, a cargo de Mariana Castro, Valeria Paz y Soledad Vitali y las renovadas mesas de experiencias que habilitan debates sobre escolaridad y construcción del camino lector, mediación en lectura con adolescentes, intervenciones poéticas y muestras de autor, libros digitales en el aula, animación a la lectura con lectores adultos en ámbitos formales y no formales.

En agosto de 2013 se concretó la realización de la *XIII Jornada “La Literatura y la escuela”*. La charla central llevó por título “¿Cómo hacer teatro en la escuela?” y estuvo a cargo de María Inés Falconi; Pablo Bernasconi participó con una intervención plástica en vivo.

Involucró actividades plenarias²⁶, feria del libro y firma de autores invitados (Bernasconi, Bombara, Cinetto, Falconi), presentación del libro *La verdadera explicación* de Pablo Bernasconi.

Entre las propuestas de taller figuraron: Abre un libro, pide un deseo y la literatura te lo concederá. Un taller sobre lectura y conversación literaria a cargo de Rossana Bernasconi y Fernanda Perez; Y en esos cuentos vivió para siempre. Cruces entre realidad y ficción a cargo de Natalia Ramallo y Mariana Castro; El lector embaucado. Libros raros, inclasificables, extraños: herramientas para el trabajo del mediador en el

²⁵ Banquete de poesía. Por qué y cómo leer poesía con los chicos, a cargo de Cecilia Pisos; Cuando la literatura se mira a sí misma. Las distintas formas de la metaficción en la literatura, a cargo de Carina Curutchet y María Marta Martínez; Fiesta de sapos y libros. Un recorrido por la obra de Gustavo Roldán, a cargo de María José Troglia; ¿Leemos? ¡Leemos! Lectura expresiva. Teatro leído, a cargo de Liliana Sarramone y Valeria Paz; Libros en fuga. Un acercamiento a los libros que cuestionan su propia definición, ya sea por la temática, por el formato o por las relaciones que marcan con otros lenguajes, a cargo de Mariana Castro y Natalia Ramallo; Libros que le dan dolor de panza al lector (y dolor de cabeza al mediador). Lectura y mediación de textos inquietantes, a cargo de Fernanda Pérez y Rossana Bernasconi; Todos somos lectores, todos somos escritores. El escritor como lector. El escritor como constructor de un lector, a cargo de Graciela Repún; Con un hilito del que tiro... puedo contarte una historia. Un taller que habla de un encuentro de los lenguajes expresivos, en la mesa grande. Para contar, leer, amasar palabras, imágenes, sonidos, colores y mundos imaginarios, a cargo de Gabriela Caridi; Historias acartonadas (Teatro de papel). Espacio de experimentación estética y narrativa, a cargo de Leonardo De Souza; La ilustración como lenguaje. Diferencias entre libro ilustrado y libro álbum, a cargo de Claudia Degliuomini; Lecturas con gustito a mar: de piratas, monstruos y otros secretos de sal. Recorridos de lectura a través de cuentos y poemas habitados por piratas, pulpos mensajeros, sirenas y monstruos de mar. Distintas posibilidades de abordaje y producción, a cargo de Cintia Pellegrini y Laura Blanco; Miniaturas. Grandes textos que vienen en frasco chico, a cargo de María José Troglia; ¿Qué es leer? Lectura de texto e imagen en un libro álbum, a cargo de Iris Rivera; ¿Qué ves cuando me ves? Cuando el collage, el dibujo y la palabra nos exigen. Literatura e imagen: hacia un abordaje de las prácticas de argumentar y explicar, a cargo de María Paula García y Noé Lemmi.

²⁶ “La palabra como refugio”. Un encuentro con Paula Bombara y reportaje abierto a Pablo Bernasconi.

ámbito de la conversación literaria a cargo de María Marta Martínez, Lucía Belén Couso; Aventuras, amores y... Historias, narraciones y escrituras en la LIJ: senderos, caminos y atajos en los textos de Literatura Juvenil a cargo de Raquel Piccio y Soledad Vitali; CreJuPaCuando. Por el camino del juego hacia la creatividad del cuerpo- palabra a cargo de Belén Manetta; Que sepa abrir la puerta para ir a jugar. Taller literario sobre la base de la poesía folklórica infantil a cargo de Esther María Mora; Con ojos de niñ@. Cruces entre infancia y literatura a cargo de Mg. Silvia Carlota Laffranconi; Libros que hablan de libros: la intertextualidad como recurso para escribir. Propuestas de producción de textos a partir de la lectura a cargo de Liliana Cinetto; "Las que llevan" (un homenaje a la mujer, las que siempre llevan). Lo femenino, desde la Danza-Expresión Corporal a cargo de Gabriela Caridi; Ruedan las voces que rondan. La conversación literaria en la escuela: cómo leer grupalmente sin cerrar el sentido a cargo de Laura Blanco y Cintia Di Milta; Y en esos cuentos vivió para siempre. Cruces entre realidad y ficción a cargo de Natalia Ramallo y Mariana Castro.

Las ponencias que se presentaron abordan los ejes convocantes²⁷ e instalan discusiones en cuanto a las lecturas irreverentes, el teatro en la escuela, la fotonovela, los soportes digitales.

Cabe resaltar que en el marco de cada edición de las *Jornadas* se publicó el Boletín "Palabras de *Jitanjáfora*" con artículos teóricos, reportajes, reseñas de libros y sugerencias de lecturas, noticias.²⁸

1. 2. 2 El Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur

En el año 2011, en el seno de la Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta surge la iniciativa de realización del evento denominado *Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur*, a partir de una preocupación por dar inicio a un espacio académico orientado a la socialización de

²⁷ La escuela, la gran ocasión para la lectura. Diversas experiencias de lectura dentro del ámbito escolar; La lectura: un lugar para el encuentro (I) Experiencias de diversas situaciones y proyectos de lectura, cuyos protagonistas han sido pequeños y jóvenes lectores, y sus mediadores; Leer y escribir literatura ¿para chicos? Experiencias de docentes y mediadores en su travesía a través de la LIJ; Textos que hablan a través de sus lectores. Experiencias de lectura y producciones literarias: nuevas historias, representaciones, películas y fotonovelas; La lectura: un lugar para el encuentro (II) Experiencias de diversas situaciones y proyectos de lectura, cuyos protagonistas han sido lectores diversas edades, y sus mediadores; La literatura: expresión de subjetividades. Relatos de experiencias de lectura y escritura literarias en diferentes ámbitos.

²⁸ Fuente de consulta: <http://www.jitanjafora.org.ar/boletines.htm>

estudios y reflexiones actuales en torno a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y tendiente a su reposicionamiento como campo intelectual en el país.

Las mesas de ponencias y los paneles del *I Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Homenaje a María Adelia Díaz Rönner se enfocan en la LIJ como problema del sistema literario, la escritura de Díaz Rönner, la literatura juvenil como parte del campo cultural, el libro álbum y los procesos de alfabetización, las lecturas y escrituras ficcionales en el nivel superior, el futuro docente como lector de literatura infantil, las prácticas de lectura de LIJ en institutos de minoridad y en contextos de encierro.

La variedad de temas y enfoques visibiliza la complejidad de los estudios de LIJ en el país. Recuperamos aquí, expresiones vertidas por la Mgtr. Patricia B. Bustamante, en el marco del discurso de apertura:

Preocupaciones en torno de los estudios críticos de la Literatura Infantil y Juvenil y de su relación con la formación de lectores aparecen como interrogantes centrales de investigadores, docentes, estudiantes y promotores de lectura que se acercaron a este encuentro. El reconocimiento de la noción central de la literariedad de los textos, por sobre su funcionalidad; la recuperación de sus códigos estéticos e ideológicos en el campo de los estudios literarios por sobre las intrusiones de otras disciplinas que la relegaron a un lugar de subsidiariedad, parecen dar cuenta hoy de que los que aquí nos reunimos intentamos honrar el legado de María Adelia.²⁹

Cabe destacar que en el contexto de este primer simposio se realizó además, la presentación de *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*, libro póstumo de Díaz Rönner.

El *II Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur* se concretó en octubre de 2012, en Posadas, Misiones. El encuentro logró confirmarse como un espacio de articulación de saberes sobre LIJ y de actualización de reflexiones.

El evento en su segunda edición, incluyó paneles sobre la construcción histórica de la LIJ, la literatura y las industrias culturales dirigidas a la juventud, la relación imagen-texto.

Por su parte, las ponencias abordaron núcleos teóricos problemáticos de la LIJ, como ser: literatura, lectores e infancia, el lugar de la LIJ en la formación de lectores, la cuestión del canon; la literatura infantil y su relación con las culturas de la infancia y la adolescencia; la LIJ como problema del sistema literario, el lugar de la ilustración y de la edición en la constitución de un lenguaje específico en la LIJ; la relación de la LIJ con otros sistemas culturales; LIJ e industrias culturales para la infancia y la juventud en el Mercosur; la literatura juvenil y sus temas, búsquedas formales, cristalizaciones,

²⁹ “Palabras pronunciadas en la apertura oficial del *I Simposio la Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur*: una muestra del estado del campo”, Mgtr. Patricia B. Bustamante (Presidenta del Comité Académico). Fuente de consulta: <http://www.lijydl2011.com.ar>

censuras y tabúes; el lugar de la LIJ en la formación universitaria y superior en América Latina.

Al año siguiente, 2013, -esta vez con sede en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)- la concreción del *III Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur* trajo la novedad de los semiplenarios articulados con los plenarios, referidas ambas instancias a la historia de la literatura infantil, el lugar de la LIJ en la universidad y en la formación docente, las problemáticas de la edición de los libros infantiles y juveniles.

Otra diferencia significativa en relación con las experiencias previas está dada por la cantidad de ponencias presentadas. Los ejes definidos como núcleos organizadores de las comisiones de trabajo resultan representativos de temáticas y problemáticas nodales para el campo en cuestión, dimensionando la complejidad de su composición: LIJ en América Latina, el lugar de la LIJ en la formación universitaria y superior; La LIJ como problema del sistema literario; Literatura, lectores e infancia; Literatura juvenil, género controvertido.

Algunos de los núcleos vertebradores de los escritos que se socializaron: el policial infantil, el género de terror en la LIJ, el humor en la LIJ argentina; libro álbum, los lenguajes del cine y el cómic; la literatura y los medios; literatura infantil y los nuevos escenarios educativos; literatura juvenil y transgresión; la lectura y la escritura de ficción en la formación docente, la enseñanza de la LIJ en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en Argentina.

1. 2. 3 Las Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños

El surgimiento de las denominadas *Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* remite a la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza, del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y al reconocimiento por parte del equipo a cargo de dicha asignatura de un interés manifiesto en cuanto al campo de la literatura infantil y en vinculación con la formación docente en Letras.

En este contexto, en el año 2008 -atendiendo especialmente a que resultaba entonces un área vacante dentro del plan de estudios de la carrera- la Dra. Valeria Sardi y la Lic. Cristina Blake asumen el dictado de seminarios para graduados de la UNLP y docentes

en ejercicio con el objetivo de abrir un espacio que promueva la reflexión acerca del campo en cuestión y su desarrollo teórico-crítico en el ámbito académico.

En virtud del significativo nivel de participación y trascendencia que alcanzan los seminarios dictados durante el 2008, en el año 2009 se define la organización de la *I Jornada de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* con el propósito de “instalar el tema de la literatura argentina para niños y sus poéticas en el campo de los estudios literarios y en relación con el ámbito de la educación desde el nivel inicial hasta el terciario y universitario”.³⁰ Durante la jornada se realizaron paneles con especialistas en literatura para niños; lectura de ponencias y conferencias, a cargo de las escritoras Liliana Bodoc y Adela Basch.

Las comunicaciones presentadas por docentes, bibliotecarios, estudiantes de profesorado para el trabajo en comisiones se centraron en las poéticas de autores argentinos en la literatura para niños y en vinculación con las áreas temáticas propuestas, a saber: poéticas y géneros; poéticas de autor en narrativa, teatro, poesía, cómic, libro-álbum; poéticas de autor comparadas entre la literatura para niños argentina y extranjera; poéticas de autor y crítica literaria; poéticas de autor y su relación con la tradición popular; poéticas de autor y la voz narrativa, construcción de personajes, variedades lingüísticas, complejidad de la estructura narrativa. Estos trabajos -dicen Sardi y Blake- visibilizaron lo insurrecto en la literatura y el poder de la palabra destinada al niño entendido como un sujeto autónomo del adulto y como un lector crítico.

Los ejes abordados en los paneles refieren a abordajes didácticos de la literatura para niños y promoción de la literatura para niños.³¹

Las *II Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* tuvieron lugar en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (La Plata, Buenos Aires), en noviembre de 2010, nuevamente con el fin de una puesta en circulación de la producción teórico-crítica relativa al campo de la literatura infantil argentina.

Los propósitos de las *II Jornadas...* se vinculan con poner de relieve las problemáticas actuales del campo en su especificidad y abrir un espacio de reflexión centrado en las

³⁰ Fuente de consulta: xa.yimg.com/.../Tercera+Circular+I+Jornada+Poéticas+de+la+Literatura

³¹ El primer panel quedó configurado a partir de los siguientes trabajos: “Literatura para niños y escuela: una aproximación histórica” de la Dra. Valeria Sardi; “Modos de abordar la lectura de textos literarios argentinos para niños en la escuela” de la Lic. Cristina Blake y “En torno a la literatura para niños y la diversidad de escenarios de lectura” del Prof. Germán Reimondo.

El segundo panel integró las comunicaciones que aquí se detallan: “Reflexiones en torno a experiencias de capacitación en literatura infantil” de la Mg. Marcela Carranza; “El cuerpo en la palabra: el romance de la narración oral y la literatura infantil”, a cargo de la Lic. Alicia Serrano y Coco Varela.

poéticas de los escritores argentinos, su circulación e investigación desde los estudios teórico-literarios, así como también brindar un espacio de encuentro de docentes, investigadores y estudiantes sobre las últimas producciones teóricas y críticas.

Los conferencistas convocados en esta oportunidad fueron los escritores María Teresa Andruetto y Ricardo Mariño y la especialista en literatura infantil, Alicia Salvi.

Las ponencias seleccionadas para ser leídas en este ámbito aparecen reunidas en un libro titulado *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas*.³² Retomando a Sardi y Blake, compiladoras del volumen, el mismo es concebido como “una apuesta a construir un universo de lecturas críticas y de análisis teórico literario en torno a la literatura argentina destinada a la infancia”. Está organizado en “cinco partes que dan cuenta de cinco problemas vinculados con las poéticas de la literatura argentina para niños: “Poéticas de la infancia: libro álbum”, incluye textos vinculados con el análisis del género libro álbum en Isol y Rivera; “Poéticas de la infancia: el niño lector y el niño personaje”, agrupa ponencias que problematizan cuestiones vinculadas con las representaciones de infancia en la literatura; “Poéticas de la infancia: construcción del sí mismo”, contiene trabajos que abordan el análisis de textos literarios vinculados a las escrituras del yo y cuestiones vinculadas a la construcción identitaria; “Poéticas de la infancia y poéticas de autor”, presenta estudios que indagan las poéticas de autores del campo como María Elena Walsh, Laura Devetach, María Teresa Andruetto, Gustavo Roldán y María Cristina Ramos y “Poéticas de la infancia: ecos de la tradición literaria”, engloba textos que analizan las relaciones entre la literatura para niños contemporánea y la tradición.

Tal como expresa el prólogo de la publicación titulada *Una literatura sin fronteras*, en 2011 se organizaron conferencias y talleres en Institutos Superiores de Formación Docente como en la Escuela de Teatro de la ciudad de La Plata, renovándose así la convocatoria en su tercer año consecutivo. Las *III Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* se realizaron en La Plata, Buenos Aires, en octubre de 2011.³³

En esta oportunidad, la espesura del evento queda evidenciada en el libro anteriormente mencionado puesto que reúne el conjunto de lo que en ese ámbito

³² BLAKE, C. y V. SARDI (comp.) (2010). *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas*. La Plata: Editorial Vuelta a Casa. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/II-jornadas-2010/Actas%202010.pdf>

³³ BLAKE, C. y V. SARDI (comp.) (2011). *Una literatura sin fronteras*. La Plata: Editorial Vuelta a Casa. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/iii-jornadas-2011/Actas%202011.pdf>

fuera expuesto, ya como conferencias plenarias, en formato de paneles, como ponencias.

Sardi y Blake, a cargo de la compilación de este nuevo volumen admiten que “algunos trabajos desentrañan rasgos de la estética de Falbo, Kovadloff, Birmajer, Ramos, Huidobro, Valentino, así como de las poéticas de Graciela Cabal, María Teresa Andruetto, Laura Devetach o Ema Wolf”, revisitadas para un reconocimiento de nuevos rasgos, relaciones inéditas en relación de continuidad y proyección respecto de las lecturas y construcciones derivadas del evento en su edición anterior (Blake y Sardi, 2011: 13).

Al decir de las compiladoras, un sesgo diferencial de este encuentro fue la inclusión de poéticas del género como el policial, la poesía, el cuento fantástico, el libro-álbum que brindaron otras dimensiones de análisis interpretativos a través de estudios comparativos entre autores y líneas estéticas de la tradición literaria como así también la presencia de las relaciones entre literatura e ilustración, invitación a repensar los modos de recepción que auspician una lectura interconectada de códigos estéticos (13-14).

Según Blake y Sardi, en las ponencias se observa como eje transversal la recuperación del debate acerca de las características del género literatura infantil argentina y su relectura desde la lente específica de las denominadas *poéticas de autor*.

Asimismo, las especialistas destacan otro abordaje que se manifestó en algunas ponencias: el de las relaciones entre crítica literaria y literatura para niños, dando así cuenta de cómo un espacio que había sido soslayado en los estudios literarios, comienza a ocupar territorio en el campo de la literatura para niños (14).

“Polifonía de voces comprometidas en la divulgación, promoción e investigación en el campo de la literatura argentina para niños; maneras de rebelarse a un espacio ausente”: en estos términos se refieren Sardi y Blake a la publicación de las conferencias, paneles y ponencias seleccionados en las *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*, realizadas en La Plata, Buenos Aires, en septiembre de 2012.³⁴

³⁴ BLAKE, C. y V. SARDI (comp.) (2012). *Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación., Serie Trabajos, comunicaciones y conferencias. Disponible en: http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/iv-jornadas-2012/actas_iv_jornadas.pdf

Estas *IV Jornadas* son valoradas por los organizadores convocantes como nueva oportunidad de encuentro, de intercambio, de debate en el marco de un interjuego de visiones y revisiones.

El universo textual que configura la publicación está dado por los textos de las conferencias de Schujer y Averbach; los paneles, sobre géneros poco transitados como la poesía y el teatro para niños; una entrevista a Silvia Schujer realizada por el Dr. Adrián Ferrero (UNLP); las ponencias, con mayor presencia respecto de las ediciones precedentes de ejes problemáticos como la relación entre literatura para niños y la memoria reciente, la cuestión del género, los temas tabúes en esta literatura, la identidad, la construcción subjetiva, la relación entre literatura para niños y cine, la literatura comparada, las poéticas de la escritura y las poéticas de la lectura.

El año 2013 fue escenario de las *V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s* recreando tiempos y espacios para compartir, intercambiar y debatir lecturas, hipótesis, interpretaciones, investigaciones en desarrollo y concluidas, así como experiencias relativas a la producción literaria para niños y niñas.

La diversidad de enfoques en la construcción de miradas y perspectivas para analizar los textos de la LIJ argentina singulariza esta quinta edición del evento y resulta avalada por las lecturas y los abordajes teóricos sobre textos de Wolf, Mariño, Basch, Oche Califa, Andruetto, Bodoc, Pescetti, Averbach, entre otros.³⁵

Las conferencias de este ciclo (a cargo de Bodoc y Rivera) se articularon con paneles para abordajes en torno al libro-álbum como género y al oficio del ilustrador y con una charla-taller sobre la obra de Rivera, dimensionando la argamasa de la literatura argentina para niños y sus poéticas de autor.

1. 3 Conclusión

A modo de cierre, sostenemos que este capítulo expuso aspectos del estado de la crítica de la literatura infantil argentina. La alusión a desarrollos investigativos que anteceden la configuración del tema de investigación habilitó primeramente, la articulación de un panorama de la producción intelectual de la literatura para niños durante las décadas del sesenta, setenta, ochenta y noventa.

³⁵ Para acceder a la versión completa de estas comunicaciones: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2013>

Según lo manifestado en cuanto a estas indagaciones precedentes, en líneas generales, los discursos contextualizados en las décadas del sesenta y setenta tematizan problemáticas como la infancia, los intereses del adulto y los del niño, el componente estético del lenguaje literario en los libros infantiles. Mientras, los textos críticos de las décadas del ochenta y noventa se corresponden con desarrollos que representan planteos centrados en la autonomización de la práctica literaria, la concepción del lector como sujeto activo, la restitución para el ámbito de la educación de una literatura con énfasis en la dimensión imaginativa.

Por su parte, el paisaje crítico configurado en segundo término en la línea de mencionar jornadas y simposios contextualizados en universidades nacionales y llevados a cabo a partir del año 2001 orientó la delimitación de aproximaciones teorizantes alrededor de los siguientes ejes: el niño como un sujeto autónomo del adulto y como lector crítico; la literatura para niños contemporánea; LIJ, cultura visual y lectura de imágenes; los vínculos entre literatura e ilustración; el libro álbum.

A la vez, estos discursos teóricos actualizan las cavilaciones críticas sobre la LPN de nuestro país a partir de la inscripción de conceptualizaciones y polémicas en torno a asuntos como son las poéticas de autor; la mediación y la enseñanza en contextos educativos formales y no formales; la mediación cultural; el canon literario escolar y los libros desafiantes; la conversación literaria y la comunidad de lectores; el taller de lectura y escritura; los abordajes lúdicos para la enseñanza literaria, la enseñanza de la lectura literaria y los itinerarios interdisciplinarios. A nuestro entender, estas querellas se manifiestan como puntos de intersección en los textos del corpus.

Retomando lo expuesto, sostenemos el reconocimiento de un universo de lecturas críticas sobre la literatura infantil argentina, específicamente discursos que se sitúan entre el periodismo cultural, la divulgación y la academia: unos, contextualizados en la época comprendida entre los años sesenta y noventa; otros, en los albores del siglo XXI, circunscriptos a la realización de eventos académicos.

Afirmamos empero, que se adeuda una propuesta investigativa que permita estudiar los discursos teórico-críticos del periodo 2000-2013, con eje en las operaciones y protocolos de la crítica y sus proyecciones pedagógico-didácticas. La investigación desarrollada y sobre la cual nos explayaremos en los capítulos siguientes se justifica en virtud de esta vacancia teórica.

2. MARCO TEÓRICO

La construcción del marco teórico permite precisar las conceptualizaciones básicas que operan como vertebradoras de la presente tesis. Este capítulo pretende dar a conocer la trama conceptual en que se apoya nuestra investigación haciendo mención de las diversas contribuciones que se consideran pertinentes para enmarcar teóricamente el trabajo desarrollado tanto como para justificar el posicionamiento asumido.

Sucintamente, decimos que el capítulo está estructurado en dos bloques temáticos: el primero refiere a las variaciones de la literatura y su crítica entre el discurso social, las prácticas discursivas y lo político-literario; el segundo representa los nuevos entramados de la educación literaria.

Procedemos entonces, a la exposición de las líneas teóricas seleccionadas en condición de fuentes pertinentes al tema de tesis. Cabe aclarar que este “marco” no es concebido como un listado de teorías que se enumeran por fuera del objeto de estudio: los conceptos, las postulaciones y definiciones de los especialistas referenciadas a continuación, se imbrican con el objeto investigado, lo interpelan, recortan, asedian, concuerdan y reconfirman. No se trata de un marco teórico que permanece cristalizado en las primeras páginas, sino que da sustento al desarrollo de este trabajo, de ajustes y reconstituciones a instancias de los avatares del proceso investigativo.

2. 1 Variaciones de la literatura y su crítica entre el discurso social, las prácticas discursivas y lo político-literario

La aproximación a las variaciones de la literatura y su crítica que postulamos, requiere en primer lugar la referencia a Angenot (1992, 1998, 2010) y a Robin (2002) como marco para reconceptualizar la literatura partiendo de situarla en diálogo con los estudios de la sociocrítica y una teoría general de los discursos.

Por su parte, se especifican las construcciones de Díaz (2009) y Costa y Mozejko (2002, 2007) con inscripción en la perspectiva sociodiscursiva en función de una consideración del discurso como práctica y por ende, de la literatura y su crítica como producciones discursivas.

Seguidamente, los trabajos de Panesi (1998, 2001) son retomados para un tratamiento conceptual de la noción de *operación crítica* en vinculación con la de *protocolos*.

En interrelación, se mencionan aspectos significativos de Rancière (2011) haciendo foco en la categoría *política de la literatura*, uno de los anclajes conceptuales de su propuesta de reflexión teórica sobre la naturaleza del quehacer político-literario.

2. 1. 1 Literatura, discurso social e interdiscursividad

Para un abordaje inicial de la noción de *literatura* resulta ineludible la remisión a las aportaciones de Eagleton (1985) quien expresa que la literatura consiste en una forma de escribir en la cual “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario” puesto que lo intensifica, condensa, retuerce, comprime, extiende, invierte, transforma. Siguiendo la tradición de los formalistas rusos, el autor afirma que hallarse en presencia de lo literario nos enfrenta ante una especie de “violencia lingüística”.

Admitiendo que cualquier forma de definir la literatura encierra problemas, ensaya algunas descripciones posibles: discurso “no pragmático”, ya que carece de un fin práctico inmediato; cierto tipo de lenguaje *autorreferente*, un lenguaje que habla de sí mismo; objeto inasible, en tanto entidad inestable; la forma en que alguien decide *leer*, las diferentes formas en que la gente *se relaciona* con lo escrito (Eagleton, 1985).³⁶

En sintonía, abrevamos en los trabajos de Angenot (1992, 1998, 2010) y Robin (2002) para una resignificación de la literatura a partir de ponerla a dialogar con los análisis de la sociocrítica y una teoría general de los discursos y en función de reintroducirla en configuraciones interdiscursivas.

Siguiendo a Angenot (1992), es necesario actualizar la pregunta por la naturaleza de la literatura en la forma “¿qué hace, qué puede, qué sabe la literatura?”.

³⁶ Este apartado retoma desarrollos de RODRÍGUEZ, N. (inédito). *Formas de acompañar al novel, formas de enseñar literatura*. Develar y transformar la educación literaria en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche. Trabajo Final de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), defendido en mayo de 2014, pp. 23-24.

Dicha interpelación resulta particularmente interesante para el problema abordado en esta tesis, ya que en el campo cultural argentino del periodo estudiado la LPN asume un rol de demarcación de la temática asociada a la autonomía de la literatura, a su especificidad en relación con otros campos, otras disciplinas y la crítica que se escribe tracciona en ese mismo sentido (esto se evidencia en la enunciación de las *intrusiones* y el consecuente planteo vinculado a la autonomización de la práctica literaria tanto como a un tratamiento de la literatura infantil desde su especificidad estética, por ejemplo).

Para circunscribir el interrogante en cuestión, el autor se refiere a la constatación de que “el ser de la literatura está en el trabajo que realiza **sobre** el discurso social”, concibiendo a la literatura como un *suplemento* del discurso social, en tanto su momento es un después (Angenot, 1992: 2).

Explica Angenot:

Si algunos textos pueden ser declarados “literarios” (...), no lo será por características transhistóricas inmanentes sino por diversas **particularidades** del trabajo que hacen, que fueron capaces de hacer sobre un estado determinado del discurso social con sus dominantes hegemónicas y su división del trabajo, su topografía y sus dispositivos intertextuales específicos. Dicho de otro modo, el efecto “literatura” sólo puede ser juzgado y medido en **relación** con el sistema discursivo global en el cual se engendra (2).³⁷

Esto deviene en la postulación de que “la particularidad de la literatura y sus posibilidades están en relación con la coyuntura socio-discursiva” (2), reflexión particularmente valiosa para el tema que nos ocupa.

Asimismo, se expresa el autor en cuanto a la necesidad de una crítica del discurso social y a su consustanciación en tanto condición habilitante del estudio del hecho literario como labor interdiscursiva.

Asevera por ende, que

es en el marco de un análisis y de una teoría del discurso social que se podrán aislar ciertos escritos que a veces pertenecen al “campo literario”, cuyo trabajo de intertextualidad aparecerá como revelador, interesante, innovador, significativo, por motivos contingentes al orden global de los discursos que prevalecen en un momento dado (3).

Angenot deja expresado a su vez, que la literatura es ese discurso que

llega a tomar la palabra y a trabajar con “las palabras de la tribu” después de que los otros discursos hayan dicho lo que tenían para decir, sobre todo los discursos de certeza e identidad; ella es quien parece tener el poder de escucharlos, de repercutir sus ecos y de plantearles cuestionamientos al confrontarlos (5).

Y agrega: “La literatura no sabe hacer sino esto: llevar al segundo grado esta CACOFONÍA INTERDISCURSIVA” (5).³⁸

³⁷ Los destacados son del original.

³⁸ La mayúscula es del original.

Desde esta perspectiva, la literatura “no es más que un cierto (e incierto) trabajo posterior sobre el discurso social y que extrae sus características del hecho de *venir después de que todo haya sido dicho* (7). Según confirma, la textualización literaria está “fatalmente al servicio del discurso social” (9).

A modo de conclusión parcial, proclama que “*el texto literario, como esencia, no existe*”, manifestando que “los que se pueden orientar ocasionalmente en un estado de cultura son ciertos escritos, -clasificados como literarios o no- que sacuden la entropía de ideas aceptadas o le alcanzan un espejo deformante” (9).

Por su parte, Angenot (1998) retoma las problematizaciones en torno a la noción de *literatura* al considerar que el objeto de los llamados estudios literarios “es y seguirá siendo inaprensible” (Angenot, 1998: 89).

Asevera:

Desde el formalismo hasta el estructuralismo y finalmente en nuestra época, a veces llamada post-estructuralista -con la readaptación de la hermenéutica, el desarrollo del análisis de la recepción, del análisis textual, de la crítica deconstruccionista-, a medida que los estudios literarios desarrollaban medios de análisis y de crítica más y más poderosos y exigentes (...) el objeto literatura se disipaba, su evidencia se disolvía (92).

En consecuencia, retoma desarrollos previos y postula la vindicación del discurso social y la complejidad de su topología en relación con las metodologías literarias.

Afirma:

Es al discurso social, en la complejidad cacofónica de sus lenguajes, de sus esquemas cognitivos y de sus migraciones temáticas al que se aplican las metodologías de los estudios literarios (...), y no es sino en el discurso social donde pueden reconciliarse, con cierto grado de objetivación y de demostrabilidad, las tres etapas tradicionales de la descripción, la interpretación y la evaluación de los textos, las obras, y los géneros y discursos que coexisten e interfieren en una cultura dada (95).

Para profundizar, articulamos con Angenot (2010). Valiéndose de un método sustentado en la sinergia interdiscursiva significada en la indagación de las fronteras entre los campos literario, científico y filosófico, el discurso político, el de la prensa y el de la publicidad, en los puntos de intercambio, las reglas de transformación que conectan esos diversos lugares y organizan una topografía global, el autor asume una mirada analítico-investigativa en relación al sistema discursivo configurado por la producción impresa en lengua francesa en el año 1889 (Angenot, 2010: 52).“(La ideas es) considerar en bloque, en su totalidad, lo que dice una sociedad, sus decibles y sus escribibles, sus “lugares comunes” (58).

Así, su investigación pivotea en la noción de *discurso social*. El concepto aparece definido en los siguientes términos: “todo lo que se dice y se escribe en un estado de

sociedad (...) todo lo que se narra y argumenta, si se considera que *narrar y argumentar* son los dos grandes modos de puesta en discurso”. A continuación, añade:

O más bien podemos llamar “discurso social” no a ese *todo* empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo *decible* -lo narrable y lo opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo (Angenot, 2010: 21).³⁹

Sostiene Angenot:

Hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos. También es ver, en aquello que se escribe y se dice en una sociedad, hechos que “funcionan independientemente de los usos que cada individuo les atribuye, que existen “fuera de las conciencias individuales” y que tienen una “potencia” en virtud de la cual se imponen (...) se trata de extrapolar de esas “manifestaciones individuales” aquello que puede ser funcional en las “relaciones sociales”, en lo que se pone en juego en la sociedad y es vector de “fuerzas sociales” y que, en el plano de la observación, se identifica por la aparición de regularidades, de previsibilidades (23).

Pese a admitir que la noción de *discurso social* podría involucrar a la totalidad de la significación cultural, el autor opta por identificarla “con el hecho de lenguaje y con la cosa impresa (y con lo que puede transcribirse de la oralidad y de las retóricas de la interacción verbal)”, limitándose a la *semiosis* discursiva (47-48).

La propuesta teórica de Angenot abreva en la tesis de Bajtín que sostiene una *interacción* generalizada. Por ello, confirma que los géneros y los discursos no forman complejos recíprocamente impermeables (...) los enunciados no deben tratarse como “cosas”, como mónadas, sino como “eslabones” de cadenas dialógicas; no se bastan a sí mismos, son reflejos unos de otros (25).

En esta línea, recupera las nociones de *intertextualidad* y de *interdiscursividad*. La tarea del investigador consiste, según Angenot en identificar las dominancias interdiscursivas, “las maneras de conocer y de significar lo conocido que son lo *propio* de una sociedad, y que regulan y trascienden la división de los discursos sociales: aquello que, siguiendo a Antonio Gramsci, se llamará *hegemonía*” (28-29).

En este punto, aclara:

No llamo “hegemonía” al conjunto de los esquemas discursivos, temas, ideas e ideologías que prevalecen, *predominan*, o tienen el más alto grado de legitimidad en el discurso social global o en alguno de sus actores. La hegemonía es, más bien, el conjunto de los “repertorios” y reglas y la topología de los “estatus” que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y de prestigio, y les procuran estilos, formas, microrrelatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad (30).

En la concepción de Angenot, la hegemonía que “apunta” ciertamente a la homogeneidad, a la homeostasis, no sólo se presenta como un conjunto de contradicciones parciales, de tensiones entre fuerzas centrífugas y centrípetas, sino que,

³⁹ Los destacados en cursiva son del original.

más aún, logra imponerse justamente como resultado de todas estas tensiones y vectores de interacción (34).

Por otra parte, desde esta perspectiva la hegemonía no resulta identificable con una “ideología dominante”, la ideología de la clase dominante. La hegemonía es aquello que produce lo social como discurso, es decir, establece *entre las clases* la dominación de un orden de lo decible que mantiene estrecho contacto con la clase dominante (36).⁴⁰

En correlación, al referirse a los elementos que componen el hecho hegemónico, los diferentes puntos de vista desde los que este hecho puede ser abordado, el autor hace mención a lo que designa como *tópica*. Dicha noción implica “lugares” transhistóricos, engloba implícitos y presupuestos propios de una determinada época y sociedad, en los llamados *repertorios tópicos* (39). Éstos representan “lugares comunes”, temas obligados, sistemas de predicados que se construyen como isotopías constitutivas de una “visión del mundo” (44).

En síntesis, el planteamiento de Angenot (2010) abre la posibilidad de visibilizar una *hegemonía de lo pensable*, unas *gramáticas de discursivización* y una serie de *repertorios tópicos* que organizan *lo narrable y lo argumentable* en una sociedad.

Las tesis de Angenot referenciadas justifican asimismo, las conceptualizaciones de Robin a las que aludimos a continuación. Entendemos relevante recuperar las ideas expuestas por estos autores en virtud de la coincidencia con la propia inclinación teórica desde la que sostendremos posteriormente algunas postulaciones específicas.

Partiendo de constatar en la actualidad no el ocaso sino la eclosión del objeto literario, Robin (2002) proclama la extensión e incertidumbre del concepto de literatura desde sostener que “ya no hay *una* literatura, (...) hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, 2002: 53). Según Robin, no es que la literatura ha desaparecido, sino que ya no se puede afirmar la “positividad de sus certezas” (56).⁴¹

Para Robin, “(...) a la problemática de la 'literariedad' y a la de la 'intertextualidad', tan características del texto literario visto en su clausura, hay que agregar a partir de ahora, cuando no sustituir, una problemática de la interdiscursividad que se desplegaría en todos los terrenos de lo social” (55).

⁴⁰ El destacado es del original.

⁴¹ La cursiva es del original.

Estas certificaciones de la autora establecen la necesidad de una concepción revisitada de la literatura, marco productivo para orientar la revisión de las posiciones y los posicionamientos en los que se sustenta la enseñanza literaria.

Decimos entonces, que las afirmaciones previas son pertinentes en relación con nuestro recorte en tanto los textos de literatura infantil del periodo definido en correlación con las construcciones teórico-críticas del corpus de tesis pueden ser entendidos como manifestaciones de la globalidad de una sistemática interdiscursiva que los (re)genera.

Las incursiones analítico-interpretativas derivadas del abordaje investigativo del campo de la literatura argentina para niños con foco en los desarrollos teóricos de proyección pedagógica transparentan configuraciones de la interdiscursividad fundadas en la imbricación entre literatura, crítica y didáctica.

Atendiendo a dicho interjuego que se da en los discursos del corpus entre crítica, teoría y sus imbricaciones con las preocupaciones didácticas, destacamos la operatividad de una conceptualización de los discursos como constituyentes permeables que se refractan recíprocamente en una lógica de encadenamientos de inscripción dialógica.

En cuanto al concepto de hegemonía propuesto por Angenot sostenemos que los autores y textos del corpus se conforman como hegemónicos al instaurar repertorios teórico-críticos configuradores de posiciones de influencia que orientan su aceptabilidad como arquitecturas discursivas en la representación global del campo de la literatura argentina para niños.

A modo de anticipación del planteo analítico del corpus que se presenta en el siguiente capítulo, expresamos que los *repertorios* que se construyen en los discursos indagados refieren a la literaturización de la literatura infantil y la consiguiente reivindicación de su especificidad estético-literaria proyectada en la dimensión de lo pedagógico-didáctico; la complejidad de las concomitancias entre LPN y mercado, la lógica del mercado editorial, los grupos editoriales, las estrategias de marketing, el Estado y sus ediciones; las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura, la lengua y la literatura, la enseñanza literaria, los estereotipos de la lectura y la escritura en la escuela, la formación de lectores, la formación de lectores de literatura, el canon literario escolar, la selección de textos; las relaciones entre adultos y niños, la hegemonía del adulto, las formas de la colonización de los chicos por el control imperialista de los grandes, los tutelajes y las dominaciones.

Por otra parte, al asumir las definiciones, conceptualizaciones y reflexiones de estos referentes autorales enmarcados en la sociocrítica se perfila un posicionamiento que se

representa como productivo para nuestro trabajo en tanto habilita un análisis de la LPN en función de un entendimiento del discurso literario en la manifestación de sus reconexiones con los discursos periodístico, crítico, educativo, de divulgación, etc.

2. 1. 2 Literatura y crítica: prácticas discursivas

En este apartado importa detenernos en aspectos centrales de la perspectiva sociodiscursiva ya que, proporciona un auspicioso marco teórico y metodológico para la indagación de un corpus discursivo particular como el que recortamos en esta tesis y para su consideración en relación con las condiciones de producción, según los objetivos que perseguimos.

Tal como postula Claudio Díaz (2009), el enfoque sociodiscursivo parte, inicialmente, de pensar el discurso social como una práctica social.

Dicho principio tiene algunas implicancias teóricas que es necesario explicitar. Dice Díaz:

Por un lado, toda práctica social se realiza bajo *condiciones determinadas*, en la medida en que siempre se trata de un agente social (ya sea individual o colectivo) que actúa en el marco de un sistema de relaciones. Por otro lado, si bien es cierto que las prácticas sociales implican sentidos, y que no puede concebirse la práctica fuera de la red de sentidos que el agente social pone en juego, las prácticas discursivas tienen la particularidad de plasmarse en enunciados concretos que son el resultado de la acción del agente (Díaz, 2009: 19).

Según el autor, el desplazamiento del interés hacia el acto de producción de los enunciados (y las marcas que ese proceso deja en el enunciado mismo) abre la pregunta por las condiciones bajo las cuales se da esa producción (20).

En la caracterización de esas condiciones de producción, resulta clave la noción de *lugar*, en la medida en que vincula la capacidad diferenciada de relación, es decir, la competencia del agente social con su posición en un sistema de relaciones específico: el campo en el cual se desarrolla la práctica discursiva.

Costa y Mozejko (2002) se refieren al *lugar* como el conjunto de propiedades eficientes que definen la competencia relativa de un sujeto social dentro de un sistema de relaciones en un momento/espacio dado, en el marco de su trayectoria.⁴²

⁴² La *trayectoria* es la sucesión de posiciones que el agente estudiado ha ido ocupando en el espacio social y en sistemas de relaciones específicos. A lo largo de su *trayectoria* el agente va acumulando y reestructurando diversidad de recursos, pero además va incorporando predisposiciones, esquemas de percepción, orientaciones, a partir de su experiencia condicionada por las posiciones sucesivas que ocupa (Costa y Mozejko, 2002: 28). Esta noción de *trayectoria* es significativa para la construcción de explicaciones en cuanto a los casos de ciertos críticos analizados, en términos de recorridos autorales.

Esta competencia relativa no es, para los autores, “una dimensión más de un sujeto-en-sí, sino aquello que lo constituye en cuanto sujeto social. Éste *es* socialmente su capacidad diferenciada de relación” (Costa y Mozejko, 2002: 19).⁴³

Por otra parte, los autores entienden que uno de los problemas teóricos que se plantean en el análisis del discurso como práctica es el relacionado con el sujeto y su construcción ya que, “desde el inicio mismo, encontramos al menos dos modos de existencia claramente diferenciables: el sujeto de la enunciación en cuanto construido por el texto, y el sujeto que produce el texto, en la medida en que toda práctica supone un agente social (individual o colectivo) que la realiza” (Costa y Mozejko, 2002: 13).

Para Costa y Mozejko, la consideración del discurso como práctica tiene consecuencias decisivas en la manera de conceptualizar los sujetos social y textual. La manifestación más clara e inmediata de ello es que el proceso de producción de opciones y estrategias que se materializa en un texto tiene un solo agente, el sujeto social, siendo el enunciador una construcción textual, es decir, otro de los efectos de las opciones realizadas por el sujeto social mediante las cuales elabora, independientemente de que así se lo proponga, su propio simulacro (39). Los dos términos en cuestión no constituyen realidades diferentes que se ponen en relación sino dimensiones de una misma práctica.

Ahora bien, afirmamos que la práctica discursiva es producida por un agente social que actúa estratégicamente en el marco de condiciones específicas. Si el agente social que produce un discurso actúa estratégicamente en el marco de un sistema de posibilidades y restricciones, entonces, las características del discurso que produce se hacen comprensibles y explicables a partir de la reconstrucción del conjunto de las condiciones que hicieron posibles esas elecciones estratégicas y particularmente, del *lugar* del agente social en ese sistema de relaciones.

En el enfoque adoptado, se piensa el discurso como resultado de opciones, que se objetivan en un texto, realizadas por un agente social en función del *lugar* que ocupa en un sistema de relaciones sociales. En palabras de Costa y Mozejko:

las opciones discursivas objetivadas en un texto se explican como productos del uso que el agente social, según su competencia y *lugar* en el sistema de relaciones, hace de las alternativas disponibles en vistas al logro de resultados que sean favorables -al menos no perjudiciales- a los intereses ligados al lugar que ocupa (Costa y Mozejko, 2007: 15 citado en Díaz, 2009).

⁴³ La cursiva es del original.

Por ende, Díaz reconoce necesario proceder a un análisis empírico tanto de los rasgos del discurso que se pretende explicar, como de las condiciones objetivas en las que se produjo (Díaz, 2009: 23).

Entendido como efecto de las posiciones estratégicas de un agente social a partir de su lugar en un sistema de relaciones, el enunciador es un concepto que permite trabajar las relaciones entre el discurso y sus condiciones de producción.

El estudio de los mecanismos de construcción del enunciador, el enunciatario y sus relaciones con el enunciado resultan especialmente interesantes en tanto hacen visibles las estrategias del agente. Desde esta posición, la indagación de las marcas textuales de la subjetividad adquiere otro sentido.

Este dispositivo que, siguiendo a Borioli, podemos denominar socio-semio-lingüístico (Borioli, 2010: 180) permite dar cuenta del *desde dónde se habla*, enfatizando la existencia de un agente social que certifica con su decir una preexistente desigual distribución de recursos que otorga al sujeto productor del enunciado un lugar de jerarquía en el campo de fuerzas.

Los desarrollos mencionados constituyen definitivamente, una contribución importante en función de nuestro foco de interés particular. Considerar a la literatura y su crítica como producciones discursivas que se realizan bajo un conjunto de condiciones sociales específicas y según reglas de enunciación determinadas, exige una mirada sobre su desarrollo histórico, en función de su diferenciación y legitimación con respecto a otros campos, su estructura, su especificidad y los rasgos que la recortan, sus condiciones de enunciabilidad.

Las nociones referidas antes son vertebradoras de nuestro trabajo en tanto es posible reconocer que los autores de los discursos teórico-críticos de proyección pedagógico-didáctica estudiados son críticos especializados en el campo, aunque en algunos casos, también escritores de literatura para niños y jóvenes. Ello conlleva asumir distintos roles y relaciones, son agentes que desempeñan prácticas complejas y diversas para una permanente redefinición de sus *lugares*.

Asimismo, posicionarnos en función de la conceptualización del *lugar* del agente como anclaje teórico resulta potente para nuestro planteo por habilitar formas de repensar las actuaciones de los autores del corpus en condición de sujetos sociales y textuales.

2. 1. 2. 1 Operaciones críticas y protocolos

Para una aproximación al concepto de *operación crítica* consideramos valioso recuperar primordialmente los planteos de Panesi (1998, 2001).

Abrevando en las formulaciones del especialista, la operación crítica actúa como una encrucijada de relaciones, consiste en esas variadas relaciones, y su único contenido, su “resultado”, es medible por las modificaciones que produjo en las relaciones existentes, o por la propuesta de relaciones nuevas (Panesi, 1998: 10).

Las *operaciones críticas* brindan al análisis esos “puntos de contacto” entre la crítica y las instituciones, con otros discursos, con otros segmentos de la cultura (Panesi, 2001: 105), tópicos particularmente relevantes para el presente recorte.

En esta línea, Panesi vincula la categoría en cuestión con la expresión *problemas de contacto*. Al respecto, sostiene:

Con la expresión *problemas de contacto* (metáfora de cuño espacial, relacional y de límites fronterizos) se trata de relevar la distancia variable que la crítica mantiene con otros discursos: desde la sumisión territorial, la alianza, el intercambio, el préstamo, la adaptación al territorio, y la fusión, hasta la separación, la delimitación, la pugna y la guerra discursiva (Panesi, 1998: 12).

Pero, fundamentalmente el término *operaciones* permite -al decir de Panesi- detectar los puntos en que la crítica se conecta consigo misma. Este contacto consigo misma es un paso necesario del discurso crítico para reflexionar sobre su articulación sobre otros campos (Panesi, 2001: 105).

Las *operaciones* supondrían ese momento necesario en que la crítica se repliega, se vuelve autista, o acciona sobre sí misma. En este sentido, afirma: “Esto es visible en formalizaciones, explicaciones metodológicas, discusiones teóricas, toma de posición frente a otros textos críticos o a tradiciones críticas (serían repliegues sobre el contenido: una manera de asegurarse la potencialidad cognitiva de su accionar)” (Panesi, 1998: 13).

En consecuencia, las *operaciones críticas* validan un concepto que el discurso de la crítica literaria usa corrientemente, ya sea para reflexionar sobre sí mismo, ya sea para tomar partido cuando busca inscribir una posición referencial respecto de los discursos preexistentes o coetáneos (Panesi, 1998: 12).

A su vez, la noción de *operaciones* está estrechamente vinculada a otra como es la de *protocolos*. En concordancia con Panesi (2001), podemos decir que los *protocolos* refieren a la dimensión retórica o “textual” de las operaciones.

Esta dimensión retórica o “textual” de los tipos de operaciones implica en un plano muy concreto de la lectura la presencia explícita o implícita de reglas que son tanto generadas por las teorías como por la propia práctica y por el discurso crítico a medida

que construye su objeto. Llamamos a esta dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa *protocolos*, esto es los *protocolos de la crítica* (Panesi, 2001: 105).

Desde este encuadre, sostiene:

Los “protocolos” actúan siempre en la tensión o en la probable inadecuación, en primer lugar, respecto de las premisas teóricas. Es allí en ese territorio virtual donde intervienen, y en tres capas simultáneas: primero, en dirección a la teoría, fijando los límites y extensiones de los postulados; segundo, respecto del objeto y su construcción, cuando establecen las zonas privilegiadas que serán leídas bajo determinadas condiciones que el mismo protocolo debe explicitar; y tercero, en una dimensión expositiva y textual que comprende determinados efectos retóricos, la mayor parte de las veces determinante en el despliegue, las argumentaciones y las razones justificatorias de la crítica (106).

Para Panesi, las condiciones de posibilidad de un texto crítico están en el interior mismo de los *protocolos*, que también remiten a conceptos y polémicas establecidas (presentes o pasadas) en la actividad crítica y teórica. Y agrega: “Haciendo coincidir el campo semántico de la guerra y el de la lectura, diremos que un protocolo manifiesta siempre los trazos de alguna batalla remota o urgente” (108).

Por otra parte, Panesi considera que el protocolo de lectura crítica siempre hace señas a la teoría precisando sin embargo, que “si antes la crítica se sujetaba al fetiche teórico para respaldar sus pretensiones autojustificadas de conocimiento, hoy ese conocimiento pasa por la construcción de relatos críticos”. Dice: “Ya no el fetichismo del texto y sus concomitancias teóricas. La crítica busca historias. Quiere contar historias” (111).

Parafraseando a Panesi, reconocemos que la crítica juega su juego; el juego de la crítica inventa *operaciones* y *protocolos* y se somete a ellos para jugar (Panesi, 2001: 105).

Este cuerpo teórico autoriza en la línea que impulsamos, el abordaje investigativo del discurso crítico que teoriza en torno a lo literario infantil y su enseñanza, la inscripción en el propio terreno del discurrir teorizante en interrelación con discursos procedentes de otros campos, relativos a otros órdenes.

Observamos la vinculación con las postulaciones de Angenot y Robin ya referenciadas en virtud de una asociación posible entre la idea de *puntos de contacto* y la de interdiscursividad, intertextualidad.

Atendiendo al carácter eminentemente relacional de las *operaciones* tanto como de los *protocolos*, la construcción de las discursividades críticas indagadas en el contexto del estudio propuesto transparenta un andamiaje articulado en concatenaciones, sincronizaciones tanto como en oblicuidades, discontinuidades significándose de este modo, la complejidad del entramado interdiscursivo.

2. 1. 3 (Re)lecturas heterodoxas para una política de la literatura

Recuperamos en este punto de inscripción teórica, las contribuciones de Rancière (2011). Concretamente, la expresión *política de la literatura* por significar uno de los anclajes conceptuales de la propuesta de reflexión teórica del autor sobre la naturaleza del quehacer político-literario.

Dicha categoría nocional remite al postulado de que la literatura interviene en tanto que literatura en ese recorte de los espacios y de los tiempos, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido (Rancière, 2011: 17); de los objetos que forman un mundo común, de los sujetos que lo pueblan, y de los poderes que estos tienen de verlo, de nombrarlo y de actuar sobre él (20-21).

El reconocimiento de que hay “un lazo esencial entre la política como forma de la práctica colectiva y la literatura como práctica definida del arte de escribir” (15) deja establecida la matriz del instrumento crítico con el que Rancière configura (re)lecturas heterodoxas.

Así, el análisis de la obra de Flaubert -específicamente de *Madame Bovary*- en clave de ruptura del paradigma clásico y manifestación de corte democrático habilita la constatación de que la literatura opera en la consustanciación de lo político.

Por su parte, el estudio del poema mallarmeano desde esta perspectiva instaaura un régimen de visibilidad en torno a la relación entre la cuestión poética y la cuestión de la política, representado en la figura del “intruso”. Según Rancière, esta inclusión del “intruso” en la visión poética de Mallarmé define una topografía de la comunidad como modo de espacialización de la institución republicana.

Asimismo, el abordaje analítico de los textos de la dramaturgia brechtiana revela las obsesiones de Brecht vinculadas al gran tema de la producción, la perversión de la producción en el intercambio, la producción de la gran industria y la política de lo útil.

En una línea de proximidad con la orientación a la que se adscribe, las (re)lecturas heterodoxas articuladas por Rancière se configuran como intervenciones críticas que validan en una “política de la literatura” a la literatura en su sentido político.

El trabajo del filósofo argelino interesa a su vez, en tanto programática regulada por el gesto crítico de “forzar la frontera”. Ello lleva a Rancière a la vindicación de una operatoria que explora y explota dinámicas de interpolación e interpenetración hacia la escenificación de interdiscursividades.

La disposición de una sistemática bipartita funda de este modo, la posibilidad de lo inédito desde establecer el *doble* (dos órdenes de razones, dos tipos de problemas) como motivo y motivación.

La metodología involucrada en los desarrollos críticos de Rancière se orienta así, a disociar, dislocar. También, a la construcción de series, disposiciones seriadas organizadas a partir de sinergias, solapamientos tanto como asimetrías y disyunciones.

La remisión a la obra de Tolstoi por ejemplo, instaure coordenadas analógicas para fundar complementariedades entre la ciencia historiográfica y las bellas letras.

El asunto de la querrela literaria que Borges instituye a expensas de la Francia literaria y que involucra -según Rancière- una polémica contra el exceso de las palabras tanto como el exceso de las cosas (217), requiere en su análisis y en virtud de la dinamicidad de la temática y problemática una operatoria crítica justificada en reversibilidades entre lógicas así como en el trazado de continuidades y rupturas en relación a órdenes y aspectualidades de la fórmula borgeana y la tarea del escritor latinoamericano en conexión con el “mal francés”.

Las deliberaciones filosóficas en torno al discurso histórico y al uso de la biografía como género habilitan por su parte, la delimitación dialógica de los rasgos del dispositivo biográfico que hacen sistema en la ciencia histórica.

Finalmente, la validación de la influencia de la poética de Mallarmé en el discurso filosófico de Badiou comporta para Rancière la causalidad de un reconocimiento de los procedimientos de imbricación entre la fórmula literaria y la fórmula filosófica.

En correlación, podemos decir que sobre la noción de *campo*, los planteamientos de Rancière (2011) involucran una revisión de la categoría.

Dice Burello en el Prólogo:

(...) Rancière no es Habermas, ni Bourdieu, ni quiere serlo. Su particular modo de hacer orden no invoca un *master plan* de la Modernidad (deliberadamente la nombro aquí con mayúscula), ni se propone discriminar y tabular los diversos campos del hacer y del saber more ilustrado. Toda segmentación de la vida humana -ya sea en esferas, en sistemas, o en cualquier otra entidad- implica una postulación ideal, pero en el trabajo de este pensador se ha venido haciendo evidente la fascinación que le producen las fronteras epistemológicas y gnoseológicas mismas como zona productiva de comprensión de nuestro mundo (de ahí su atención a las varias formas del desacuerdo, el disenso y el malentendido) al tiempo que cuando sondea el interior del ámbito de turno, más que encontrar una lógica propia lo que encuentra son contradicciones, que motivan más aún su curiosidad (10).

Coincidimos con que esta forma de corrosión de los límites entre campos y ámbitos resulta productiva para pensar la literatura para niños y su crítica, como una geografía que se caracteriza por fronteras fluctuantes, intersecciones, cruces y quiebres (con lo pedagógico, lo didáctico, el mercado, etc.).

El corpus que analizamos transparenta así, el funcionamiento de los andamiajes conceptuales arriba especificados.

La correlación entre la cuestión literaria y la cuestión de la política por ejemplo, se evidencia en la configuración de una práctica crítica que contonea los sistemas histórico, político, social, cultural y que consecuentemente, se articula en el emplazamiento de zonas que tensan el dispositivo de abordaje teórico y didáctico dimensionando dichos contornos. Se perfila de este modo, un entendimiento de la especificidad del campo de la literatura infantil argentina y sus discursividades teóricas en la manifestación de atravesamientos dados por lo político-literario.

El solapamiento entre fórmulas también se ratifica en el corpus analizado. Insistimos entonces, en la constatación de una imbricación entre la fórmula literaria y las fórmulas crítica y didáctica. Por su parte, la identificación de aspectos metodológicos del planteo de autor encauzan el desarrollo investigativo que postulamos en la línea de una metodología sustentada en el análisis discursivo para el armado de seriaciones, la disposición de estas series en el marco de diseños conceptuales y críticos expresados en sinuosidades, simetrías, agrupamientos, montajes, descentramientos, inflexiones, dislocaciones.

Destacamos asimismo, la evidente relación con los teóricos referenciados precedentemente en función del reconocimiento de una habilitación de la literatura ligada al discurso social. Se advierte la proximidad entre la idea de *forzar la frontera* y los planteamientos de los referentes ya citados justificándose la contigüidad conceptual en virtud de una resignificación de lo literario en diálogo con conformaciones interdiscursivas.

2. 2 Hacia los nuevos entramados de la educación literaria

Estas miradas reeditadas sobre la literatura y su crítica a las que nos referimos antes habilitan a su vez, un posicionamiento “otro” en relación a la enseñanza.

Recuperamos primeramente, las contribuciones de Bombini (2006, 2008) a manera de aproximación a las renovadas y renovadoras tramas de la educación literaria sustentadas en una interpretación del espesor social, cultural, subjetivo.

A continuación, la remisión a Gerbaudo (2006a, 2006b, 2011, 2013) a los efectos de mostrar la variedad de perspectivas desde las cuales es posible reconfigurar la relación entre las líneas de estudio, la literatura y su enseñanza.

Finalmente, se restablecen los planteamientos de Cuesta (2003, 2006, 2011, 2013) ya que enfocan aristas de la enseñanza literaria como claves de reinterpretación de su objeto, de sus métodos y metodologías.

2. 2. 1 Tramas para reinventar la didáctica de la literatura

Luego de una lectura y análisis general de diversidad de escritos en los que identificamos incursiones en la temática que anuncia el título de este segmento, seleccionamos ciertos trabajos de Bombini (2006, 2008) que traman una aproximación a nociones como *enseñanza de la literatura*, *didáctica de la literatura*, *didáctica sociocultural*.⁴⁴

Las certificaciones que el especialista vierte en sintonía con la necesidad de una recuperación histórica disponen la referencia a tradiciones, tendencias en relación a los modos de enseñar literatura, objetos y modelos de la enseñanza literaria. Bombini sostiene que los modos de enseñar literatura transparentan una serie que delimita tanto continuidades como rupturas en los términos de la historia de la enseñanza literaria.

Dice Bombini:

Si nos remontamos al siglo XIX, (...) los textos son seleccionados y leídos como modelos normativos de un cierto uso del discurso y como representativos de distintos períodos de las literaturas nacionales. De este modo, la “española”, la “hispanoamericana”, la “argentina” constituirán los espacios curriculares por excelencia para la literatura (Bombini, 2006: 62).

En clave didáctica, el efecto más visible de la tradición memorística y enciclopedista de la historia literaria escolar fue la reducción de la literatura a las biografías de autor, a las caracterizaciones de los movimientos literarios y/o al contexto de producción de una obra, al resumen del argumento, a la descripción de figuras y recursos retóricos (66).

Para el autor, esta tendencia se mantiene estable a lo largo de todo el siglo XX y recién con la reforma curricular de la década del '90, reconocerá un verdadero cambio.

En este punto, corresponde precisar que la mutación comienza a gestarse a partir de los '80. Contra el modo de leer opresivo y oprimente de la historiografía literaria escolar, a principios de dicha década se levantaron varios discursos reivindicativos de la actividad del lector, de la lectura como práctica posible en el espacio escolar, que trataron de fijar una impronta más “literaria” al modo de leer literatura en la escuela. Es en esta época

⁴⁴ Esta sección retoma desarrollos de RODRÍGUEZ, N. (inédito). *Formas de acompañar al novel, formas de enseñar literatura*. Develar y transformar la educación literaria en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche. Trabajo Final de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), defendido en mayo de 2014, pp. 34-36.

cuando se acuña la idea de “placer de la lectura”, estrechamente asociada a la de “lectura placentera”.

Las denominadas “pedagogías del placer” postulan el acercamiento supuestamente genuino a la lectura literaria por parte del niño, adolescente, joven y por ende, la necesidad de desechar cualquier intervención escolarizante, convertida en obstáculo de esa relación “natural”.

Sin embargo, tal como advierte Bombini “esta relación postulada como natural y genuina, estaría dejando de lado y en cierto sentido hasta despreciando todo aquello que la escuela como institución en la que se propone el trabajo con la lectura podría aportar a la construcción de esta relación”. Observa por ello, que “la sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de los modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela puede proporcionar” (69).

Esta reflexión en torno al “placer de la lectura” es retomada por los autores del corpus, tal como se precisa en el capítulo siguiente.

Según lo dicho anteriormente, el ocaso del modelo historicista como paradigma organizador de los saberes escolares sobre la literatura propicia transformaciones. Y la reforma de los ‘90 es sinónimo de transformación en tanto impone una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista que subsume a la literatura como un discurso social más entre el resto de los discursos, como un tipo textual entre otros (64).⁴⁵

Lo que ocurre es que este cambio relega a la literatura a un lugar menor en el currículum. Según Bombini, “este desplazamiento de la literatura de su lugar central (...) deja como resultado un empobrecimiento cultural en la producción curricular y una ausencia de perspectivas para su abordaje, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico” (65). Dicho panorama se constituye a su vez, como identificadorio del estado de situación del campo de la literatura para niños y en lo relativo al ámbito de la enseñanza primaria.

En consecuencia, la construcción de un nuevo horizonte conceptual sobreviene imprescindible y la teoría literaria, en sus desarrollos más recientes, parece estar llamada a ser referencia obligada en la reconfiguración de la disciplina.

⁴⁵ Advertimos que este posicionamiento entra en tensión con los postulados de Angenot y Robin mencionados previamente, por sustentarse dichas proposiciones en una conceptualización de la particularidad de la literatura en relación con la coyuntura socio-discursiva.

Para Bombini, “la enseñanza de la literatura, y a su lado la didáctica de la literatura, tienen el desafío hoy de renovar el repertorio teórico desde donde pensar la construcción del objeto de la enseñanza literaria, desligándose de cualquier ademán aplicacionista y evitando el riesgo de convertir a las diversas teorías literarias en circulación en meros esquemas de análisis o en rasas metodologías o de recuperarlas como si fueran saberes a ser enseñados en sí mismos” (Bombini, 2008: 140). Asegura que “resulta necesario dar curso al proceso por el cual determinadas conceptualizaciones de la teoría literaria lleguen a convertirse en contenidos escolares y, más aún, en paradigma epistemológico de la disciplina escolar” (142).

El giro de la enseñanza literaria depende a su vez, de dar apertura a las dimensiones sociales y culturales. Reivindicamos por ende, la denominada *didáctica sociocultural*, una perspectiva de enseñanza de carácter multidisciplinario que propone la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y de las que es necesario reconocer su carácter conflictivo (Bombini, 2008: 118).

Definitivamente, estas consideraciones conllevan reflexiones teóricas que permiten construir sentidos en torno al recorte definido en el marco de nuestra investigación puesto que aportan a la reconfiguración del enseñar y el aprender/aprehender lo literario abriendo la dimensión social y cultural.

2. 2. 2 Las prácticas de enseñanza y su inscripción teórica

Gerbaudo (2006a) postula una caracterización de las líneas más importantes de las diferentes tradiciones que se han dedicado al estudio de la literatura. El objetivo de este aporte es mostrar la variedad de maneras posibles de pensar la literatura sin ocultar desacuerdos, contradicciones, tensiones entre las distintas perspectivas en función de que el docente pueda elegir desde qué posición situarse a la hora de tomar sus decisiones didácticas (50). También, dejar planteada una pregunta: ¿por qué ante tanta diversidad de líneas de estudio de la literatura no obstante la enseñanza pareciera seguir parametrizada por los mandatos de la teoría literaria que, desde el seno mismo de los estudios literarios, está en fuerte revisión desde hace más de tres décadas? (64).

Gerbaudo se interesa entonces, por la relación entre las líneas de estudio, la literatura y su enseñanza. Pese al reconocimiento de que cuando enseñamos literatura también enseñamos un modo de leer literatura, que viene parametrado por el enfoque desde el

que decidimos trabajar, la autora plantea que los especialistas en didáctica de la literatura toman decisiones al menos en cuatro órdenes teóricos cuando inician su trabajo: un primer orden que involucra concepciones teóricas acerca del aprender, un segundo orden que implica concepciones acerca del enseñar, un tercer orden que abarca los “credos teóricos” respecto de la literatura, un cuarto orden que comprende las concepciones desde las que se interpretan los rasgos y contornos del contexto que solicita desde sus particularidades (72).

La interpelación sobre desde qué lugar teórico enseñamos a pensar la literatura es sólo uno de los interrogantes para formular en proyección al diseño de una propuesta de enseñanza. Entre las otras preguntas que según Gerbaudo, conforman toda propuesta de enseñanza de la literatura es posible mencionar: ¿cómo se diseña el programa de la materia?, ¿dónde está la estructura potente de la propuesta pedagógica?, ¿cómo se piensa el diseño de las clases?, ¿cómo se piensa lo que se “hace” en las clases de “literatura”?, ¿a dónde apuntan las actividades cuya resolución se propone?, ¿cómo se trabaja con los materiales educativos?, ¿cómo se piensan las preguntas que se formulan?, ¿cómo se piensa la evaluación?, ¿para qué se enseña literatura?(72-73).

Estas conceptualizaciones contribuyen a la indagación del problema de tesis en tanto manifiestan un reaseguro epistemológico, teórico y metodológico que desborda el campo de los estudios de literatura y solicita otros aportes disciplinares, ajustados a una didáctica de corte transdisciplinar.

2. 2. 3 Zona de borde. La didáctica de la literatura como transdisciplina

Uno de los conceptos centrales para nuestro trabajo es el de *zona de borde*, potenciado por sus interrelaciones con la noción de *didáctica como transdisciplina*.

Para componer la categoría de *borde*, Gerbaudo se basa en Derrida (1980). Decimos desde este marco que una producción se ubica en una “zona de borde” cuando advertimos que *participa* de varios campos disciplinares sin *pertenecer* de modo exclusivo a ninguno (65).⁴⁶

En este punto, la autora reconoce que los “saberes” que se juegan en las esferas de la práctica suponen complejas síntesis que obligan a cruces disciplinares, a la recuperación de saberes de muchos campos. Campos que se intersectan para dar lugar a lo que

⁴⁶ La cursiva es del original.

propone denominar una *didáctica como transdisciplina* (69). El concepto de *transdisciplinariedad* en Gerbaudo resulta de articular las formulaciones de Bixio y Heredia (2000) con las de Zavala (1999).

Bixio y Heredia entienden la *transdisciplinariedad* como una “nueva relación orgánica entre disciplinas”. Encuentran que desde la década del '60 se asiste a una reconfiguración del pensamiento social, a un nuevo trazado de fronteras, a una nueva cartografía de las disciplinas sociales y que el desarrollo de las mismas ensaya modos de estudio “transdisciplinarios” que abordan problemas que cruzan las fronteras disciplinarias tradicionales (Bixio y Heredia, 2000 citado en Gerbaudo, 2006a: 79). Zavala por su parte, aporta que son los problemas emergentes en los contextos los que interpelan el funcionamiento transdisciplinar. Dice: “la transdisciplinariedad significa el reconocimiento de problemas que preexisten a la distinción entre diferentes disciplinas (Zavala, 1999 citado en Gerbaudo, 2006a: 80).

Así, la didáctica de la literatura se construye como transdisciplina cuando para resolver las preguntas que plantea la práctica apela a los aportes que pueden hacerle los estudios literarios (los estudios sobre la literatura para niños, agregamos)-, el psicoanálisis, la historia de la educación, la psicología, la sociología, la antropología, etc. para ofrecer respuestas tentativas o para plantear nuevas preguntas (80). Al decir de Gerbaudo, quien trabaja para pensar la manera de intervenir en el análisis de cómo mejorar la enseñanza de la literatura no puede desatender este cruce de discursos y de disciplinas sobre los que necesita tomar una posición para poder formular su propuesta (71).

Según Gerbaudo (2011), el concepto de *zona de borde* exhibe la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda abarcarlos demandando una confluencia teórico-epistemológica (Gerbaudo, 2011: 24). Allí se sitúan los trabajos que generan conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura, de modo de dar cuenta del armado intercientífico que define dicho campo.

Para la especialista, desde esta *zona de borde* reinventamos nuestras *fantasías*, sosteniendo así un deseo de transferencia que moviliza tanto nuestras prácticas de investigación como de enseñanza y que, como tal, siempre está sujeto al vínculo con el destinatario de nuestros *envíos* (25).⁴⁷

⁴⁷ En la formulación de Gerbaudo, el término *envío* refiere a “esa forma inesperada de la transferencia que sucede en las clases que nos dejan interrogantes, nos inquietan, nos estimulan o nos irritan

La noción de *zona de borde* es productiva para justificar y poner a funcionar nuestro diseño investigativo ya que autoriza el abordaje de problemas teóricos y pedagógicos en función de interpretaciones con anclaje en la intersección de discursos y de disciplinas. Destacamos, por otra parte los puntos de contacto entre los teóricos ya citados y la propuesta de Gerbaudo. Concretamente, las relaciones entre las categorías *borde*, *frontera*, *inter* y *transdiscursividad*.

2. 2. 4 Hegemonía, grieta fértil, ranura o acerca de correr el riesgo

Para avanzar, se otorga centralidad a las categorías de *hegemonía*, *grieta*, *grieta fértil*, *ranura*. Dichos conceptos vertebran el cuerpo teórico articulado por Gerbaudo al que adherimos en el marco de esta tesis.

El tratamiento de la noción de *hegemonía* vinculada a la de *grieta*, también la de su derivada, esto es *grieta fértil*, orienta el planteo de Gerbaudo al análisis comprensivo del lugar de la literatura en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB).⁴⁸

Al retomar sus interpretaciones en torno al documento, la autora manifiesta que “la literatura en los CBC ocupa un sitio marginal, reclusa al rincón de la diversión y desplazada como objeto susceptible de dar lugar a proyectos de lectura y de escritura que apunten a la enseñanza de contenidos”. Para la especialista, “estos desplazamientos dan cuenta de la distancia teórica y epistemológica entre el modo en que se piensa la literatura desde los CBC y desde las tradiciones actuales desarrolladas en el campo de los estudios literarios” (100).

conduciéndonos, deseantes, a buscar dónde continuar, a revisar las intuiciones, a rearmar o a terminar de derrumbar una estructura que se descalabra” (Gerbaudo, 2011: 17).

⁴⁸ Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular contextualizada en los años noventa. Constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza de todo el país. “Son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales” (Documento Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995). Se vinculan a la presente investigación por representar la coyuntura de discusión teórica y pedagógica en la que se inscribe la literatura infantil argentina de las décadas precedentes al período que se recorta. Enfatizamos sin embargo, que los discursos comprendidos en el corpus de análisis asumen una discrepancia teórica que es también disparidad pedagógica respecto del planteo de los CBC, particularmente en cuanto al lugar de la literatura en la escuela y al papel del docente como intelectual transformativo (Iaies, 1995).

Agrega Gerbaudo:

Recordemos que la mayor parte de los estudios literarios actuales ponen a la literatura en el lugar de la conmoción de nuestras certezas, en el espacio desde el cual es posible ofrecer otra lectura del mundo (de los ordenamientos del mundo, de sus clasificaciones, de sus jerarquizaciones y de sus desjerarquizaciones), en el espacio que permite otro modo de construir la subjetividad del lector, en el espacio de oposición a la industria cultural (100).

Según Gerbaudo, en el discurso “monológico” (Bajtín, 1976 citado en Gerbaudo, 2006a: 101) del documento de los CBC se verifica una hegemonía del llamado “enfoque comunicativo” que reduce toda expresión o manifestación del lenguaje a los aspectos lingüístico-expresivos.

Observamos en este punto, que las líneas teóricas encuadradas en la didáctica de la literatura a las que venimos aludiendo evidencian un contraste con el enfoque comunicativo. Esto se expresa en el rechazo a la consideración del objeto literatura, desde el marco teórico de la lingüística. A su vez, en la comprobación de un desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua (Bombini, 2001: 64).

Al referirse al abordaje analítico de los documentos enunciados desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que acompañan al proceso de reforma educativa y que tienen como destinatario al docente, Gerbaudo manifiesta que “desde la comunidad de gestión oficial se intersectan discursos que suponen diferentes concepciones teóricas y epistemológicas respecto de qué es la literatura y cómo abordarla” (126).⁴⁹

Continúa:

Por un lado, advertimos una fuerte tendencia “normalizadora” (documentos generales, documentos específicos correspondientes al material de difusión) y por el otro una fractura de esta tendencia (material destinado al perfeccionamiento). Fractura que quiebra la hegemonía a partir de la cual se intenta arbitrar la transferencia desde los CBC y desde el resto de los documentos que refuerzan sus enunciados. Esto abre una grieta en el conjunto de la producción. Grieta fértil para el docente que puede, ante la tensión de los discursos, aprovechar el espacio para elegir el lugar desde donde trabajará (126).

Al dejar legitimada la intersección que se da en estos escritos, la autora estima como fructífero un trabajo sobre las articulaciones y desarticulaciones teóricas y epistemológicas existentes entre los discursos emitidos desde las comunidades teórica y

⁴⁹ Entre los documentos generales seleccionados para el análisis figuran: *Acerca de la Ley Federal de Educación* (video), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; *Revista Zona Educativa* (N° 5-34; 1996-1999; publicación mensual hasta el N° 30; a partir del N° 31, bimestral), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y *Cuadernillos para la Transformación. Hacia la escuela de la ley 24195*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995. Por su parte, los documentos específicos se corresponden con los destinados al área de “Lengua”, El corpus queda conformado por los “materiales de difusión” y por los “materiales destinados al perfeccionamiento”.

de gestión en relación con la enseñanza de la literatura para mostrar los puntos de quiebre, las ranuras que existen en los espacios aparentemente monológicos (128).

En cuanto al análisis de las propuestas editoriales para el Tercer Ciclo de la EGB presentado por Gerbaudo, es posible confirmar el predominio de marcos teóricos derivados del modelo lingüístico⁵⁰ o de perspectivas como el “enfoque comunicativo”, presencia de puntos de vista dominantes en épocas previas a la emergencia del modelo lingüístico (esto es, concepciones románticas, pre-estructuralistas); el predominio en el plano metodológico de actividades que apuntan a la recuperación de información, interpretaciones de textos a partir de fragmentos, análisis que reducen la literatura al nivel de la historia, subordinación del texto literario y de sus problemas epistemológicos a la enseñanza de categorías de la gramática o la retórica, falta de integración de los resultados parciales de las actividades; la concepción de la literatura como expresión de un contenido, como producto determinado por el contexto o como resultado de la intencionalidad del autor, uso de la literatura como pretexto para la didascalia, simplificación de la función de la literatura a un concepto trivializado de placer; la sujeción casi absoluta al canon ortodoxo (143-144).

No obstante, tal como se consignara para el caso de las fuentes anteriormente mencionadas es posible hallar una fisura en las ofertas de la comunidad editorial. La fisura está producida ya por las producciones de “personas” que participan en más de una comunidad, ya por editoriales emergentes. Son los que deciden correr el riesgo, los que abren una grieta en la aparente homogeneidad discursiva instalada en el mercado (144). En definitiva, propuestas que se encuadran dentro de los lineamientos de lo que Litwin (1996) llama “nueva agenda didáctica”.

2. 2. 5 Configuraciones de una agenda didáctica alternativa

Retomando la proposición de dejar configurada una “nueva agenda didáctica” (Litwin, 1996), Gerbaudo presenta los aspectos que la presuponen y que se relacionan con el *docente como “intelectual transformativo”* (Giroux, 1990 citado en Gerbaudo, 2006a: 149); el *juego dialógico*; el *aula de lengua y literatura*; el *aula de literatura*.

En sintonía con esta agenda didáctica alternativa y sus configuraciones, expresa Gerbaudo que se aspira a que el docente alcance una validación como “intelectual

⁵⁰ “Suerte de neologismo molesto que incluye en su marco a la estilística y también al formalismo ruso” (Gerbaudo, 2006a: 17).

transformativo”, esto es como un profesional que piensa al conocimiento en términos de construcción problemática, que puede realizar y ayudar a otros a realizar lecturas críticas, es decir, lecturas que problematicen lo que hasta entonces se trataba como “evidente”, “natural”, “aséptico”, “normal”. Siguiendo a Giroux, admite además que los intelectuales transformativos se toman en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes y con el conocimiento (149).

Los anclajes teóricos articulados en una categoría como es la de *docente como autor de currículum*, habilitan en Gerbaudo (2011) el reconocimiento de la importancia de que el docente cuente con una formación teórica, literaria y artística suficiente que le permita decidir cómo diseñar sus prácticas. Esto es, a criterio de la especialista lo que lo habilitará a *firmar* (Gerbaudo, 2011: 21).

Para Gerbaudo, se trata de favorecer el empoderamiento del docente, distanciándose de concepciones que lo emparentan al técnico que aplica lo que otros deciden (161). Esta posición promueve a su vez la decisión responsable, la que implica un riesgo en el que cada vez se juega quien enseña (246).

En cuanto a lo que en el planteamiento de Gerbaudo se denomina como *juego dialógico*, podemos decir que remite al lugar pedagógico desde el que se abre la posibilidad para el docente, de confrontar el currículum estatal asumiendo una posición disidente, contrahegemónica (152). En este sentido, Gerbaudo considera que “los docentes debiéramos tener, a la hora de planificar nuestras prácticas, una justificación teórica y epistemológica sólida de la estructuración que elegimos dar al objeto que presentamos a nuestros alumnos (...) sólo el esclarecimiento de las consecuencias epistemológicas que se derivan de las decisiones teóricas le permite al docente un real posicionamiento ético y político” (154).

Por su parte, la categoría de *aulas de lengua y literatura* pivotea en la referencia al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de las actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de las evaluaciones, la configuración didáctica de las clases (Gerbaudo, 2011: 19). Además, el concepto en cuestión llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los ministerios (nacionales, provinciales) (20).

Restableciendo las construcciones conceptuales precedentes, afirma Gerbaudo (2013) que en las *aulas de lengua y literatura* resulta implicado un docente-lector que elige y

que fundamenta sus decisiones, pero sin obliterar no sólo lo teórico o lo epistemológico, sino su *experiencia* (en el sentido derridiano del término) y su *subjetividad* (Kuri, 2007 citado en Gerbaudo, 2013: 20).

Según admite la especialista, el concepto de *aulas de lengua y literatura* se imbrica al de *buena práctica* que surge ante la necesidad de descubrir actuaciones potentes en las escuelas secundarias. Expresa Gerbaudo: “este constructo lee las intervenciones de los docentes haciendo foco en su cuerpo, en el entramado subjetivo que los lleva a tomar las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan sus prácticas” (20). Asimismo, al de *buena enseñanza* en cuanto según Jackson “la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas” (Jackson, 2002 citado en Gerbaudo, 2013: 218).

Por último, la categoría de *aula de literatura* remite al espacio en el que se producen sucesivos contactos con los textos literarios apuntando a diferentes actividades en las que el docente, como intelectual transformativo, pueda desarrollar su creatividad a la hora de elegir los materiales, los textos que trabajarán sus alumnos, a la hora de definir (para sí) la posición teórica desde la cual operar como mediador (Gerbaudo, 2006a: 165).

Estas nociones interjuegan en el análisis del problema de investigación por dimensionar al docente en su condición de lector, así como su experiencia lectora. A la vez, por justificar una concepción de la lectura como práctica subjetiva y subjetivante, como vivencia y por fundamentar la enseñanza de la lectura en clave de una resolución que acciona didácticamente de manera creativa.

El concepto de *buena enseñanza* también forma parte del marco teórico a partir del cual se incursiona el corpus recortado en la medida en que opera conceptualizaciones en torno a una actuación del docente diversificada en el registro de la singularidad de cada lector y sus modos particulares de leer y construir sentidos de lectura.

2. 2. 6 El aula de literatura destinada a la lectura

Tras instaurar la noción de *aula de literatura*, Gerbaudo avanza con la caracterización de lo que propone llamar *aula de literatura destinada a la lectura*.⁵¹

⁵¹ Esta construcción categorial se relaciona con la de *aula de literatura convertida en taller de escritura* y la de *aula de literatura destinada a la escritura sobre literatura*.

En cuanto al *aula de literatura convertida en taller de escritura* -y desde el reconocimiento a las producciones de Alvarado y Pampillo- Gerbaudo ofrece una descripción que permite emparentarla con un aula en la que se incluye el taller literario, de modo de vivenciar docentes y alumnos la experiencia de

El *aula de literatura destinada a la lectura* convalida la oportunidad pedagógico-didáctica de una lectura que puede derivar en la recuperación de interpretaciones a partir de metas de lectura prefijadas o que bien puede concluir en el envío a otros textos en función de lo que el docente pretende con la actividad solicitada en el marco de las prácticas de lectura que se ejercen “sin control” (Gerbaudo, 2006a: 165).

Desde este encuadre, Gerbaudo invita a pensar un aula de literatura destinada a la lectura en la que el docente desarrolle propuestas que proporcionen el trazado de “tópicos generativos” (Blythe y Perkins, 1999 citado en Gerbaudo, 2006a: 167) que lleven al trabajo sobre problemas socioculturales abordados desde la literatura y que posibiliten al alumno “construir una interpretación personal que le permita incorporar su experiencia, sus saberes, su mundo, su propia voz” (Setton, 2004 citado en Gerbaudo, 2006a: 166).

En esta línea, los discursos del corpus incluyen la problematización de la relación entre LPN y escuela a partir de resituar las prácticas de enseñanza de la lectura literaria en correspondencia con una intervención docente que da entidad a las múltiples lecturas y a la diversidad de los recorridos de manera que cada lector construya su propio universo literario. Dicha multiplicidad de lecturas se entronca además, con la activa participación de los lectores en cuanto a la construcción de significados lo que ocurre en virtud de espacios y tiempos didácticos para el intercambio de interpretaciones.

Para profundizar, hacemos referencia al artículo de Gerbaudo titulado "Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura".

Un concepto que involucra los primeros avances de la investigación que la autora comunica en el contexto de este trabajo, se relaciona con lo que propone denominar *importación de teorías*. En dicho proceso, resultan implicadas las colonizaciones conceptuales o inercias importacionistas motivadas más por modas que por el convencimiento de que dichas importaciones permiten mejorar las prácticas en las que se introducen (Gerbaudo, 2006b: 170-171).

Desde este marco conceptual que validamos como confirmación de la propia perspectiva, se hace foco en los *obstáculos epistemológicos* relacionados con la lectura literaria y que según la autora remiten al denominado “aplicacionismo” o “teoría

entrar a la literatura (Gerbaudo, 2006a: 167). Acerca del *aula de literatura destinada a la escritura sobre literatura* deja expresada la necesidad de enseñar los protocolos básicos de las formas del discurso asociadas a escrituras como informes, monografías, ensayos (169).

literaria aplicada”, en vinculación con lo que la especialista refiere como *monologización de la lectura de la literatura* observable en varias aulas (también en varios materiales educativos), aulas dice Gerbaudo remitiéndose a Giroux (1990) en las que el docente ha renunciado a su rol como intelectual para aceptar el de técnico que ejecuta la planificación que ha ideado otro que el mismo docente legitima como sujeto de acción curricular, eclipsándose y desvalorizando su propio lugar (176).

En sintonía, los discursos que conforman el corpus de análisis articulan planteamientos críticos con respecto a situaciones de enseñanza literaria registradas en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo, fijadas en la línea de prácticas aplicacionistas y en correspondencia con un ejercicio del rol docente en condición de mero ejecutor de políticas curriculares.

Las derivaciones pedagógico-didácticas de interrelacionar las categorías y categorizaciones antes mencionadas llevan a interpelar la vigencia de propuestas de enseñanza articuladas en el planteo de ejercicios de identificación categorial, orientadas a la disección del texto, justificadas en el uso rutinario de los conceptos teóricos, no en su aprovechamiento en términos de fuerza heurística de las conjeturas operativas para la construcción de sentidos de lectura; propuestas que instauran lecturas a partir de la negación del otro, del otro que es el alumno y “eso que urtica” (187).

Al decir de Gerbaudo, se trata de desarticular estos procesos de importación y de cristalización que obstaculizan el trabajo de lectura de la literatura en las aulas, de manera de dejar habilitada la posibilidad de una práctica que se piensa como una actividad siempre modificada, siempre nueva, nunca cerrada o sin grietas, sin rajaduras apelando a una *enseñanza fantasmática* en el sentido barthesiano del término; así como de un aula de literatura como espacio horadado, espacio en constante cambio, espacio heterogéneo (190).⁵²

Estas proposiciones ayudan a consolidar una *zona de borde* entre los estudios de la literatura y la didáctica de la literatura, tanto como al “empoderamiento” del docente, confirmado en la posición de *autor de curriculum*, sujeto activo en la determinación curricular (200).

2. 2. 7 Aulas de literatura y prácticas de enseñanza

⁵² Dice Barthes (1986): “Creo sinceramente que en el origen de una enseñanza como ésta es preciso aceptar desde siempre colocar un fantasma que puede variar año tras año”.

Con el propósito de encuadrar otra de las cuestiones que interesa específicamente como la relación entre aulas de literatura y prácticas de enseñanza abrevamos nuevamente en los aportes categoriales de Gerbaudo. La autora reactiva la clásica categoría *obstáculo epistemológico* de Bachelard (1948), retomada a su vez desde el campo de la didáctica por Camilloni (1997) para el estudio de las transferencias de conceptos científicos.

Dice Gerbaudo (2011): “Si el *obstáculo epistemológico*, bajo la forma de saber-cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión sobre un saber, es necesario detectar cuáles son los de la disciplina para tratar de descolocarlos” (Gerbaudo, 2011; 18-19). En el mismo sentido, asegura que estas incrustaciones que hallamos en la enseñanza de la literatura en la escuela hay que desenquistarlas (165). El *obstáculo epistemológico* es el que se produce cuando el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es despojado de su poder porque se cercena su fuerza política (175).

Siguiendo las expresiones de la autora, y desde reconocer en los obstáculos epistemológicos una base ideológica surge el término *obstáculo ideológico* a partir de enlazar el concepto de *obstáculo epistemológico* (Bachelard) y el de *ideología* (Eagleton). Esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori* tanto como censuras encubiertas en las prácticas de enseñanza de la literatura.

Ambos obstáculos, ideológicos y epistemológicos, son la principal traba para la reflexión ya que apartan cualquier noción u objeto que desestabilice las rutinas seguidas en las *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2013: 3).

Partiendo de identificar las rutinas aplicacionistas, deteccionistas y diseccionistas como características de prácticas clausurantes que han dominado la enseñanza de la literatura (en los niveles primario y secundario de Argentina) y con el objetivo de contribuir a desbaratar estos equívocos, Gerbaudo propone un abordaje de la literatura que evidencie una preocupación por poner a funcionar la teoría y la crítica al servicio de la lectura (Gerbaudo, 2011: 226).

Convalidamos la perspectiva de la autora, justificada desde un reconocimiento de la necesidad de instalar escenas de aula que se aparten de los usos aplicacionistas y diseccionistas de la teoría literaria, valiéndose de ella para potenciar la lectura y formar lectores (239). Son precisamente estas *aulas de literatura* las que se construyen entramando, recuperando, redimensionando los discursos sociales que se articulan en torno a la literatura para niños y cuyas reverberaciones interesa estudiar aquí.

En esta línea, Gerbaudo observa que ninguna teoría “aplicada” sobre un texto da por resultado una lectura (215). El lugar de las categorías de la teoría literaria y de su selección crítica cobra sentido cuando potencian la lectura y en condición de estrategias que ponen a la vista los diálogos que la literatura entabla dentro de su campo y con otros textos de la cultura (229).

La autora subraya la necesidad de generar condiciones de apropiación de la teoría por parte de los estudiantes, puesto que hay apropiación cuando una categoría nos permite explicar mejor algún aspecto del mundo, del arte, del lenguaje que, antes de esa formulación, nos resultaba invisible; cuando sentimos la imperiosa necesidad de enseñarla porque creemos que su circulación promoverá ese efecto en otros (244).

La enfática defensa del análisis de las transferencias educativas desde estas formulaciones que compartimos y que hacen lugar a la indeterminación, la subjetividad y la singularidad en la enseñanza del arte (de la literatura conectada con el resto de las artes) obedece a que desde allí se habilita la re-creación de *aulas de literatura* donde ésta y otras formas del arte (el cine, la pintura, la fotografía, la música, la escultura) entran en diálogo; donde la teoría y la crítica explotan el potencial reflexivo que los estudiantes pueden desarrollar si se encuentra el camino, siempre azaroso, para “contagiarles un entusiasmo”; tanto como la re-instalación del docente como *autor del currículum* (245- 246).

Por su parte, los conceptos de *apropiación* y de *reinención categorial situada* contrastan con las variantes de la *normalización* de los objetos disciplinares bajo las formas del *aplicacionismo*⁵³, del *deteccionismo*⁵⁴ y de la *sinécdoque teórica*⁵⁵.

En cuanto al concepto de *apropiación* observamos que alcanza categorías de Derrida (2002) entre las que se destacan *herencia* y *fidelidad infiel*.⁵⁶ Gerbaudo manifiesta que

⁵³ El *aplicacionismo* es la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de la lectura. Una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en el empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso (Gerbaudo, 2011: 22).

⁵⁴ El *diseccionismo* o *deteccionismo* es la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura; esto suele ir acompañado de una abstracción de las circunstancias de producción, circulación y/o recepción de la obra (Gerbaudo, 2011: 22).

⁵⁵ La *sinécdoque lingüística* acontece toda vez que se exagera la atención a los recursos de un texto literario con independencia del contexto de producción y de recepción; operación que inevitablemente, y tal como sucede cada vez con cualquier lectura, toma sólo una parte del objeto; pero en esta ocasión, pretende dar cuenta del todo (Gerbaudo, 2011: 22).

⁵⁶ Derrida sostiene que quienes reproducen escolarmente modelos no son verdaderos herederos. Hereda, o es digno de considerarse un heredero quien en parte sea infiel, es decir quien se *apropie*, quien pueda hacer algo nuevo con aquello que trae. Los herederos auténticos son los que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador.

la *herencia* se liga al traspaso, a la enseñanza pensada como envite y transferencia, como *envío*. Un acto de entrega. Un *dar sin deuda* movido por un deseo de contagiar algo que el otro deberá retomar y desviar. Pensar la enseñanza desde esta posición exige trabajar para hacer lugar a que el otro arme una respuesta o una nueva pregunta, no “dictada” por quien la provoca que, a su vez, mientras enseña, recrea el legado recibido (22).

En articulación, la autora denomina *reinención categorial situada* al tipo de re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver. Para Gerbaudo, el concepto de *reinención categorial situada* busca poner a la vista los actos de creación gestados en la traducción teórica que se distingue de la mera adopción de “lo nuevo” con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo)legitimación de prácticas por la apelación a la “cita de autoridad” pegoteada como “marco teórico” o “corolario” de lo que se describe (23).

Los fundamentos nocionales que precisamos abrevando en las construcciones de Gerbaudo incumben como marco de la indagación del corpus por operativizar aproximaciones críticas de las formas cristalizadas de la enseñanza literaria. Estos principios teóricos interesan en función de los discursos analizados por habilitar coordenadas de problematización conceptual en cuanto a los estereotipos de la lectura escolar, las consignas estereotipadas, los textos estereotipados que de ellas se derivan.

2. 2. 8 Enseñanza, literatura, lectura

Abordar el objeto de estudio enseñanza de la literatura desde la perspectiva social y cultural en la que se inscriben los trabajos de Cuesta (2003, 2006, 2011, 2013) conlleva la determinación de aquellas zonas de las clases de literatura en las que alumnos y alumnas conversan e intercambian comentarios, preguntas que develan la hechura literaria, su artificio y visibilizan los otros regímenes de saberes que dichas lecturas despliegan en la escenificación de las subjetividades y las experiencias.

También, involucra el estudio de las desestabilizaciones y remodelaciones de la disciplina escolar lengua y literatura como base de una propuesta metodológica circunstanciada de su enseñanza.

2. 2. 8. 1 Escuela y prácticas de lectura literaria: los modos de leer institucionalizados y los modos de leer epistémicos

En referencia a Cuesta (2003), afirmamos que la tarea investigativa que lleva adelante la especialista y de la que este trabajo da cuenta, inicia con la configuración del estado del arte hacia un estudio de las relaciones entre los lectores, la literatura y la enseñanza.⁵⁷

Así, repasa aspectos de la estética de la recepción para destacar el presupuesto más importante que articula esta teoría, el que se funda en la creencia de que no se puede pensar en una teoría literaria si el lector no es tenido en cuenta (Cuesta, 2003: 5).

El estudio de los desarrollos de sus principales representantes (Iser, 1987; Riffaterre, 1989; Fish, 1989; Jauss, 1989; Warning, 1989; Eco, 1981) lleva a la concepción del lector como sujeto y no como una mera categoría textual, la conceptualización del lector como aquel que realiza operaciones de construcción de sentido.

Sin embargo, según Cuesta resulta fundamental contemplar los problemas de las teorías de la recepción con anclaje en ese “lector ideal” que construyen, en las presunciones acerca de la existencia de “sentidos correctos”.

Luego, refiere críticamente al posestructuralismo en particular al Barthes posestructuralista (la teoría de la lectura desarrollada en *S/Z* y en *El placer del texto*), a los estudios sobre la comprensión lectora, tanto los desarrollos inscriptos en una perspectiva cognitivista (Vega, 1990; León, 1997) como los encuadrados en enfoques transaccionales (Solé, 2000; Rosenblatt, 2002) y a las pedagogías de la lectura (Mendoza Fillola, 1990; Lerner, 1998, 2001) para posicionarse a favor de conocer teóricamente las prácticas de lectura realizadas por los sujetos y en términos pedagógico-didácticos, tensionar el presupuesto de que los alumnos que no “aprenden” a leer según los parámetros cognitivistas sean categorizados como “no lectores” o “malos lectores” (15- 16).

Reivindica los trabajos acerca de la lectura de literatura de Larrosa (1996, 2000, 2002) por enfocar el acto de leer como acto particular de los sujetos y de resistencia al disciplinamiento que impone la escuela; objeta sin embargo, que esos postulados están atravesados por una mirada constituida desde paradigmas filosóficos que no resultan

⁵⁷ El trabajo indaga las prácticas de lectura de textos literarios efectivas de sujetos que se encuentran finalizando el colegio secundario e ingresando a la universidad. Esto es, prácticas de lectura de literatura efectuadas principalmente por adolescentes entre 16 y 20 años de edad.

explicativos de la diversidad de prácticas de lectura de los sujetos en el ámbito escolar (19- 21).

La mención a la teoría empírica de la lectura de Pierre Bourdieu incorpora en el estudio de la especialista las implicancias del orden de lo experiencial en las prácticas de lectura, a través de la observación de lo que Bourdieu (1995) denomina *configuraciones de la experiencia* o *experiencias del mundo*. Por su parte, el aparato teórico de Bourdieu erigido a partir de la definición de *campo literario* permite según Cuesta, interpretar y teorizar los modos de leer institucionalizados de los lectores (23).

La revisión de los trabajos acerca de la lectura de literatura mencionados por la autora deviene en la identificación de un problema manifestado en que no circunscriben como objeto de estudio a un lector y a sus consecuentes prácticas de lectura efectivas (25).

La definición del posicionamiento de Cuesta significa postular como hipótesis de base la existencia de diversos *modos de leer literatura* con los que diversos sujetos operan con distintos textos literarios. En sintonía, este trabajo plantea la existencia de dos modos de leer⁵⁸: los *modos de leer institucionalizados* y los *modos de leer epistémicos*.

El modo de leer institucionalizado compone, forma parte y da forma a un “sentido común”, acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída (28). Al decir de Cuesta, es ese “sentido común” de Geertz (1994) el que estaría dando cuenta de los sistemas culturales compartidos por diversos sujetos inscriptos en diferentes grupos socioculturales o clases que se ponen en práctica cuando se lee un texto literario en tanto búsquedas de sentidos en él (31).

Abrevando en Bombini (1996), sostiene que los modos de leer institucionalizados suponen el “aparato interpretativo escolar” aunque esto no implica que sean propiedad exclusiva de la institución escuela. Los modos de leer institucionalizados ponen en escena saberes históricamente constituidos y consensuados socialmente, también, más allá de su circulación escolar, instituidos como axiomas del sentido común de las clases detentadoras del capital simbólico. Cuesta sostiene que ese modo de leer institucionalizado da cuenta de los significados y continuidades de significados

⁵⁸ La elección de “modos de leer” no es ingenua en tanto que busca afiliarse con la manera en que Gustavo Bombini, a partir de Josefina Ludmer, ha explicado este concepto para la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2003: 88).

convertidos en los saberes legítimos que persisten en la actualidad, en la escuela (Cuesta, 2003: 88).⁵⁹

Destacamos la pertinencia de estas categorizaciones, la potencia que asumen en el abordaje de nuestro corpus de trabajo puesto que los textos críticos de la literatura infantil argentina del periodo estudiado exponen una querrela teórica y pedagógica tendiente a la deconstrucción del aparato interpretativo escolar.

En otro orden, las indagaciones en torno a los trabajos provenientes de la antropología cultural y la historia cultural definen en el planteamiento de Cuesta los modos de leer epistémicos, es decir las lecturas propias que realizan los sujetos con los textos literarios, los particulares modos de leer literatura de los distintos sujetos. En la propuesta de la autora, el modo de leer epistémico se vincula a la categoría de “saberes sujetos” (Foucault, 1996), aquellos que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados, saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido (Bombini, 2001 citado en Cuesta, 2003).

En palabras de Cuesta, la irrupción del modo de leer epistémico “está hablando de una operación de producción de conocimiento sobre un objeto cultural particular, en este caso la literatura, que al desactivar los modos de leer institucionalizados genera que se la 'mire' de otra manera”. De este modo se refuerza la idea de que leer está suponiendo, entre otros aspectos, una puesta en juego de saberes de distintos órdenes y de producción de nuevos saberes en torno a la literatura (88).

Los modos de leer epistémicos refuerzan el sentido de “un nuevo saber”, en referencia a estos sujetos que lo producen. Esos saberes toman el lugar de una nueva “episteme”, en términos de la epistemología foucaultiana, que hace que se “olviden” de las certezas escolares y de su sentido común acerca de la literatura (89).

⁵⁹ En el desarrollo de su investigación, Cuesta articula un recorrido histórico para comprender cómo se fue gestando en Argentina, un modo de leer institucional que tiene a la escuela como uno de sus agentes de divulgación y ratificación social (47).

Así, enfoca tres momentos de la historia de la enseñanza de la literatura en nuestro país: fines del siglo XIX (el gobierno de Mitre y su proyecto político cultural, la reforma de 1884 como modelo fundante para la enseñanza de la literatura en la escuela media, el manual de Calixto Oyuela y el despliegue de una ciencia positiva de la literatura); los años sesenta (la irrupción del mercado editorial escolar, la ampliación y renovación del canon escolar que significó la colección GOLU de la editorial Kapelusz); los ochenta y los noventa (los productos editoriales escolares, el ingreso de las teorías comunicacionales, la pragmática y la lingüística textual principalmente).

Dicha reconstrucción habilita a la especialista a posicionarse en la afirmación de una lectura de literatura institucionalizada que responde a matrices de sentido, axiomas vinculados a la sacralización de la literatura, la ponderación de la figura del autor, “los sentimientos del autor”, la tríada vida/autor/obra, la transmisión de “conocimientos” y “valores”, “amar a la literatura”, lograr “el placer estético” que supone, “vivenciarla”.

Agrega Cuesta:

Si el modo de leer institucionalizado se organiza por una serie de continuidades históricamente ratificadas, el modo de leer epistémico nace de la discontinuidad. Discontinuidad que señala cuando unos sujetos institucionalizados asisten al desmoronamiento del orden que los había reificado hasta ese momento, en este caso, producido por el impacto de un discurso que se resiste al poder de la taxonomías, como lo es el literario (89-90).

El trabajo de campo asumido por la investigadora, inscripto en el método etnográfico constata en las prácticas de lectura con textos literarios de los sujetos estudiados la tensión entre un modo de leer institucionalizado y una lectura epistémica por parte de los alumnos; también, un modo de leer literatura desde la resistencia a los modos de leer institucionalizados escolares. Los comentarios que los alumnos realizan a partir de la lectura de los textos literarios, o los comentarios previos a esa lectura, se presentan para Cuesta como modalidad de acceso a las propias voces de los sujetos, a sus lecturas de literatura epistémicas, en definitiva a sus subjetividades (44).

Concluye: “la lectura de literatura liberada de condicionamientos culturales hegemónicos o de sus modos de leer institucionalizados estaría revelando más que una operación interpretativa o de comprensión lectora una disposición epistemológica específica hacia el objeto que, a su vez, señala procesos de construcciones de identidad en los sujetos” (96). Consecuentemente, se perfila un nuevo argumento de estudio: las relaciones entre los saberes de diversos órdenes y las construcciones continuas de subjetividades en las prácticas de lectura de literatura (97).

Esas relaciones entre saberes y construcciones de subjetividades detectadas en prácticas de lectura de textos literarios serán retomadas por Cuesta como asunto teórico articulador de desarrollos posteriores.

2. 2. 8. 2 La lectura literaria y su didáctica en el entramado del discutir sentidos

En Cuesta (2006) se retoma la construcción del entramado teórico desde el posicionamiento crítico acerca del paradigma de la comprensión lectora, la concepción sobre la lectura presupuesta, esto es la lectura como un despliegue de “procedimientos”, “procesos” (Cuesta, 2006: 14). La autora actualiza la crítica a los trabajos de Solé (2000) en particular la clasificación de los textos según los “propósitos” lectores (15).

La revisión de las discusiones contextualizadas en los años '80 y '90 y enfocadas en el lugar de la literatura en la escuela habilitan a la especialista a una interpelación de la tarea cotidiana del profesor a partir de una postura justificada en el registro teórico de la

naturalización de una simbiosis de dos concepciones sobre la lectura en la escuela como son la comprensión lectora y el placer de la lectura (21).

Abrevando en Bombini (2005) traza las coordenadas teórico-conceptuales para repensar la especificidad de la lectura literaria en interrelación con las “leyes del usufructo”⁶⁰ vinculadas a una mecanización de la enseñanza de la literatura (16). Así, la especialista postula un replanteo de la lectura literaria y su didáctica en consonancia con los argumentos que pivotan en la dimensión estética del discurso literario y su articulación en el aula.

Su propuesta de “dar de nuevo las cartas” en el juego escolar se sustenta en el análisis de una experiencia de dos estudiantes de la formación docente, en el marco de sus prácticas de enseñanza para el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) atendiendo al desafío que asumieron de leer literatura con los alumnos, significados éstos como lectores y de registrar sus comentarios, “todo lo que dijieran sin obviar ninguno que por alguna razón les pareciera poco pertinente” (24).

Las preguntas de la intervención docente que articula la escena de enseñanza reconstruida por Cuesta, protagonizada por los practicantes (“¿qué les parecía que sucedía?”, “¿qué es lo que pasa en el cuento?”) habilitan la lectura de los jóvenes, una lectura que es sociocultural y estético-literaria. A su vez, legalizan la circulación de comentarios que visibilizan los conocimientos de los lectores, los saberes con los que cuentan y que orientan las discusiones sobre los sentidos de los que se están apropiando (27).

Según Cuesta, para el profesor de lengua y literatura se impone un reposicionamiento respecto de la lectura, la literatura y su enseñanza “elidiendo el cientificismo estéril y especulador de la comprensión lectora y elidiendo la impostura irreflexiva del placer de la lectura” (28). El gesto teórico de un primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural y a los modos de leer literatura en el aula avala en el desarrollo de Cuesta la certificación de que todas las personas leen cuando están en una situación de lectura, “es decir, en una clase, con un texto en la mano, leyendo solos o siguiendo el texto leído por otra persona (profesor, alumno)” (32).

Recuperando las aportaciones de estudios sobre la lectura de perspectiva sociocultural (Bahloul, 2000; Petit, 2001; Peroni, 2003) Cuesta confirma a la lectura en su dimensión

⁶⁰ El concepto remite al uso de la literatura como documento histórico y con función estético-moralizante (Cuesta, 2006: 16).

vital en tanto experiencia⁶¹, su dimensión social y cultural (34). En sintonía con esta definición, la propuesta teórica y metodológica de la autora se referencia en significar en las aulas diversos modos de leer literatura puestos en acto por distintos lectores (53). Ello conlleva escuchar a los lectores y dar crédito a los comentarios e interrogaciones propiciados por los textos literarios; repreguntar, dejar que los alumnos digan más, en las discusiones de sentidos que el texto genera; modificar la creencia de una lectura unívoca por lecturas posibles.

Según la especialista, la recolocación del problema de la lectura de literatura en la escuela en la clave del despliegue de comentarios en el aula para la discusión de sentidos convalida un modo de leer que resiste los reduccionismos de la restitución de los “datos correctos”, corroborados en momentos precisos de los textos, los de la impostura del placer de la lectura y los de la lectura como forma de liberación” (49).

La trayectoria teorizante que demarca el segundo acercamiento a la lectura como práctica sociocultural e histórica pivotea en un constructo conceptual ya delimitado por Cuesta en trabajos anteriores, la interrelación entre los conocimientos y los modos de leer literatura. En esta línea, entiende que atender a los particulares modos de leer los textos literarios implica para el profesor asumir una mirada etnográfica.

Reivindica en idéntico sentido, la metodología y la forma de producir conocimiento de la etnografía vinculada a los registros, “esas escrituras en las que dejamos asentados modos de leer de nuestros alumnos, que pueden ofrecernos desde los intercambios bastante precisos que han hecho los lectores sobre un texto hasta el relato más o menos pormenorizado de lo que ocurrió en esa práctica”. Agrega: “registrar todo lo que es dicho a modo de un relato que también poseerá las huellas de las impresiones del etnógrafo, de aquello que interpreta en la inmediatez de la práctica” (58). En estos registros escritos se cifran -al decir de Cuesta- nuestros acercamientos sobre los modos de leer literatura de nuestros alumnos.

A partir de un posicionamiento crítico respecto de los marcos teóricos y didácticos sobre la lectura con anclaje en los “saberes previos” y en sintonía con la convicción de que los singulares modos de leer referencian “otros conocimientos”, Cuesta conceptualiza la tríada “conocimientos escolares/ conocimientos culturales/ conocimientos literarios en los modos de leer literatura”. Esta conceptualización se

⁶¹ Aclara Cuesta, distanciándose de Larrosa (1996, 2000, 2002): “Experiencia” es usado en el sentido sociológico y antropológico del término, esto es, como aquello que se vive y se interpreta desde significados individuales, pero también, compartidos socialmente” (Cuesta, 2006: 34).

entronca con los desarrollos de otros autores referenciados en el presente capítulo cuyos posicionamientos reivindican una enseñanza de la lectura literaria que pivotea en los conocimientos significados en las construcciones de sentido de los sujetos lectores. Conocimientos que son escolares, también sociales y culturales.

Al retomar los trabajos de varios investigadores de perspectiva sociocultural, en especial los desarrollos de Rockwell (2005), la autora expresa que el conocimiento que se imparte en las escuelas manifiesta un entrelazado con aquellos de circulación social y cultural más amplia (64). La inscripción en el enfoque etnográfico, sociocultural para señalar que no existe una lectura en las aulas sino diversidad de modos de leer se corresponde con la afirmación de saberes diversos que subyacen a toda lectura, conocimientos heterogéneos que hacen al orden de lo estético y de lo ideológico en las constituciones subjetivas de los alumnos (68-70).

Por otra parte, Cuesta sostiene que los conocimientos culturales con los que los alumnos asignan explicaciones a las formas en que están constituidos los textos que leen muestran también, que ya son poseedores de un gusto literario cuando se enfrentan a distintas ficciones (78). En el aparato teórico de Cuesta la noción de *conocimientos culturales* está emparentada a la de *construcción del gusto*.

El análisis de registros de prácticas de lectura de estudiantes del profesorado en letras tanto como de docentes en ejercicio contribuye a la configuración de argumentos orientados a demostrar que los alumnos poseen conocimientos culturales, sobre la literatura y sobre textos literarios específicos (82) y consecuentemente, a validar la escucha de los modos de leer por parte del profesor de manera de generar condiciones de apropiación del conocimiento.

En consonancia, Cuesta reinventa al docente en la decisión política y pedagógica de leer junto con los alumnos en el aula y en la articulación de los modos de leer literatura con los conocimientos a enseñar (91). En esto radica según Cuesta, el desafío político-educativo de los profesores de literatura: ser hacedores de las condiciones de apropiación del conocimiento literario y de la cultura escrita en general.

Estas postulaciones de Cuesta son coherentes con el desarrollo analítico-interpretativo del problema que esta tesis circunscribe en el sentido en que el corpus analizado expresa la puesta en tensión de las prácticas de enseñanza de la literatura encuadradas tanto en la comprensión lectora como en la lectura placentera y hacia la reivindicación de un tratamiento de la lectura en su dimensión estética y literaria.

El planteamiento teórico y metodológico de Cuesta resulta pertinente para vincularlo con las construcciones contextualizadas en la presente investigación en tanto plataforma desde la que es posible conceptualizar la enseñanza literaria haciendo foco en la productividad polisémica de la literatura, la experiencia de producción de sentido a partir de la lectura, las propuestas didácticas de conversación entre lectores.

2. 2. 8. 3 Lengua y literatura, disciplina escolar y una metodología circunstanciada de su enseñanza

Cuesta (2011) propone la revisión epistemológica y política de la didáctica de la lengua y la literatura, el uso de la categoría *disciplina escolar* y los retornos a los conceptos de *enseñanza y metodología* (Cuesta, 2011: 7). Entendemos relevante la visión de la autora en tanto permite el estudio de las desestabilizaciones y remodelaciones de la disciplina escolar lengua y literatura como base de una propuesta metodológica circunstanciada de su enseñanza.

El punto de partida del trabajo investigativo que referenciamos remite a intervenir críticamente el estado de la didáctica y de las didácticas especiales o por disciplinas curriculares (14). Para desgranar los repliegues y recursividades del debate entre la didáctica general y las didácticas específicas, Cuesta reivindica el planteo de Bombini (2001) quien sostiene que la didáctica de la lengua y la literatura no se trata de una *didáctica especial en...*, sino de una *didáctica de objeto*: “en la especificidad de los objetos lengua y literatura, recortados, a su vez, en la especificidad que adquieren en la enseñanza, se diseña una lógica particular que se propone como *el* objeto de una didáctica de la lengua y la literatura” (Bombini, 2001 citado en Cuesta, 2011: 21).⁶²

Esta definición se actualiza en la delimitación de nuestro objeto de investigación por avalar el diseño de una racionalidad propia de lo que especifica a la literatura y su enseñanza.

Otro de los núcleos problemáticos abordados por Cuesta remite al método como instancia última de realización del trabajo docente.⁶³ Una de las hipótesis de la investigación se referencia en demostrar un producto llamado *metodología*

⁶² La cursiva es del original.

⁶³ Dice Cuesta: “Optamos por la posibilidad de reinscribir el método en (la) perspectiva (de los análisis críticos con bases sociológicas, culturales e históricas), ya que, creemos, es la que puede ofrecer los argumentos para resituarlo como variable y requerimiento del trabajo docente, que no puede ser pensado de manera unívoca y, en este sentido, como aplicación unidireccional de orientaciones curriculares u otras acciones político-educativas” (Cuesta, 2011: 56).

circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura. La incursión teórica vinculada a repensar la dimensión metodológica de la enseñanza de la lengua y la literatura lleva a Cuesta a un abordaje del problema de lo metodológico recuperando centralmente los desarrollos de Edelstein (1996) sobre el problema del método en la didáctica, en particular la noción de “construcción metodológica” como nueva categoría superadora del método (69).

En esta línea, la autora profundiza las relaciones entre sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar lengua y literatura como articuladoras de la definición del marco teórico y metodológico para la consecución de la mencionada metodología circunstanciada. Agrega: “En distintos espacios de actuación profesional, la enseñanza de la lengua y la literatura (...) necesita circunstanciarse (...) se circunstancia, se localiza, se especifica en las variables sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar más allá de las orientaciones didácticas del momento” (56). Cuesta entiende en definitiva, que “esta metodología circunstanciada de la enseñanza se podrá construir y sustentar únicamente en el reconocimiento de la lengua y la literatura como disciplina escolar y en la variable cultura escolar situada en el sistema educativo” (100).

Interesa también a la autora una relocalización del concepto de *enseñanza* y recuperar aportes de los debates de las ciencias sociales de las últimas décadas para desabstraerla, descosificarla en un replanteo de lo que significa el acercamiento al terreno (84). Por otra parte, enlazar la enseñanza de la lengua y la literatura con el trabajo docente, entendido en términos materiales y simbólicos, abona a esas descosificaciones y desabstracciones en el camino de la justificación de una metodología circunstanciada (87). En la línea de otorgar espesor teórico al problema, Cuesta admite que

no se puede empezar a delinear una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura si no se reconocen como pilares de su diseño qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y literatura; qué cuerpos de saberes comparten o no, legitiman o no; cómo son los modos de puesta en circulación y apropiación del conocimiento disciplinario escolar por parte de docentes y alumnos; qué distancias y cercanías presenta ese conocimiento disciplinario escolar con el académico universitario a la hora de su circulación en las clases; qué métodos son consecuentes, o no, con esas teorías que caracterizan a las explicaciones y consignas dadas por los docentes; qué significados atribuyen los docentes a los saberes de los alumnos, que no son enunciados en un discurso disciplinario escolar; qué sentidos hacen que los legitimen o los desvaloricen, los celebren o los omitan (100).

Consecuentemente, el marco metodológico definido para la investigación -con inscripción en la perspectiva cualitativa en ciencias sociales- enfoca las voces de los actores, las zonas de los dichos de docentes y alumnos que condensan estos significados compartidos. En correspondencia con dicho encuadre, Cuesta establece como fuentes de

análisis las documentaciones escritas de los decires de los docentes y de los alumnos⁶⁴ y configura un abordaje interpretativo que confiere entidad a lo que docentes y alumnos *dicen* qué es la lengua y la literatura cuando están *enseñando* y *siendo enseñados* en, justamente, lengua y literatura” (105).⁶⁵

Se recuperan los desarrollos investigativos de Rockwell (2009) sobre el cotidiano escolar y los trabajos sobre la narrativa en la enseñanza y los relatos de docentes (McEwan e Egan, 1998), vidas de profesores o investigación biográfico-narrativa (Goodson, 2004; Bolívar y Fernández, 2001), ya que localizan a través del relato, ese cotidiano como “la zona en la que se definen las identidades profesionales, sus decisiones pedagógicas y didácticas que, en última instancia, hacen a la enseñanza” (110).

La remisión a Rockwell (2009) habilita además, aproximaciones a la noción de cultura escolar en su historicidad en complementariedad con la referencia a Viñao (2002) para orientar el tratamiento conceptual de la vinculación entre cultura escolar y las disciplinas escolares y la tensión entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes. Así, la metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura que postula Cuesta, se fundamenta con anclaje en la historicidad de la disciplina escolar, en el recorte del trabajo docente y en la tensión saberes pedagógicos-saberes docentes. El aparato teórico configurado por Cuesta se sostiene asimismo, en la afirmación de que las reconfiguraciones de la disciplina escolar van mostrando en esa historicidad procesos de encastres de las diferentes perspectivas (125).⁶⁶

El estudio de escritos de profesores en Letras de distintos puntos del país producidos en situaciones de enseñanza, bajo las formas del discurso pedagógico de la formación docente valida los modos de inscripción a esa lógica de encastres de perspectivas (200-

⁶⁴ Pese a este foco puesto en esas voces que circunstancian la enseñanza, la metodología de esta investigación se constituye en el entramado de distintas recolecciones de datos (documentos curriculares y actas de congresos; programas de cursos y publicaciones para docentes; escritos de alumnos del nivel secundario, del profesorado en Letras y de docentes en situaciones de formaciones complementarias universitarias o cursos de actualización; manuales escolares y sitios web; observaciones de clases hechas por colegas y estudiantes y observaciones participantes del propio investigador; entrevistas efectuadas por estudiantes semiestructuradas o abiertas) que se cohesionan en interpretaciones teóricas, a fin de producir conocimientos válidos para la fundamentación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura (95).

⁶⁵ La cursiva es del original.

⁶⁶ La hipótesis de los encastres de los conocimientos de las distintas líneas de las didácticas de la lengua o la literatura con las que los docentes resuelven sus clases se justifica desde argumentaciones vinculadas por ejemplo, a una visibilización de la superposición de las concepciones de la descripción de textos como garante de la lectura en amalgama con la lectura por objetivos y la tradición argentina del taller de escritura en los NAP Lengua, 2006 (146).

202).^{67 68} A partir de afirmar que los postulados de estas perspectivas encastradas que hacen a las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura en enseñanza de la lectura y la escritura no pueden dar respuestas a sus vacíos metodológicos, Cuesta demarca su tesis central.⁶⁹

Los modos de realización del trabajo orientado desde una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura se circunstancian en un reconocimiento de las autorías y reediciones de los materiales didácticos por parte de los maestros y profesores (297); la formulación de consignas enmarcadas en situaciones de lectura y escritura que apelan a la modalidad de pensamiento narrativo (la imaginación) y vinculadas a la enseñanza de la gramática (314); la resignificación de la corrección lingüística con foco en el significado y el sentido de las escrituras y desde el reconocimiento de que la lengua oficial es un modelo hipotético de realización lingüística (324); la articulación de corpus que ligan variadas discursividades en la clave de cruces entre repertorios de los tópicos discursivos y como anticipación de la confrontación de orientaciones de significados que los alumnos sobreimprimen a los textos literarios en sus modos de leer (374).

En definitiva, una metodología circunstanciada de la lengua y la literatura “permite a los docentes confiar en que pueden ser protagonistas de la resolidarización de saberes encastrados y disjuntos en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar y por ellas en tanto ellos son quienes deciden cómo organizar su trabajo en la atención a sus estudiantes, primero, y, *además*, a la coyuntura curricular” (393).⁷⁰

⁶⁷ A su vez, autoriza a Cuesta a delimitar los postulados que fundamentan una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura: la atomización y fragmentación de la disciplina escolar, los objetos de enseñanza y sus saberes; las relaciones entre las lenguas y sus diferencias, una concepción de lengua como heteroglosia, el retorno a las nociones de lengua(s)/habla(s) y palabra(s)/discurso(s); la enseñanza de la literatura desde analogías constantes con otras discursividades, analogías que traen un “hablar de la vida”.

⁶⁸ Avanzando, Cuesta sostiene que aquello que se ha identificado con la designación *perspectivas* puede especificarse como circuitos de *expertise* que mientras contribuyen a configurar los intereses de los actores, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes (Camou, 1999 citado en Cuesta, 2011: 153).

⁶⁹ El andamiaje conceptual estructurante de un fundamento de la enseñanza de la lengua y la literatura que pueda ser circunstanciado en la variabilidad de sus modos de realización retoma la categoría “modo de leer epistémico” (Cuesta, 2003), en cuanto reactiva la referencia a esa zona de las clases en las que continuamente los alumnos con sus preguntas y comentarios se detienen en palabras, frases, caracterizaciones de voces o personajes, que develan la hechura literaria, su artificio (265).

Asimismo, dicho aparato teórico pivotea en algunas categorías tales como “señalización” (de la palabra, de la palabra/enunciado, de la lenguas/discursos), “heteroglosia”, lengua oficial como modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, “discurso como orientación de significados”, “logos-discursivo”, “órdenes de la vida”, “formas de pensar lo literario” y “hegemonía de lo pensable”, “experiencia”, “subjectividad”, referenciadas en Voloshinov (1976), Bourdieu (2001), Bronckart (2007), Robin (2002) y Angenot (2010).

⁷⁰ La cursiva es del original.

2. 2. 8. 4 Enseñanza de la lectura literaria, experiencia y subjetividad

Como marco para dar tratamiento a una de las cuestiones que interesa abordar aquí, entendemos necesario un acercamiento a Cuesta (2013) por obrar un recorte del objeto de estudio enseñanza de la literatura con inscripción en la perspectiva social y cultural y perfilar conceptualizaciones sobre la lectura y la literatura en sus relaciones con los conceptos *experiencia* y *subjetividad*.

El desarrollo propuesto por la autora abreva en los trabajos antes referenciados (Cuesta 2003, 2006, 2011), particularmente en lo relativo a la localización de “zonas de las clases de literatura en las que constantemente los alumnos, con sus preguntas y comentarios, se detienen en palabras, frases, caracterizaciones de voces o personajes, que develan la hechura literaria, su artificio” (Cuesta 2013: 99).⁷¹

No obstante, la conformación del constructo teórico actualiza los postulados de Robin (2002) al afirmar el estallido del objeto literatura y la consecuente desestabilización de la disciplina escolar literatura. Asimismo, en cuanto a la confirmación de una resignificación de la literatura “puesta a dialogar con una teoría general de los discursos” en sintonía con un reconocimiento del carácter transdisciplinario de la literatura (100).

Cuesta problematiza las subjetividades y experiencias que la literatura motoriza al postular que “las clases de literatura presentan cercanías a una noción de lectura como práctica social y cultural (...) como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos. Interacción en la que ninguna de las partes puede, o logra, sobredeterminar sus significaciones por sobre las otras” (102).

Revisita críticamente la creencia sustentada en la univocidad del sentido en los textos como forma de inscripción de los significados y su vigencia en cuanto a la enseñanza literaria en virtud de los atravesamientos de la tradición historiográfica o la estructuralista escolar o en las perspectivas textualistas de los años noventa en encastre con la psicogénesis (102). La remisión a Eagleton (1985) habilita la instauración de un estatuto sociocultural de la lectura en correspondencia con la confirmación de que “todo lector lee desde una posición social e histórica y sus respuestas a la forma literaria develan que lo estético se enmaraña también con ese orden social e histórico” (104).

⁷¹ Estas intervenciones de los alumnos son resignificadas en términos de “evaluaciones sociodiscursivas” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007 citado en Cuesta, 2013: 99).

El correlato pedagógico-didáctico de este planteo justificado en una literatura que dé cabida a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como regímenes de saberes alternativos remite a otro posicionamiento sobre la enseñanza de la literatura, fundado en un reconocimiento de la variabilidad de los modos de realización de *eso* que se llama *la literatura* en la disciplina escolar y el sistema educativo (105).⁷² Repensar lo literario implica para Cuesta, retomando a Robin (2002) la convalidación de que “ya no hay *una* literatura (...) a partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario (Robin, 2002 citado en Cuesta, 2013: 107).

Esta exploración teórica de los nuevos lugares de la literatura conlleva a la habilitación para la enseñanza de inéditas comprensiones sobre las formas en que los jóvenes viven y experimentan diversidad de manifestaciones artísticas y sobre las distintas orientaciones de significado enmarcadas en analogías con otras discursividades que irrumpen en las prácticas de la lectura literaria en la escuela.

Para Cuesta, la apuesta consiste en visitar la enseñanza literaria, las propuestas didácticas y los corpus para la enseñanza literaria partiendo del concepto de *repertorios tópicos* de Angenot (2003, 2010), esto es los tópicos de los repertorios discursivos. Según Cuesta, a la hora de articular prácticas de enseñanza literaria y propuestas de trabajo para llevar a las aulas de literatura se trata de traspasar las fronteras de corpus ensimismados en un criterio atomizado y fragmentario dando cabida a la configuración de relaciones con otras ficciones “no literarias”, con esos otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales (Cuesta, 2011: 279). Para estas situaciones de lectura y/o escritura literaria tendientes al abordaje de un texto a partir de traer lo interdiscursivo derivado de relaciones analógicas, la conversación y el comentario motorizan las propuestas de enseñanza.

En síntesis, la reivindicación por parte de Cuesta de los desarrollos de la sociocrítica (Robin 2002; Angenot 2003, 2010) orienta la revisión de una serie de axiomas sobre la enseñanza de un objeto estético como es la literatura (Cuesta, 2013: 113).

Sintonizando, el replanteo de las nociones de *experiencia* y *subjetividad* se justifica desde análisis más precisos respecto de las subjetividades que imprimen las experiencias, ya no con la literatura, sino con las formas de pensar lo literario, en el marco de las situaciones de enseñanza (115). Culmina Cuesta: “La experiencia de la

⁷² La cursiva es del original.

enseñanza de la literatura se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad se revela como un hablar de la vida, sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad” (116).

Las consideraciones vertidas en el presente apartado revisten especial interés para nuestra investigación en cuanto a perfilar conjeturas sobre la lectura y la literatura en términos de habilitaciones de las subjetividades, a fin de analizar las particularidades de la experiencia de lectura literaria en las instituciones educativas.

2.3 Conclusión

En este capítulo hemos presentado el entramado conceptual que da sustento a nuestro estudio mediante la referencia a teorías, conceptos, trabajos que son relevantes para la temática en correlación con la formulación de consideraciones y valoraciones personales.

De este modo se han tomado inicialmente, constructos teóricos para una reconceptualización de la literatura enmarcada en la línea de la sociocrítica. Así, la naturaleza del hecho literario se resignifica en correspondencia con los fundamentos de una teoría general de los discursos, en función de reintroducir las textualidades en la contingencia de una topografía discursiva global.

Consecuentemente, planteamos que las construcciones teórico-críticas del corpus de tesis se configuran como manifestaciones de la globalidad de una sistemática interdiscursiva que deja entrever imbricaciones entre literatura, crítica y didáctica.

En una instancia posterior, reivindicamos argumentos teóricos y metodológicos encuadrados en el paradigma sociodiscursivo, particularmente la conceptualización de los discursos como prácticas que ocurren bajo coordenadas socio-históricas específicas. Esto conlleva a su vez, la consideración de la literatura y su crítica como producciones discursivas.

Según expresamos, desde esta perspectiva existe una coherencia entre el lugar que ocupa un sujeto en el sistema de relaciones sociales y las características generales de los enunciados producidos. Por lo tanto, justificamos la pertinencia de una indagación de las condiciones de enunciabilidad del corpus tanto como de las actuaciones de los autores en condición de sujetos sociales y textuales.

Luego, la remisión a la noción de *operación crítica* en vinculación con la de *protocolos* posibilitó acreditar teóricamente estas categorizaciones para un abordaje del discurso

crítico a partir de registrar los puntos en que la crítica se conecta consigo misma y también, con otras discursividades, otros campos. Además, como condición de posibilidad de un reconocimiento de los conceptos y las polémicas asociadas a la actividad crítica y teórica manifestada en la trama interdiscursiva que representa nuestro objeto de investigación.

Avanzando con este desarrollo de inscripción conceptual, recuperamos la postulación de una literatura validada en su sentido político tanto como la vindicación de una operatoria teórica y metodológica con anclaje en dinámicas de inscripción dialógica orientadas a subvertir los límites entre campos y ámbitos. Estas afirmaciones avalan el funcionamiento de las correlaciones entre la cuestión literaria y la cuestión de la política en el corpus analizado. De igual manera, la intersección de lo teórico-crítico y lo pedagógico-didáctico.

Por otra parte, dichos fundamentos habilitan desarrollos conceptuales que disponen reposicionamientos en cuanto a la enseñanza de la literatura. Tal como consignamos en el segmento centrado en las nuevas configuraciones de la educación literaria, es preciso enmarcar la didáctica de la literatura en la línea de un enfoque social y cultural.

Sintonizando con este posicionamiento, expusimos desarrollos teóricos centrados en la especificación de una visión histórica de las tradiciones y las tendencias respecto de los modos de enseñar literatura en el ámbito escolar. Enfatizamos por tanto, una necesaria reconfiguración de la didáctica de la disciplina a partir de dar curso a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la literatura con eje en la apertura de las dimensiones sociales, culturales, subjetivas.

En consonancia, apelamos a los postulados que avalan la noción de *zona de borde* y una concepción de la didáctica de la literatura como transdisciplina. Esto nos acredita en cuanto al abordaje de problemáticas teóricas y pedagógicas desde la figuración de entrecruzamientos tanto discursivos como disciplinares.

Como se ha señalado antes, una agenda didáctica de carácter alternativo supone por un lado, el trabajo sobre las articulaciones y desarticulaciones teóricas y epistemológicas existentes entre los discursos emitidos desde las comunidades teórica y de gestión tanto como desde la comunidad editorial en relación con la enseñanza de la literatura. Por el otro, la convalidación de maestros y profesores en condición de intelectuales transformativos y autores (no técnicos reproductores) de currículum; una puesta en valor del carácter artesanal de las actuaciones didácticas y del entramado subjetivo y de resolución creativa que representa la intervención docente diversificada en la

singularidad de las prácticas; el planteamiento de propuestas con anclaje en el trazado de *tópicos generativos* para un abordaje desde la literatura de problemas socioculturales; la habilitación de espacios y tiempos didácticos para el intercambio de interpretaciones y saberes; la maquinación de la teoría y la crítica en favor de la lectura y la escritura literaria.

En sintonía con estas fundamentaciones, aludimos finalmente a los planteamientos que enfocan aristas de la enseñanza literaria como claves de reinterpretación de su objeto, de sus métodos y metodologías. Destacamos una concepción del lector como sujeto que realiza operaciones de construcción de sentido, la confirmación de diversos modos de leer literatura y de la diversidad de lecturas en el aula, la legitimación de los comentarios de los alumnos conforme a dar entidad a las discusiones de sentidos que el texto literario genera, la definición de una metodología circunstanciada de la lengua y la literatura, la certificación de la lectura literaria en su dimensión vital en tanto experiencia constitutiva de subjetividad.

Desde estas premisas teóricas, es posible el tratamiento de los discursos del corpus con foco en la problematización de la relación entre LPN y escuela.

Hasta aquí, hemos sistematizado el marco teórico general de esta tesis particularizando las discusiones propias del campo de la didáctica de la literatura a partir de aportes claves de especialistas cuyos desarrollos se asumen como coetáneos a los discursos que establecen el corpus de investigación y concurrentes con las líneas temáticas prefiguradas en los programas conceptuales que dichas discursividades postulan. La proximidad no solamente temporal de estos discursos, sino la comunión de enfoques y posicionamientos en los ámbitos de la LIJ y la didáctica de la literatura son aspectos que también deben ser tenidos en cuenta. Observamos que algunos autores mencionados publicaron en las mismas colecciones y editoriales (el caso por ejemplo, de la Colección *Apuntes* de la Editorial Libros del Quirquincho, que alojó libros fundacionales de Bombini, Alvarado, Montes y Díaz Rönner), que se han prologado, comentado y reseñado entre sí, conformando tramas de agentes que se consolidaron en el campo en forma conjunta y cuyas escrituras se ligan a partir de perspectivas comunes, problemáticas compartidas y planteos que son recíprocamente solidarios.

En el capítulo que sigue se abordan los contenidos de ciertas tradiciones propias de las prácticas históricas y socio-culturales del campo de la literatura para niños que han suscitado las mutaciones figuradas en los textos teóricos y pedagógicos del corpus de

investigación. Además, en la clave de un análisis interpretativo de textos teórico-críticos de las décadas previas al período estudiado.

3. LA TRADICIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

El presente capítulo parte de afirmar que los contenidos de ciertas tradiciones vinculadas a la LPN pueden reactualizarse históricamente. Se trata de activar determinadas conexiones históricas que contribuyen a un diálogo fértil entre las prácticas sociales y culturales del campo de la literatura para niños, los textos teórico-críticos precursores, los discursos del periodo investigado.

Para acreditar la categoría de *tradición* abrevamos en Williams (1988, 2003). Siguiendo a Williams (1988), la tradición remite a un proceso selectivo y conectivo del pasado con el presente. El autor designa *tradición selectiva* a “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 1988: 137).

Agrega: “A partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos”. Para el autor, lo que ofrece la tradición es un sentido de *predispuesta continuidad* (138).⁷³

Por su parte, Williams (2003) analiza los diversos sentidos atribuidos a la palabra “tradición” -entrega, transmisión de conocimiento, comunicación de una doctrina, rendición o traición- reafirmando el significado de tradición como proceso activo, de selección e interpretación continuas (Williams, 2003: 319-320).

Igualmente, retomamos a Martínez y Sena (2009) quienes plantean repensar la tradición “ya no como conservación y recuperación de los valores y sentidos del pasado”. Proponen en cambio, interpretarla como “una construcción que incluya la

⁷³ La cursiva es del original.

discontinuidad y la fractura, tanto en el lenguaje como en las prácticas, como un proceso creador de sentidos (...)” (Martínez y Sena, 2009: 105).

Según las autoras, la transmisión “introduce la idea de que cada grupo, con su tradición colectiva, partiendo de un repertorio de prácticas heredadas, se autorice a introducir variaciones que le permitan reconocer, en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino algo que le es propio, que puede recrear y al que puede adjudicar un nuevo sentido” (105).

Sostienen asimismo, que la transmisión de la tradición representa una paradoja en tanto “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permiten abandonar de algún modo (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1994 citado en Martínez y Sena, 2009). Desde esta idea, existe la posibilidad de "traicionar" lo legado porque somos diferentes de quienes nos precedieron y en esta serie de diferencias se inscribe la tradición que se transmite. Lo que es transmitido por reproducción es constantemente modificado de acuerdo con las vicisitudes de los tiempos que transcurren, de los momentos históricos, de los deseos y expectativas (Martínez y Sena, 2009: 105-106).⁷⁴

En virtud de lo expresado anteriormente nos enfocamos primero, en las prácticas históricas, sociales y culturales del campo de la literatura para niños que han regulado las transformaciones representadas en los discursos teóricos y pedagógicos, objeto de análisis de nuestra investigación.

En segundo término, postulamos un abordaje analítico-interpretativo de textos teórico-críticos inscriptos en las décadas previas al período estudiado a modo de retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas. Pretendemos con esto, significar la puesta en tensión de la tradición en la línea de una reconfiguración histórica.

3. 1 Textualidades en el entramado de las prácticas históricas, sociales y culturales

Los discursos teóricos y pedagógicos a analizar se inscriben en el atravesamiento de otros órdenes discursivos que han regulado los cambios de dichas textualidades. Las prácticas históricas y socio-culturales del campo de la literatura para niños delimitan por consiguiente, un marco general al que consideramos oportuno aludir brevemente antes de avanzar con el análisis que vertebra esta sección.

⁷⁴ El planteo se entronca con las afirmaciones de Derrida (2002) sobre *herencia* y *fidelidad infiel*, también recuperadas por Gerbaudo (2011) al abordar estas cuestiones. Las mismas ya fueron referenciadas en esta tesis.

El campo editorial representa una parte constitutiva de este panorama, un engranaje articulador del desarrollo de la LPN. Las aportaciones de De Diego (2014) así lo demuestran al destacar el auge que caracterizó a las décadas del cuarenta y el cincuenta en virtud de la radicación en el país de numerosas casas editoriales españolas así como de la creación de los primeros espacios sistematizados de difusión para los escritores argentinos. El autor nombra a los proyectos de Espasa Calpe Argentina, Losada, Sudamericana, Emecé, Nova y El Ateneo como los casos más representativos de emprendimientos editoriales en esta etapa de apogeo del mercado de la edición (97-110).⁷⁵

En referencia al período 1956-1975 y a la consolidación del mercado interno, Aguado (2014) sostiene que la actividad de las editoriales tradicionales (Emecé, Losada, Sudamericana) conservó sus características, pero se registró la aparición de otras empresas, de menor envergadura (Fabrill Editora, Ediciones de la Flor, Corregidor, Atlántida, Abril, Jorge Álvarez), que dieron cabida a escritores que incorporaban temáticas más afines a la problemática local y que luego ocuparían el centro del campo literario nacional (Aguado, 2014: 141- 142).

La autora afirma además, que en esta etapa hubo una producción editorial variada que cubrió un amplio espectro de gustos y necesidades: libros populares y de bajo costo, textos para la enseñanza primaria y secundaria, obras para el nivel universitario, manuales técnicos, autores nacionales, latinoamericanos y españoles, literatura extranjera en buenas traducciones, literatura infantil y juvenil (165).⁷⁶

Refiriéndose en particular a la década del sesenta y al marco social de libertad y florecimiento cultural, Bettolli (1990) hace mención al surgimiento de la figura de María Elena Walsh y su obra, una propuesta de profundo valor estético con anclaje en la renovación temática y formal.⁷⁷

⁷⁵ Un análisis comparativo del fondo editorial de los mencionados sellos permite al especialista examinar particularmente, la publicación de autores nacionales en vinculación con las redes intelectuales y comerciales y su incidencia en la configuración del campo literario argentino. En este sentido, sostiene De Diego que la "época de oro" de la industria editorial coincide con un desarrollo significativo de la literatura argentina, pero de una literatura de minorías (De Diego, 2014: 121).

⁷⁶ En cuanto a este conjunto, interesa destacar las editoriales Estrada, Kapelusz, Troquel por su actividad centrada en los libros para la enseñanza primaria y secundaria. Aguado agrega la mención a otras editoriales que, además de publicar revistas para los escolares, producían materiales de divulgación orientadas al mismo público (Atlántida, por ejemplo con su revista infantil *Billiken*, a la que se añadió la Biblioteca Billiken y la Colección de Oro) (Aguado, 2014: 142- 143).

⁷⁷ Stapich (2007) señala que el panorama de la literatura infantil en la Argentina encuentra en la obra de María Elena Walsh una bisagra entre la palabra didáctico-moral y la palabra lúdico-estética (Stapich, 2007: 59). En consonancia, Bajour (2013) referencia la aparición de la obra infantil de Walsh como iniciadora de una poética inédita hasta el momento "que surge de la conjunción de la simpleza (no

Recuperando las contribuciones de Aguado (2014), resaltamos que Sudamericana reeditó en los años sesenta y setenta poemas y cuentos de Walsh (*Tutú Marambá*, en 1964 y *Cuentopos*, en 1972) que no habían tenido demasiada trascendencia previa, y en primeras ediciones *Dailan Kifki* (1970) y *Cuentopos de Gulubú* (1974) (154).

Otros aspectos específicos del mencionado periodo aparecen señalados en Bajour (2013). La autora otorga centralidad al proyecto editorial del Centro Editor de América Latina (CEAL) dirigido por Boris Spivacow quien venía de gestar en la década del cincuenta, en sus comienzos como editor, proyectos renovadores como fueron las colecciones *Bolsillito* y *Gatito* que se vendían en los quioscos, por fuera del circuito escolar, entonces hegemónico, específicamente a los *Cuentos de Polidoro*, una colección que se inició en 1967 y que revela una impronta de avanzada tanto en lo que hace a su concepción gráfica (...) como en las maneras desenfadadas y libres de considerar a los lectores infantiles (19- 20).⁷⁸

También, a la colección que el CEAL lanzó en 1976: los *Cuentos del Chiribitil*, de gran impacto por “su formato tipo álbum y sus mundos ficcionales ligados a la cotidianidad en muchos casos marcados por el acervo folclórico argentino y latinoamericano” (21).

Bettolli (1990) anota además, el dato referido a la emisión del programa radial “La pajarita de papel”, de María Luisa Cresta de Leguizamón, inscripto en la radio de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (15).

simplismo), la desarticulación lúdica del lenguaje y el humor, fundamentalmente absurdo” (Bajour, 2013: 17). En adhesión a estas declaraciones, Silveyra (2016) articula una mirada posible de abordaje de la historia de la literatura infantil y juvenil en la Argentina vinculada a la consideración de los *Cuentos* de Eduarda Mansilla (1880) y las *Leyendas argentinas* de Ada M. Elflein (1911) -dos libros pioneros en nuestro país, en cuanto a una escritura que contempla al niño como principal destinatario- en contraposición con la obra de M. E. Walsh. Según el especialista, no son *literatura* en sentido estricto del término: “Antes de expresar un arte, de crear ficciones que permitan crear mundos, son textos para lograr que los lectores devengan en niños buenos (Eduarda Mansilla) o niños patriotas (Ada María Elflein)” (Silveyra, 2016: 18). Se definen más bien, en condición de textos moralizantes que se corresponden con una literatura utilitarista, al servicio del mandato social de época orientado a formar moralmente a las nuevas generaciones (14).

⁷⁸ En sintonía, Aguado (2014) refiere el hito significado en el surgimiento del proyecto editorial del Centro Editor de América Latina (CEAL). Tras ser desplazado de Eudeba por los interventores de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Boris Spivacow funda el CEAL en 1966, con su equipo de trabajo (Mirian Polak de Jacovkis, Remy Grasso, Aníbal Ford, Gregorio Selser, Oberdan Caletti, Federico Schmied, Olga Cossettini, Delia Etcheverry, Susana Zanetti, Beatriz Sarlo, entre otros) (160- 161).

Según Aguado, Spivacow imprime a la actividad editorial el mismo sello que caracterizó a Eudeba: un ritmo de producción incesante, sin desmedro de la calidad, un cuidado obsesivo en lograr el menor costo posible, la representación de orientaciones ideológicas diferentes y la presencia de temas atractivos para públicos diversos. Puede advertirse, sin embargo un énfasis mayor en las temáticas nacionales y latinoamericanas, y más producción original, en detrimento de las traducciones (164).

La especialista observa que en mayo de 1967, el Centro Editor inicia una colección semanal de cuentos infantiles para niños de 5 a 8 años, *Cuentos de Polidoro*, dirigida sucesivamente por Beatriz Ferro y Susana Bahamonde; eran libros bien escritos y bien ilustrados, de costo accesible, que se vendieron en los quioscos de la Cooperativa de Vendedores de Diarios, Revistas y Afines (161).

Se reconoce a su vez, una intensificación en cuanto a la reflexión conceptual relacionada a la literatura infantil, “creándose espacios para la discusión y el intercambio” (Bettolli, 1990: 15). Cañón y Couso (2015) particularizan los tres seminarios de Literatura infantil que se promovieron desde la Secretaría de Extensión de la UNC en los años 1969, 1970 y 1971, dirigidos por María Luisa Cresta de Leguizamón y Lucía Robledo y con la participación de un grupo de nativos y viajeros que se congregaban para pensar la literatura para niños, entre los que se encontraban Laura Devetach, María Adelia Díaz Rönner y Susana Itzcovich, entre otros.

La década de los ochenta, a partir del retorno a la democracia representa un clivaje en la historia de la literatura infantil nacional. La producción literaria de la época se justifica desde posicionamientos vinculados a los siguientes ejes: el cuestionamiento del adultocentrismo y del paternalismo; la crítica a la concepción del arte dirigido para niños como una zona desvalorizada y peyorizada, una zona menor, subsidiaria de lo que vendría a ser el verdadero arte; la significación del hecho estético, la construcción simbólica, las significaciones múltiples; la proclama de una literatura infantil asumida como Arte y por ende, como Literatura; el afán por desterrar el didactismo; la concepción de ilustración no como adorno sino como código integrado.

Al decir de Blanco (1990):

La llegada de la democracia en 1983 permitió el desarrollo de una literatura más libre, más inquietante, en la que aparecieron casi todos los temas (...) se abrieron las puertas de acceso a temas considerados tabú, como el amor, la muerte, la marginalidad, el dolor del hombre tan solo frente a sí mismo. Se abordaron discursos literarios propios de la literatura en general que no se habían considerado dentro de la producción infantil, tales como la parodia, el humor negro, el absurdo, el terror (...) El lenguaje desembozado de la democracia permite el acceso a todo tipo de expresiones que han dejado de lado aquello del “lenguaje sencillo y ameno” que se sugería para las lecturas en la infancia (Blanco, 1990 citado en Mehl, 1992: 635- 637).

Por su parte, Montes (2003) añade que “otro aporte notable fue el de la revista *Humi*, con una línea y una gráfica muy diferentes de lo ya consagrado, que también funcionó como sede y refugio para los escritores e ilustradores más innovadores” (Montes, 2003: 67).

Siguiendo a Cabal (2001), en estos años aparecen editoriales dedicadas especialmente a la literatura infantil y juvenil. Asimismo, surgen organizaciones sin fines de lucro que realizan actividades de capacitación docente, fundan bibliotecas, llegan con el libro a lugares donde el libro nunca había llegado, instituyen premios, investigan, muchas veces en colaboración o desde las universidades, en forma independiente o en relación con organismos internacionales.

Agrega:

En 1984 la Dirección Nacional del Libro organiza el Plan Nacional de Lectura (...) El Plan llega con libros y con personas especializadas -escritores, plásticos, guionistas, etc.- a los puntos más distantes del país (...) Algunas cifras: el Plan de Lectura (...) realizaba entre 60 y 70 viajes por mes, visitando más de 300 localidades (muchas en zonas de frontera) y con alrededor de 10.000 talleres.

Aporta Bajour:

Al finalizar la década se inaugura la Feria del Libro Infantil como espacio diferenciado de valorización y circulación de esta zona de producción, síntoma elocuente de una notable expansión editorial expresada sobre todo en el surgimiento de proyectos innovadores y alternativos, entre los que se destacaron las editoriales locales Libros del Quirquincho y Colihue. En este contexto se produjo la profesionalización de algunos escritores y un cada vez más calificado protagonismo de los ilustradores que en la siguiente década comenzarían una singular lucha por la consideración de sus derechos autorales en consonancia con el crecimiento del lugar que fue ganando lo gráfico en relación con la palabra en la producción editorial destinada a los niños (Bajour, 2013: 22).

Sotelo (1998) conlleva a la enumeración de los diversos fenómenos que se integran y se complementan con la consolidación de la literatura infantil como campo y su instalación dentro de la cultura argentina a partir de la mención a las instituciones dedicadas a la promoción y difusión de la LIJ (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina, ALIJA; Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, CEDILIJ; Centro de Documentación Especializado en Literatura Infantil-Juvenil y Educación, CEDIMECO; Centro de Propagación Patagónica de la Literatura Infantil-Juvenil, CEPROPALIJ) (Sotelo, 1998: 42- 43).

Según Montes, esta “instalación social” de una literatura infantil nueva se hizo visible en articulación con la aparición de un actor clave figurado en el lector- mediador. Respecto de este fenómeno expresa Montes: “Bibliotecarios, maestros, padres, libreros -todos buenos lectores- que asumieron la defensa de esta nueva instancia literaria no de manera institucional sino como algo propio” (Montes, 2003: 69).

La década de 1990 en Argentina implica la consolidación del régimen democrático, luego de los años de transición. Pero, a la vez, supone la implementación de una política económica neoliberal a través de la llamada reforma estructural del Estado. En este contexto, al hacerse foco en la industria del libro puede reconocerse como fenómeno la adquisición de editoriales por parte de capitales extranjeros.

No obstante, al decir de Botto (2014), frente a los conglomerados transnacionales (Norma, Planeta, Random House-Mondadori, Prisa-Santillana), perduran o surgen emprendimientos de menor escala, cuyas políticas culturales exhiben notorias diferencias respecto de las de los grandes grupos. Se refiere concretamente, a las

denominadas “editoriales independientes” y a las designadas como “pequeñas editoriales” o las llamadas “artesanales” (Botto, 2014: 220).⁷⁹

Los textos de literatura para niños que se inscriben en la coyuntura particular de los noventa manifiestan los entreveros de núcleos temáticos como la puesta en tensión del niño como ideal de pureza; la problematización de la relación entre literatura y escuela, de la canonización escolar tanto como del mercado editorial; la reivindicación del folklore y la tradición oral; la valoración de la propia palabra y de la experiencia personal; la conceptualización del lector infantil como protagonista legítimo.

Una de las ventajas de los procesos de globalización característicos de los años noventa se vincula para Montes, con la apertura de canales de intercambio con América Latina. Ello llevó a un entretrejido de lazos representado en las acciones de la International Board on Books for Young People (IBBY) y de sus sedes latinoamericanas o de Fundalectura, Fundación para el Fomento de la Lectura. “De ahí que, -afirma- en esta etapa, resulte indispensable que se desarrolle un campo crítico de legitimación, que sigue siendo una cuenta pendiente, aunque comienzan a despuntar algunos brotes” (Montes, 2003: 70- 71).

Cañón y Couso sostienen que más allá del campo argentino, algunos trabajos de corte historicista como por ejemplo la *Historia y Antología de la Literatura Infantil Iberoamericana* (1987) o el trabajo de Marc Soriano (1975) traducido por Graciela Montes al castellano (1995) o el más actual *Historia portátil de la literatura infantil de*

⁷⁹ Acerca del desenvolvimiento de la industria editora argentina durante la década neoliberal, Botto asegura que la lógica de funcionamiento de los grandes grupos es preponderantemente comercial, basada en las nociones de obsolescencia y consumo inmediato (227- 228); (...) en la base se encuentra la misma lógica acumulativa y de aversión al riesgo propia de los grupos capitalistas (233).

Sin embargo, según Botto estas políticas editoriales representadas por los grandes grupos resultan efectivas en aspectos que van más allá de la mera rentabilidad y la imposición de novedades puesto que en relación con la reestructuración del campo literario, intervienen en los mecanismos de consagración, captando a aquellos escritores legitimados por la crítica especializada. Además, contribuyen a instalar en ese campo debates que van a conformar las preocupaciones e intereses de intelectuales y escritores a lo largo del período (235).

En cuanto a las editoriales “independientes” (Beatriz Viterbo, Adriana Hidalgo Editora, Paradiso, Bajo la Luna, Simurg, Siesta, Interzona, Entropía, Eterna Cadencia), la autora manifiesta que vienen a cubrir nichos descuidados por las grandes editoriales, del mismo modo que contribuyen a crear un segmento cada vez más delimitado de público lector (242). Estos sellos se fundamentan en propósitos como editar títulos de autores no consagrados o muy poco difundidos (Paradiso); detectar los libros o autores “faltantes” dentro de una tradición ya legitimada para procurar su edición, reedición o traducción (Adriana Hidalgo Editora) (245- 247).

Acerca de los emprendimientos autodenominados “alternativos”, “artesanales”, Botto expresa que estos nuevos proyectos inscriptos en los años 2000 y siguientes alteran, cuestionan o invierten (...) las formas de la producción literaria, el rol del editor y la materialidad del libro en tanto objeto cultural; (...) disputan un lugar en el campo literario que no es el de la institucionalización sino el del activismo desestabilizador (255). El emprendimiento que se reconoce como fundante es Eloísa Cartonera (2003). Otros proyectos editoriales que se inscriben en esta línea son Clase Turista (2005) y Funesiana (2007).

Ana Garralón (2001), se erigen como monumentos perdurables, documentos que transmiten una versión del campo, un recorte y una imagen histórica, ya que cristalizan ciertas obras, escritores o periodos (Cañón y Couso, 2015).

3. 2 Retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas del campo de la literatura infantil argentina

Al relevarse en los materiales del corpus referencias explícitas a Díaz Röner (2001), Devetach (2005, 2008) y Montes (1999, 2001), validándose dichos textos teórico-críticos como precedente en cuanto a la construcción de conceptos y conceptualizaciones, postulamos un abordaje analítico-interpretativo de los trabajos referenciados, circunscriptos a las décadas previas al período delimitado por el corpus de investigación con la pretensión de visibilizar las tensiones entre la transmisión de una tradición y la manifestación de su relocalización en la contingencia de la perspectiva histórica.⁸⁰

En la línea de una aproximación analítica respecto de los desarrollos precursores resolvemos asimismo, la consideración de Cabal (2001) y de Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a, 2001b) por el nivel de legitimidad alcanzado en el contexto de las producciones críticas sobre literatura argentina para niños sumándose para el último caso, la condición de inscripción en el interior del país (Río Negro, Patagonia)⁸¹ y para una triangulación de los datos construidos.⁸²

⁸⁰ Si bien nos enfocamos en estos textos por su canonicidad dentro del campo (además de la mención directa que se constata) reconocemos la existencia de otros trabajos publicados entre los años cincuenta y ochenta, de relevancia en cuanto a la producción teórico-crítica sobre LPN. Validando los desarrollos de una investigación en curso (COUSO, L. Proyecto Tesis de Doctorado “La literatura en pugna. Los protocolos y las operaciones de la crítica que fundan y legitiman el campo de la literatura para niños en Argentina (1959-1976)”, UNMdP) mencionamos los casos de *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil* (Schultz de Mantovani, 1959); *La literatura infantil y su problemática* (Merlo, 1976); *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil y Cuentos* (Bornemann, 1976); *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos* (Leguizamón, 1984). Estos textos orientan un posicionamiento de la LPN dentro del ámbito de la literatura, como hecho estético.

⁸¹ En una relación de contigüidad con otros polos propiciatorios de espacios de reflexión teórica y crítica sobre LIJ, esto es Córdoba (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, CEDILIJ) y Mar del Plata (UNMdP, Ma. Adelia Díaz Röner).

⁸² Se observa que los textos en cuestión remiten mayoritariamente a contextos de circulación como jornadas y encuentros presuponiendo una ampliación en el universo de destinación en función de considerar a mediadores y docentes en condición de principales receptores. Ello se vincula con su inscripción al género ensayo.

En este bloque nos referimos a los ejes temáticos que se dirimen en el terreno de las querellas que los desarrollos específicos antes mencionados mantienen con otras tradiciones, con otros discursos, con otras instituciones y que operan en la delimitación de problemáticas comunes, a saber: reconceptualizaciones de la infancia y el niño; la LPN como campo de saber autónomo; la propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora; la formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar.

3. 2. 1 Reconceptualizaciones de la infancia y el niño. Los vínculos entre adultos y niños

En el inicio de este recorrido de análisis, nos enfocamos en las reconceptualizaciones de la infancia y el niño que postulan los textos teórico-críticos ya detallados. El tratamiento analítico-interpretativo de este núcleo temático involucra a su vez, intervenciones sobre otros asuntos entre los que figuran los vínculos entre adultos y niños, la relación entre cultura de la infancia y censura, el lenguaje del niño y el lenguaje del adulto.

Comenzamos con la remisión a *Cara y cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner para afirmar que este clásico de la producción teórico-crítica nacional pivotea en una operatoria configurada por las nociones de *imposiciones, utilitarismos, abuenización, tutelaje, hegemonía, traición, desliteraturización y literaturización* como manifestación de renovadas perspectivas de abordaje de la literatura infantil.⁸³

En la articulación de su planteo teórico, Díaz Rönner (2001) postula una ilación entre el concepto de *desliteraturización* y el de *tradicionalización*. Explica en este sentido, que tradicionalizar implica subvertir los cuentos tradicionales, fundamentándose dicha subversión en procedimientos de deshistorización y aideologización (Díaz Rönner, 2001: 52-53).

Para Díaz Rönner, el derroche de *tradicionalizaciones* que impregnan todo el universo cultural infantil y que no se limitan a los cuentos de origen popular, justifica una escritura para niños “que más se parece a una bolsa de lugares comunes que a la

⁸³ *Cara y cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner fue publicado por primera vez en 1988 por la editorial Libros del Quirquincho en el contexto de la Colección *Apuntes* dirigida por la misma Díaz Rönner, junto con *El club de las letras* (el recreo de la palabra) de Graciela Guariglia, *Taller de escritura* (con las manos en la masa) de la dupla Alvarado/Pampillo y *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura* de Gustavo Bombini, entre otros.

En el 2001, Lugar Editorial impulsa su reedición. En esta oportunidad, el texto integra la Colección *Relecturas*, cuya directora es la profesora Susana Itzkovich. *Relecturas* busca publicar ensayos, recopilaciones de ponencias, investigaciones acerca de la literatura infantil de modo de instalar en el mercado un espacio de análisis y reflexión sobre los productos destinados a los niños.

creación de un espacio abierto a la creatividad y al ingenio despertados para el goce infantil” (53).

Agrega:

Esta tradicionalización, que atempera y desinfla los conflictos hasta vaciarlos, anulándolos - agregándoles un tratamiento estilístico rutinario y sobreacumulativo de lugares comunes- podría entenderse también como uno de los meandros de neocolonialismo cultural dirigido a los chicos. Sería acaso una de las formas más habituales que emplea el sector imperializante -el de los grandes- para dialogar con el sector colonizado, el de los chicos (54).

En sintonía, el devenir de la literatura infantil de tono moralizador culmina para Díaz Rönner con una *abuenización*, “donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, que quieren así proyectarse ahistóricamente” (27).

Los derroteros de estas conceptualizaciones y categorizaciones advienen en la consideración de enlaces conceptuales entre las nociones de *tradicionalización* y *abuenización*. “Ofrecer una artificiosa abuenización es el destino de una bien lograda tradicionalización: freno/represión/censura/autocensura pareciera ser la más adecuada serie paradigmática que la define”, asevera Díaz Rönner en la justificación de esta diada nacional.

Observamos en este punto que los escritos críticos que componen las “Textografías” recomponen en clave de reseña el entramado conceptual anteriormente referido. En este bloque del libro, Díaz Rönner recorta un corpus conformado por libros de literatura infantil⁸⁴ (en su mayoría, publicados en la década de los 80´) con el objeto de

⁸⁴ *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* de Fernando Alonso, Madrid, Alfaguara, 1980/1990; *La chaqueta remendada* de Adela Turin, Barcelona, Lumen, 1980; *Teatro infantil* de Alfonsina Storni, Buenos Aires, Huemul, 1977; *Cuentos del Mentiroso* de Fernando Sorrentino, Buenos Aires, Plus Ultra, 1980/1986; *El pimpirigallo y otros pajaritos* de Eduardo González Lanuza, Buenos Aires, Huemul, 1980; *La ciudad que levantó vuelo* de María Granata, Buenos Aires, CREA, 1980; *Los espejitos* de Michel Butor, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1974; *El hombre pequeñito* de Erich Kästner, Madrid, Alfaguara, 1981; *El sombrero* de Tomi Ungerer, Madrid, Alfaguara, 1978; *Yo quiero ser campeón* de Susana Martín, Buenos Aires, Ediciones Orión, 1977; *Las locas ganas de imaginar* de Beatriz Ferro, Buenos Aires, Kapelusz, 1984; *La ciudad de arena* de Fernando Alegría, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1974; *Érase que se era* de Berta Finkel, Buenos Aires, Plus Ultra, 1985; *El vuelo de Barrilete y otros cuentos* de Perla Suez, Buenos Aires, El Ateneo, 1985; *Doña Clementina Queridita, la achicadora* de Graciela Montes, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1985/2000; *Lo que le pasó a Martín* de Sara Zapata Valeije, Buenos Aires, Colihue, 1984/1995; *La naranja maravillosa* de Silvina Ocampo, Buenos Aires, Orión, 1977/1994; *De colores, de todos los colores* de Elsa Bornemann, Buenos Aires, El Ateneo, 1986; *Cuento chino y otros cuentos no tan chinos* de Ema Wolf, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1986; *Rosalinde tiene ideas en la cabeza* de Christine Nöstlinger, Madrid, Alfaguara, 1984/1994; *Cuentos para espacionautas* de Emilio Breda, Buenos Aires, Plus Ultra, 1986; *El caballo celoso* de Javier Villafañe, Madrid, Espasa-Calpe, 1983; *El ratón que quería comerse la Luna* de Laura Devetach, Buenos Aires, El Ateneo, 1985; *Furmila, la Hermosa* de Marco Denevi, Buenos Aires, Ediciones de Arte Gaglianone, 1986/1992; *Las cabezas sin hombres* de Víctor Rúa Iturralde, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1987; *Para contar al hermanito* de Enrique Banchs, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1985/1990; *La verdadera historia del Ratón Feroz y El Ratón Feroz vuelve al ataque* de Graciela Montes, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1987; *Los grendelines* de Elsa Bornemann, Buenos Aires,

desentrañar la operatoria crítica de los discursos urdidos para niños que significan una “vuelta de tuerca” a las producciones literarias del campo enfocadas en los estereotipos acerca del “ser niño”, en la reproducción estereotipada de las formas de la infancia.

La especialista articula así, enfoques críticos que habilitan discusiones en torno a las estrategias de adoctrinamiento moral, fundadas en cierta pretensión de mesianismo (48), así como en la alusión al carácter monológico de la obra como evidencia de la preponderancia dominante de la voz del adulto -el autor- que esclaviza al lector infantil (50); el “filibusterismo literario para niños” (81) o la pretendida apropiación de la infancia y su cultura a partir de representaciones legitimadas; la tendencia abuenada en las historias de la producción escrituraria para niños; las inclinaciones sexistas en el repertorio infantil sustentadas en la hegemonía del adulto; las formas de la colonización de los chicos por el control imperialista de los grandes (140); las “normativas y ejemplaridades insulsas de los viejos y malos textos infantiles” (99), representativas de una versión “estupidizante y vacua” (131) de la literatura destinada al lector infantil.

Postula en consecuencia, una programática de la acción literaria genuina orientada a recobrar al niño en su tiempo y en su espacio (112).

En concordancia con la perspectiva de Díaz Rönnner, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* de Laura Devetach orienta la resignificación del vínculo entre adultos y niños mediante el gesto crítico referenciado en la advertencia respecto de *regionalizar* como operación de traducción y como mecanismo de enmascaramiento de la realidad a través del facilismo.⁸⁵

Ediciones Librería Fausto, 1987; *Cabeza de ratón, cola de león. (Niños y animales en cuentos con amor)* de José Murillo, Buenos Aires, Ediciones Leo, 1987.

⁸⁵ *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* de Laura Devetach fue editado por primera vez en 1991 por Ediciones Colihue, Colección Nuevos Caminos. La reimpresión a cargo de Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica es de 2012. Esta edición incluye una introducción de Lucía Robledo.

El volumen representa un trayecto en la producción teórico-crítica de la autora, comprendido entre los años 1969 y 1990. La organización del libro contempla tres ejes representativos de los capítulos y a partir de los cuales se agrupan textos diversos.

El primer capítulo se referencia como “Dudas y certezas”, eje convocante para congregar un texto leído durante el Seminario “Los vínculos entre Literatura y Región”, desarrollado en Santa Fe, en el Instituto de Cultura Hispánica de la Universidad del Litoral y en Córdoba, en la 3era. Feria Municipal del Libro, en 1988 (“Recuperación de la palabra propia: la vivencia, la región, la identidad”); un trabajo leído en las Primeras Jornadas sobre Mujer y Escritura, realizadas por la Revista *Puro Cuento* en el Centro Cultural San Martín, en 1989 (“Duérmase mi niño que tengo que dar la vuelta al mundo en ochenta días”); una ponencia leída en las Jornadas de Promoción de la Lectura realizadas en la Biblioteca Mariano Moreno, Bernal, Buenos Aires, 1990 (“Provocaciones para masticar en un taller: El poder del lector”); un texto leído en las Jornadas Docentes que realizó la Dirección Nacional del Libro, en el marco de la 1era. Feria del Libro Infantil, Buenos Aires, Julio de 1989 (“Tejer un texto”); un trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Escritoras realizado en México, en 1981 y publicado en la Revista *Fem* del

En el planteo teórico de Devetach que evidencia la filiación con Díaz Rönner (2001), específicamente en cuanto a la noción de *tradicionalización*, dicha operatoria configura un doble discurso justificado en la omnipotencia del adulto en condición de administrador del mundo de los chicos (40).

En este mismo sentido, nos referimos al texto que lleva por título “Cuento viejo, cuento nuevo: *Historia de Ratita*” en el que Devetach desanda el proceso de recreación de un tema del Panchatantra para articular la escritura del relato que integra el libro *Monigote en la arena*. A partir de des-cubrir la compostura de su trabajo autoral, la escritora analiza los contenidos de *Historia de Ratita*, los elementos estructurantes de la narración, los mecanismos expresivos y de simbolización que conforman la trama narrativa, revelando así las subversiones y rupturas que operaron sobre el cuento tradicional, enclavado en formas estereotipadas de la relación adulto-niño (y especialmente, en estereotipos de género).

Agregamos que en el artículo titulado “Duérmase mi niño que tengo que dar la vuelta al mundo en ochenta días” la autora aborda la palabra, lo poético, lo folklórico, lo oral popular como el primer material literario para la intervención de lo real cotidiano. Sin embargo, el reconocimiento de que las historias de la familia y los cuentos “de mamases” pueden asumir una figuración como *producto protector* instaura la reflexión teórica en cuanto a los dispositivos de protección de los adultos respecto de los niños, sustentados en los mecanismos de *peligrificación* del mundo (46).

Para Devetach, la necesaria toma de conciencia por parte del adulto de que “peligrificar el mundo para quedarnos tranquilos es un acto de represión a nivel muy profundo” (47) lleva a nuevos sentidos de la relación entre literatura para chicos y vida cotidiana.

mismo país y en *Clarín*, Buenos Aires, 1982 (“Caperucita entre nosotros”); una nota publicada en *Clarín*, en enero de 1984 (“Cuando los libros muerden a los chicos”).

Los trabajos que integran el segundo capítulo, referenciado como “Córdoba, año verde” son: “Fantasía y comunicación: *Monigote en la arena*” (presentado en el 1er. Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil realizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, en 1969) y “Cuento viejo, cuento nuevo: *Historia de Ratita*” (texto presentado en el III Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil realizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, en 1971).

Finalmente, el tercer capítulo titulado “Escritura y vida cotidiana” incluye los siguientes artículos periodísticos: “Juegos prohibidos” (Julio, 1985); “Los chicos del destape” (Abril, 1986); “De poetas y de locos” (Julio, 1986); “Entre historias y sopas” (Setiembre, 1986); “Historia de diez centavos” (Diciembre, 1986); “Resumen de la palabra” (Enero, 1987); “Oficio con gajes” (Junio, 1987); “Los patrones de la vereda” (Julio, 1987); “Vení que te como” (Agosto, 1987); “Al maestro Iglesias” (Noviembre, 1987); “Un ratón de televisión” (Diciembre, 1987); “Operación de amor” (Febrero, 1988); “El indiscreto encanto de decir” (Diciembre, 1988); “Monigotes” (Enero, 1989); “Bien-y-usted” (Febrero, 1989); “Carta al lobo” (Mayo, 1989).

Por su parte, a partir de recrear los lenguajes inventados de la infancia significados como diversión y vicio, en relación de contigüidad con Cabal (2001), Devetach estructura la relación entre *palabra e invención* como eje de su propuesta teórica y pedagógica y para tensionar “el lenguaje en colores de la vida diaria” y “la lengua en blanco y negro de la escuela” (también, de la censura de la dictadura) (114-116).

El dispositivo crítico representado en el planteamiento de la autora manifiesta otros anclajes figurados por la urgencia de reflexión en torno a la concepción del niño como *sujeto-objeto* de la cultura que generan la sociedad de consumo, la televisión y los programas infantiles, reivindicando una mirada crítica sobre la imagen tradicional del chico al afirmar que dicha representación no significa “la de otro ser humano con el que podemos realizar un intercambio, sino de un *ente-en-formación*” (77).

La interpelación de las actitudes con las que los adultos median entre niños y libros como formas represivas encubiertas se retoma en Devetach (2008) al abordarse la censura en calidad de asunto teórico y crítico atendiendo a la significación de los prejuicios, fundamentalismos y polarizaciones en relación con la producción literaria para niños que se contraponen a una literatura de voz maternal y respaldada en un paternalismo reglado desde afuera por valores de óptica adulta, estereotipados y previsibles. Desde el planteo de la autora, se trata de instalar las fisonomías de la resistencia hacia la desnaturalización de la censura y sus mecanismos en lo respectivo específicamente, a las cuestiones culturales y de lectura (Devetach, 2008: 132).

En vinculación con los lineamientos trazados por Díaz Röner y Devetach, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* de Graciela Montes configura un enclave teórico-crítico en la mención a la relación entre lectores y lecturas -también, a la construcción del espacio del lector- que encarna las texturas de la lengua para diferenciar las palabras previsibles, seguras, confortables y el lenguaje primitivo y salvaje de los viejos tiempos de la primera infancia, el lenguaje y su destellante naturaleza (Montes, 1999: 70).⁸⁶

⁸⁶ *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* de Graciela Montes aparece publicado en 1999 bajo el sello editorial Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura. La obra está conformada por los siguientes ensayos: “Scherezada o la construcción de la libertad”, “Juegos para la lectura”, “Una nuez que es y no es”, “La frontera indómita”, “¿Si la literatura sirve?”, “Cuerpo a cuerpo”, “El destello de una palabra”, “El placer de leer: otra vuelta de tuerca”, “Ilusiones en conflicto”, “Del peligro que corre un escritor de convertirse en símil Tortuga” y “La lectura clausurada”. Según deja expresado la propia Graciela Montes: “han quedado reunidas en este libro algunas conferencias e intervenciones en mesas redondas de los últimos años: la más vieja es de 1991, la más reciente de 1998. Fueron escuchadas por maestros, bibliotecarios, escritores, psicoanalistas, estudiantes y otras personas interesadas por la cultura y por los niños” (Montes, 1999: 11).

A continuación, se impone la remisión a *El corral de la infancia*, otro trabajo de Montes publicado por primera vez en 1990, en el sello Libros del Quirquincho y reeditado por Fondo de Cultura Económica (FCE), Espacios para la lectura en 2001.⁸⁷

En el artículo “No hay como un buen ogro para comprender la infancia”, Montes admite que “niños hubo siempre, por supuesto, pero sólo en un momento dado comenzó a haber una mirada intencionada sobre esos niños, un recorte, un interés por su especificidad” (2001: 35). La referencia a Philippe Ariès y a su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* le permite recuperar la tesis principal del historiador francés, para quien la infancia fue inventada o descubierta entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII.

Siguiendo los postulados de Ariès, Montes sostiene que “la idea de infancia, que hoy nos parece tan natural, tan dada, era relativamente nueva: habría nacido junto con la modernidad, al calor de la escuela, la propiedad privada y la familia; no se trataría, pues, de una idea eterna, como uno podría llegar a pensar, sino simplemente de un capítulo de la historia de las mentalidades” (35). Para Montes, Ariès le otorga fecha y lugar de nacimiento a esa noción de infancia; se trataría de un invento europeo del siglo XVII que termina de madurar a lo largo del siglo XVIII.⁸⁸

Atravesado por el tono de la oralidad y -en términos de Montes- “hasta de arenga de a ratos”, el trabajo teórico-pedagógico en cuestión retoma las construcciones de “El corral de la infancia” en la referencia a la categoría de *acorralamiento* para recrearlas en articulación con conceptos como el de *frontera indómita*, acerca del que dice Montes, “ha servido como bandera a los que defienden el territorio de la literatura y el arte dentro del ámbito de la educación en estos últimos años” (11).

⁸⁷ En la primera edición, el título forma parte de la Colección Apuntes, que dirigía María Adelia Díaz Röner. Incluye textos producidos entre los años 1978 y 1988. Varios habían sido leídos en charlas y mesas redondas; sólo dos de los artículos tenían origen en publicaciones. Una primera versión de “Realidad y fantasía” había sido publicada en la revista *Nudos en la Cultura Argentina* en 1984, a pedido de Julio Schwartzman, y reelaborada en ocasión del II Festival Latinoamericano de Arte y Cultura de la Universidad de Brasilia en 1989, y “Carrol o el corral de la locura” había partido del estudio preliminar para el libro de Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*, de la colección Literatura Básica Universal del Centro Editor de América Latina que dirigía Jorge Lafforgue (Montes, 2001: 11).

Respecto de la reedición, Montes precisa: “sentí que seguía haciéndome cargo de las ideas fundamentales. De modo que resolví conservar todo lo dicho (...) En un caso, el del artículo que se llama “Realidad y fantasía”, agregué una somera referencia a la fortísima incidencia de los medios de comunicación masiva en esta construcción-deconstrucción de corrales (...) Agregué además algunos artículos que me parecieron afines: “No hay como un buen ogro para comprender la infancia”, surgido de la presentación que hizo la editorial Colihue en 1995 del libro de Marc Soriano *Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*; “Niños escritores”, resultado de mi participación en un encuentro con docentes de nivel inicial convocado por la Municipalidad e la Ciudad de Buenos Aires en 1997; “La infancia y los responsables”, intervención en una mesa redonda en la Feria del Libro de Montreuil de 1998, donde el tema general era la situación actual de la infancia; “De viejos tabúes y corrales nuevos”, escrito para las Jornadas Docentes de la editorial Colihue en la Feria del Libro de Buenos Aires de ese mismo año, y los estudios preliminares a otros dos clásicos -Perrault y Andersen- que, al igual que el de Carroll, habían aparecido en la Biblioteca Básica Universal del Centro Editor de América Latina” (2001: 12).

⁸⁸ En el marco de un desarrollo investigativo centrado en la problematización de la relación entre adolescencia y literatura, Piacenza (2017) postula la revisión de los modelos de conceptualización de la

Dice Montes, en referencia a las contribuciones de Ariès:

Luego de una Edad Media en la que la vieja idea de *paideia* del mundo clásico había desaparecido; una época signada por el montón, la indiscriminación y el abigarramiento, donde los niños se mezclaban con los adultos, dormían hacinados en los mismos ámbitos, usaban idénticas vestimentas, escuchaban los mismos relatos de juglares y buhoneros y comían del mismo plato, resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado, o mejor dicho, *mirado*, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño. Allí y sólo allí comienza a aparecer en la sociedad “lo infantil”, tal como lo conocemos hoy (35-36).

Por su parte, en “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” Montes asegura que “hay que admitir que, si bien los adultos tardaron en 'descubrir' a los niños, en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación especial para ellos (la *nursery*), la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, 'lo infantil’”. Y continúa: “Con el tiempo se fue sabiendo más y más acerca de los niños, su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología. Fue la época de oro de los pedagogos, (...) de los juguetes didácticos” (Montes, 2001: 19-21).

Precisamente son los pedagogos quienes contribuyen a forjar una representación de la infancia como “dorada”, en estrecha vinculación con la idea de inocencia. En términos de Montes, al niño se lo llamaba “cristal puro” y “rosa inmaculada”, y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese (21).

Parafraseando a Montes, señalamos que el siglo XX dio vuelta al prolijo tablero de los pedagogos del siglo XIX en tanto habilitó la posibilidad de reflexión en torno a cómo piensa y aprende un niño, a partir de constatar desde los aportes de la teoría psicoanalítica fundamentalmente, que el modo de ver y pensar la realidad de un adulto y un niño no son en absoluto, equiparables. En este contexto, se deconstruye la imagen del niño casto y angelical, necesitado de la tutela del adulto, asociada al siglo XVIII. Tal como certifica Montes, el viejo “mundo infantil” ha entrado en crisis (25).

subjetividad adolescente. Actualiza los aportes de Ariès al señalar que las edades se definen, principalmente, por las funciones sociales que las caracterizan antes que por su referencia a una fase de la evolución biológica (Piacenza, 2017: 61). Según Piacenza, Ariès atiende a las “invenciones” de las edades de la vida definiéndolas en el seno de una preocupación mayor por las relaciones entre cultura/naturaleza y en los términos de los “sentimientos” o “actitudes” que una sociedad muestra para con los sujetos en cuestión (64). No obstante, postula la especialista: “Las funciones sociales de la adolescencia están estrechamente relacionadas con un pensamiento sobre la edad y difícilmente podría decidirse una determinación en uno u otro sentido. En todos los casos, se advierte una sociedad que *se piensa* al pensar sobre los adolescentes y adolescentes inventados según lo que cada tiempo y cada sociedad quiere o puede imaginar acerca *de sí misma*” (73).

Desde estas constataciones, Montes perfila una visión sobre la contemporaneidad, para reconocer que “han cambiado las circunstancias generales de la crianza, y también ha ido cambiando la conciencia sobre la cuestión de la infancia” y que “el conocimiento en torno al niño y a las huellas de la infancia en el adulto ha avanzado mucho”. Declara la autora: “últimamente todos parecemos más dispuestos a aceptar que en el fondo chicos y grandes no estamos tan apartados como quisieron hacernos creer en algún momento; (...) hoy hay señales claras de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente” (26-27).

En la línea de análisis que abre la propuesta de Montes, podemos añadir que en Argentina, las políticas neoliberales de los años 90' y la crisis del 2001 iniciaron un proceso de debilitamiento de las instituciones, exigiendo otras miradas sobre la infancia, pensadas ahora como infancias, enfatizando el carácter plural. La infancia no puede ser entendida ya como una conceptualización universal; la categoría se pluraliza dimensionando a su vez, la alteridad como rasgo intrínseco.⁸⁹

Para una comprensión posible de las relaciones entre grandes y chicos desde la perspectiva de Montes (2001), retomamos la referencia a “Realidad y fantasía...” puesto que en dicho escrito Montes se interpela acerca de la imaginación y la censura para dejar instaladas reflexiones teóricas en cuanto a la relación entre grandes y chicos y por consiguiente, a las acciones de domesticación, sometimiento, colonización de los adultos y hacia los niños. De esta manera, la infancia queda dimensionada para la autora como *coto de colonización* y la literatura destinada a los niños representada con la expresión *de corral* (20), en virtud de que el adulto construye el vínculo con el niño en una zona entre la protección y el sometimiento.

Para Montes, el manejo de la pareja realidad/fantasía permite al adulto el deliberado ejercicio de una forma del poder mediante la que se logra mantener a los chicos en el *corral dorado de la infancia*. La especialista rechaza por un lado, el realismo para consumo infantil y la literatura realista por implicar mecanismos de información/escamoteo de información y de mostración/ocultamiento; por el otro, lo que denomina *sueñismo* de ocasión, esto es la fantasía hueca del sueñismo divagante, en

⁸⁹ En *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999) invitan a repensar a la infancia desde la imagen que devuelve el contexto contemporáneo, atravesado por múltiples mutaciones y desde el nuevo niño, consumidor por excelencia. Por su parte, Mila Cañón y Elena Stapich (2011) sostienen que “en la era de la globalización, la imagen de infancia que pareciera predominar, más allá de declaraciones formales y sobreimpresa a las teorizaciones producidas desde diversos campos, es la del denominado *Kid Cliente*” (Cañón y Stapich, 2011: 2).

contraposición a la fantasía de los sueños tradicionales (22-23). Siguiendo a Montes, ambas actitudes se complementan para dar estatuto a un corral que como observamos es resguardo, a la vez que encierro.

Sin embargo, este estado de la cuestión que refiere al *método del corral*, la tutela sobre la infancia, el niño como coto privado de padres y maestros (26), desde la perspectiva de la autora se complementa con la constatación de que “a pesar de todos los esfuerzos controladores, tanto la fantasía desatada como la realidad densa se cuelan dentro del corral” (24), posibilitando burlar la vigilancia y aflojarse los controles en los campos particulares de la literatura infantil y la cultura de la infancia.

Asevera Montes:

El horizonte ya no es tanto ese “niño ideal”, el niño emblemático que nuestra cultura ha ido dibujando y oficializando, sino más bien la memoria del propio niño interior, el niño histórico y personal que fuimos, que somos, mucho más cercano a los niños reales (...). Ese cambio de horizontes supone muchos otros cambios puesto que será *con el lector* y no *hacia el lector* que fluirá el discurso. Ya no será cuestión de “bajar línea” (...) (26-27).

En correlación, es necesario destacar que Montes persigue un deliberado interés teórico por problematizar la infancia como minoridad. Esto se evidencia en la referencia al *ogro* y a la *ogredad* significada en “No hay como un buen ogro...”. Los rodeos y regodeos teóricos de este trabajo habilitan a la autora a señalar que lo que hace que la infancia sea la infancia es la disparidad, el escalón, la bajada, lo desparejo, una relación asimétrica, marcada por la hegemonía, una relación de poder que acarrea la dominación cultural (33- 34).

Aludimos antes, a la historización de los conceptos de niño y de familia abrevando en diversos referentes (Ariès, 1960; Scherer y Hocquenghem, 1976; Lloyd De Mause, 1974) como mueca teórica que posibilita a Montes el registro de las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos en distintos momentos de la historia de las culturas, la manera en que se plantan los adultos frente a los niños en una determinada sociedad, las variadas formas que ha ido adoptando esa relación fundamental.

Articulamos esta posición, añadiendo que dimensionar al niño como sujeto, como Otro equivalente a partir de la puesta en vinculación de la *historia social y cultural de la infancia* con la *historia personal*, es decir las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia viabiliza una concepción de la cultura para los niños distante de su condición de cultura donada (42).

Otra clave radica al decir de la autora, en el bamboleo incesante, el vaivén figurado en el movimiento oscilante entre proteger y disfrutar sin aprisionar ni usufructuar. Porque de lo que se trata es de “mirar desde el adulto, y luego, enseguida, mirar desde el niño (...) en un ida y vuelta constante, bamboleándose entre el control y el goce” (40).

Al mismo tiempo, las comprensiones en torno a la cuestión de la infancia como asunto privado a la vez que eminentemente público que nos compromete a todos con anclaje en las nociones de *responsabilidad* y *poder-hegemonía* referido a los adultos, arbitran un posicionamiento que lleva a repensar la articulación entre las infancias y los responsables, tanto como la crianza (51).

Montes se propone también, tensionar el lenguaje subjetivo, salvaje, arbitrario, silvestre del niño y el lenguaje del adulto, deshistorizado, oficial partiendo del reconocimiento del papel activo que juega el lenguaje en los procesos de colonización cultural del adulto, colonización que es vigilancia para convertir a los niños en miembros de la sociedad. La autora traza entonces, coordenadas para conjeturar las vinculaciones entre infancia y pedagogía al hacer foco en la escuela primaria desde la afirmación de su territorio como “el reino del lenguaje oficial” y de su proyecto como “el embate colonizador definitivo”. La escolarización evidencia según Montes, el proceso de deshistorización del lenguaje infantil, intensamente histórico, que lleva incorporado el tiempo, el acontecer personal, la propia vida (55-56).

En definitiva, Montes diseña trayectorias en clave de discurso crítico sobre la infancia y sus imágenes; el *corral* como símbolo de domesticación y colonización; la relación entre adultos y niños y las hegemonías inalienables. También, como consignaremos más adelante en lo respectivo a los corrales propios de la obra literaria a los abordajes escolares de la lectura y la escritura entre la clausura y la apertura.

Para proseguir, apuntamos que Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a) retoman a Montes concretamente la noción de *literatura de corral* de modo de representar la idea de niño como ser débil, en formación, al que hay que instruir en los valores y normas de la sociedad en correlación con la producción y selección de textos que persiguen la pretensión de enseñar y proteger.⁹⁰

⁹⁰ *Entre libros y lectores I. El texto literario* de Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite, María Dolores Duarte y María Elena Leiza de Almada se publica en 2001, en la Colección Relecturas, Lugar Editorial. Las autoras conciben este libro como parte de su experiencia docente en la cátedra de Literatura infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, como actividades de extensión del Centro de Propagación Patagónico de Literatura infantil y juvenil (CeProPaLIJ) y como investigadoras de proyectos destinados a la lectura (p. 7).

En contraposición, admiten la vigencia de una concepción de niño entendido como sujeto concreto e históricamente situado, no universal y abstracto. De igual forma, el carácter histórico y social de la concepción de joven. El gesto crítico de actualización del debate acerca del concepto de infancia dimensionada como categoría social, histórica y cultural posibilita a las especialistas la instauración de un trayecto teórico alrededor de los modos de pensar al niño y a la literatura infantil.

Además, para las autoras la noción de *inculcación ideológica* aparece vinculada a las categorías conceptuales *adiestramiento*, *adoctrinamiento*, *sometimiento* del niño a la palabra autorizada y verdadera de los adultos como una de las formas de totalitarismo.

La remisión a los trabajos de Montes (el concepto de *asimetría* en la relación adulto-niño y el de *corral de la infancia*) aunque idénticamente de Díaz Rönner (la noción de *literaturizar la literatura*, por ejemplo) articula a la vez, el clivaje conceptual revelador de los avances en la configuración de un cuerpo teórico autónomo para la literatura infantil y como correlato de representar al niño en tanto portador de una cultura de la que participa.

3. 2. 2 La LPN como campo de saber autónomo. Recreaciones de la literatura, de la lectura y la escritura

Para continuar, nos centramos en el núcleo temático asociado a la LPN como campo de saber autónomo. En esta oportunidad, las problemáticas en relación de derivación respecto del eje en cuestión consignan entretanto, las recreaciones de la literatura y las reconfiguraciones de la lectura y la escritura en vinculación con tematizaciones en torno al proceso creador, la creatividad personal, la creación artística emparentada a la ficción, la actividad imaginativa del lector, la capacidad creadora del lector infantil, las reciprocidades entre imaginación y enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de Díaz Rönner al que venimos refiriéndonos puede establecerse en la lógica de la autonomía de la LPN como temática-problemática en virtud de instalar la noción de *intrusiones*. El concepto remite a las *perturbaciones* de disciplinas como la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía, la didáctica, la ética, la moral en el tratamiento de lo literario infantil. Díaz Rönner sostiene que “en pocas ocasiones se

El volumen se organiza en capítulos: “Literatura, niños y jóvenes” (Cap. 1); “Idas y venidas en torno al concepto de literatura infantil” (Cap. 2); “El texto literario” (Cap. 3); “La narrativa” (Cap. 4); “El discurso poético” (Cap. 5); “La literatura en la escuela o la polémica relación entre los redondeles y los cuadrados” (Cap. 6), a cargo de Graciela Montes.

ubica al lenguaje como el protagonista específico de una obra literaria infantil, porque, en general, se plurirramifica el tratamiento de un producto literario para los chicos abordándolo desde disciplinas que distraen del objetivo -y la especificidad, en suma- de todo hecho literario: el trabajo con la lengua que cada escrito formaliza” (Díaz Rönner, 2001: 16).

Desde esta constatación, se configura uno de los anclajes teórico-críticos del planteo de la autora, referenciado en la siguiente tesis: “la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas” (16).

Como correlato, la especialista instala un enfático reclamo de la autonomización de la práctica literaria al afirmar que la literatura no puede estar al servicio de factores psicoevolutivos (etapa evolutiva, ritmos psicoevolutivos), imposiciones didácticas (*utilidades* para educar mejor, objetivos enseñantes, hablar del “mensaje”) que reprimen la pluralidad de significados propia de cualquier producto literario, servicios éticos y/o morales o moralizadores (deberes y principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, lecturas “edificantes”, pautas homogeneizantes de las conductas sociales).

Para un abordaje analítico de la relación entre infancia y libros de literatura en clave de *utilitarismo*, Díaz Rönner interpela las prácticas de lectura (escolar) justificadas desde los ritmos evolutivos, la edad o los intereses infantiles comprendidos psicológicamente como parámetros preponderantes.

Por otra parte, se pronuncia en contra de lo que denomina como *pedagogismo infecundo*, “patología de la educación” que se asocia con las “deformaciones pedagogizantes” justificadas en el usufructo de la literatura desde las lógicas escolares (20-21). Dice la autora: “El empecinamiento por educar de cualquier manera y a cualquier costo se encadena a una servidumbre que hace imposible el placer por lo que se oye o por lo que se lee. Y así el exquisito armazón de una obra literaria se hace cenizas y el lector languidece a su lado, en grado de irrecuperable” (21).

En este punto, critica además la estimación de los docentes respecto del “mensaje” de un texto literario expresando que “(ello) implica asfixiar la multivariada que el mismo ofrece, y conduce al receptor/multiplicador a manipular una única línea de sentido, encajonando el producto en forma unidireccional y otorgándole, por ello, una monovalencia absoluta y comprendida como excluyente” (22).

A su vez, habilita problematizaciones alrededor de lo que nombra como “el último codo de las intrusiones”, esto es la *moralización de las moralidades*. Sostiene: “Un rumbo oblicuo toma nuestra peculiar literatura infantil cuando se la mira desde sus utilidades o servicios morales o moralizadores. Cuesta mucho descartar el criterio de las lecturas 'edificantes' que, en efecto, está encadenado con la concepción de literatura para chicos a la que se nos ha acostumbrado” (25). Y agrega:

El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario -en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes- para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización (...) lo literario se subordina a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia. O, sencillamente, sugieren que se las acate sin ninguna crítica (25-26).

Para Díaz Rönner, el devenir de la literatura infantil de tono moralizador culmina con una *abuenización*, “donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, que quieren así proyectarse ahistóricamente” (27). La propuesta de la autora legitima en definitiva, una literatura para chicos basada en privilegiar lo estrictamente literario. Los planteamientos de Díaz Rönner se orientan en suma, a señalar los desplazamientos que sufre la literatura desde otras disciplinas con el fin de atraer la atención sobre la materia literaria y hacia una reivindicación del libro literario, en detrimento del libro-herramienta (37).

Luego, la autora se enfoca en lo que designa como *traición* (noción que en el cuerpo categorial de Díaz Rönner aparece en relación de contigüidad con la de *estafa*) para significar las prácticas de servicio que se le imponen a lo literario, presuponiendo traiciones a la literatura y a los chicos, tanto por parte de escritores como de maestros. Para sustraerse a los riesgos traicioneros de algunos libros, la especialista manifiesta que se requiere el ejercicio pleno de la condición de lector, practicando la desconfianza frente a los textos creados para el manipuleo literario (38).

Esta construcción crítica se articula complementariamente con los términos *valor* y *usos de valor*, a partir de admitir la centralidad de la cuestión de los valores en la literatura infantil (39-40). Dicho reconocimiento habilita reflexiones en cuanto a *proteccionismos*, *tutelajes* desde la moral, *hegemonías* en la literatura infantil (45).

Las consideraciones críticas moduladas en torno a las “peligrosas lecturas” posibilitan la consustanciación de una categoría clave en la arquitectura conceptual de Díaz Rönner como es la de *travestismo literario* (46). A partir de un estudio crítico del libro *Cuentos para espacionautas* de Emilio Breda basado en la observación de estrategias de

adoctrinamiento moral, justificadas en cierta pretensión de mesianismo (48), así como en la alusión al carácter monológico de la obra como evidencia de la preponderancia dominante de la voz del adulto (el autor) que esclaviza al lector infantil (50) en correlación con manifestaciones del didactismo, Díaz Rönner significa en los cuentos de Breda una forma de *peligrosidad textualizada*, en “una literatura que corre riesgo grave de desliteraturizarse” (52).

La programática que recorta hacia una *literaturización* de la literatura para niños discute además, con dos productos editoriales designados como “sin memoria y sin responsable manifiesto”, resultantes de “un buen negocio” editorial y los libros hechos “por encargo” (56). Ello deriva en la vindicación de ejemplos literarios que escenifican “una lengua disfrutante, placentera por los resplandores que genera, acrecentando espléndidamente los espacios interiores del lector (...) una lengua significativa que provoca instantáneamente un acto de apropiación de las cosas de que se habla, acercándolas con palabras que resuenan en el lector” (61-62).

Literaturizar la literatura infantil significa como fórmula y formulación la problematización de su saber y su poder, su lectura y su escritura (62). Desde esta perspectiva controversial, en tensión con los orígenes de la literatura destinada a los niños y los diversos tutelajes a los que ha sido sometida, los textos para niños se asumen en su condición de literarios, distanciados de aquellos escritos adensados de moralidades, con fuertes marcas pedagogizantes, orientados por cierta fuerza instructora.

En analogía con el abordaje propuesto por Díaz Rönner enfocado en un cuestionamiento del privilegio de lo pedagógico y el “entretener educando” (88), el utilitarismo de los textos literarios en el “imperialato” de lo didáctico moral (138), las formas de la *peligrosidad textualizada*, representadas en “una literatura que corre riesgo grave de desliteraturizarse” (52), Devetach (2005) articula la urgencia de una literatura con anclaje en la finalidad estética.

Desde este posicionamiento, confirma *la confusión entre texto pedagógico y literatura*, cuando la literatura pasa a poder de la pedagogía, porque es útil para enseñar. Rechaza la “*literatura*” *utilitaria* de las políticas educativas y el currículum escolar ya que según sostiene, “la literatura para chicos es *literatura*”⁹¹ (78).

⁹¹ La cursiva es del original.

Estas teorizaciones se complementan con la concepción del *texto literario como construcción polisémica* en virtud de la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancias en el lector; la consustanciación de la lectura como acto en que intervienen la intelectualidad, pero esencialmente, los sentidos, las emociones, la persona entera y su circunstancia, como acto lleno de gestos y cargas *afectivas e ideológicas* que procede a desentrañar un texto, una escritura, llenos a su vez de cargas *afectivas e ideológicas*⁹² (52-53). Por su parte, en *La construcción del camino lector* Devetach compone abordajes teórico-críticos en torno al arte en nuestras vidas, en nuestra comunidad, en el espacio cultural para los chicos, en el espacio escolar actual, en la formación de docentes.

En concordancia con la noción de *literatura ensanchadora de fronteras* de Montes (1999), habilita la concepción de una *literatura abridora de caminos*.⁹³ También, la conceptualización del *estar en literatura* asociado a disponibilidades para leer y escribir “que no son lineales ni iguales para todos” y que además, “no se ven inmediatamente reflejadas en el cuaderno” (Devetach, 2008: 25).

La constatación por parte de Devetach de que la construcción del camino lector involucra *la lectura en compañía* tanto como *la lectura privada y autónoma* instala el gesto crítico de volver operativas las categorías *privacidad* y *autonomía*. Dice Devetach:

La *privacidad* para leer y para escribir en la vida de cada persona, en la vida del maestro, en la vida de los niños. La privacidad que pone en juego nuestras disponibilidades más profundas, que permite el ensayo y el error, el detectar el momento de la necesidad de recurrir al otro, a los otros. Poder entrar y salir del silencio, sabiendo que está legalizado como espacio.
La autonomía para irse independizando, para incorporar los cambios, para usar las palabras que tenemos, las nuestras, y para expresar opiniones (27).

Esta programática teórica y pedagógica supone fundamentos basados en el descreimiento del uso instrumental de la literatura, en la confianza en la conexión

⁹² La cursiva es del original.

⁹³ *La construcción del camino lector* aparece publicado en el año 2008, en Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica. Su organización define los siguientes capítulos: “La construcción del camino lector”, “Estar en poesía”, “El proceso creador: 'lo que sé yo' de la escritura”, “El texto y su narración”, “Caminando hacia la literatura: leer ficción, leer poesía”, “Tiempo leído”, “Pinocho en la calle otra vez” y “Algunas ideas sobre la censura”.

La obra incluye un prólogo, a cargo de Ana Siro. El trabajo de Devetach es conceptualizado por la especialista como “ofrenda” y como “provocación hacia nuevos rumbos, atajos, caminos secretos personales”, “un indispensable espacio para lo inquietante, para la incertidumbre” (12).

Por su parte, la introducción revela en la voz de la propia Devetach la retrospectiva de las ponencias, conferencias y materiales elaborados para talleres reunidos en el volumen y que quedan inscriptos en el período comprendido entre los años 1980 y 2006.

“amplia, libre, recurrente, curiosa, afectiva con la obra artística”, en la categorización de *la literatura como zona de libertad* (46).

En cuanto al empleo de las metáforas topológicas (frontera, camino, zona) proponemos conjeturar que dichas construcciones metafóricas asociadas a la espacialidad representan la expresión de una crítica que busca disponer las operaciones fundantes del campo. Una práctica teorizante a modo de maquinación para territorializar la LPN en la fundación de confines y bordes, en el diseño de espacios de (i)legitimidad, en la delimitación de identidades tanto nativas como extranjeras.

En otro orden, el entramado crítico articulado por Devetach respecto de la poesía se sustenta en las expresiones categoriales *estar en poesía, entrar en poesía. Entrar en poesía* es una noción que Devetach referencia principalmente, en los desarrollos de Jean (1996). El gesto de reapropiación categorial posibilita a la autora ciertas precisiones conceptuales relativas a validar mediante esta categorización la existencia de un ritmo interno, la propia respiración, los mensajes misteriosos de los sentidos, que trasciende la comunicación racional (53).

Especifica, por tanto: “Desde esa reserva interior que se va formando, desde ese espacio poético, vamos adoptando 'modos' de leer” (100-101). Estos *modos de leer* quedan vinculados a la definición categorial que opera en Cuesta (2003, 2006), tal como indicamos en la explicitación del marco teórico de tesis.

En congruencia con las declaraciones planteadas hasta aquí respecto de los desarrollos de Díaz Rönner y Devetach, afirmamos que la perspectiva de Montes (1999) se fundamenta en sostener que la literatura “sirve” en virtud del pacto con la ficción, de su gratuidad o libertad, de la tensión entre el tiempo externo y el interno, la sensación de casa, de hueco (Montes, 1999: 62).

Retomando la referencia al lugar que ocupan los cuentos, la ficción, la literatura, los mundos imaginarios en la vida de las personas, la autora instaura la noción de *frontera indómita*, definida como “domicilio” de la literatura (50). El referente teórico habilitante de la construcción de esta categoría es Winnicott, concretamente el concepto de *tercera zona* o lugar potencial, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo (...) única zona liberada, el lugar del hacer personal (52).

Manifiesta Montes: “La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada *en* esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independientemente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al

afuera, el real o mundo objetivo”.⁹⁴ Y agrega: “La condición para que esa frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo” (52).

Otro de los paisajes críticos como pasajes pedagógicos es la remisión a la literatura y sus circuitos, esto es los cuerpos, los objetos, los escenarios donde se actualiza. Estos contornos de la lectura refieren, en el planteo de la autora, al instante del *cuerpo a cuerpo* con los libros de cuentos porque, es desde esta corporalidad sensible y material que nace el misterio y el deseo de desciframiento (67).

En lo referente al *fantasma de la escolarización* -enmarcado en los procesos de apropiación áulica de la cultura-, Montes expresa que implica poner a la literatura al servicio de la acomodación a demandas externas, esto es configurar las formas de *domesticación escolar de la literatura* (entre ellas, menciona las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, las agrupaciones por época, los cuestionarios, los resúmenes, los manuales, los cuadros sinópticos, las versiones oficiales de “lo que quiso decir el autor”) (56).

Acerca del *fantasma del mercado*, la autora plantea que su ley de rédito máximo figurada en la leyenda “lo que vende, manda” domestica los territorios salvajes para convertirlos en fuente provechosa de ingresos (58). La autora interpela la cultura del consumo, el mito de la novedad y arguye que “por debajo de la aparente multiplicidad, hay unificación; por debajo de la aparente elección, rigor; por debajo de la variedad, homogeneización progresiva (...) clonación” (101).

El reconocimiento de este marco de adversidad de las circunstancias, lleva a Montes a confirmar la necesidad teórica de dimensionar las fronteras indómitas en clave de ensanchamiento y como actitud de resistencia a las fisonomías de la colonización de imaginarios. En la composición de una relectura de las relaciones entre escritura literaria y mercado, Montes transparenta los mecanismos de la industria del libro y denuncia la progresiva pérdida de la idea de ficción (103).

En cuanto a una *lectura clausurada* como axioma teórico-crítico, la autora recoloca la pregunta referida a cómo circulan los libros, los diarios, las revistas, los medios de difusión, la educación formal e informal, la ciencia, la música, el diseño, la literatura, el arte (109). A modo de respuesta provisoria, postula: “Para que un objeto circule es

⁹⁴ La cursiva es del original.

necesario un cierto espacio donde pueda circular, un cierto tiempo -la ocasión-, donde pueda suceder la circulación y algún agente (mediador, motor, etc.) que lo impulse en el movimiento de circulación (109-110).

Estas configuraciones categoriales se complementan con las contexturas conceptuales expuestas en Montes (2001) al contraponer los “libros para pensar asuntos” a los libros de literatura, libros que “juegan el juego de la literatura” con el propósito de dar cuenta de *los corrales propios de la obra literaria*. Entre estos encierros figuran: la tradición del género literatura infantil, los temas “para niños”, el mercado (y sus imposiciones).

Detalla Montes:

Los corrales propios de la obra literaria, los encierros (...) tienen que ver con romper o no tradiciones del género, con abordar o no búsquedas textuales, con tratar de un modo u otro el relato, los personajes, las tramas, la ambientación, el tono, el punto de vista narrativo, el paisaje. Hay horizontes -y corrales- literarios. Hay tradiciones. Y la tradición del género infantil es muy fuerte. Hay en este campo un “principio de no innovación” por demás resistente. Innovar en la literatura para niños es muy arduo (69).

Desde ya, siempre que hay corrales, hay tranqueras y hay fisuras.

La semejanza con *La emoción más antigua. La lectura, la escritura, el encuentro con los libros* de Graciela Cabal puede argumentarse en virtud del posicionamiento que advierte sobre el peligro de la escolarización de la literatura, “el peligro de que sea usada para” (Cabal, 2001: 77).⁹⁵

⁹⁵ *La emoción más antigua. La lectura, la escritura, el encuentro con los libros* de Graciela Cabal se publica en 2001, bajo el sello de Editorial Sudamericana, Colección La Llave.

El volumen incluye los siguientes apartados: “Alrededor de los libros”, “El proceso creador” (exposición en las Jornadas para docentes sobre el juego y la creatividad, en la 5° Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires, julio de 1994), “Fantasía” (exposición para docentes y bibliotecarios en la 4° Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires, julio de 1993 y publicado en *Los cuadernos de ALIJA*), “Señorita Porota” (exposición en la 3° Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires, julio de 1992), “Todo ángel es aterrador...” (ponencia leída en la 21° Exposición Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, abril de 1995, Tema: “La literatura infantil: entre el horror y la maravilla”), “El humor” (charla en la 23° Exposición Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, 1997), “El miedo” (presentación del libro *Miedo*, en la Feria del Libro Infantil y Juvenil, 1997) “Los primeros acercamientos al libro” (trabajo realizado sobre la base de varias ponencias referidas al tema de la educación inicial y de la charla de presentación del libro *Los chicos dicen muchas gracias*, de Lidia Lerner, 25° Feria del Libro, Buenos Aires, 1999), “Mediadores y difusiones” (exposición realizada en el Encuentro sobre Promoción de la Lectura entre Niños y Jóvenes, Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil-Juvenil, Universidad Nacional del Comahue, 1997), “El vicio impune” (escrito para el Encuentro sobre Promoción de la Lectura entre Niños y Jóvenes, Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil-Juvenil, Universidad Nacional del Comahue, 1996-1997, expuesto en el Primer Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro en la 23° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 1997 y publicado en la *Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil*, N° 7, enero-junio, 1998, Fundalectura, sección colombiana del IBBY), “¿Existen los géneros?” (fragmento de la charla organizada por ALIJA en la Jornada para Docentes y Bibliotecarios, 9° Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires, 1998), “Oficio peligroso” (escrito para el 6° Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil organizado por CEDILIJ, Córdoba, 1999), “La palabra seductora” (texto escrito sobre la base de dos charlas: “La palabra seductora, en el III Salón del Libro Iberoamericano, Gijón, Asturias, 2000 y “De la oralidad a la escritura”, en el V Festival Internacional del Cuento, Los Silos, Tenerife, Canarias, 2000), “Nos premiaron y ahora qué” (leído en la mesa “Nos premiaron y ahora qué”, en la 26° Feria del Libro de

Según Cabal, “la literatura es otra cosa, pasa por otra parte, y no se propone enseñar nada”. Paralelamente, se instaura la polémica en torno a la lengua en que se escriben los libros para chicos y jóvenes de la literatura argentina, cuestión que Cabal atribuye a que “la literatura infantil sigue pegada a la educación” (113-114).

Esta preocupación asociada a la presencia de la literatura en las escuelas en las formas de la “pseudoliteratura” y no de la “literatura de verdad” lleva a la autora a proclamar la *desescolarización de la literatura*, precisando que nunca debe ser conceptuada esta noción como equivalente a “erradicar la literatura de la escuela” (79). Se observa asimismo, que abrevando en la sentencia de Valery Larbaud (“La literatura, ese vicio impune”), Cabal instala una concepción de *la lectura (y la escritura)* como *vicio impune* (83) enlazada a la categoría de *niño librodependiente* (85).

En relación de contigüidad con las plataformas conceptuales antes descriptas, Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a, 2001b) conciben a la literatura como una de las formas de la cultura que tiene importancia tanto en la construcción de un lector autónomo e independiente cuanto en el acceso a otras formas y prácticas culturales (Seppia, Etchemaite, L. de Almada, 2001a: 11-12).

Al abordar el concepto de *literatura infantil*, postulan una definición que la dimensiona como *espacio marginal*, alejado de la literatura reconocida socialmente. Dicen: “se la considera más didáctica que literaria, y se la ubica más en el terreno de lo pasatista que de lo artístico” (14).

El estado de debate alrededor de dicha categoría lleva a su recreación en términos de un *modo de comportamiento posible de la literatura dentro de la cultura* (16). Desde este encuadre, las especialistas apuestan a interpretar a la LIJ como “una literatura que permita una plena situación comunicativa en la medida en que el receptor participe activamente del proceso creativo, apropiándose de sus significaciones, disfrutando estéticamente de la obra” (17).⁹⁶

En cuanto a la calidad literaria de los libros, diferencian aquellas obras “muy buenas, bien escritas” de los muchos otros textos que reproducen los estereotipos de manera de encuadrarse en las fórmulas eficaces del mercado editorial tanto como del mercadeo

Buenos Aires y al recibir el premio Pregonero de Honor, en la Feria del Libro Infantil y Juvenil, julio de 2000), “De libros y de niños” (texto escrito en ocasión del 27° Congreso del IBBY, realizado en Cartagena de Indias, Colombia; tema “Libros infantiles para el nuevo milenio”), “El derecho a ser feliz” (exposición realizada en el 4° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, agosto de 1999).

⁹⁶ Entendemos que esta definición se justifica en función del contexto de producción del texto crítico en cuestión y del enfoque comunicativo, en auge en los años noventa (década en la que se lleva a cabo la investigación sobre promoción de la lectura que da origen al libro de Seppia, Etchemaite y L. de Almada).

escolar. Con respecto a estos últimos son contundentes en sus apreciaciones: “Estos textos, francamente deplorables y editados en serie, no van más allá de meros muestrarios de reiteradas formas simplificadoras de lo literario y apuestan al éxito fácil y seguro siguiendo el modelo de las peores series y de las películas más comerciales” (22).

En diálogo con los desarrollos de López y Bombini (1992), las especialistas se posicionan críticamente al reprobar una literatura para jóvenes ingenua, plena de sentimientos y valores puros. Además, cuestionan la literatura *aggiornada* que enfoca temas como la ecología, la virginidad, la droga, pero enfatizando lo que propone como “mensaje”. El cuestionamiento queda justificado en virtud de representar esta literatura un lector que antes de elegir “debe transitar por una propedéutica literaria que parte de un pacto de identificación y no de ficción inscripto en un realismo ingenuo que intenta reproducir lo real” y en el marco de lo que categorizan como *pre-literatura* involucrando tanto la literatura juvenil como infantil (22-23).

Otra de las aristas teórico-críticas del planteo de las autoras remite al uso del lenguaje en la LIJ. Las creencias que persisten en la escuela y en la sociedad figuradas por la afirmación de un vocabulario adaptado a la edad del destinatario involucran una desestimación en los textos dedicados a niños y jóvenes del lenguaje literario altamente connotado y plurívoco. En este punto, las nociones de *lenguaje silvestre* y *lenguaje oficial* de Montes (1990) son retomadas como justificaciones de la vindicación para la LIJ de los significados múltiples, la polisemia en detrimento del lenguaje artificial y prefabricado propio de las “manifestaciones mediocres de la literatura” (24- 27).

En la mención a los diferentes modos de trabajar el lenguaje, las autoras contraponen el vocabulario limitado, plagado de diminutivos, al servicio de un mensaje definitivamente moralizador al discurso verdaderamente literario (27- 30).⁹⁷

La preocupación por la *inculcación ideológica* en los textos para chicos y adolescentes representa asimismo, otro enclave crítico. Al respecto se sostiene que la LIJ, en sus épocas pasadas pero también en los tiempos de la actualidad demuestra el atravesamiento de *textos que son pre-textos* para la inculcación ideológica. Se advierte que “cuando la ideología está en la base de las intenciones del autor, es decir, cuando la

⁹⁷ Una intervención necesaria en cuanto a las expresiones “buena literatura”, “lo verdaderamente literario”, “lo muy bueno, lo bien escrito” de las que se valen las autoras: dichas frases testimonian a nuestro entender, una mirada esencialista que requiere ser revisitada desde un abordaje analítico de la producción teórico-crítica de las especialistas en publicaciones posteriores. Ello excede el marco de este trabajo.

literatura está al servicio de la ideología, desaparece toda posibilidad de creación estética (...) ningún autor debe concebir su obra a partir de la obligación de transmitir mensajes, dar lecciones o exponer ideas”. Al hacer foco en lo literario infantil, aseguran las autoras que *la inculcación ideológica que se oculta bajo el rótulo de literatura* deja inerte al receptor niño, quien no ha llegado a construir una posición ideológica que le permita discutir o confrontar lo planteado (32-33).

El análisis de textos en los que se evidencia una literatura puesta al servicio de la ideología deviene en la confirmación de que la literatura centrada en transmitir lecciones o mensajes ideológicos es *una literatura para el control social* (42).⁹⁸

Expresan las especialistas:

Ante todo, sostenemos que no existen diferencias que permitan hablar de “dos discursos literarios” (la literatura para adultos y la literatura para niños), por cuanto ambos se unen en la condición estética. A esta propiedad se agrega, insistimos, la consideración de que el discurso literario se caracteriza por ser un discurso ficcional, y por ello, independiente de cualquier preceptiva o didactismo que lo limite. Sostenemos que la literatura no refleja la realidad, sino que construye la suya propia, inscribiéndola en la interdiscursividad de un momento dado en la sociedad (...) Desde esta postura, es obvio que el estudio de la literatura infantil debe ser abordado desde la teoría literaria (63-64).

La alusión a las contribuciones de Pampillo y Alvarado (1986) funda la posibilidad de una caracterización del *discurso literario como discurso ficcional*, constituyéndose la obra literaria en una “estructura autónoma (...) un mundo creado dentro y a partir de la palabra, que se organiza y funciona según sus propias leyes (74).⁹⁹

El ingreso del concepto de *verosimilitud* en el cuerpo teórico de las autoras referencia el planteo de que “la obra no es tenida como verdadera sino como posible de ser verdadera en el mundo creado en el que se mueve”. Siguiendo las expresiones de las especialistas, este planteamiento “aspira a criticar a ciertas 'literaturas para chicos': unas que, amparándose en el supuesto de la libre imaginación y fantasía, generan textos que rayan en lo incoherente y no construyen un mundo ficcional verosímil, y otras que, apegadas ingenuamente a la realidad, generan textos que no superan la 'lógica de lo razonable’”. En sintonía, la noción de *pacto ficcional* articula según las autoras “la relación que se establece entre emisor y receptor sin el cual es imposible leer la ficción literaria” (75).

Retomando las características del discurso literario, nombran al *extrañamiento* como una mirada singular del mundo propia del arte que se relaciona con el carácter estético

⁹⁸ Los textos analizados son: “Ami, el niño de las estrellas” de Enrique Barrios y algunos de los “Cuentos para Verónica” de Poldy Bird.

⁹⁹ Esta afirmación, particularmente el constructo “discurso literario” revela supuestos teóricos que ameritan ser problematizados en vinculación con los desarrollos conceptuales contextualizados en la década del noventa que se posicionan críticamente respecto de la consideración de la literatura como “un discurso social más” (Bombini, 2006: 64).

de todo texto literario (78). Igualmente, señalan la *connotación* en calidad de rasgo distintivo del lenguaje literario por representar la ampliación de los significados. Desde la concepción de las especialistas, este plus de significación previsto por el texto queda relacionado con el que cada lector aporta en función de las propias experiencias (79-80). Otro de los rasgos del discurso literario remite a la *plurivocidad* que posibilita “abrir los sentidos más que cancelarlos”.¹⁰⁰ La obra se transforma en un texto “abierto” que los lectores aceptan y recrean (86- 87). Estas conceptualizaciones devienen en la configuración de conceptos como *miradas diversas* (de los lectores) y *lecturas diferentes*.

Así, las reflexiones que proponen sobre el *texto literario* (todos los textos literarios, incluyendo los de literatura para chicos o adolescentes) pivotan en la reconfiguración de la categoría literatura como social e históricamente determinada¹⁰¹; también, en la significación del discurso literario a partir de dimensionar la función estética como preponderante al igual que su estatuto ficcional (71).

Cabe en este punto, una referencia al capítulo con que cierra el libro estudiado. Se titula “La literatura en la escuela o la polémica relación entre los redondeles y los cuadrados” y pertenece a Graciela Montes. El trabajo devela reminiscencias de los desarrollos previos en la interpelación crítica por parte de Montes de “los vínculos y desvínculos de la literatura con la escuela” a partir de conceptualizaciones alrededor de lo que se designa como el *quebramiento de la lectura* y en vinculación con la *crisis de la escuela* (138-139).

El reconocimiento de las reglas y regulaciones propias del discurso literario en tensión con las lógicas escolares restablece el concepto de *domesticación o escolarización de la literatura*. La autora hace referencia a los *métodos de domesticación o sobredomesticación del texto literario*, asociados a las clasificaciones por edades, a la agrupación temática, al aprovechamiento de la literatura para la enseñanza. Para la especialista, la *psicologización de la literatura* que “da licencia a las 'inquisiciones', que obligan al lector a exponer sus zonas íntimas y privadas” tanto como a las

¹⁰⁰ Retomando lo observado antes, la mención al “discurso literario” implica una toma de posición por parte de las autoras, que requiere ser puesta en tensión a partir de significar las críticas que ciertos sectores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura plantearon, con eje en la incidencia de las teorías lingüísticas en la configuración de la literatura como objeto de estudio y de enseñanza (Bombini, 2001: 63).

¹⁰¹ Entendemos que esta arista del planteo de Seppia, Etchemaite y L. de Almada involucra una paradoja teórica en tanto la categorización de la literatura como “social e históricamente determinada” no puede inferirse del uso de ciertas categorizaciones esencialistas.

“interpretaciones' que generalizan las lecturas en una única lectura” también apunta a la domesticación del texto (142-144).

Por su parte, Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001b) proponen una definición de *la lectura como práctica social, cultural e histórica* justificada desde la validación del sujeto que lee como productor de significados encuadrados en una selección social y cultural históricamente determinada (Seppia, Etchemaite, L. de Almada, 2001b: 10).¹⁰²

Para las autoras, *la lectura no es una actividad neutra*, “sino que está atravesada por intereses, necesidades y búsquedas de consenso, que, en términos generales, posibilitan y condicionan su producción, consumo y circulación”. Respecto del planteo propuesto por las autoras decimos que involucra además, la noción de *lectura caleidoscópica*, al dimensionarse los cruces que operan otros textos como producciones audiovisuales, informáticas y artísticas (8-11).

Apuntamos en el comienzo de este segmento que el eje en consideración manifestaba articulaciones con abordajes críticos en torno al proceso creador, la creatividad, la creación ficcional, la imaginación de los lectores, la capacidad creadora del lector infantil, las relaciones entre imaginación, enseñanza y aprendizaje. Para cerrar el apartado, nos enfocamos entonces en las conceptualizaciones significadas en los textos examinados, vinculantes respecto de estas temáticas específicas.

Acerca de Devetach (2005, 2008) aseveramos que valida la categoría *función creadora activa* para una redefinición del niño y su proceso lector. Las reflexiones teóricas sobre el proceso creador devienen en incursiones críticas alrededor de las historias que nacen en la vinculación entre las palabras y los mundos internos. También, en torno a los lazos entre creatividad e incertidumbre.

Asegura en este punto, Devetach: “Quizás el momento de la incertidumbre sea el más creativo y el vivido con más sufrimiento porque sólo de allí, de lo inseguro, de lo desconocido que acecha, surge lo nuevo y la aventura” (Devetach, 2008: 73). En congruencia con este posicionamiento, según Díaz Rönnner (2001) los tutelajes y las dominaciones se reconocen como limitantes de la actividad imaginativa del lector.

¹⁰² *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas* de María Elena Leiza de Almada, María Dolores Duarte, Fabiola Etchemaite y Ofelia Seppia se publica en 2001, en la Colección Relecturas, Lugar Editorial. El volumen responde a una organización en capítulos: “La lectura y la promoción de lectura” (Cap. 1); “Las revistas. Un material para tener en cuenta en la promoción de la lectura” (Cap. 2), “Las revistas para chicos, puertas de ingreso a la lectura” a cargo de Carlos Silveyra (Cap. 3) y “La lectura, libros, diarios y revistas como producto de las industrias culturales” de Susana Itzcovich (Cap. 4).

El constructo representado por Montes se enlaza con los desarrollos de Díaz Rönner y Devetach en virtud del reconocimiento de *la creación artística como espacios de libertad* y de *la ficción como territorio que ensancha la vida* (Montes, 1999: 29).

Por su parte, la figuración del juego y los mundos imaginarios como paisaje crítico avala una concepción de los juegos en condición de “algo más que pre-ejercicios, entrenamientos para entrar mejor preparado al mundo adulto, algo más que un estadio en el camino hacia la adaptación madura, como quiere Piaget” (34). Porque, siguiendo a Montes “cuando se juega, *se está en otra parte*”, se “cruza una frontera” (34); también, se ingresa a un tiempo que es de otro orden (37).¹⁰³

El anclaje dado por convalidar *la independencia del juego y del arte* en la afirmación de su autonomía y sus reglas específicas, posibilita en Montes abordajes conceptuales enfocados en la experiencia del juego y las condiciones de ingreso: la *ocasión*, un lugar y un tiempo propicios, la gratuidad, la intensidad, cierta extrañeza, la inquietud, la emoción (35-36).

Estas conceptualizaciones derivan en la articulación del análisis sobre la relación entre juego y arte para aseverar que el arte es esencialmente, obra. Dicha aseveración deviene en la delimitación del concepto de la *tiranía de la obra* enlazado con el de *responsabilidad*: “la responsabilidad estriba, justamente, en que la obra pueda tener lugar, en hacerle sitio y en ser leal a ella, permitiéndole desarrollarse bien y con coherencia” (39).

Asimismo, al profundizar el tratamiento teórico conceptual de las vinculaciones entre arte y juego, Montes retoma las categorías de *ocasión*, *espacio* y *caos*. Declara: “En el juego hablábamos de las ocasiones. También en el arte hay espacios y ocasiones (...) Si no hay un dónde y un cuándo y un con qué hacer arte la ocasión se achica”. Otra semejanza es el *caos*: “La confusión inicial del juego (...) sirve para entender el desasosiego que rodea el comienzo de la obra”. Refiere la autora: “Para que el juego sea juego y la obra, obra, hay un punto en el que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario. Se entra a buscar algo que nunca jamás se encuentra, pero que, por eso mismo, se debe seguir buscando” (40-42).

La cuestión de la ilusión es problematizada también, desde dimensionar “ese delicado proceso por el cual se aprende a entrar y salir de los mundos imaginarios”. En esta línea,

¹⁰³ La cursiva es del original.

Montes hace referencia al ingreso de la ficción en las vidas de las personas, a los encuentros con la ficción y especialmente, a los cuentos por implicar “una ilusión doble, que monta una ilusión sobre otra”. Sostiene: “Un cuento es un universo de discurso imaginario, que es algo así como decir que es un universo imaginario-imaginario, imaginario dos veces, porque ya el discurso, el lenguaje, es en sí mismo un “como si”, un disfraz, un juego con sus reglas” (44-46).

Los abordajes en cuanto a la ficción y al cuento como artificio habilitan desarrollos conceptuales centrados en desarticular lógicas de comprensión e interpretación de los mundos imaginarios, justificadas en la confrontación con el mundo real y los referentes (y referencias) de la realidad. Según Montes, los discursos imaginarios involucran la creación de mundos que se caracterizan por tener sus propias reglas internas, “aunque por supuesto, vinculados de muchos y muy complejos modos al mundo real” (47).

3. 2. 3 La propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora

Avanzando, hacemos foco en la propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora a partir de las experiencias literarias en la infancia, dada la relevancia que adquiere este tópico en el corpus analizado.

Nos remitimos en un principio a los planteamientos de Devetach (2005) por representar la validación del propio lenguaje en los procesos de configuración de la subjetividad a partir del concepto de *vivencia* y el de *palabra propia* en interrelación con el registro sensible de la *textoteca personal* como antología íntima. Dice Devetach: “Esa vivencia y esa palabra se apoyan sobre un ámbito temporal y físico que es el propio tiempo, el que nos tocó vivir en el patio, en la calle, en la zona, en la región, en el país” (Devetach, 2005: 36).¹⁰⁴

Desde este enfoque, se evidencia la declamación vindicatoria de la *propia palabra*, aquellas “tan pegadas a nosotros que casi no nos damos cuenta de que existen”, (...) “las palabras, frases o dichos que no se escriben nunca en los lugares oficiales” (149).

Retomando la operatoria crítica de *Oficio de palabrera*, Devetach (2008) reinstala las nociones de *identidad* y *pertenencia*. Esta sistemática categorial adquiere densidad al

¹⁰⁴ Esta afirmación se vincula al planteo de Montes (2001) puntualmente, el artículo “Lenguaje silvestre y lenguaje oficial o de cuando las palabras se separan de las cosas”. En la *Introducción a Oficio de palabrera* (2da. ed.), Robledo asegura que en 1988, Graciela Montes y Laura Devetach, en un seminario sobre “Los vínculos entre Literatura y región” hablaron sobre sus particulares viajes hacia la autenticidad de la palabra: mientras Montes se refirió al lenguaje infantil, “histórico”, del acontecer personal y la propia vida, frente al lenguaje “oficial” del adulto, Devetach habló de “vivencia” (20).

enlazarse también, con la postura crítica ya expresada en Devetach (2005) en cuanto a la configuración de una lengua homogeneizada que responde a la necesidad de una pretendida neutralidad ideológica (64).

La ingeniería crítica de proyección didáctica articulada por Devetach (2008) registra un epicentro estratégico en el concepto de *camino lector personal*, justificado desde el reconocimiento de que “no existen lectores sin camino” (17). Este anclaje conceptual queda vinculado a la noción de *textos internos*, definidos como “todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó” (18).

Conjuntamente, el interés teórico de Devetach enfocado en *el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra* como basamento de las tramas de los vínculos sociales conlleva la definición de un eje de trabajo crítico orientado a la exploración de las modalidades de configuración y reconfiguración de los trayectos de lectura de cada persona con inscripción en la relación entre escuela y literatura (21).

En sintonía, la proposición teórica que apela al descubrimiento y la exploración de los *textos internos* se ajusta en lo metodológico de la enseñanza literaria a la apertura de un “amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades poéticas o disponibilidades narrativas o disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo” (32)

Otro de los conceptos estructurantes de esta arquitectura que es crítica y didáctica remite a la noción de *textoteca interna*. Afirma Devetach: “Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo”. Y agrega: “Todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad” (37-39). Según Devetach, el conocimiento literario llega a través del camino lector que se va construyendo en el encuentro de cada quien con su *zona de cuento*, su *zona de poema* (45).

En un gesto de desvío de las recomendaciones “oficiales” propuestas para el abordaje de la lectura de ficción y de poesía, Devetach legaliza en la categoría referenciada como *tiempo neto leído*, “ese tiempo interno en el que va quedando inscripto un patrimonio que nadie puede quitarle al ser humano: el de los textos entrañables (...) esos textos de los que nos fuimos apropiando a través de una lectura privada, autónoma, interesada y pasional, la mejor de todas” (101).

El correlato de estas construcciones en Cabal (2001) se confirma en el despliegue de una escritura crítica que asume matices autobiográficos en articulación con el humor, la ironía, la parodia como recursos escriturarios preponderantes y para referirse a las *palabras ajenas*, las *palabras propias* y las *palabras de la infancia*, definidas como “las verdaderas, las únicas posibles porque llegan de muy atrás, de muy adentro” (Cabal, 2001: 17). Por su parte, los primeros encuentros de los niños con los libros asumen un carácter determinante en la formación del futuro lector (65).

En virtud de que “los libros entran en la escuela”, la autora reconoce las impugnaciones y las censuras para “nuestras propias y entrañables palabras”. Concluye: “Creo que se trata de sumar, agrandando el ámbito de la lengua, no de seccionarla” (113).

La configuración de *la palabra seductora* como categoría teórica arbitra la remisión (anclajes autorreferenciales, mediante) a “los niños seducidos, envidados por la palabra, que fatalmente se convierten en escuchas ávidos, en lectores adictos, en narradores” y luego, en escritores (117). Tematizar en la clave del discurso crítico la felicidad que pueden proporcionar los libros lleva a Cabal a disertaciones referidas a -según señalamos arriba- los primeros encuentros con los libros, la importancia de la calidad de esos primeros encuentros, las primeras escenas de lectura (135).

Resulta pertinente agregar que en lo que refiere a Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001b) parten de sostener que “el accionar del promotor de lectura no debe basarse en el puro hacer, en una serie de técnicas inventadas para entretener a los chicos o en algunas actividades conexas con la lectura pero en las cuales la productividad del acto de leer se desvanece” sino más bien en “formar lectores independientes” (Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001b: 5). Luego, las autoras introducen aproximaciones teóricas en torno a las nociones de *formación lectora* y *recorrido lector*, haciéndose evidente la filiación con Devetach (2008).

3. 2. 4 Formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar

Postulamos por último, un tratamiento analítico-interpretativo del eje que comprende la formación de lectores y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar como tema central enlazado a las siguientes temáticas subordinadas: mediadores de lectura; el maestro en condición de mediador significativo; la selección de libros y el canon escolar; la enseñanza de la lectura literaria entre el diálogo y el silencio; la

importancia de la escucha por parte del docente; experiencias estéticas y poético-literarias en la escuela; las políticas públicas de promoción del libro y la lectura.

En referencia a Devetach (2005) destacamos la reinstalación de lógicas de decisión y acción pedagógica con anclaje en lo vivencial del acto que lleva a encontrar, pronunciar y escribir la *palabra propia* (Devetach, 2005: 36) y en correspondencia, el fundamento confirmado en la interpretación del “hacer leer” en clave de “dejar leer”, la certificación de una práctica de lectura desde *muchos y variados textos* (52- 53).¹⁰⁵

La sistemática categorial configurada por Devetach gravita a su vez, en una noción como *transmisiones y transmisores de lectura* para representar “lo que escuchamos y leímos cuando éramos chicos”. Esta categorización queda asociada al argumento que valoriza en términos pedagógico-didácticos la recuperación de los momentos afectivos que se tejen alrededor de la obra literaria oral o escrita, “los momentos y los climas que quedan guardados en los bolsillos del alma y que nunca incorporamos en un aséptico análisis literario” (106).

Al asegurar que “la palabra propia es sentida sin valor, pobre, trasgresora (...) no tiene espacio en los lugares oficiales, (...) en las instituciones” Devetach insta una dinámica de la enseñanza y el aprendizaje que pivotea en la consigna de *encontrar la palabra propia* (151- 152). Según la autora, esta programática pedagógica autoriza en los cuadernos de clase las escrituras infantiles “que dicen lo que se siente”, a la vez que reinaugura las metodologías propias de los talleres de lectura, escritura, creatividad para “dar paso a las fuerzas intensas de la vida que (maestros y alumnos) estamos llevando adelante”. Para Devetach, el reconocimiento de que *la pedagogía de salón* “queda chica” obliga a arbitrar el docente en el ejercicio de su oficio “estrategias, soluciones, habilidades ante lo nuevo”, rediseñando de esta manera, utopías de enseñanza (140-141).¹⁰⁶

Por otra parte, el estudio de las categorías y categorizaciones críticas presupuestas en los artículos periodísticos incluidos en “Escritura y vida cotidiana” habilita las reconfiguraciones de una didáctica de la expresión oral y escrita que dimensione la *escucha*¹⁰⁷ tanto como las renovadas fisonomías de la enseñanza de la poesía en la

¹⁰⁵ La cursiva es del original.

¹⁰⁶ Resulta evidente la influencia de la formación docente de Devetach en la recuperación de los postulados escolanovistas. Esta concepción de la lectura y la escritura en la infancia que propone la autora en proyección didáctica se vincula con la pedagogía del “texto libre” impulsada por la Escuela Nueva (Alvarado, 2001).

¹⁰⁷ Esta categorización se reconoce como antecedente teórico de la noción de *escucha pedagógica* (Bajour, 2008).

escuela para “dar entrada a los grandes poetas, para dar lugar a que los chicos se expresen poéticamente, a que todos vayamos lentamente encontrando nuevos caminos” (100- 103).

Otro concepto articulador del planteo de la autora remite al *ámbito* en el que se lee o se obtienen libros, caracterizado como “un lugar afable y que no dé miedo”. Dicha construcción se vincula a la concepción de *la biblioteca áulica como cuestión de Estado*, condición de posibilidad de reconfigurar los proyectos de promoción del libro y la lectura en la escuela (110- 111).

Retomando los trabajos anteriores, Devetach (2008) confirma los momentos de lectura privada y de reencuentro de los sujetos con el espacio interior como condición de posibilidad de la formación de lectores. La convalidación de los textos internos como “el piso para que la literatura tenga presencia cotidiana en la escuela” se representa asimismo, en oportunidad didáctica para el diseño de propuestas que lleven al enriquecimiento de los textos internos de alumnos y alumnas para seguir construyendo y desde la puesta en juego del *estado de escritura* y el *estado de lectura* como *disponibilidades* (Devetach, 2008: 41).

Al referirse a “los recursos más eficaces para el crecimiento del camino lector, tanto personal como grupal”, Devetach menciona el reconocimiento del deseo de leer y la satisfacción de tal deseo a través de los más variados textos, en especial los de ficción y poesía (43). Sin embargo, para viabilizar este estado de situación la autora declama por la necesidad de contar los ciudadanos de un país con políticas públicas de promoción del libro y la lectura, con suficientes libros para poder ser lectores en la práctica cotidiana de la lectura de cuentos, novelas, poemas, teatro (33-34).

Los abordajes conceptuales articulados en cuanto a *hacer leer* a niños o adultos llevan a interpelar aspectos de la relación entre obra, mediador y mediación en coherencia con la consideración de los criterios de selección desde significar la calidad literaria. Para la autora, los textos que habilitan la construcción de un camino lector son aquellos representados por ficciones ancladas en la búsqueda por parte del escritor de la palabra creativa, y orientadas a facilitar en los lectores nuevas experiencias con el lenguaje, la letra escrita, la literatura (87).

La problematización de la literatura de mercado como asunto de interés teórico conlleva la definición de la noción de *lector seguro*. Según Devetach,

lector seguro es el que se va formando en el diálogo con textos diversos, regresa a esos textos a través de los años, los reconoce cada vez en cosas diferentes; (...) el que va creciendo con los autores que también crecen y urden propuestas sabiendo que hay gente del otro lado para

recibir las; (...) aquel que, enterado de lo efímero de la presencia de algunos libros en librerías, va a las bibliotecas y descubre en ellas el amplio mundo de la literatura que no es solamente *best seller* (89-90).

En correlación y como clave de comprensión de la enseñanza literaria, la autora reitera la importancia de la escucha por parte del docente. Sostiene: “(...) escuchar, más que aleccionar o prescribir como respuesta rápida” (...) respetar los silencios y ensimismamientos después de leer o escuchar leer un texto” (45).

Devetach insta a repensar las decisiones y las acciones enmarcadas en la enseñanza literaria como definiciones ideológicas. Postula la restitución de las formas dialogadas y dialógicas, al dimensionar los silencios como puerta abierta para la opinión ajena; el “dar opciones”, desestimando la imposición de las propias elecciones (90).¹⁰⁸

La postura crítica de Devetach en cuanto al mundo globalizado, a la sociedad de consumo y sus estereotipos se asocia al enclave teórico representado en dimensionar la emotividad tanto como a la figuración de claves didácticas vinculadas a descubrir, mirar y aceptar nuestro *equipaje poético* (52). La autora declama en términos pedagógicos una valoración del espacio poético a la manera de justificación de las enseñanzas que habiliten su construcción. Destaca la necesidad de no dejar de lado las voces de los poetas que no escribieron para los niños: “la buena poesía, como todo el arte, antes de pasar a ser 'para niños' o 'para adultos', o simplemente 'para', es primero poesía” (118).

En concomitancia con la programática de Devetach referenciada para un abordaje de los núcleos temáticos organizadores del presente apartado, Montes (1999) establece una postura que interpela a la literatura y su enseñanza. Por consiguiente, se plantea el desarrollo de la frontera indómita, de modo de *convertir la cultura en experiencia* (Montes, 1999: 54). Dice: “(...) enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura *ingrese en la experiencia* de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio”.^{109 110} Siguiendo a Montes, educar en la literatura es un asunto de *tránsito y ensanchamiento de fronteras*. Resalta sin embargo, que para ayudar a ensanchar la frontera de otros es necesario orientar el ensanchamiento de la propia frontera indómita, de “ese territorio indómito personalísimo hecho de lecturas, escrituras y otras experiencias sorprendentes con las palabras” (55).

¹⁰⁸ Estos planteamientos pueden conceptuarse como antecesores de la denominada “pedagogía de la escucha” a la que refieren los desarrollos de Chambers (2007) y Bajour (2008, 2009, 2010, 2014).

¹⁰⁹ La cursiva es del original.

¹¹⁰ La referencia al vínculo entre literatura y experiencia se entronca teóricamente con las contribuciones de Larrosa (2000, 2003).

Montes asegura en esta línea, que toda escritura y toda lectura necesitan de esos destellos, relumbrones, iluminaciones en su configuración como zonas indómitas (72). Al decir de la autora, estas lecturas y escrituras son las que construyen un lector que va creciendo, más astuto y menos “digestivo”. En definitiva, un *lector al acecho* (75).

El correlato conceptual de la categoría de *ensanchamiento de la frontera indómita* queda representado por la noción de *angostamiento* de la zona liberada, asociada a los “achicadores que han querido domesticar lo no domesticable” y a los fantasmas de la escolarización, la frivolidad y el mercado (55).

La reflexión crítica en torno a “el placer de leer”, un eslogan que en los años noventa ha atravesado la educación formal y no formal, lleva a Montes a sostener:

El “placer de leer” ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada (...) Absolutamente saludable y necesaria ventilación (...) se ligaba con el rescate del juego como sede natural del aprendizaje (79).

Con el propósito de “des-soldar” esta fórmula muy soldada en el paradigma educativo, Montes admite que la fuerza innovadora característica de la propuesta en su fase inicial devino en una instancia posterior de desarrollo y articulación en que el juego derivó en consignas; la enunciación indicativa (“los niños juegan”), en orden (“hay que jugar”) (78- 80). Ello amerita *una nueva vuelta de tuerca a la cuestión de la lectura placentera*. El placer que reclama la autora es el “placer con desafío, propio del lector que acorrala un texto y lo toma por asalto y lo penetra -y es penetrado por él- una y mil veces, porque el misterio sigue estando, resiste” (82). Esto equivale a expresar que dicho placer se vincula al acontecimiento de entrar el lector en relación con el texto, construyéndose uno al otro.¹¹¹

Las concepciones teóricas y pedagógicas se constituyen e instituyen en la ineludible revisión del juego juguetero, sin compromiso ni consecuencia; el almohadón como símbolo; la facilidad como bien supremo; la facilitación controlada (85).

En orden al profundizar el abordaje crítico de la relación entre lectura, literatura y escuela, Montes habilita la controversia sobre el lugar que ocupa la literatura en la vida de las personas y en el ámbito escolar (82). Pregunta:

¿Es un lugar *semejante funcionalmente*, de manera tal que se podría decir que quien entró en tratos con la literatura dentro de la escuela está mejor preparado para entrar en tratos con ella *fuera de la escuela*, en otras circunstancias de su vida? ¿O se trata de funciones por completo diferentes? ¿El contacto con la literatura en la escuela induce, prepara, ensancha, promueve, energiza, despierta el contacto con la literatura en la vida diaria? (87).

¹¹¹ Este posicionamiento de Montes es solidario con otros que se dieron desde entonces en el campo de la enseñanza de la literatura (Bombini, 2006; Cuesta, 2006).

Partiendo de afirmar que *la literatura es sapo de otro pozo* puesto que “no es una especie natural de la escuela”, Montes articula una trayectoria crítica remontándose inicialmente a los años ochenta para referenciar la presencia en las aulas de clase de una *literatura infantil con ilusiones de literatura y no de escuela* (88- 89).

Siguiendo a la autora, puede afirmarse que la articulación de esta “especie de otros territorios” en las prácticas de enseñanza “trajo cambios, variedad, nuevos aires”. Además, en el área de la lectura “insuflaba aliento a los lectores desanimados, robustecía a los lánguidos y hasta produjo la resurrección de algunos que ya se daban por muertos (...) despertaba en los analfabetos la codicia del texto” (90).

La década siguiente estuvo, al decir de Montes, atravesada por la perplejidad de maestros y bibliotecarios en relación con “ese inquilino algo esquivo a las rutinas”. El desasosiego representativo de este momento histórico provino en un cambio radical “de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo global a lo fragmentario, de lo gratuito a lo aprovechable, de la pasión a la acción” encuadrado en lo que Montes llama *conflicto de ilusiones y de campos* (90- 91).

En este marco, las lecturas múltiples, diversas fueron sustituidas por lecturas inducidas, justificadas desde criterios como la clasificación por edades, por temas; la frecuentación de los libros casual y gratuita pasó a ser materia de usufructo regular, es decir, género escolar aprovechable; el acervo total, un *continuum* de libros resultó acotado y fragmentado (el libro de texto, el manual encarna la culminación de la fragmentación); la pasión de la lectura prescribe ante las actividades que denotan su flagrante instrumentación; la literatura se subordina a la lingüística conceptuada como un discurso más (92-93).

La complejidad de la sociedad contemporánea evidencia asimismo, para Montes circuitos clausurados siendo la *lectura de escuela* el circuito que adquiere mayor significatividad y trascendencia:

tiene su ámbito específico (el aula y, a veces, la biblioteca escolar); su tiempo específico: el de la educación (horarios de clases o tarea para el hogar), y sus mediadores también específicos: maestros y, ocasionalmente, bibliotecarios (...) tiene sus objetos específicos, o sea un recorte propio de bienes culturales que son los que se considera que deben circular ahí preferentemente: en primer lugar los libros de texto y en segundo lugar, en estos últimos años, la literatura infantil (111).

En analogía, Montes (2001) representa el entramado teórico-didáctico configurador de la relación entre infancia, literatura y pedagogía manifestado en la constatación de una reivindicación de la materialidad del texto frente a las formas de reduccionismo a las

que la tradición escolar lo somete, como ser pesquisar un “mensaje”, caracterizar un personaje, resumir un argumento. Este afán reduccionista se corresponde para Montes, con la tendencia a “ir reemplazando el texto por los discursos acerca del texto” frente a lo cual la autora reivindica el “volver al texto”, desatendiendo solicitudes extraliterarias: “es ahí, en el texto, donde escritor y lector deberían instalar su domicilio. Y es ése el lugar del encuentro y el intercambio” (Montes, 2001: 60-62).

Instaurado como eje crítico los abordajes escolares de la lectura y la escritura, Montes admite que en la escuela se manifiesta un fenómeno que propone denominar como “invasión de la lingüística sobre el terreno de la literatura”. Partiendo de aseverar que se trata de dos campos diferentes, disipa lo que entiende como confusión entre “obra” y “discurso” mientras que interpela la vinculación entre lectura, escritura y enseñanza cuando proclama que la institución escolar “debería reproducir (en lo posible) las situaciones sociales y “naturales” de lectura y escritura” tanto como la situación corporal de la lectura (73-75).

En referencia a la escritura literaria, lo deseable -complementa Montes- sería “reproducir en lo posible la situación del escritor” en correspondencia con la lógica orientada a reproducir la escuela la situación del arte en la práctica del artista (75). La autora proclama que si se quiere fomentar el derecho a escribir literatura, los criterios lingüísticos resultarán insuficientes y habrá que poner en juego criterios literarios (82).

Para Montes, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que ocurren en el ámbito escolar se debaten entre la clausura de las aproximaciones de tipo lingüístico-lógica y la apertura que involucra la experiencia estética y poético-literaria.¹¹² Desde ya, dicha apertura exige la presencia de “un adulto receptivo, poroso (...) que pueda separar lo vigoroso y genuino de lo estereotipado e impostado (para lo que, necesariamente, tendrá que ocuparse de cultivar el propio terreno literario, artístico)” (83).

En consonancia con las deliberaciones que venimos inscribiendo, la remisión a las ficciones literarias reseñadas posibilita en Díaz Röner (2001) la figuración de anclajes teórico-críticos asociados a los criterios que según su perspectiva, son orientadores de la selección de textos literarios: la reivindicación del teatro y la poesía como géneros infantiles; las obras que ponen en juego el humor, la parodia y el absurdo); textos liberadores de la imaginación y reconstituyentes de la palabra poética; textos

¹¹² Dichos postulados dialogan con un debate que desde aquel tiempo se ha ido consolidando en cuanto al lugar de la literatura en la escuela, en oposición al paradigma del “enfoque comunicativo” y a la escritura instrumental.

provocadores, distanciados de la “vulnerabilidad textual” (126) que lleva a simplificaciones; “lecturas de mayor aliento” (83), sin actitudes mesiánicas ni blanduras sensibleras (134).

Las congruencias entre los montajes teóricos recreados en el contexto del análisis que se procura y los que se reconocen en Cabal (2001) y en Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a y 2001b) son precisas.

Cabal (2001) habilita reflexiones desde la crítica pero que atraviesan dimensiones didácticas, en vinculación con la actitud de la sociedad y la familia respecto de la lectura, los maestros y bibliotecarios como mediadores. Al dimensionar ese “agujero” que ha dejado la familia en cuanto a la formación de lectores, Cabal reconoce que aquel vacío está siendo asumido por la escuela. Afirma: “Para formar lectores (...) no basta con que el chico escuche algunos cuentos leídos narrados por la maestra o la bibliotecaria. Tampoco basta que el chico entre en contacto con el libro, lo lea, lo manosee, en las horas de biblioteca o en el aula (...) El chico tiene que poder llevarse todos los libros de la biblioteca a la casa” (Cabal, 2001: 39).

Enfocándose en el maestro como mediador, señala Cabal: “La eficacia del maestro como mediador tiene que ver con que el maestro sea lector o no lo sea”. El maestro lector se constituye así, en asunto sobre el que desplegar la crítica los planteos conceptuales vinculados al lugar que la literatura ocupa en la vida de las personas; también, a la enseñanza de la literatura (74- 75).

No obstante, interpela el vínculo entre escuela y biblioteca desde significar la *custodia de libros*, una práctica institucional peligrosamente habitual. También, a partir de tensionar la realidad representada en una situación que califica como absurda: “chicos y maestros que necesitan libros, y montones de libros que no pueden ser usados”. Dicha interpelación lleva a Cabal a enunciar acciones pedagógicas y políticas: “abrir las bibliotecas inventariadas de par en par (...) y, en un acto público, repartir en préstamo los libros, todos los libros, a los chicos que los pidan” (42).

Según Cabal: “(...) Los chicos necesitan libros. No sólo manuales o diccionarios, para saber cosas prácticas: libros de literatura, los más bellamente escritos, los mejores ilustrados. Leerlos y que se los lean (...) Los chicos necesitan libros para fantasear, para soñar, para consolarse, para inventar mundos nuevos”. La autora reivindica el derecho de los chicos a leer. Dice: “no sólo a decodificar, no sólo a comprender, no sólo a juzgar, no sólo a elegir lo que leen, sino el derecho de los chicos a querer leer, a tener ganas, necesidad, urgencia de leer” (137).

Distanciándose de una actitud teórica que conceptualiza a la fantasía, la ensoñación como sospechosa, Cabal se alinea con Montes (2001) para reconfigurar la felicidad y los buenos libros como una forma de resistencia (140).

Entre las tematizaciones teórico-pedagógicas que Cabal referencia en su trabajo mencionamos también, las formas del humor que se ofrecen a los niños; la literatura infantil que se caracteriza por “un humor muy particular (...) que no desdeña la sátira, la ironía, la parodia y el humor negro”. Respecto de la risa en los ámbitos pedagógicos, sostiene Cabal: “A veces en las escuelas se considera el humorismo como algo menor. Y se les hace creer a los niños que lo que deben buscar en los libros es enseñanzas y mensajes y conocimientos, nunca risa. Y se desaprovechan los recursos pedagógicos de la risa, que agudiza el espíritu de observación y estimula el conocimiento” (53).

Los abordajes relativos a la educación literaria habilitan disertaciones teóricas que problematizan tópicos como la selección de libros y el canon. En consonancia con la figuración de dichas temáticas como ejes del planteamiento crítico y pedagógico de la autora, son reivindicados para los chicos en las escuelas, los libros de ficción, de fantasía, “esos que no dejan ningún mensaje, ninguna enseñanza”, “libros para leer porque sí” (82).

Por su parte, las construcciones figuradas en Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a) relativas a la selección de textos se articulan con las conceptualizaciones de Machado (1994) centradas en la promoción de diversidad de buenos libros desde el punto de vista literario hacia la adjudicación de una postura teórica fundada en la convicción de que “mientras más variada sea la selección -desde lo ideológico y desde lo literario- más pronto serán construidos los propios criterios de selección, más fácilmente se podrá arribar a una lectura profunda, crítica e independiente” (Seppia, Etchemaite, L. de Almada, 2001a: 44-45).

Los acercamientos conceptuales al *texto narrativo* y la delimitación de las categorías *historia* y *discurso* como unidad significante, *pacto ficcional*; *narrador* y *autor*; *lector “real o empírico”* y *lector modelo o lector implícito*; *perspectiva narrativa*, *focalización externa (fija o variable)*; *narrador externo*, *narrador interno* y *monólogo interior*; *tiempo*, *organización cronológica*, *anacrónica retrospectiva*, *anacrónica prospectiva*; *polifonía*, *discursos monológicos* y *dialógicos* contribuyen a delinear

orientaciones didácticas en lo que respecta a la selección de textos a cargo de los mediadores.^{113 114}

Afirman en este sentido, las autoras:

A diferencia de los relatos que suelen circular por las instituciones educativas -basados únicamente en una estructura canónica de iniciación, nudo y desenlace, con un relato que sigue el desarrollo cronológico de los hechos, con una voz única que presenta los hechos de una sola manera, con una perspectiva siempre igual o externa a los hechos o de protagonista clásica- hay en la actualidad una variada y riquísima producción que rompe con los moldes establecidos para la literatura infantil e incorpora a su discurso toda la riqueza que la literatura reservara para los textos “para adultos” (114).

En cuanto al *discurso poético*, se materializan las nociones de *ficcionalidad*, *connotación*, *plurivocidad*, *intertextualidad* y *autorreferencia* en interrelación con las de *redundancia*; *componentes semánticos*, *sonoros* y *gráficos* y *construcción de sentido*. La proyección didáctica de estas construcciones se articula en la expresión por parte de las especialistas de su propuesta pedagógica: “leer poesía, mucha poesía y leerla como texto, como unidad de sentido, como literaria -es decir, como ficcional y plurívoca- y como género, como un ordenamiento particular del lenguaje. Fundamentalmente por su enorme síntesis del mundo creado y su alto grado de semantización y resemantización del lenguaje” (135).

Las incursiones teóricas trazadas por Montes en clave de indagación conceptual sobre la presencia de la literatura en el ámbito escolar -recordemos que el capítulo con que cierra el libro está a cargo de la escritora- llevan a remontarse a los años ochenta y al panorama que configuró la irrupción en la escuela de la nueva literatura infantil. El gesto crítico de volver operativas las nociones de *discurso escolar* (el discurso del aula, de los libros de texto, de los libros de lectura) y *discurso literario* (el discurso de la ficción, de *los libros porque sí*) se justifica como un modo teórico de desandar sus continuidades y rupturas (141). La apuesta pedagógica representada en el posicionamiento teórico-crítico de la especialista se confirma en ceder la escuela un espacio para la construcción del lector, “que pueda reservarle un pequeño nido¹¹⁵” (146). El alegato final intercede: “Por una escuela en la que haya ocasión de aprender muchas cosas y de frecuentar muchos textos: discursos escolares y discursos literarios. Por una

¹¹³ La configuración de dichas categorizaciones evidencia la reapropiación de los desarrollos teóricos de Barthes (1980, 1991, 1994), Eco (1981, 1992, 1993, 1996), Bajtin (1976, 1991, 1994).

¹¹⁴ Las nociones recortadas por las autoras se reconocen como deudoras del estructuralismo, la teoría de la recepción, la teoría del texto y del discurso. Aunque esta opción se justifica a partir de confirmar la pretensión de “trabajar el texto literario desde una mirada teórica que no se aleje de la práctica” (Seppia, Etchemaite, L. de Almada, 2001a: 70), entendemos que avala un interés teorizante contrapuesto a desarrollos críticos sincrónicos con anclaje en perspectivas de base multidisciplinaria.

¹¹⁵ Esta noción puede validarse como antecedente teórico de aspectos conceptuales representados en Stapich y Cañón (2013): “nido/red/tejido”, “tejer el nido”.

escuela con libros, con muchos libros y con muchos modelos lectores. Por una escuela con maestros que lean y que puedan por lo tanto promover en otros la lectura” (148).

Por su parte, en la construcción de la línea de análisis conceptual de Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001b) intervienen apreciaciones relativas al promotor de lectura. Respecto de esta figura, las autoras señalan que “si bien el promotor debe formar a los nuevos lectores, lo que debería evitar es que el peso de su palabra de adulto entrenado en el mundo específico de la lectura impida el desenvolvimiento de las potencialidades de leer en forma diferente de quienes están empezando a recorrer un camino inevitablemente personal”. Y agregan en clave de orientación pedagógica: “lo deseable es que el promotor sea un facilitador de la autonomía, un colaborador en la construcción del sentido, tanto a nivel individual como a nivel grupal” (Seppia, Etchemaite, L. de Almada, 2001b: 13-14).

Mientras, el trabajo de Carlos Silveyra que integra la publicación persigue la pretensión de valorizar el papel que cumplen las revistas para chicos en la formación de lectores. Al referirse a las revistas infantiles en la Argentina y sus rasgos distintivos, destaca que en su mayoría “son *escolares*”, por evidenciar una fuerte ligazón con lo curricular (89).¹¹⁶ Así, se enfoca en *Billiken* y *Anteojito* para ejemplificar el atravesamiento de las publicaciones destinadas a la infancia en la lógica de la escolarización.

Con todo, la constatación de que “muchos chicos, no sólo en nuestro país, siguen ingresando al territorio de los lectores de la mano de las revistas” deriva en una concepción de *la revista para chicos como puerta de ingreso a la lectura* (95).

En el cierre del libro, el planteo de Susana Itzcovich involucra la reflexión teórica centrada en *los libros, los diarios y revistas como productos de las industrias culturales*. Pese a proclamar una defensa del libro como objeto cultural, la autora convalida la existencia de otros circuitos de lectura que forman parte de la industria cultural del siglo XXI, revalidando su presencia en la escuela. Dice:

Rechazar o no utilizar los medios de comunicación masiva en la escuela es no permitir el ingreso a la información y a la formación integral del individuo. La escuela debe aprovechar todos los recursos de los medios de comunicación masiva e integrarlos, como un modo de conocerlos, reconocerlos, formar 'lectores' de diferentes textos y espectadores críticos de esos medios (102).

El abordaje de la cultura audiovisual y los efectos de sus mutaciones en la escuela orienta reflexiones teóricas alrededor de *los nuevos modos de 'leer'* desde pactar con las fisonomías renovadas de la comunicación y la tecnología.

¹¹⁶ La cursiva es del original.

La confirmación crítica de la irrupción de los medios masivos de comunicación legitima la *historieta* en el conjunto de las *literaturas marginales* y como forma de lectura que integra simultáneamente el lenguaje icónico y el literario en el surgimiento del *lenguaje historietístico* (115). La autora postula una valoración del género para la promoción de la lectura en el aula en articulación con los procesos de inclusión que operan en la (re)definición de la literatura y la cultura. ¹¹⁷

3.3 Conclusión

En síntesis, este capítulo presentó los órdenes que en perspectiva histórica contribuyeron a consolidar una tradición relativa a la corroboración del discurso crítico sobre LPN.

Para iniciar el tratamiento de tal contenido de investigación, delineamos el entramado de las prácticas históricas y socio-culturales del campo de la LPN con el propósito de enmarcar en términos generales, las plataformas discursivas y textuales analizadas.

Justamente, en relación al periodo que abarca las décadas del cuarenta y el cincuenta y la década del setenta mencionamos cuestiones vinculadas a la industria cultural en nuestro país, los proyectos editoriales y las colecciones destinadas al público infantil, la creación de ámbitos para la propagación de literatura infantil, para la discusión y la reflexión conceptual.

Sobre el ciclo que comprende los ochenta y los noventa, puntualizamos asuntos relativos a la producción literaria de la época, la creación de programas para la promoción del libro y la lectura, los procesos de desenvolvimiento de la industria editora, la instauración de eventos culturales que valorizan los libros para niños y jóvenes, el surgimiento de instituciones dedicadas a la promoción y difusión de la literatura infantil y juvenil, la aparición de la figura del mediador, la apertura de canales de intercambio con Latinoamérica en el marco de políticas de globalización.

Acorde con las expresiones de los especialistas, sostenemos que los fenómenos enumerados ratifican la consolidación de la LPN como campo y su instalación dentro de la cultura argentina.

¹¹⁷ Considérese que tanto Itzcovich como Silveyra desempeñan en esta época un rol central en cuanto a proyectos editoriales para niños, interesados ambos por dar curso a procesos de valorización de la cultura infantil, desde el mercado editorial argentino.

A continuación, se presentó el análisis de textos teórico-críticos inscriptos en las décadas previas al período delimitado por el corpus de investigación. Dicha exploración analítico-interpretativa de los desarrollos precursores posibilitó la demarcación de problemáticas comunes, esto es: las reconceptualizaciones de la infancia y el niño; la literatura para niños (LPN) como campo de saber autónomo; la propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora; la formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar.

Planteamos que los enfoques críticos examinados habilitan discusiones en torno a los diversos núcleos temáticos. Para el caso de los dos primeros ejes, las polémicas se emplazan alrededor de los estereotipos del sujeto niño y la reproducción estereotipada de las formas de la infancia en las obras literarias destinadas al público infantil, la tendencia al adoctrinamiento moral en las historias de la producción escrituraria para niños, las actitudes con las que los adultos median entre niños y libros, las prácticas de servicio que se le imponen a lo literario, las reglas y regulaciones propias del discurso literario en tensión con las lógicas escolares, las relaciones entre escritura literaria y mercado.

Los ejes restantes tematizan controversias sobre la construcción del lector, la mediación, los maestros y bibliotecarios como mediadores, los abordajes escolares de la literatura, la intervención docente en la enseñanza de la lectura literaria, la selección de libros y el canon, la escritura ficcional en la escuela, la biblioteca escolar, las políticas públicas de promoción del libro y la lectura, las revistas para chicos en la formación de lectores, los medios de comunicación masiva para la promoción de la lectura en el aula.

Las construcciones derivadas de la indagación de las discusiones teóricas y pedagógicas del campo de la literatura argentina para niños que involucran a textos críticos inscriptos en las décadas precedentes al período recortado para esta investigación son revisitados en el capítulo siguiente donde se establece el análisis del corpus.

4. LOS DISCURSOS TEÓRICO-CRÍTICOS DEL CAMPO DE LA LITERATURA ARGENTINA PARA NIÑOS (2000-2013) Y SUS PROYECCIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

Recuperando aspectos de la lectura histórica articulada en el capítulo precedente, señalamos que hasta los años setenta predominó en el campo de la LPN en Argentina un conjunto de textos que manifestaban el atravesamiento de diversidad de mandatos extra-literarios. Si bien es posible reconocer propuestas que asumen otras apuestas (Roxlo, Tallon, Villafañe), las estéticas imperantes daban cuenta de modelos moralizantes y pedagogizantes. Desde ya, esta producción literaria encontraba su correlato en ciertos modos de generar crítica y teoría (el caso de Dora Pastoriza de Etchebarne, por ejemplo).

No obstante, la irrupción de la figura de María Elena Walsh y su obra marca un hito. A partir de este mojón, la LPN argentina comienza a perfilar construcciones superadoras, distanciadas de las imposiciones antes aludidas. Por ende, también la teoría y la crítica literaria asumen otro rol, orientándose a la elaboración de nuevos constructos.

Interesa subrayar que este reconocimiento se justifica en virtud de dimensionar un interjuego entre prácticas literarias, prácticas teórico-críticas y prácticas pedagógicas. Retomaremos estas correlaciones que se dan entre literatura, crítica y teoría literaria y didáctica en consonancia con la manifestación de las premisas que sustentan nuestra hipótesis.

Antes de avanzar, se considera oportuna la especificación de aspectos vinculados al diseño metodológico de investigación. Tal como expresamos en la introducción, este desarrollo investigativo asume una metodología cualitativa. La pertinencia de esa opción queda justificada en tanto se pretende la representación del complejo de las cualidades que caracterizan una realidad, “aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros” (Aristizábal Botero, 2008: 65).

La elección del enfoque se fundamenta además, en virtud de la flexibilidad propia de los diseños cualitativos de modo de establecer el investigador “una relación de ida y vuelta

permanente entre la teoría y los datos” (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, 2005: 155). El proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla es intrínseco al análisis cualitativo (Gallart, 1993: 347).

Según indicamos, el método seleccionado es el análisis del discurso. Se valora por la potencia que representa en cuanto a establecer un recorrido metodológico intermedio de sucesivas operatorias analíticas de los constructos textuales y discursivos como correlato de la configuración de las operaciones de una crítica que intersecta la pedagogía. También, por la capacidad heurística respecto de las convergencias relacionales significadas en el corpus.

En consonancia, se instrumentó un modo de trabajo que trasciende el análisis individual de los textos y discursos. Parafraseando a Garramuño¹¹⁸, se articuló el gesto de “volver al corpus el protagonista de la historia”. Volver al corpus el protagonista de la historia denota una ruptura respecto de abordajes del corpus de orientación microscópica, pretendidamente totalizantes y totalizadores. Procura un principio de mirada oscilante en torno a la agrupación delimitada y con anclajes *entre* los textos y discursos (también *entre* campos) a fin de dimensionar los problemas que se definen en el conjunto.

Se orientó así, una indagación de la sinergia intertextual e interdiscursiva, es decir un tratamiento dialógico del corpus para el planteo de una topografía global (Angenot 1998, 2010).

Los conocimientos construidos que exponemos en este capítulo surgen de la consustanciación de diversas operaciones metodológicas entre las que figuran: el

¹¹⁸ En el marco de una investigación que se propone abordar el problema de la refundación de culturas e identidades nacionales Florencia Garramuño recorta un corpus desde involucrar las novelas que aparecen en la literatura de Brasil, Argentina y Uruguay a lo largo de las dos últimas décadas del 80’ y del 90’ y que manifiestan un compromiso representado por “una muy peculiar reescritura del pasado” (Garramuño, 1997: 11).

Con respecto a la lectura de los textos, dice Garramuño: “Haberme centrado en la individualidad de los textos habría supuesto en primer lugar un cierto aislamiento de las novelas entre sí que habría tenido como corolario la disolución del problema que me preocupaba: no una novela, ni varias, sino ciertos movimientos que entre ellas iban asomando” (Garramuño, 1997: 19). Y agrega: “Haber cedido a la tentación del análisis individual habría implicado tirar por la borda todo el análisis de conjunto y la trama del corpus que tanto me costó construir. Habría significado un tipo de trabajo diferente; un mosaico de análisis de novelas, con relaciones entre sí -tal vez demasiado repetitivas- y no la investigación de un problema que, como tal, se define en el corpus y no en cada una de las novelas en particular” (19-20).

Para la investigadora, su trabajo asume un distanciamiento de la explicación comprensiva de las novelas mismas que forman el corpus en tanto textos individuales. Afirma: “Más bien esas novelas se han convertido en cómplices con las cuales pensar sobre esos otros problemas: es el corpus, y no las novelas, el protagonista de esta historia. Y el corpus es concebido no sólo como una serie de textos conectados por características comunes, sino como el espacio en donde pueden investigarse ciertos problemas culturales. Son estos problemas, entonces, también parte del corpus” (20-21).

armado de entramados descriptivos; la tipificación de recurrencias de mecanismos, secuencias y sentidos; la inscripción de matrices categoriales; la reorganización de las categorías mediante procedimientos analíticos de codificación sistemática de manera de comparar los distintos fragmentos de datos al interior de cada categoría, establecer parámetros relacionales entre categorías; procesos de comprensión, síntesis conceptual, inferencia continua; integración y articulación de los diversos niveles de análisis e interpretación; reestructuraciones en la conceptualización del objeto.

La presente sección retoma concretamente, los patrones diseñados en el recorrido transversal por el corpus de investigación para dar cuenta del orden particular, local y complejo del objeto de estudio. Dichos ejes circunscriben las siguientes temáticas y problemáticas: la literaturización de la literatura infantil en correlación con una reivindicación de su especificidad estético-literaria proyectada a la enseñanza; LPN y mercado; LPN y escuela; las relaciones entre adultos y niños; la práctica del teorizar la literatura infantil argentina; el lenguaje de la escritura teórico-crítica.

A su vez, en el devenir del análisis, el marco teórico que sustenta esta tesis se somete a procesos de resignificación atendiendo a la disposición de argumentaciones para la validación de nuestra hipótesis de trabajo centrada en la certificación de enclaves de interrelación entre la crítica y la enseñanza literaria.

Con esta exposición pretendemos en suma, abrir el espectro de matices, resonancias, significados y tensiones en torno a los discursos del corpus de manera de habilitar la figuración de los enclaves que remiten a los procesos de reubicación de la producción teórico-crítica sobre la literatura para niños en nuestro país y de reorganización de las proyecciones pedagógico-didácticas.

4. 1 La literaturización de la literatura infantil como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica

Comenzaremos el tratamiento de este eje de análisis con la remisión a los desarrollos de Díaz Rönner, subrayando el carácter fundacional de sus trabajos. Aunque atendiendo a los objetivos de esta tesis y al recorte temporal propuesto (2000-2013) hacemos foco en la (con)textura crítica figurada en *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*, la relación con *Cara y cruz de la literatura infantil* orienta composiciones que se reconocen como productivas para la investigación.

Tanto *Cara y Cruz...* como *La aldea...* resignifican escritos que no fueron pensados originalmente como libros. Son artículos, ensayos, conferencias independientes, a menudo distantes en el tiempo. En cuanto a *Cara y cruz...* destacamos la condición fragmentaria (marginal, incluso) que tuvieron esas primeras escrituras de Díaz Rönner ya que ello da cuenta de un cierto estado fundacional e incipiente del campo. Muchas de las reseñas y artículos de *Cara y Cruz...* se publicaron inicialmente en el diario *La Capital* de Mar del Plata y con posterioridad alcanzan la consagración a través del pasaje a otra forma editorial, su inclusión en compilaciones presentadas en colecciones prestigiosas como son Colección *Apuntes*, dirigida precisamente por Díaz Rönner, Editorial Libros del Quirquincho y Colección *Relecturas*, Lugar Editorial (consideradas casi de culto en la actualidad).

Ambos desarrollos dan cuenta de una coherencia teórica. Dicha integralidad se dimensiona en coyunturas críticas que entran la categorización de las denominadas *intrusiones*, las imposiciones de la psicología, la pedagogía, la didáctica, la moral; el abordaje inmanente de la literatura infantil; la institucionalización del lenguaje literario y la materialización de su especificidad en los libros para niños.

Para una justificación de este postulado, retomamos el análisis de *Cara y cruz de la literatura infantil*. Tal como dejamos consignado precedentemente, su andamiaje puede sintetizarse en el constructo *intrusiones* en interrelación con las categorías *uso*, *usufructo* de la literatura y *escolarización de las lecturas literarias*, esa matriz que Díaz Rönner pretende “transformadora, problematizadora, cargada de una actitud de obstinado desacato” (Díaz Rönner, 2011: 61).

“Libro fundante, eje, bisagra” -dice Bombini-, *Cara y cruz...* plantea la puesta en escena de una controversia, en tanto que traduce dos posicionamientos posibles: la *desliteraturización* o la *literaturización* de la literatura infantil.¹¹⁹

Como ya dijimos, Díaz Rönner reclama de manera enfática la autonomización de la práctica literaria frente a las imposiciones de la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía, la didáctica, la ética, la moral. Refiere a las *intrusiones* o *perturbaciones* que estas disciplinas provocan en el tratamiento de lo literario infantil.

La autora afirma que la literatura no puede estar al servicio de factores psicoevolutivos (etapa evolutiva, ritmos psicoevolutivos), imposiciones didácticas (*utilidades* para

¹¹⁹ BOMBINI, G. (2011). “La escritura de un prólogo desde el entrecruzamiento de lógicas”. En: DIAZ RÖNNER, Ma. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Problemas, ambigüedades, paradojas. Córdoba: Editorial Comunicarte, Colección La Ventana Indiscreta / Ensayos sobre LIJ.

educar mejor, objetivos enseñantes, hablar del “mensaje”) que reprimen la pluralidad de significados propia de cualquier producto literario, servicios éticos y/o morales o moralizadores (deberes y principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, lecturas edificantes, pautas homogeneizantes de las conductas sociales) y sostiene que la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura a fin de privilegiar la materia literaria, lo estrictamente literario, en detrimento de otros discursos disciplinarios.

En virtud de que, “la lengua literaria se encabrita, asalta o alborota en ambigüedades, se permite la tentación de sugerir más que representar la realidad” (Díaz Rönner, 2001: 36), se trata de *literaturizar* la literatura infantil, despojándose de esta suerte de contraliteratura que invade el sector de lecturas para los más pequeños.

Desde esta perspectiva controversial, los textos para niños se asumen en su condición de literarios, distanciados de aquellos escritos adensados de moralidades, con fuertes marcas pedagogizantes, orientados por cierta fuerza instructora.

Según se observó, en tensión con los orígenes de la literatura destinada a los niños y los diversos tutelajes a los que ha sido sometida y desde proclamar que la literatura para niños es literatura, *Cara y cruz...* se instala como un texto fundacional para el estudio teórico-crítico de la literatura infantil en la Argentina.

En una línea de profundización de las constataciones que se dirimen en el trabajo referenciado anteriormente, *La aldea...* presupone especulaciones teóricas sobre la *literaturización* en clave de *contrabando y fraude*.¹²⁰

¹²⁰ *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas* es el libro póstumo de María Adelia Díaz Rönner. Se publica en octubre de 2011, en la Colección La Ventana indiscreta. Ensayos sobre LIJ, de la Editorial Comunicarte. La selección y el prólogo están a cargo del Dr. Gustavo Bombini, especialista en didáctica de la lengua y la literatura y las políticas de lectura y literatura infantil, además de colega y entrañable amigo de Díaz Rönner.

Siguiendo las expresiones de Bombini, *La aldea literaria de los niños* está conformada por “un conjunto de textos, en distintos formatos, puestos en circulación en diversos contextos (artículos ya publicados, conferencias, textos leídos en paneles, ponencias, proyectos de investigación, entre otros) en los que predominantemente se habla de teoría, crítica, investigación e historia de la literatura infantil y también de formas de su mediación y de su enseñanza” (Bombini, 2011: 25).

Dichos textos son: “Sobre las lecturas y sus marcas en mí”, un texto escrito en Mar del Plata, en setiembre de 2003; “La mirada hacia atrás”, ponencia presentada en la X Feria del Libro infantil y juvenil, en Buenos Aires, julio de 1999; “La literatura infantil: territorio de sub-versiones”, ponencia presentada en el XXVII Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People), en Cartagena de Indias, Colombia, septiembre de 2000; “La restitución del objeto de estudio, la Literatura Infantil. Modos de enunciación. Emergencia de re-lecturas teóricas y críticas de las mismas”, ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil y VIII Encuentro Patagónico de Profesores de Literatura Infantil y Juvenil, en Cipolletti, Río Negro, septiembre de 2001; “El canon literario en la esfera pública”, ponencia presentada en las Jornadas Literatura infantil y Escuela, Mar del Plata, junio de 2001; “Las traducciones de un continente”, conferencia inaugural del I Encuentro sobre literatura para niños y jóvenes: “El lugar de la literatura para niños en la recomposición del entramado social”, Santa Fe,

Desde este marco, consideramos pertinente referirnos a una estrategia de la que se vale la autora para la disposición de lazos y enlaces conceptuales, estratagema mediante la que se sincroniza la categoría de *traducción* con la de *simulación, falsificación* (Díaz Rönner, 2011: 91) ramificándose en la de *fraude*, por un lado, y las de *contrabando, tráfico* por el otro, con resonancias traslapadas en los conceptos de *contrabandos discursivos* (98) y *tránsitos discursivos* (179).

Para Díaz Rönner la noción de *traducción* queda vinculada a las de *simulación y falsificación* en virtud de reconocer en el universo discursivo de la literatura infantil argentina las “máscaras simbólicas” y las “trampas de las ficciones” orientadas desde el propósito de que “las palabras generadas, fertilizadas en ese campo, no lleguen sueltas, descontroladas, ajenizadas de toda pulsión doctrinaria, hasta los chicos” (91).

La preocupación crítica de la autora deviene en especulaciones teóricas en torno al acto delictivo presupuesto en el desconocimiento de la “ganancia de la literatura”, en virtud de su plurisignificatividad como fuerza motora. Desconocer ese impulso implica un hecho denunciado. Por ello, se insta a delatar “aquellos textos de tipo definitivamente de *mensaje formativo* que usan el señuelo de lo literario ante los niños y jóvenes para reconstruir valores éticos, morales y sociales” (98).

El entramado nocional sistematizado a partir del par *delito-delación* resulta articulatorio del enclave *contrabando*. Esta operación habilita un discurrir teorizante sobre las “rutas

septiembre de 2003; “Contrabandos discursivos en la aldea literaria de los niños argentinos”, conferencia presentada en la 30ª Feria Internacional del Libro, 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, mayo de 2004; “literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria, Rosario, Santa Fe, octubre de 2000; “Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles en la literatura infantil”, ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, noviembre de 2001; “La literatura infantil o de la captura del objeto: años 80 y 90”, ponencia presentada en el Congreso de CELEHIS, Mar del Plata, 2001; “Una operación secreta y muy engañosa: la literatura”, ponencia para el I Congreso Provincial de Educación Estética, Mar del Plata, agosto de 2000; “La literatura infantil: las estaciones de un laberinto”, artículo publicado en *La cultura de los géneros*, Beatriz Viterbo Editora, 2001; “Las nuevas tendencias en la literatura infantil argentina (1980-1990)”, artículo publicado en *Revista del Quirquincho* (sin fecha); “Breve historia de una pasión argentina: la literatura para niños”, artículo publicado en *Revista La Mancha*, julio de 1996; “La Opulencia y la Perplejidad. Experiencias lectoras en los libros para niños”, conferencia inaugural de las Primeras Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil, San Luis, noviembre de 2008; “Leer a Hans Christian Andersen hoy. La cancelación de su lectura”, conferencia presentada en la XXXI Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, abril de 2005; “La literatura infantil: poder e hibridación”, versión preliminar del artículo “Literatura Infantil: de “menor” a “mayor, 2000; “La Palabra Andante. Bodas de la Voz y el Cuerpo”, conferencia inaugural de las Terceras Jornadas Nacionales de Narración Oral, Mar del Plata, noviembre de 2008; “De la invitación al adulterio (o la reposición del azar en la lectura)”, ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Promoción de la lectura, Mar del Plata, noviembre de 2000 y publicado en *Lean, ché*, Mar del Plata, 2005; “La carabela-isla (sobre transportes y portantes de la lengua y de la escritura), ponencia presentada en el III Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Mar del Plata, septiembre de 1999; “El vínculo activo del libro y la escuela”, artículo publicado en la *Revista El Monitor*, Buenos Aires, 2000.

de los contrabandos discursivos”, trazando conjeturas deliberativas en cuanto a quién o quiénes trafican y qué se trafica (91). También acerca de los “discursos literarios contrabandeados que premoldean al receptor, lector y oyente, reponiendo el orden, acortando las distancias de las vacilaciones emergentes de los escritos, aliviando los galopes de los textos con miserables almohadones que silencian el suspenso de la lectura” Al reconocer que “(...) jamás estos discursos de neto corte pedagogizante son sospechados de ilícito alguno”, la especialista arguye: “Cada uno de esos discursos comercia con la Infancia, retrotrayéndola a las fisuras del goce predigerido (...) La intención pedagógica construida sobre un discurso triunfante es un fraude cultural y social” (97).

Ahora bien, estas exploraciones teórico-críticas de proyección pedagógico-didáctica son revisitadas en la complejidad de la trama de discursividades que involucra el corpus de investigación. Seguidamente, el recorrido de análisis y de interpretación que perfilamos asume una orientación de entrelazado de discursos teóricos, posicionamientos, maquinaciones críticas en torno a la *literaturización* como tema y problema.

En primer término, nos centramos en *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo* de Arpes y Ricaud. Sostenemos en este punto, que las autoras reactivan el abordaje teorizante de Díaz Röner en torno al trabajo con el lenguaje en una propuesta de desglose categorial que conlleva operaciones de clasificación y de tipologización.

Una de las categorías nocionales que articula *Literatura infantil argentina...* es el concepto de *ruptura*. Afirman las autoras que el interés en rescatar dicha noción radica en la posibilidad de explicar las resistencias textuales que plantea la literatura masiva como impulso de desafío a los principios canónicos de la literatura infantil tradicional (Arpes y Ricaud, 2008: 27-28).

A partir de volver operativa para su constructo teórico la noción de *acto de ruptura* (Jitrik, 1996) y de *conmoción* y *resemantización* como derivaciones, las especialistas sostienen que la literatura infantil, masiva ya, conmovería no sólo a lo que se reconoce como una literatura pedagogizante y moralizante dentro del propio subsistema, sino también al sistema mismo de la literatura. La resemantización afecta a procedimientos y elementos constitutivos del sistema previo, es decir, a su propia gramática, y en tal sentido el acto de corte que implica el concepto *ruptura* también es entendido como continuidad (28).

Para proseguir en la indagación del acto rupturista y sus mecanismos, las autoras hacen centro en la *cadena de violencias* que la ruptura provoca y en significar a la palabra como modo y medio de identificación del proceso de conmoción y resemantización. Consecuentemente, asumen la decisión teórica de detenerse en la dimensión lingüística por ser a su criterio, el nivel en donde se manifiesta de manera privilegiada la innovación rupturista (29).

Partiendo del análisis crítico de algunos cuentos de autores de literatura infantil argentina de los 80', establecen una tipología consustanciada por "palabras que no figuran en el diccionario" (palabras inventadas que surgen justificadas por la historia y que catalogadas como neologismos, adquieren una finalidad lúdica); "palabras que hacen cosas" (las palabras no sólo refieren o denotan sino que además, desde una doble vertiente de sentido actúan sobre objetos y personas); "palabras viejas con significados nuevos" (palabras que expresan el juego de la arbitrariedad del signo, vaciando de significado un significante conocido y atribuyéndole imaginativamente uno nuevo); "palabras que privilegian el juego con lo fónico y lo gráfico" (las palabras que rescatan lo fónico para la exploración de diversidad de efectos de sentido, las textualidades que traducen en el diseño tipográfico la asociación entre el concepto y su designación).

Sostienen, a continuación:

La literatura infantil que se configura como una producción incipiente en los 70', y que adquiere las características de una producción masiva a partir de los 80', asume una actitud innovadora, de apertura y el deseo de apropiación de un lenguaje ya consagrado en la literatura universal, para construir estos textos marcados por sus destinatarios niños. La especificidad de estos textos se define en la complicidad que ellos establecen con sus receptores haciéndose cargo de sus intereses y de su sensibilidad, incorporando múltiples estrategias creadoras y la riqueza poética del lenguaje literario (34).

Para Arpes y Ricaud, la conjunción de aspectos como producción y circulación masiva, escritura literaria que responde a pretensiones eminentemente estéticas, conciencia de su destinatario, lograda en la literatura infantil, constituye un gesto de ruptura e innovación expresando su novedad contra los "libros útiles", utilidad entendida desde la perspectiva moral, pedagógica, psicológica, didáctica, cognitiva (34).

En segundo lugar, abrevamos en los trabajos de Bajour y Carranza (2005) y Carranza (2009) advirtiendo en ambos casos una reactualización de la operatoria crítica de Díaz Rönnner, aunque con mayor despliegue analítico del asunto relativo a la ilustración en la LIJ argentina y al género libro-álbum. En "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil" Bajour y Carranza (2005) habilitan una mirada problematizadora en torno a la

literatura infantil y juvenil a partir de proponer un tratamiento de la literatura infantil como literatura.¹²¹

Tratar a la literatura infantil desde su especificidad estético-literaria, desde su pertenencia a la literatura se constituye en una dilemática teórica y crítica que pretende desarticular la tradición formativa fundada en los intereses educativos con que se identifica a la literatura infantil desde su nacimiento.

El abordaje por parte de Bajour y Carranza de la cuestión de la transmisión de valores en la literatura infantil instala a su vez, un tratamiento teórico-crítico centrado en la denominada "educación en valores" a través de los textos literarios, discurso proveniente de diversos ámbitos como el pedagógico, el editorial, los medios de comunicación, el poder político.

La reflexión en torno al sometimiento de lo literario a los valores lleva a Bajour y Carranza a interpelarse en cuanto a la llamada "educación en valores" como forma renovada de la vieja moralina a la que históricamente ha estado ligada la literatura infantil desde sus inicios, dejando instaurado un replanteo de las configuraciones del arte y los libros para chicos con énfasis en la dimensión político-ideológica.

Historizar el campo de la literatura infantil argentina posibilita a Bajour y Carranza demostrar cómo se intentó e intenta "salirse de las casillas" frente a los textos fuertemente escolarizados (6). Las especialistas reconocen en el retorno de la democracia un momento de eclosión de la producción literaria para chicos y jóvenes y de los intentos de instalación de un campo particular con actores y reglas propias.

Siguiendo a De Diego (2014), los años de la recuperación democrática, de 1984 a 1989, instauran procesos de apertura política, libertad de expresión, reconstrucción de la cultura, reconfiguración del campo intelectual y literario, reinserción de los exiliados en la vida social. Para el año 1981 el aparato censor de la dictadura había disminuido su presión sobre editoriales, librerías y escritores. "La presencia de autores argentinos en el mercado local fue *in crescendo* hasta producir una notable proliferación de títulos en el período 1983-1985, que incluyó la publicación diferida de la producción silenciada o prohibida durante la dictadura y la de textos publicados en el exilio, que solo entonces

¹²¹ "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil" es un artículo basado en la ponencia presentada por Cecilia Bajour y Marcela Carranza el 27 de octubre de 2004 en San Miguel de Tucumán (Argentina), dentro del marco del Proyecto "De las raíces a las alas" que, a su vez, forma parte del Proyecto Integral de Lectura "Tucumán en tiempos de lectura" (Plan Nacional de Lectura. Secretaría de Estado de Educación. Red Federal de Formación Docente Continua, Provincia de Tucumán). El texto de la ponencia original fue publicado en *De las raíces a las alas. Tucumán en tiempo de lectura* (segundo dossier).

podieron circular en Argentina (186).¹²² La reseña de los principales proyectos editoriales de la posdictadura permite a De Diego corroborar que se publicó mucho a autores argentinos y las ofertas editoriales eran muy variadas.¹²³

En correspondencia, el cambio en la visión de la literatura infantil se evidenció en la instauración de textos en los que se veía una preocupación por buscar otro lenguaje, otras temáticas, otras relaciones con la ilustración, en definitiva otras formas de renovación formal y argumental. Al decir de Bajour y Carranza, escritores como Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Cabal, Laura Devetach, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán y Silvia Schujer comenzaron a publicar una literatura que intentó un quiebre con aquello que tuviera que ver con la exigencia pedagógica (6).

Cabe agregar que este movimiento fue además favorecido, en virtud de la presencia de editoriales (Libros del Quirquincho y Colihue, por ejemplo) que apostaron a una nueva relación con los lectores infantiles y con la escuela; de procesos de apropiación y divulgación de esta producción literaria renovadora desarrollados por parte de bibliotecarios, maestros, padres, otros mediadores en consonancia con acciones de promoción de la lectura, enmarcadas en políticas públicas de alcance nacional.

Siguiendo esta historización, las autoras se refieren a los años noventa para dejar expresado que todo este impulso de transformación característico de las décadas anteriores comenzó a ser reubicado por algunos fenómenos que redujeron ese dinamismo inicial a un nuevo *encorsetamiento*, puesto que una gran parte de lo que era una novedad e intentaba tener un carácter autónomo fue sometido a algunas operaciones del mercado, en muchos casos en alianza con la institución escolar (7). Sin embargo,

¹²² Era necesario dar un espacio a mucha literatura silenciada durante la dictadura. Algunos proyectos editoriales dieron especial relevancia a la literatura argentina. Sudamericana inicia, hacia 1984, una sociedad con Planeta de España para realizar ediciones conjuntas y en 1985 lanza su colección Narrativas Argentinas, dedicada a la publicación y reedición de autores nacionales; Emecé, por su parte, continúa con sus autores de catálogo: Borges, Bioy Casares, Bullrich, Blaisten, Gudiño Kieffer, e incorpora las firmas de Abelardo Castillo y de Abel Posse (De Diego, 2014: 193).

Otros proyectos editoriales de menor envergadura, de editoriales más pequeñas, pero particularmente significativos son Folios, que en 1983 edita *El entonado*, de Saer, y textos de Dal Masetto y Briante, y en 1984 de Andrés Rivera y Nicolás Casullo; Ada Korn, que en esmeradas ediciones da a conocer obras de Tununa Mercado, Martín Caparrós, Marcelo Cohen y César Aira; Per Abbat, que publica a Rivera y a Luis Gusmán; Torres Agüero, que incluye textos de Horacio Salas, Hebe Uhart, Alberto Vanasco y María Rosa Lojo; Puntosur, que hacia 1987 lanza la colección Puntosur Literaria (allí se publican a Elvijo Gandolfo, Aníbal Ford, Reina Roffé, Miguel Briante, Enrique Medina y Carlos D. Martínez).

¹²³ La variedad de la oferta, sin embargo no respondía necesariamente a un crecimiento de la demanda y no garantizaba el éxito de las ventas. “De entre las razones que suelen esgrimirse en relación con las bajas ventas de los escritores argentinos, sobresale una que podríamos llamar de competencia *interna*: el auge de la venta de libros sobre historia reciente, de opinión política y de investigación periodística” (De Diego, 2014: 194). Sumada esta variable a la coyuntura de procesos inflacionarios y de devaluación, la industria editorial se encamina a afrontar una crisis económica que “lejos de ser coyuntural, había llegado para quedarse por muchos años” (188).

una conquista de la década del 90' fue el crecimiento del papel de la ilustración en los libros infantiles. Crecimiento que devino en la irrupción del *libro-álbum como género innovador* en la literatura infantil.

Estos “nuevos aires” que traen *experimentación, transgresión, innovación* y a través de los cuales la literatura infantil actual ha logrado burlar la intención pedagógica son para Bajour y Carranza la parodia y el libro-álbum. Afirman las especialistas:

La parodia permite a los textos infantiles tematizar y a su vez leer desde una distancia crítica los lugares comunes de la literatura infantil y juvenil, sus marcas fosilizadas. Por otra parte su necesaria referencia a otros textos o géneros parodiados obliga al juego intertextual; es decir a la apelación a otras obras, géneros, personajes, estilos de la literatura infantil y juvenil, o incluso de la serie literaria o de la cultura en general. Muchos textos humorísticos escapan a lo establecido, no temen desarmar estructuras narrativas convencionales a través del juego con otros lenguajes (como el espectáculo, el cine, las series televisivas...), experimentan con géneros dentro y fuera de la serie literaria.

Y agregan:

Pero no sólo la parodia brinda posibilidades de innovación en los textos infantiles. También el humor absurdo ha venido a ocupar un lugar importante dentro de nuestra literatura para chicos (...); supone la transgresión a las leyes lógicas y racionales que organizan nuestra comprensión del mundo, así como a las normas del lenguaje con el que pretendemos dar cuenta de esa realidad (8).

Según las autoras, el humor involucra la desmitificación tanto de aspectos temáticos como formales de la tradición literaria para chicos, así como de la relación adulto-niño inherente a esa tradición.

En cuanto a la configuración del libro-álbum como un género particularmente experimental, Bajour y Carranza aseguran que “entre los diversos modos que adopta la experimentación en los libros-álbum es común encontrarse con la transgresión de las formas convencionales de narrar, ya sea a través de la fragmentación del texto o incluso de la adopción de estructuras propias de la lírica, y en particular de la poesía infantil para narrar una historia” (8). En los libros-álbum, dicen “la necesidad de certidumbre atribuida habitualmente a los libros infantiles se ve a menudo violentada por la ruptura de los límites entre los planos y de ficción realidad” (9). El género en cuestión también comprende como procedimientos distintivos la hibridación de géneros, la puesta en evidencia de las técnicas de la ficción.

Como otra arista del planteamiento que proponen y relacionada con la proyección pedagógica, Bajour y Carranza aseveran por un lado, que el absurdo es uno de los géneros menos frecuentados en las aulas; por el otro, que persiste en nuestra cultura, y en particular en el ámbito educativo, un preconcepto según el cual la imagen en los libros infantiles está destinada sólo a decorar o acompañar pasivamente al texto y que esta subordinación de la imagen a lo escrito llega incluso a establecer la rivalidad entre

ambos lenguajes (8-9). Consecuentemente, las autoras reivindican las formas de las nuevas estéticas en la literatura para chicos y jóvenes, las nuevas formas narrativas.

En “¿Por qué la literatura es también para los niños?”, Marcela Carranza historiza la literatura para niños, reconociendo que junto a la constitución del concepto de infancia surgió la escuela y con la institución escolar una literatura específicamente creada para el *niño alumno* -concepto que Carranza toma de Rodari (1987)- al servicio de inculcar en él representaciones, valores, contenidos, normas, identidades considerados legítimos por la sociedad del momento (Carranza, 2009: 2).¹²⁴

Para la autora la conformación de la literatura infantil como sistema se relaciona con el surgimiento de una literatura y de un modo de lectura cuyo principal objetivo no es estético, sino formativo. Dice la especialista: “Lo estético, lo artístico es para esta concepción de las lecturas infantiles sólo un anexo, un plus que vuelve más atractivo y ameno lo que realmente interesa: la transmisión a las nuevas generaciones de un modelo considerado legítimo por los adultos” (2).

Retomando las teorizaciones expuestas en otro trabajo de su autoría cuyo título es “Literatura infantil: ¿una cuestión de límites?”, Carranza orienta la reivindicación de *la literatura infantil como expresión literaria y artística*: “un modo de pensar la literatura infantil para el cual el niño lector no implica en absoluto limitaciones sino por el contrario, la posibilidad de abrir inexplorados caminos para la creación” (8).¹²⁵

De esta manera, queda demarcado un encuadre articulador de confirmaciones teóricas de interés para la especialista vinculadas a una significación de *la literatura infantil como ideológica*.

Corresponde indicar que la tensión entre lo formativo y lo estético en la literatura destinada a niños y jóvenes ya se manifiesta como una de las preocupaciones críticas de Carranza en “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”.¹²⁶ En este trabajo, la autora recupera los aportes de Alvarado y Massat (1989) en interrelación con la actualización de las construcciones de Díaz Röner (2001) para referirse al tutelaje pedagógico y a la variante utilitarista-dura de la literatura para niños, referenciándose en

¹²⁴ “¿Por qué la literatura es también para los niños?” representa la ponencia pronunciada por Marcela Carranza en el Seminario Internacional “Placer de Leer” de Promoción de la Lectura, organizado por la Fundación C&A y el Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ) y realizado en la ciudad de Buenos Aires, en octubre de 2008.

¹²⁵ “Literatura infantil: ¿una cuestión de límites?” es una conferencia de Marcela Carranza leída en la apertura de las VII Jornadas Literatura y Escuela, organizadas por Jitanjáfora, Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura, Mar del Plata, 2007.

¹²⁶ CARRANZA, M. (2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. En: Revista Imaginaria, N° 202, Marzo, 2007.

la llamada "educación en valores" que en los últimos años dio lugar a una variación "políticamente correcta" de la vieja intersección entre los libros infantiles y la moral.

Según Carranza, el criterio para seleccionar libros y lecturas en el ámbito escolar, en situaciones de enseñanza literaria se corresponde con la plurisignificatividad, la apertura desde lo ambiguo, la posibilidad de *ser el lector un segundo autor*.

En sintonía, la especialista hace referencia al docente como mediador y al enfoque que éste asume respecto de los libros destinados a los niños, pretendidamente figurado en la indagación del entramado de procedimientos artísticos-literarios y sus repercusiones en la subjetividad del lector, en términos de experiencia estética. La selección de los textos en relación con las prácticas de lectura literaria en la escuela según Carranza, requiere definitivamente *hacer visible a la literatura*.

Observemos que la crítica de Díaz Rönner al monologismo como evidencia de la dominancia preponderante de la voz del adulto en la literatura para la infancia se reedita vinculándola con la cuestión de la selección, el interés por la multiplicidad de sentidos, la idea de *lecturas rebeldes* que se articulan en los ensayos de Carranza. Esta vinculación se entronca a su vez, con la apuesta por la multiplicación de sentido y la *multisignificación* de Andruetto que mencionaremos más adelante.

Dando continuidad a la argumentación, expresamos que los desarrollos de María Teresa Andruetto evidencian estrategias de apropiación de las conceptualizaciones de Díaz Rönner. En este caso, la práctica de relectura crítica se enriquece focalizando un abordaje histórico, reivindicando el concepto del *oficio* del escritor y en la postulación de una *literatura sin adjetivos*.

En *Hacia una literatura sin adjetivos*, Andruetto postula la certeza teórica representada en la expresión "la Literatura Infantil también es Literatura" (Andruetto, 2009: 14). La autora retoma los posicionamientos teóricos que sitúan a la literatura infantil en condición de sierva de la pedagogía y de la didáctica para interpelar la "ética de lo estético" (12).¹²⁷

¹²⁷ *Hacia una literatura sin adjetivos* de María Teresa Andruetto reúne una serie de textos, a saber: "Algunas cuestiones en torno al canon" (leído en el II Argentino de Literatura, Universidad Nacional de Santa Fe, Junio de 2006, Mesa de Literatura Infantil: "Acerca de los problemas del canon"); "Pasajero en tránsito" (leído en el 1er. Seminario Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, CEPROPALIJ, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Septiembre de 2001); "El oficio de mirar" (leído en ocasión del Día del Escritor, Centro Cultural Argüello, Córdoba, 1997); "Hacia una literatura sin adjetivos" (leído en la Jornada de Literatura Infantil y Juvenil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Julio de 2008); "Sobre inclusiones y exclusiones ¿Libros para excluidos, libros sobre excluidos, libros escritos (o leídos) por excluidos?" (leído en la Feria del Libro Infantil, Buenos Aires, 2003); "Escribir en la escuela. Dos aproximaciones" (leído en el Cuarto Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba,

Las disquisiciones teóricas en las que incursiona Andruetto se ligan a los comienzos de la literatura infantil como campo; a la oposición por parte de agencias y agentes respecto de posturas conservadoras y utilitarias, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos; al “acecho de nuevas formas de utilitarismo, apetencias didácticas no ligadas ya a los buenos modales sino a lo que se podría llamar nobles ideales, cuestiones como la función social de los textos, la educación en valores” (16).

El tratamiento crítico en cuestión manifiesta anclajes en cuanto a lo que Andruetto propone denominar “la conquista de la escuela” respecto de la producción y circulación de libros de LIJ y en relación a la *lectura alerta* y *el flechazo*, imagen que significa a los libros que nos hieren, que dejan escapar una flecha que nos punza y nos perturba, *libros perturbadores* (17).

La expresión *literatura sin adjetivos* se enlaza a la noción de *calidad literaria*, garante de la circulación de los *buenos libros*, *libros de calidad estética y literaria* representados por aquellos que tienen una multiplicación de sentido que es al mismo tiempo una restricción a su uniformidad y masividad. La construcción de sujetos lectores asume como fundamentos las nociones de *calidad* y *diversidad*.

Por otra parte, tematizar la escritura y la lectura como oficio resulta un encuadre teórico-crítico desde el que Andruetto despliega la historia personal y profesional de lecturas y escrituras indagando específicamente las proximidades entre las escrituras destinadas a chicos y jóvenes y las destinadas a adultos en cuanto a las estrategias narrativas puestas en juego. El gesto crítico de historizar los modos ficcionales de contar y las modalidades de configurar las narraciones, autoriza a la especialista a vindicar la relación entre *escribir* y *mirar*. “Escribir es un modo de mirar muy intenso” proclama Andruetto.

2002); “ABC de lectura” (el primer episodio fue leído en ocasión del 90 aniversario del Asilo de Alienados Colonia Dr. Emilio Vidal Abal de Oliva, Córdoba; el segundo, escrito para la Revista *Piedra Libre*, CEDILIJ, Córdoba, Año XI, N° 20, primer semestre de 1998; el tercero, escrito para Encuentros 15 años del CEPROPALIJ, Manuscritos, Cipolletti, Abril de 2005); “El ojo en la escena” (leído en la Feria del Libro del Autor al Lector, Buenos Aires, 2004); “Los valores y El valor se muerden la cola” (leído en el Encuentro Nacional de Promotores de Lectura, CONFENALCO Antioquía, Medellín, Octubre de 2008 y en el 1er. Congreso Internacional de Literatura para Niños, Editorial La Bohemia, Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Octubre de 2008); “Las derivas de mi castellano” (leído en el Encuentro Poetas de las dos orillas, Centro Cultural España Buenos Aires, Octubre 2005); “Algunas cuestiones sobre la voz narrativa y el punto de vista” (leído en el Postítulo de Literatura Infantil, CEPA/Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, Cohorte 2006); “Enós, los aprendices, y la escritura perdurable” (leído en el Seminario Internacional Placer de Leer organizado por la Fundación C&A y CEDILIJ, Paseo La Plaza, Buenos Aires, Noviembre 2008).

Al referirse al proceso de escritura, la voz desde la que se narran los hechos, la figura del narrador, la conciencia narrativa adquieren una densidad teórica particular como estrategias componenciales de los libros cuya lectura ofrezca riesgos, ambigüedad y en articulación con las funciones del acto creativo, las fruiciones de la conmoción asociada a la literatura. La constatación de configuraciones especiales de la figura del narrador en el campo de la literatura infantil argentina contribuye a validarla en una estructura original que renueva los entramados de la ficción en los libros para niños (123).

Los derroteros críticos alrededor de las lecturas y escrituras (literarias) comprenden a su vez, las nociones de *subjetividad* (una subjetividad que escribe, otra subjetividad que lee) y de *vacilación e incertidumbre* (aspectualidades inherentes a la escritura). Otro dispositivo de este marco categorial es la concepción de la literatura vinculada a la *incomodidad*, porque desnaturaliza lo que la sociedad ha naturalizado.

Los postulados de Andruetto pivotean en la confirmación de que cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido predeterminado, lo primero que emprende retirada es la multisignificación. En palabras de la especialista, “se tergiversa la dirección plural de los textos para convertirlos en pensamiento global, unitario; así lo literario se subordina a un fin predeterminado que tiende a homogeneizar la experiencia” (79).

La configuración de este posicionamiento cuyas aristas hemos expuesto habilita a la autora en un movimiento teórico-crítico de puesta en tensión de las teorizaciones previas que sostienen la autonomía de la literatura al afirmar que “la literatura no es, nunca lo fue, autónoma, (...) tampoco puede serlo ninguna expresión de la cultura” (81). De esta manera, deja recortado un problema referenciado en *la relación entre autonomía y literatura*. Remarca el peso crítico puesto en la noción de *intensidad*, más que en el concepto de *libertad*.¹²⁸ Porque, insiste, “la literatura no es libre (...) tampoco es libre el escritor; (...) el escritor está -como cualquier persona- lleno de condicionamientos culturales, económicos, sociales, familiares, históricos, geográficos, y también está llena de condicionamientos la literatura” (85). Para Andruetto, la *intensidad* es el *territorio de la literatura* (89).

Además, la reflexión crítica sobre la relación entre ética y literatura deriva en un planteo que vuelve operativa la *corrupción* como categoría. Según Andruetto, “la corrupción no

¹²⁸ Así como se ponen en tensión las construcciones teórico-críticas con anclaje en la autonomía de la literatura, también son desarticulados los discursos y discursividades estructuradas desde la concepción de una literatura sin condicionamientos.

es algo ajeno a una actividad del espíritu como la literatura” (89). En esta línea, la especialista ratifica la necesidad de *compromiso e intensidad* en la escritura, definiendo a la intensidad como “un sentimiento que aparece frente a ciertas cuestiones del mundo, cuando nuestra vinculación con esas zonas de lo humano es muy profunda, sin segundas intenciones, compleja, desconcertante y genuina” (90).

No obstante, desde el constructo dispuesto por la autora estos componentes constitutivos de la escritura literaria, de la literatura son sometidos al escamoteo en el campo de la literatura infantil, “campo tan resbaladizo, tan trajinado por el deseo de agradar, por las obligaciones pedagógicas, por el empeño en lo que debe ser, por lo políticamente correcto, por los manuales de buenas costumbres, por las necesidades curriculares, por las estrategias del mercado” (90).

Es importante aludir aquí al rol de Andruetto, escritora de LIJ y especialista (a diferencia de Carranza o Bajour y su actuación como críticas especializadas). Esto hace que Andruetto por ejemplo, reflexione sobre el propio quehacer literario. También importa la alusión al contexto de circulación del trabajo referenciado (editorial cordobesa, colección que comprende ensayos sobre LIJ) por marcar un contraste con los artículos de Carranza o Bajour (publicados en revistas *on line*).

Estas consideraciones restablecen los postulados del enfoque sociodiscursivo expuestos en el marco teórico ya que la concepción del discurso como práctica, como resultado de opciones que se objetivan en un texto, realizadas por un agente social en función del “lugar” que ocupa en un sistema de relaciones sociales conlleva la validación de condiciones específicas de producción (Costa y Mozejko, 2002). Presupone por otra parte, la certificación de las marcas textuales de la subjetividad (Díaz, 2009), dando entidad a las estrategias de cada autor en función de la construcción del desarrollo teórico-crítico particular.

Avanzando, afirmamos que la *literatura sin adjetivos* de Andruetto se emparenta con la distinción entre “lo estético y extraestético” propuesta por Maite Alvarado. Abrevamos en *Escritura e invención en la escuela*, más concretamente en el artículo “Los dobles de un género” para recuperar ciertas conceptualizaciones articuladas por Alvarado, Kaufman y Massat desde el estrabismo y las dobladuras que traduce una construcción como es *lo estético/lo extraestético*.¹²⁹ Dicen las autoras:

¹²⁹ *Escritura e invención en la escuela* de Maite Alvarado se publica en la Colección Espacios para la Lectura (la colección amarilla), de Fondo de Cultura Económica, en 2013. Con selección y prólogo de

El privilegio de los criterios psicológicos y pedagógicos en la valoración de la literatura infantil incidió en la consolidación -a través del circuito escolar- de una literatura en la que lo estético estaba subsumido a lo extraestético. Durante años la literatura infantil se sirvió de los clichés de un lenguaje que, si alguna vez había sido literario, entonces solo servía para transmitir, unívocamente, la voz de la ideología. Si cualquier definición de literatura presupone la ambigüedad, la polisemia, la capacidad de connotar, el género infantil -con honrosas excepciones- ha estado durante mucho tiempo en las antípodas de la literatura” (Alvarado, 2013: 273).

En consonancia con la voz de Ema Wolf, representante de lo que podría denominarse “una nueva manera de escribir para chicos”, las especialistas desapruban las épocas teñidas de pedagogismo, psicologismo, didactismo, que destiñeron la literatura, le sacaron toda la fuerza épica que venía de los cuentos tradicionales, instando a recuperar esa cosa vigorosa y agresiva de la narrativa, que se fue extinguiendo porque se tenía miedo de dañar la psiquis del niño (279).

Por su parte, en cuanto al prólogo que Alvarado y Guido escriben en oportunidad de la publicación del libro *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, corresponde decir que los autores significan nociones como *lenguaje poético* y *función lúdica*. Desde el gesto crítico de activar categorías como *juego*, *función lúdica* y *función poética*, proponen reivindicar la poesía como género por el aprecio a las recurrencias sonoras tanto como al juego con/del significante (291).

En esta línea, Alvarado y Guido dejan expresado que el *juego* escenifica *zonas de indeterminación e incertidumbre* en el cuerpo del niño (294), derivándose de esta representación corporal vacilante, concepciones relativas a la niñez como el lugar de la

Yaki Setton, el libro reúne la producción más significativa de Alvarado escrita entre los años 1987 y 2002.

El volumen se divide en dos partes: la primera, se titula “Enseñanza de la escritura” y contiene trabajos que versan sobre los enfoques en la enseñanza de la escritura, la escritura en la institución escolar, la escritura en la escuela secundaria y en la universidad, el taller de escritura; la segunda, lleva por título “Literatura de niños e infancia”.

Esta segunda parte incluye los siguientes artículos: “El tesoro de la juventud”, un escrito de Maite Alvarado y Elena Massat que se publicó en la Revista *Filología. La voz del otro* (Homenaje a Enrique Pezzoni), una publicación del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1989; “Los dobles de un género” de Alvarado, Kaufman y Massat, publicado en la Revista *Babel*, en 1990; “Incluso los niños”, el prólogo escrito con Horacio Guido para *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, publicado por La Marca Editora, en 1992 y “¡Lean, che!”, un artículo de Alvarado publicado en *Página/12*, suplemento “Radar Libros”, en julio de 1998.

Asimismo, la segunda parte contiene un apéndice con las siguientes reseñas: “Contra verdes y amarillos” (publicada en *Babel*, noviembre de 1990); “Linneo en una historia de amor y misterio”; “Una de ciencia ficción” (publicadas en *Babel*, diciembre de 1990); “Lo único del mundo”; “La piedra que se quería rascar” (publicadas en *Magazín Literario*, en julio de 1997); “Los Cretinos”; “Blancanieves y Rosarroja, y otros” (publicadas en *Magazín Literario*, en agosto de 1997); “Ruedamares, pirata de la mar bravía”; “La aldovranda en el mercado” (publicada en *Magazín Literario*, en septiembre de 1997); “El ratón que quería comerse la luna” (publicada en *Magazín Literario*, en octubre de 1997); “Infantiles: adaptar, iluminar, educar” (publicada en *Magazín Literario*, en noviembre de 1997); “Amores que matan” (publicada en *Magazín Literario*, en diciembre de 1997); “Harry Potter y el prisionero de Azkaban” (publicada en *La Nación*, en junio de 2000).

movilidad permanente y a la identidad infantil como escenario de inusitadas metamorfosis, mutaciones, desplazamientos, en definitiva *espacio propio, zona propia* (295). En sintonía, proponen una categoría como la de *experiencia estética y literaria* en vinculación con la noción de *literatura de los niños*.

En el inicio de esta incursión analítica e interpretativa alrededor de la literaturización como eje nos referimos a Díaz Rönner en condición de constructora del concepto de *intrusiones*. A continuación, discurremos en torno al planteo de Florencia Raffaghelli para significar las resonancias de esta noción particular en lazo con influencias justificadas en otros aspectos de carácter global.

El trabajo crítico de Raffaghelli se titula “*Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil*”.¹³⁰ Asume como punto de partida el reconocimiento de que la literatura infantil fue quedando encorsetada, con el correr de los años, por los cánones de una poderosa tradición que, a través de un entramado complejo de agentes e instituciones, dictamina aun hoy cómo deben ser las producciones del género en las definiciones de las formas de *manipular* la creación literaria (Raffaghelli, 2010: 1).

Dice Raffaghelli: “(...) alentada por las voces normativas e intrusas de la pedagogía, la psicología, la moral, se fueron estableciendo ciertos mandatos formales y tabúes temáticos que sirvieron para moldear determinados modelos canónicos, aceptados y seguros, de libros para niños, más allá de los cuales, es muy arduo animarse a crear” (2). Según la especialista, entre estos *preceptos formales* que arrinconan y encauzan las posibilidades de creación figuran la sujeción a los géneros conocidos y las estructuras convencionales, la centralidad y supremacía de la trama por sobre los demás elementos narrativos; la simplicidad del lenguaje y los personajes, o la sujeción de las temáticas a la moral y la ideología dominantes, evitando asuntos ríspidos, silenciados y prohibidos, como los conflictos sociales o familiares, la enfermedad, el sexo, la muerte; los finales cerrados que se ciñen a cierto principio de univocidad y limitan la potencialidad múltiple de lecturas; la tendencia a hacer preponderar el texto sobre otros elementos, como la ilustración, que queda relegada y disminuida en un rol accesorio, cuando no meramente decorativo (2). Estos *corrales temáticos*, pero también *corrales formales y literarios* significan la *tradición genérica como corset*.

Pese al escenario conservador anteriormente referenciado, Raffaghelli postula el surgimiento de propuestas textuales innovadoras que

¹³⁰ Publicado en 2010, en la Revista Borradores de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba).

propiciando la conjunción de diversos códigos y sistemas semánticos, se arriesgan a atravesar los corrales formales, ideológicos y de mercado, para dar lugar a producciones en las que, más allá de los destinatarios prefabricados, los oportunismos exitosos y las imposiciones moralizantes, lo que se pone en primer lugar es la expresión artística (2).

Para la autora, esta *innovación y rebeldía* figurada en *atravesar los corrales* se vincula con la revalorización del rol de las ilustraciones y el surgimiento en el campo de la literatura infantil de un nuevo género, particularmente desafiante como es el libro álbum. Estos componentes ya los consignamos como identificatorios de la propuesta de Bajour y Carranza (2005) y Carranza (2009).

Una zona de contacto que interesa asimismo resaltar, en cuanto a la literaturización remite a la vinculación entre los *libros difíciles, extraños* en la propuesta de Carranza sobre la que se profundizará en otros segmentos de este capítulo; la incertidumbre y la *incomodidad* dimensionada por Andruetto; los libros *desafiantes, innovadores y rebeldes*, a los que alude Raffaghelli. Se transparenta así, una relación de derivación conceptual respecto del planteo inaugural de Díaz Rönner.

Seguidamente, subrayamos que el cuestionamiento a los abordajes moralizantes y pedagogizantes de la literatura infantil en pos de reivindicar la especificidad literaria también se expresa en la programación de Sardi y Blake (2011) y en la sistemática de Stapich y Cañón (2013). Para dimensionar dicha reivindicación se vuelve operativo el concepto de *poéticas*, implicando un recorte que involucra a textos tanto como a autores.

Poéticas para la infancia de Valeria Sardi y Cristina Blake se publica en 2011, en la Editorial La Bohemia, Colección AbraLaPalabra.¹³¹ Tal como dejan expresado Sardi y Blake en la introducción, el libro se fundamenta en “un interés en teorizar acerca de un territorio virgen en el ámbito académico, que es la investigación del campo de la literatura argentina para niños” (Sardi y Blake, 2011: 9).

Partiendo del presupuesto de que la lectura de la literatura argentina para niños debe rescatar y privilegiar fuertemente una perspectiva literaria, las especialistas plantean la necesidad de *leer literariamente* los libros argentinos editados en colecciones destinadas a niños y jóvenes. Se trata, entonces de proponer “una lectura literaria desde el abordaje de las poéticas de algunos de los autores más destacados del amplio campo de la

¹³¹ Ediciones La Bohemia es un sello independiente creado en el año 2000. Desde los inicios, el proyecto se definió por la vocación de ampliar las colecciones incorporando trabajos de Narrativa, de Teatro y principalmente de abrir el espacio al tratamiento de temas teóricos relacionados con la Educación, los Estudios Literarios, Sociológicos, Estudios Culturales y de Comunicación en concordancia con los complejos y cambiantes escenarios sociales que acompañan a la época (Fuente de consulta: <http://www.editoriallabohemia.com/html/perfil.htm>).

literatura argentina para niños, con la intención de develar rasgos, características y singularidades que cada escritor hace presente en su producción literaria, construyendo, de esa manera, una propia voz” (10).

La decisión de abordar las poéticas de la literatura para niños queda justificada también desde un propósito deliberado de contribuir a ampliar los criterios para la construcción de un canon accesible de textos pertenecientes al campo de la literatura infantil argentina a partir de reivindicar la dimensión literaria. *Poéticas para la infancia* se constituye en una apuesta a leer literariamente los textos, en tanto productos culturales insertos en cierto contexto sociohistórico pero, a su vez, en tanto objetos literarios contruidos, poniendo en juego ciertas poéticas, procedimientos, géneros, tradiciones, temáticas tanto como a la lectura y análisis de la literatura argentina para niños, articulación con la teoría literaria (14).

Profundizando el planteo de las autoras, podemos afirmar que es posible delimitar el terreno de la literatura argentina para niños y sus *poéticas* en vinculación con categorías teórico-conceptuales como *adaptación*, *transculturación* y *reinvención de la tradición*.

La noción de *adaptación* posibilita la mención al proceso presupuesto en el acto de adaptar un libro para niños y a las operaciones de manipulación, modificación, revisión, supresión para que se convierta en un texto que interese y sea accesible a un público infantil, según, siempre, las representaciones sociales de infancia paradigmáticas de cada contexto sociohistórico (46). Para Sardi y Blake, la adaptación permite a los autores reescribir las historias clásicas desde su propia mirada y, para ello, cada autor las transforma, recorta, remienda, dejando las costuras de cada poética de manera más o menos explícita (54).

El concepto de *adaptación* queda estrechamente ligado al de *transculturalización* por implicar la apropiación de lo ajeno desde el punto de vista literario, de tomar un texto de la tradición de la literatura universal y mezclarlo con las referencias culturales vernáculas. El reconocimiento de lo que Sardi y Blake designan como juego de *relaciones transtextuales y transculturales* y *transculturalización transmigrante* se constituye en condición de posibilidad de lo que denominan *ruptura* discursiva por reescritura no sólo del texto referido sino de los valores, la representación del niño y la literatura que propugna el hipotexto, generando así una propuesta contrahegemónica al ideologema dominante.

El concepto de *reinvención de la tradición* interviene en interrelación con la construcción conceptual articulada desde las nociones de *adaptación* y *transculturación*

anteriormente referidas. Las autoras afirman que los textos pertenecientes a la tradición oral han servido como disparadores o pretextos para la inspiración, en otros casos han sido punto de partida para la parodia y los juegos humorísticos, y también han funcionado como usina de recursos para la reinención literaria.

Agregan: “Dentro del campo de la literatura infantil argentina varios autores resignifican y revisitan la tradición oral ya sea en relación con los cuentos tradicionales o con el folclore. Tanto en un caso como en otro, la tradición se reinventa en las voces autorales y las poéticas personales, dando un nuevo giro a la filiación” (67).

Por su parte, en el prólogo de *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, Carola Hermida hace foco en el concepto de *poética de autor* como herramienta teórica para ingresar a un corpus de textos incluidos en la literatura para niños y jóvenes.¹³²

¹³² *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* es una producción colectiva publicada en 2013, en la Colección Pedagogía y Didáctica, Editorial Comunicarte. Las compiladoras del volumen son Elena Stapich y Mila Cañón, docentes de la Cátedra de Literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional de Mar del Plata e integrantes de la Asociación Civil *Jitanjáfora*.

El libro reúne los siguientes artículos: “María Elena Walsh y el idioma secreto de la infancia” de Elena Stapich (Conferencia de cierre de las X Jornadas *Literatura y Escuela*, Jitanjáfora, Mar del Plata, 2010); “Laura Devetach o el peligro que puede encerrar un garbanzo” de Elena Stapich y Mila Cañón (Publicado en Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, Vigo, España, 2011); “Cuando el bosque queda en el fondo del jardín. Graciela Montes y la reescritura de lo maravilloso” de Mila Cañón, Fernanda Perez y Elena Stapich (Publicado en Actas de las II Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, Universidad Nacional de La Plata, 2010); “Hilos de seda para sostener la infancia. La poética de María Cristina Ramos” de María José Troglia (Publicado en Actas de las III Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, Universidad Nacional de La Plata, 2011); “El atisbo de una historia posible, nacida de rayas y puntos. Isol y el libro álbum”, de Marianela Valdívía y Fernanda Perez; “Escribir entre las líneas. Iris Rivera”, de María José Troglia y Mila Cañón; “Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes” de Lidia Blanco (Conferencia en el marco de las acciones del Plan Nacional de Lectura, Córdoba, 2012; una versión anterior se publicó en la Revista Novedades Educativas, N° 240/241, enero de 2011, con el título “Nuevas representaciones de infancia en los libros para niños y adolescentes”); “Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica”, de Mila Cañón.

Es necesario resaltar que *Para tejer el nido...* ha sido galardonado con el Premio *Destacados* de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina), edición 2013, Categoría “Producción teórica”. Los *Destacados* que otorga ALIJA cada año son premios muy reconocidos en América Latina. Las obras son seleccionadas por un jurado que premia, en las diversas categorías, los mejores libros argentinos para niños y jóvenes. El jurado del Premio *Destacados* 2013 estuvo integrado por Silvina Juri, Serena Jara Melagrani, Claudia Santiago y Daniel Wolkowicz, con la coordinación de Carlos Silveyra por ALIJA. El dictamen establece las siguientes consideraciones: “El campo de la LIJ viene demostrando desde hace unas cinco décadas un crecimiento en su reconocimiento, básicamente por una abundancia, a veces excesiva, de publicaciones. No obstante su presencia, como objeto de consumo pero, fundamentalmente, como objeto estético, no ha alcanzado, a pesar de los aportes teóricos, la consolidación de la legitimación académica en forma generalizada. En este contexto parece fundamental la construcción teórica que arroja nuevas luces sobre este campo. *Para tejer el nido* es un trabajo de investigación minuciosa, medular sobre siete “escritores” y no “escribientes” al decir de Bourdieu; son argentinos, contemporáneos, compañeros en el camino de la construcción lectora, y que, más allá de asombrarnos con sus proyectos estéticos, han aportado a la urdimbre de este nido desde sus reflexiones teóricas. Son siete las investigadoras que nos interpelan con los “rugidos” de las nuevas palabras, las reales, las que suenan, las de la vida... las que “rugen” y que pueblan los libros para niños y jóvenes de hoy, las que conquistan lectores. Es un aporte indispensable, más hilos para alimentar el nido que crece y crece” (Fuente de consulta: <http://www.alijsa.org.ar>).

El recorte particular dado por las *poéticas de autor* amerita una aclaración que Hermida expone al sostener que, pese a haber sido la noción de *autor* objeto de reflexión para los formalistas rusos desde la crítica a los análisis biografistas y de posterior denostación, en las tomas de posición del estructuralismo y el posestructuralismo (en este caso, a partir de proclamar la “muerte del autor”), en la actualidad, el campo de la crítica literaria argentina retoma esta categoría en vinculación con la de *poética*. Desde este marco, el concepto de *poéticas de autor* habilita el abordaje de los textos literarios de autoras de LIJ, en vinculación con sus reflexiones teóricas y para “trazar líneas de análisis, describir procedimientos, deslindar supuestos y rupturas, encontrar relaciones” (Stapich y Cañón, 2013: 16).

Confirmado en su condición de libro de crítica sobre la literatura para niños, *Para tejer el nido* aporta la noción de *poética* como dispositivo habilitante de la lectura teórica de las regularidades así como de los desvíos implicados en la producción textual de autor. Las *poéticas de autor* constituyen una propuesta que abre determinado modo de leer el conjunto de la producción de un autor, desde puntos de vista diversos, pero que atienden al discurso estético (203).

Estos puntos de encuentro que postulamos dan entidad a la literaturización de la literatura infantil como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica. Interesa agregar que la compleja trama de lecturas críticas analizadas y que según lo demostrado, se detienen en los asuntos teóricos inherentes a la literaturización de la LPN se complementa con la escritura de reseñas literarias que avalan dichas construcciones.

En el cierre de este apartado, a modo de evidencia de lo certificado arriba haremos alusión a las reseñas de LIJ escritas por Díaz Rönner, Alvarado y Raffaghelli en correspondencia con la operatividad figurada en la constitución de este género como articulador de la crítica.

Alvarado (2013) incluye en su libro una segunda parte con un conjunto de reseñas.¹³³ Centradas en el género infantil, aportan conceptualizaciones que delimitan el cuerpo

¹³³ “Contra verdes y amarillos” (publicada en *Babel*, noviembre de 1990); “Linneo en una historia de amor y misterio”; “Una de ciencia ficción” (publicadas en *Babel*, diciembre de 1990); “Lo único del mundo”; “La piedra que se quería rascar” (publicadas en *Magazín Literario*, en julio de 1997); “Los Cretinos”; “Blancanieves y Rosarroja, y otros” (publicadas en *Magazín Literario*, en agosto de 1997); “Ruedamares, pirata de la mar bravía”; “La aldovranda en el mercado” (publicada en *Magazín Literario*, en septiembre de 1997); “El ratón que quería comerse la luna” (publicada en *Magazín Literario*, en octubre de 1997); “Infantiles: adaptar, iluminar, educar” (publicada en *Magazín Literario*, en noviembre de 1997); “Amores que matan” (publicada en *Magazín Literario*, en diciembre de 1997); “Harry Potter y el prisionero de Azkaban” (publicada en *La Nación*, en junio de 2000).

categorial propuesto por la especialista, esto es el autoritarismo pedagogo y la parodia como modo subversivo para cuestionar el poder (paternalista, paternante) (321); la tríada “placer, juego, narración” como condición de posibilidad de abordajes de las temáticas sin ceder a estereotipos, moralejas (328); el dilema de la adaptación (344); la recepción estética, habilitante del enrarecimiento y el desconcierto (347).

Destacamos aquí que los escritos críticos que componen la sección “Textografías” de *Cara y cruz...* se constituyen en precedentes de la reseña de ficciones literarias como género articulador de la crítica en tanto recomponen en la clave de este género los fundamentos del desarrollo conceptual configurado en la primera parte del estudio.

Díaz Rönner (2001) recorta un corpus conformado por libros de literatura infantil y juvenil (en su mayoría, publicados en la década de los 80´) con el propósito de desentrañar la operatoria crítica de los discursos urdidos para niños y jóvenes que significan una “vuelta de tuerca” a las producciones literarias del campo enfocadas en los estereotipos acerca del ser niño, en la reproducción estereotipada de las formas de la infancia.

La remisión a las ficciones literarias reseñadas posibilita a Díaz Rönner la figuración de anclajes teórico-críticos en vinculación con la reivindicación del teatro y la poesía como géneros infantiles; las obras que ponen en juego el humor (“un humor abierto, desparpajado”) y específicamente, la parodia y el absurdo; los estilos escriturarios con eje en la polisemia de lo poético y la “transgresión lingüística” (99); las lecturas justificadas en la activa complicidad entre el adulto que escribe y el niño que lee; la concepción del libro infantil como totalidad integral, articuladora de texto escrito e ilustración; la confección del libro, la correlación entre la diagramación, lo gráfico y lo literario; los “aletargamientos” y “remozamientos” de las editoriales y colecciones de literatura infantil (89).¹³⁴

¹³⁴ En esta línea, articula enfoques críticos que habilitan discusiones en torno al “filibusterismo literario para niños” (Díaz Rönner, 2001: 81) o la pretendida apropiación de la infancia y su cultura a partir de representaciones legitimadas; las intencionalidades moralizantes de una literatura para chicos, el privilegio de lo pedagógico y el “entretener educando” (88), el utilitarismo de los textos literarios en el “imperialato” (138) de lo didáctico moral; la tendencia abuenada en las historias de la producción escrituraria para niños; las inclinaciones sexistas en el repertorio infantil sustentadas en la hegemonía del adulto; las formas de la colonización de los chicos por el control imperialista de los grandes (140); los tutelajes y las dominaciones, limitantes de la actividad imaginativa del lector, las tutorías de la creación infantil; las “normativas y ejemplaridades insulsas de los viejos y malos textos infantiles” (99), representativa de una versión “estupidizante y vacua” (131) de la literatura destinada al lector infantil; las modalidades productivas de libros y la fábrica de “best sellers”. También, acerca de la escuela tradicional, sus métodos de enseñanza; la tarea del maestro; las convencionalidades de los estudios escolares; las relaciones entre imaginación y enseñanza y aprendizaje.

Los conceptos y las conceptualizaciones detallados en referencia al desarrollo de Raffaghelli (2010) se constituyen en andamiaje teórico para el análisis crítico de dos propuestas renovadoras como son *Trenes* de María Teresa Andruetto e Itsvansch y *Cándido* de Olivier Douzou, haciendo foco en los alcances de sus experimentaciones formales para precisar qué mandatos cuestionan, qué corrales atraviesan. La mirada analítica en torno a *Cándido* y *Trenes* como casos particulares evidencia la operatividad crítica del sistema categorial configurado, fundamentando a ambos libros como “propuestas heterodoxas que van más allá de todas las tradiciones y todos los corrales” (Raffaghelli, 2010: 8).

Dicha heterodoxia literaria se consagra mediante la construcción de universos textuales polifónicos en los que distintos códigos semánticos, distintos géneros discursivos, distintas voces enunciativas se entrecruzan, dialogan y se tensionan (desarticulando las idealizaciones, los reduccionismos, las simplificaciones de la literatura infantil); el nuevo estatuto asignado a la ilustración, la edición y el diseño gráfico en la concepción de las obras; la complejidad de los dispositivos enunciativos y narrativos; la institución de lo simbólico, la plurisignificatividad, la apertura a los múltiples sentidos.

Libros *innovadores* y *rebeldes* que se niegan a ponerse al servicio de los mandatos utilitaristas o las exigencias de otras disciplinas y que hacen primar, por sobre todo lo demás, la labor literaria y artística, animándose a la experimentación desde procedimientos impugnados durante años a los textos infantiles, como la autorreferencialidad, la metaficción, la intertextualidad, el montaje, la hibridación, la multiplicidad de líneas narrativas. Libros que *atraviesan los corrales* anquilosados de la tradición; libros *irreverentes*, cuestionadores, acaso los más leales con la literatura y la infancia; libros que se arriesgan al vértigo de lo nuevo y emprenden búsquedas *otras*, contestatarias, insolentes, en fin, infantiles (8). Para Raffaghelli esta nueva literatura para niños resulta una genuina expresión estética que destaca la creación literaria y proyecta al libro de literatura infantil como objeto artístico integral.

En el contexto de la perspectiva analítica que asume Raffaghelli, *Trenes* articula una propuesta renovadora por la singularidad y calidad artística de las ilustraciones, asociada a su productividad para magnificar la significación de la obra. El heterogéneo entramado de voces diversas que Raffaghelli observa -en interrelación con las contribuciones de Colomer (1998)- como rasgo identificador de *Trenes*, “da por tierra con otro tradicional mandato literario del género, el de la preponderancia de una voz autoral única, coherente y estable” (4). Además, procedimientos significados en la

polisemia y la polifonía para la trama de discursos, voces y códigos de enunciación; la hibridación genérica, la mixtura; el cruce de voces y formas discursivas diversas.

A pesar de convalidarse en el desarrollo crítico de Raffaghelli como libro innovador por privilegiar la calidad estética y literaria, según la autora la singularidad de *Trenes* “se ve un tanto desmerecida por la fisonomía externa que le impone la colección Alfaguara Infantil” (5), produciéndose una tensión entre la originalidad del libro y la uniformidad a la que lo somete el criterio editorial. Dicha tensión es definida por la especialista como “síntoma de la permanencia de ciertas convenciones conservadoras dentro del género”, representativa de una tradición genérica que “aun amenazada por la novedad de ciertas producciones, no cesa de reproducir, como reglas intocables, algunos anquilosados cánones” (5).

El posicionamiento crítico de Raffaghelli respecto a *Cándido* pivotea en torno a los aspectos innovadores del libro, esto es la construcción de la narración a la manera de una adivinanza; la estética de las ilustraciones, cercana a la abstracción y por consiguiente, el quiebre con el canon de las ilustraciones en los libros infantiles (que se caracteriza por un alto grado de iconicidad, considerado necesario para garantizar la decodificación correcta por parte de los lectores niños y para ayudar a cumplir con la función tradicionalmente atribuida a la ilustración, es decir, facilitar la comprensión); el alejamiento de una estética más figurativa que pone en jaque los supuestos de simplicidad y los mandatos de legibilidad que encasillan los usos creativos de la imagen en la literatura infantil; la transgresión y el riesgo implicados en la inversión del uso pedagógico, redundante y simplificador de la repetición.

4. 2 LPN y mercado: las coyunturas críticas de una complejidad

En relación de contigüidad con la problemática crítica representada en la literaturización de la literatura infantil y la consecuente reivindicación de su especificidad estético-literaria proyectada en la dimensión de lo pedagógico-didáctico, se recortan a modo de enclaves las coyunturas críticas de la complejidad significada en las concomitancias entre LPN y mercado.

El tratamiento de este tema y problema crítico en relación al corpus de análisis articulado en este trabajo investigativo, se manifiesta en el planteo de Arpes y Ricaud (2008) quienes abordan el estudio de la literatura infantil desde escenificar las relaciones entre la literatura infantil argentina y mercado.

Las teorizaciones que arroja el gesto crítico implicado en confirmar la determinación por parte de la dinámica propia de la cultura de masas de las condiciones de configuración del género representan el andamiaje conceptual en torno a pensar la literatura infantil que se inicia en nuestro país, en la década del ochenta como fenómeno de producción masiva. Según las autoras, la emergencia y consolidación de la literatura infantil en condición de género de la cultura de masas instaura una concepción del libro no sólo como producto literario, sino como un objeto que condensa un valor artístico y que en su elaboración exige la intervención cada vez más especializada de diseñadores, ilustradores y artistas plásticos.

En este sentido, Arpes y Ricaud se ocupan de leer críticamente los paratextos, umbrales que acompañan a los libros de literatura infantil. El análisis que presentan se referencia en precisar las estrategias vinculadas a los diferentes paratextos y articuladas por los diversos proyectos editoriales y sus colecciones para la comunicación con el lector niño. Asimismo, para conceptualizar la figura del escritor tanto como los pormenores de su oficio, los aspectos de la creación literaria; para privilegiar las circunstancias de la puesta en libro; para poner en valor la práctica de la lectura, compleja maquinaria que el lector niño debe aprender a manejar. Esta mirada complementaria al fenómeno de la literatura de masas se instituye como encuadre posible para decir la vinculación entre libros de literatura infantil y mercado.

Otras manifestaciones del tema-problema en cuestión remiten a Bajour y Carranza (2005), Carranza (2009) y Andruetto (2009).

Bajour y Carranza (2005) admiten la convalidación por parte del mercado editorial de la tendencia repetitiva de la literatura infantil y juvenil, como una manera de homogeneización de las propuestas, los lectores y las formas de leer y como garantía de las ventas. Según las especialistas, la principal consecuencia del uso abusivo de la repetición son los textos estereotipados, previsibles, ajenos a las innovaciones formales. *Literatura "autista"* respecto de la serie literaria en general (3).

Las autoras insisten en la necesidad de deliberación sobre la concepción de los destinatarios de literatura infantil y juvenil, cómo nos situamos frente a ellos, y entre ellos y los objetos artísticos que les están destinados (4). Exigen una mirada que interpele los proyectos editoriales; los libros "hechos por encargo", libros prefabricados atravesados por la lógica del binomio valores-literatura; la escuela como mercado cautivo; el estado actual de la formación de los docentes en el área de la literatura en

cuanto al nivel de instrumentación de los futuros maestros para el abordaje de un texto literario desde su especificidad (5).

En otro orden, lo que es nombrado como *vacío* (o “el crecimiento desmesurado de la nada”) en relación a los libros que se editan en el campo de la literatura para niños se recorta como una preocupación teórica estructurante del planteo de Andruetto (2009). Articulando la mirada crítica con su experiencia en condición de escritora, Andruetto reivindica la funcionalidad de la ficción en la formación de una persona, así como de la creación que nace de “la particularidad que como ser humano le quepa a quien escribe” (33), fundadora de una escritura que se resiste a dogmas estéticos y/o políticos, a las tendencias de mercado y las modas de lectura.

Cuestiona las estrategias económicas de los grupos editoriales por condicionar al lector priorizando el imperativo de la rentabilidad en detrimento de la calidad literaria de un libro y asimilando una experiencia tan personal como es la experiencia de la lectura a otros productos de consumo masivo.

Nos referimos antes a la noción de *calidad literaria*, garante de la circulación de los *buenos libros, libros de calidad estética y literaria*. En correlación, sostiene Andruetto:

Más libros de calidad aunque vendan tal vez menos cantidad de ejemplares cada uno, libros cuyas ventas se sostengan en el largo plazo, en lugar de una voracidad que reclama resultados inmediatos y fabrica series anodinas de rápida funcionalidad y pronta desaparición en la memoria de los lectores. Menos concentración de ventas por título, hacia un mundo de libros de calidad más diversificado (38).

Desde la perspectiva de la autora, esta apuesta que mantienen los editores pequeños debe ser apoyada por el Estado y sus ediciones.

En anclaje con las consideraciones relativas a las particularidades de la escritura en los libros para niños, Andruetto observa para esta escritura una tendencia a lo aséptico y a lo neutro, calificándola de anodina, inocua y sometida al perentorio deseo de vender ejemplares. La autora proclama en consecuencia, la necesidad de consustanciarla como estremecedora, molesta, conmovedora, indomable (139). Estas contemplaciones se enlazan con la estimación de que “hoy el problema está sobre todo en los textos mismos”, libros funcionales a la lógica del mercado editorial, libros “en los que toda intensidad está ausente, libros contruidos con la cabeza, al calor del oportunismo” (81). Confirmado el carácter de la escritura literaria como particular, privado e íntimo a la vez que profundamente social y de marcado compromiso político, Andruetto revela el peligro motivado por *lo neutro*; la *literatura light*, “hecha a la carta, para enseñar valores o para divertir”; la *literatura políticamente correcta*, formas persistentes del

conservadurismo político y social (85). En sintonía, la autora expresa que “en estos productos a la carta, libros de colecciones para educar en valores o libros con gusto a nada (...), lo que se expropia de la literatura es la intensidad”.

La apuesta crítica, superadora de la estrategia de *mercadeo* que se ha dado en llamar “libros para educar en valores”, denota un andamiaje teórico articulado en la *intensidad* como categoría en ligazón con los conceptos de *rebelión*, *resistencia*, *revelación* (94). En lo que sigue, retomaremos esta tríada conceptual.

La cuestión de los valores y el valor literario, en Andruetto resulta interconectada a otro asunto teórico como es el oportunismo de autores y editores, la estupidez de ciertos libros (...) reconociendo en la actualidad una relación de servidumbre de los libros para niños y jóvenes, pero en cuanto a las estrategias de venta y del mercado. Plantea:

Por eso es, creo, bastante más compleja de lo que parece la cuestión de los valores. El discurso sobre los valores no parece ser hoy, como fue en otro tiempo, fruto de una moral imperante sino sobre todo una estrategia de venta de las grandes editoriales. Hay un corrimiento ostensible de esta cuestión desde la lectura hacia la producción de los textos: no estamos ya ante una lectura de intenciones pedagógicas o moralistas que interpreta los textos de un modo direccionado hacia un único sentido, sino que estamos ante escrituras cargadas de oportunismo que reducen a cero las posibilidades de multisignificación en aras de los réditos más o menos rápidos que el producto puede dar. Se producen así muchos libros absolutamente direccionados, carentes de toda ambigüedad, que reclaman una única interpretación y esquivan toda complejidad de sentido. Un llamado a que el lector no se pregunte nada, cuando la literatura es básicamente una interrogación sobre el mundo (81).

En este punto, se establece la analogía con Carranza (2009) cuando afirma: “los catálogos, el discurso publicitario (adueñándose de conceptos y palabras propias de otros campos: el de la didáctica y el de la ética), y muchas (sino la mayoría) de las acciones emprendidas por las editoriales (entre ellas la selección de los textos a publicar) tienen por horizonte una concepción de la literatura para niños enraizada en la transmisión de contenidos morales, como lo es la educación en valores” (3). Al decir de la especialista, lo nuevo en esta moralización de los libros para niños es el uso de “los valores” como estrategia de marketing editorial.

Abrevando nuevamente en el planteamiento de Andruetto, observamos la configuración de una programática teórico-pedagógica alrededor de la relación *canon y literatura infantil y juvenil* sobre la base de interpelar críticamente nociones como *canon personal*, *canon de autores/canon de obras*, *canon escolar*. La delimitación de díadas conceptuales tales como presente/pasado, fervor/lealtad, memoria/olvido, variedad/uniformidad, adecuación/exploración, tradición/vanguardia, entre otras posibilita un abordaje bifuncional de ejes y conceptos.

Así, por ejemplo respecto del par memoria/olvido expresa la especialista:

Memoria/Olvido. Centro/periferia, alto/bajo, interior/exterior, estabilidad/cambio, tradición/vanguardia, previsibilidad/imprevisibilidad, están en el corazón de estas cuestiones en torno al canon. Especialmente quisiera detenerme en la dupla memoria/olvido: la selección de unos textos y el olvido de otros. Así, lo que es seleccionado, perdura -perdura porque es valioso, porque perdura adquiere valor- y lo que es más longevo puede considerarse de mayor calidad, con lo cual (y esa idea sí me gusta) lo canonizado estaría en las antípodas de la búsqueda de la novedad (que es muy diferente a la búsqueda de lo nuevo), me refiero a la novedad novedosa y efímera que reclama el mercado (Andruetto, 2009: 9).

La disposición errática de estas duplas categoriales permite la constitución de un planteo teórico dinámico en su conformación que abre y cierra, para volver a abrir las diferentes aristas de las temáticas involucradas en el recorte articulado por Andruetto. En este sentido, el eje *canon de autores/canon de obras* habilita la referencia a las operaciones de canonización en el campo de la literatura infantil argentina desde una mirada problematizadora que transparenta los riesgos de “convertir a un autor en marca registrada” (11).

Finalmente, sostenemos que los encadenamientos y discontinuidades entre LPN y mercado son expuestos en el entramado de engranajes críticos de Raffaghelli (2010) y de Alvarado (2013) asumiendo cada maquinaria fisonomías particulares.

El estudio de *Cándido* y de *Trenes* propuesto por Raffaghelli (2010) establece que dichos libros se encuadran en el género álbum ya que cada componente se pone al servicio de la creatividad, la imaginación y el placer de la experiencia lectora, en contraposición con la tendencia a concebir los libros para chicos como *objetos de mercado*, en los que el valor económico subordina todo lo demás (7). *Cándido* y *Trenes*, para Raffaghelli son libros que cuestionan las clasificaciones de los textos por edades o temas, tan naturalmente asumidas por el mercado editorial.

Según Alvarado (2013) este retener al género por fuera de la literatura “grande” o la literatura “alta” queda vinculado al mercado infantil, la clasificación por edades y la consecuente figuración rígida del destinatario, los textos prefabricados, “confeccionados en moldes fijos, que han hecho desaparecer virtualmente la mera posibilidad de alta costura literaria” (253); a la adaptación, ejercicio privilegiado de la producción cultural masiva; a la función instrumental, “pecado original del género”; al peso de la escuela y la construcción de muchos textos “específicamente con el aula en la mira” (254).

Ya en el prólogo que Alvarado y Guido escriben en oportunidad de la publicación del libro *Incluso los niños...* se parte del reconocimiento de que las determinaciones del mercado (también, las de la escuela y en esto nos detendremos más adelante) intentan fijar la imagería en torno al niño a través del estereotipo y la “repetición machacona”,

“esclerosis, manso artilugio de manipulación” (288-289). Afirman los autores: “La repetición, bajo la forma de la serialización, supera los límites de la literatura para apelar al niño desde la pantalla, desde las vidrieras de las jugueterías, desde los quioscos, los supermercados y las tiendas de artículos deportivos” (292).

En sintonía con este marco de categorizaciones y conceptualizaciones y para contraponer la literatura armada de acuerdo con la lógica del mercado, Alvarado y Guido proponen una categoría como la de *experiencia estética y literaria* referida en apartados anteriores.

4. 3 LPN y escuela. Las proyecciones pedagógico-didácticas del teorizar lo literario infantil

Las lecturas y relecturas analítico-interpretativas del corpus conjugan claves para problematizar sistemáticamente la temática vinculada a la relación entre literatura para niños (LPN) y escuela. Los planteos y planteamientos conceptuales que abrevan en el teorizar lo literario infantil hilvanan las proyecciones pedagógico-didácticas que a continuación se exponen.

Resulta pertinente restablecer la noción de *zona de borde* (Gerbaudo, 2006a) para autorizar el cruce de discursos, la intersección de disciplinas (y la consecuente confluencia teórico-epistemológica). De igual forma, los aportes de Rancière (2011) consignados en el marco teórico de esta tesis para inscribir una metodología basada en el trazado de continuidades y rupturas interdiscursivas, justificadas desde una programática enfocada en el gesto de “forzar la frontera”.

Por consiguiente, las maquinaciones críticas representadas por los desarrollos teóricos significan trayectorias que disponen emplazamientos, desplazamientos y relocalaciones en los territorios de la enseñanza literaria.

4. 3. 1 La carabela-isla como dispositivo conceptual para andar la relación lectura, escritura y enseñanza

En este apartado nos centraremos en Díaz Rönner (2011), en la ponencia titulada “La carabela-isla (sobre transportes y portantes de la lengua y de la escritura)” y en el artículo “El vínculo activo del libro y la escuela”, por considerar que los planteos teóricos que traducen contribuyen a dimensionar cualitativamente el área de la enseñanza literaria en clave de proyecciones pedagógico-didácticas.

En cuanto a “La carabela-isla...” decimos que la voz de Díaz Rönner sedimenta en reconocimientos en torno a la condición de docente lector, concretamente a los lazos (también sujeciones) entre docente y práctica lectora. Remitiéndonos al marco conceptual de esta investigación, observamos en el repertorio teórico de Gerbaudo (2013) una valoración del docente lector, su experiencia y su subjetividad.

Esta arista del asunto lleva a Díaz Rönner a problematizar la “actividad lectora del docente” desde la propuesta de “reconstruir su itinerario de lecturas” de modo de “reasir (...) aquellas descripciones que le permitieron ir llenando las bodegas de la metafórica carabela-isla” (Díaz Rönner, 2011: 257). Dice la especialista:

En el momento que el docente redescubra (...) las exactas palabras que removieron y hurgaron los rincones de su cuerpo, recién entonces podrá transferir holgadamente, y sin penurias verticalistas, escrituras y escritores de cualquier geograffa y con temáticas tan extensas y aromadas como una ristra de ajos (257).

A continuación, agrega: “Nuestra sugerencia, entonces, avanza en primera instancia hacia una peregrinación por los orígenes lectores, y también, en una gestión paralela, al abordaje de experimentación y/o prácticas con la escritura” (257).

En este sentido, reivindica los trabajos de Bombini (1991), Cortés y Bollini (1994), así como las contribuciones de Alvarado y Pampillo (1988), Alvarado (1990) y Bratosevich (1992), por la significatividad de sus aportes relativos al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, centrados en la propuesta teórica y metodológica de los talleres literarios y de escritura.

Dando continuidad a estas sugerencias pedagógico-didácticas, la especialista insta al auditorio de aquel III Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mar del Plata, 1999) y por extensión a los lectores de *La aldea...*:

Abandonemos dogmas y normativas que, la mayoría de las veces, obturan el campo de las prácticas lectoras y escriturarias y nos hacen prisioneros portadores de abultados bolsillos superfluos. Aprendamos a trastornar lo dado desde una vigilia consecuyente y severa para apostar a la creación de otras rutas cuya navegación aligere y saludifique nuestros capitales de la invención ilusoria y de la producción teorizadora con voces propias (258).

Interesa destacar que para Díaz Rönner esta manera de reconceptualizar las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura, la lengua y la literatura resulta condición de posibilidad para la construcción teórica en términos de -parafraseando a la autora- trastornos, desviaciones, presencias insumisas.

Por su parte, “El vínculo activo...” se instala en el terreno de conjeturar la enseñanza literaria desde reinstalar la figura del docente como lector y como estrategia pedagógico para el tránsito a la lectura de textos literarios (261). Las elucubraciones vertidas en este artículo tensan el dispositivo que vincula libro, niño y docente a partir de articular dos

ejes teóricos sintetizados en las expresiones *ejercer de lector y volver a poblar con palabras poéticas*.

En el primer caso, el fundamento que se asume queda justificado a partir de expresar que “el docente (...) debe autodefinirse lector y entender que esa caracterización cuenta como situación de *lector en actividad*. Por esta razón, podrá constituirse en el estratega, el inductor, el encantador de relatos para niños y conversará en torno de lo leído o de lo sugerido con y por ellos” (262).

En el segundo, la argumentación se modula al dar legitimidad a la institución escolar como “el espacio de defensa y reactivación de la lectura y de la invención de imaginarios poéticos” y en la consecuente reivindicación de lo poético para las prácticas lectoras en la escuela. Según Díaz Rönner, esto es posible si “los docentes hurgamos dentro de nosotros mismos, cazando aquellos universos simbólicos que, alguna vez, nos sedujeron y nos inquietaron”, ya que “el principal factor de una selección atraviesa la revisión por parte del docente de su propia *estantería hipotética*, plena de autores y de escritores que armaron su individualidad” (264).

Este eje abre a su vez, la posibilidad de un desplazamiento teórico de proyección didáctica en cuanto al canon literario escolar como sistemática y a las elecciones y selecciones del docente. Al admitir que “tampoco el docente debe sostener la obediencia debida al canon literario escolar que asfixia la posibilidad *movimientista* que posee el lector ante los textos y que, a menudo, aviva una absoluta resistencia a la lectura” (264) la especialista tensiona la cuestión de la selección, validándola desde una decisión del docente, que es eminentemente política.

4. 3. 2 Interpelaciones críticas en torno a la enseñanza de la lectura literaria

En “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”, Carranza (2007) relocala la enseñanza de la lectura literaria partiendo de una problematización de las lecturas oficiales del adulto (enseñante) y desde posicionar una construcción teórica representada en las nociones *libros difíciles* y *lecturas herejes*.

Siguiendo a Carranza, la "dificultad" y herejía presupuestas en los también categorizados como *libros extraños* es la que habilita la multiplicidad de lecturas, justificada en la activa participación de los niños en cuanto a la construcción de significados que ocurre en virtud del intercambio de interpretaciones entre los miembros

de una *comunidad de lectura*, categoría nocional anclada en la de *comunidad de interpretación* (Hébrard, 2000).

En el marco teórico de este trabajo, Cuesta (2003, 2013) acredita una noción de lectura como práctica social y cultural, como negociación de significados. Dicha posición teórica concuerda a su vez, con una conceptualización del lector como aquel que realiza operaciones de construcción de significados y sentidos de manera de evidenciar los particulares modos de leer literatura de los distintos sujetos. Esto se condice con una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y una fundamentación de la educación literaria encuadrada en la perspectiva de la *didáctica sociocultural* (Bombini, 2008).

Carranza conjetura asimismo, acerca de los modos alternativos de acercamiento a la literatura en la escuela y de abordaje de los textos literarios por parte de los niños, convalidando translaciones hacia la apertura a la ambigüedad y desde una perspectiva crítica respecto de las clasificaciones por edades como precepto, tanto como de los criterios de selección de los libros justificados en representaciones cristalizadas del universo infantil.

El planteamiento de Carranza se sustenta a su vez, en el concepto de *libros desafiantes* como anclaje crítico y a partir de validar la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, “en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles”.

Por otra parte, Bajour y Carranza (2005) retoman los reconocimientos teóricos en torno al sometimiento de lo literario a los valores de manera de reorientar la correlación con sus implicancias en el nivel de lo pedagógico-didáctico. En esta línea de pensamiento reflexivo y construcción crítica, las especialistas abordan las rutinas de lectura en el aula, lo que Gerbaudo (2011) designa como prácticas clausurantes. Concretamente, los contextos en que los lectores a priori cuentan con que el mensaje está allí para "ser bajado", para intervenir en su formación (Bajour y Carranza, 2005: 5).

Intentando articular alternativas pedagógico-didácticas superadoras de este diagnóstico de situación de la enseñanza literaria actual, las autoras reivindican las formas de las nuevas estéticas en la literatura para chicos y jóvenes, así como la dimensión material de los libros, determinante en la formación de un lector. Como ya expresamos, *abrir el juego* en la literatura infantil y juvenil supone una apertura a las nuevas formas narrativas y sus consecuencias en las lecturas. Del mismo modo, a renovadas configuraciones de las prácticas de enseñanza de la literatura.

Esta proposición se refuerza en interrelación con la idea de ampliar el canon existente, esto es *abrir el juego* en la selección de textos literarios, abonando a la reflexión crítica en cuanto a las elecciones, selecciones, decisiones en el marco de escenarios y escenas de enseñanza literaria. Ello habilita al docente como *intelectual transformativo* (Gerbaudo, 2006a). Manifiestan Bajour y Carranza: “(...) ser desafiantes, críticos, inquietos, buscadores incansables, predispuestos al juego y, sobre todo, abiertos a la hora de elegir textos para los lectores que empiezan su propio camino, podrá significar quizás que las bibliotecas que ayudemos a formar estén pidiendo cada vez nuevos y muy bien nutridos estantes” (11).

4. 3. 3 Andamiajes críticos y pedagógicos hacia otros modos de leer y escribir literatura en la escuela

Partimos de admitir en el corpus analizado la articulación de andamiajes críticos y pedagógicos conformados por plataformas categoriales que se estructuran en función de la inscripción dialógica de nociones teóricas y didácticas. Dichos entramados nocionales llevan a dimensionar en los términos de los discursos que teorizan el campo de la literatura argentina para niños del periodo estudiado otros modos de leer y escribir literatura en la escuela.

La figuración de una otredad en estas modulaciones de la lectura y la escritura contextualizadas en el ámbito escolar se funda en la comprobación de un distanciamiento en relación con usos didáctico-moralizantes. Estas contingencias críticas de ruptura manifiestan asimismo, un anclaje en la conceptualización de la escritura y la lectura como prácticas socio-culturales, subjetivas y subjetivantes.

En correspondencia con una producción literaria destinada a niños y jóvenes que habilita esos “otros modos”, advertimos en el corpus de análisis la inscripción de una sistemática que confirma las correlaciones entre literatura, crítica, teoría literaria y didáctica a las que venimos aludiendo.

Dando continuidad al tratamiento de este apartado, en la línea de un desarrollo analítico del corpus consideramos pertinente validar los aportes teóricos de Frugoni (2006) para una remisión al taller como metodología didáctica. El especialista historiza los talleres de escritura en Argentina refiriéndose a la experiencia del grupo Grafein en cuanto a la reflexión sobre la invención y el juego como desencadenantes de la escritura (Frugoni, 2006: 14).

Afirma Frugoni:

Hacia principios de la década del setenta, un grupo de alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la UBA se decide a fundar un colectivo de escritura con la clara intención de tener un espacio para escribir y reflexionar sobre la práctica de escritura. El grupo comienza reuniéndose en el Instituto de Letras, pero bastante rápido se vuelve independiente y comienza a funcionar itinerando por las casas de los integrantes del taller. La experiencia durará algunos años, hasta que el siniestro clima instalado por la dictadura va a obligar al grupo a disgregarse y, a muchos de sus integrantes, a emprender el exilio (Frugoni, 2006: 19).

No obstante, en 1981 se editará en España *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, en el que Mario Tobelem, el coordinador original, Maite Alvarado y María del Carmen Rodríguez, integrantes del colectivo, narran detalladamente la experiencia y transcriben una antología de las consignas de escritura inventadas por el grupo (20).

El recorrido delineado por Frugoni destaca además, la contribución de Gloria Pampillo y *El taller de escritura* (1982). El volumen retoma la experiencia de Pampillo en distintos talleres de escritura, especialmente en el grupo Grafein del que formó parte, en función de una reformulación explícitamente dirigida a la escuela (29). También, las construcciones representadas en *Talleres de escritura. Con las manos en la masa* de Alvarado y Pampillo (1988).

En diálogo con este marco, *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura* orienta andamiajes críticos y pedagógicos hacia otros modos de leer y escribir literatura en la escuela distinguiéndose de los materiales del corpus analizados anteriormente por su estructuración con anclaje en lo metodológico.¹³⁵

¹³⁵ *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura. El piolín y los nudos* es una publicación colectiva coordinada por la Mgter. Elena Stapich. Involucra los trabajos de Carola Hermida, Claudia Segretin, Fernanda Pérez, María José Troglia, Mila Cañón, Raquel Piccio, Soledad Vitali y la propia Elena Stapich, docentes e investigadoras, integrantes de la Asociación Civil Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

Una primera edición del libro fue publicada por Estanislao Balder en 2004 bajo el título “El piolín y los nudos”. La segunda edición, aumentada y corregida por sus autoras, aparece en el sello Ediciones Novedades Educativas, en junio de 2008.

El volumen sigue una organización en tres partes. La primera parte se titula “El espacio del taller” e incluye los artículos “El taller de lectura. Un espacio para la autoconstrucción de lectores”, de Elena Stapich y María José Troglia; “Un taller y otros talleres. Vallas y trampolines a la hora de animar un taller de lectura y escritura”, de María José Troglia; “Talleres literarios y construcción del canon”, de Mila Cañón.

La segunda parte lleva por título “Lecturas en el tiempo”. Está integrada por los escritos “Que sepa abrir la tapa para ir a jugar. Acerca de relatos y lectores en el nivel inicial”, de Fernanda Pérez; “Palabras largas, cortitas, amarillas y violetas. El taller de lectura y escritura en el nivel inicial”, de Carola Hermida; “Una magia desafiante. La lectura de literatura en la educación primaria”, de Mila Cañón; “Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema”, de Elena Stapich.

La tercera y última parte se compone de los trabajos que a continuación se detallan: “Leer con los chicos cuentos incorrectos”, de Elena Stapich; “Leer como los dioses. Un taller de lectura y reescritura de textos mitológicos” de Fernanda Pérez y Carola Hermida; “Entre monstruos, fantasmas y gigantes”, de Raquel Piccio y Soledad Vitali; “En el umbral de la lectura: llaves y ganzúas para abrir los textos. El trabajo con

Para desnudar el andamiaje teórico de proyección pedagógico-didáctica de *Textos, tejidos y tramas...* comenzaremos refiriéndonos a “El taller de lectura. Un espacio para la autoconstrucción de lectores”, de Elena Stapich y María José Troglia. El artículo posiciona conceptualizaciones relativas a la tarea de coordinar un taller. El reconocimiento de la complejidad implicada en la coordinación lleva a las autoras a dejar emparentada la figura del coordinador y su actuación a dos categorías como son *sistema escolar* y *cultura escolar*.

Dicen Stapich y Troglia:

(La coordinación) es una tarea dificultosa, dado que la representación que se tiene del rol proviene de antiguos presupuestos contruidos desde el sistema escolar. El trabajo cooperativo y el funcionamiento democrático no son características frecuentes en la cultura escolar. Otros rasgos del taller que van a contrapelo de esta cultura son la participación no forzada, el humor y el juego (Stapich, 2008: 14).

Sintonizando con esta trayectoria conceptual que describen alrededor del coordinador como animador de lectura, propiciador del placer en clave lúdica y del juego con el lenguaje las autoras abrevan en las aportaciones de un referente medular en la tradición de los talleres de escritura como es Nicolás Bratosevich en articulación con las construcciones derivadas de la experiencia del Grupo Grafein para referirse a las *consignas*, “disparadores de la actividad y trampolín” (15). Dicha categoría abre la posibilidad de instaurar la noción de *repertorio de consignas*. Según Troglia y Stapich, “el animador debe crear también sus propias consignas y comenzar a armar su 'cajón', su repertorio de consignas, para orientar actividades, a organizarlas dándoles un orden, una jerarquía, una secuenciación, como parte de esta tarea de planificación que optimiza el desarrollo de su quehacer. Esto le permitirá no repetirse, o repetirse cuando lo crea necesario, derivar otras posibilidades a partir de esquemas prefijados, etcétera” (16). Señalamos que la categoría nocional de *repertorio de consignas* queda emparentada a la de *repertorio textual* que Stapich utiliza en “Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema”, al hacer mención de la elección de textos por parte del tallerista y en el marco del proceso de configuración del rol. Este aspecto será retomado para su profundización.

los paratextos en la prelectura y la producción”, de Claudia Segretin y “Leer para escribir y escribir para seguir leyendo. Actividades de animación a la lectura y la escritura” de María José Troglia.

Ya en el prólogo, Elena Stapich deja expresado que el libro contiene “una serie de propuestas para quienes deseen coordinar talleres de lectura y escritura con niñas, niños y adolescentes”, pero que “también han sido envueltos algunos presupuestos teóricos que son los que sostienen a esas propuestas”. De esta manera, concebido como el “paquete que ata la piola”, el libro presenta tanto propuestas pedagógico-didácticas como sus fundamentaciones conceptuales en articulación con las categorías y categorizaciones, vertebradoras del aparato teórico- crítico diseñado por las autoras.

Partiendo de afirmar que “la coordinación de un taller implica una responsabilidad teórica y metodológica, especialmente cuando se trabaja con niños y adolescentes”, “Un taller y otros talleres. Vallas y trampolines a la hora de animar un taller de lectura y escritura”, de María José Troglia se centra en el análisis del taller como dispositivo que “permite poner en juego el saber y el saber hacer, la teoría y la práctica, la acción y la reflexión acerca de ella” (19). Así, deja fijado un encuadre conceptual relativo al taller como propuesta (y apuesta) pedagógica cuyo anclaje es la concepción de *resignificar el lugar tradicional del docente*, desplazándose de la omnipotencia del que enseña en tanto único poseedor del saber y en función de dimensionar lo otro y los otros. Sostiene Troglia: “Quienes acepten el desafío de coordinar un taller deben desarrollar la difícil habilidad de conducción de grupos, que depende -en gran medida- del instinto y la experiencia. Existen caminos para adquirirla, pero el primer paso es pensarse a sí mismo en el ejercicio del rol, resignificando el lugar tradicional del docente” (20).

La referencia a las técnicas de conformación de grupos, tanto como a las dinámicas para el trabajo grupal en términos de diversificación; así como la orientación a la exploración de la multiplicidad de opciones para establecer la formulación de las consignas y a la diversidad de estrategias para dinamizar las instancias de apertura, socialización, cierre y evaluación se modulan con la categoría de *variación* para dejar configurada una construcción nocional que significa el potencial del coordinador de taller, en clave de resolución pedagógico-didáctica activa y creativa.

El artículo “Talleres literarios y construcción del canon”, de Mila Cañón tematiza la formación de lectores (y de lectores de literatura) en relación con la selección de textos, problematizando la conformación del canon literario escolar desde una mirada que interpela los agentes y las instituciones “que leen y dan de leer” (37).

Para proseguir, hacemos foco en “Que sepa abrir la tapa para ir a jugar. Acerca de relatos y lectores en el nivel inicial”, de Fernanda Pérez puesto que desplaza reflexiones en cuanto al acto de lectura en las salas del nivel inicial, refiriéndose a la lectura como acto placentero y particularmente a las condiciones implicadas en la preparación de lo que se denomina como “momento de la lectura” (42). Pérez reconoce para las editoriales una responsabilidad en cuanto a articular los “usos y abusos sobre la literatura infantil”, definidos como “traición a la literatura y al niño” (44) haciendo explícita la filiación teórica con Díaz Rönner (2001).

Respecto del trabajo con el texto literario y de “las propuestas para que el cuento se quede en la sala” y en consonancia con los planteamientos anteriores, la autora

reinviene la presencia de textos *auténticos* y sin *adulterar* destacando además, la necesidad de proponer al niño textos y actividades *significativas*. Así, quedan entreveradas las categorías de *autenticidad* y *significatividad*.

Corresponde aquí un señalamiento orientado a destacar el recupero de la noción de *creatividad*, vinculada al juego y a la diversión. Dice Pérez: “Las actividades significativas son las que despiertan o alimentan la creatividad. Las que permiten ingresar al texto por otras vías, por la vía de la diversión y el juego” (45-46).

En sintonía, decir la enseñanza literaria impone para esta autora el emplazamiento de una categoría nocional a la que ya nos referimos y que es la de *variación*, en virtud de que “las actividades deben variar en cada lectura para que no se conviertan en gestos monótonos” (46), así como es imprescindible la alternancia en materia de estrategias metodológicas involucradas en las propuestas que el docente imagina para enseñar literatura a los más chicos.

El artículo en cuestión también pondera para las propuestas didácticas la *conversación* entre niños y niñas en torno a los sentidos de lectura. Esto se condice con los postulados de Cuesta (2003, 2006, 2013) referenciados en el marco teórico de la presente tesis. Según consignamos, dichas contribuciones dirimen la relocalización del problema de la lectura de literatura en la escuela en la clave del despliegue de comentarios en el aula para la discusión de sentidos.

Retomados estos aportes teóricos para la construcción de interpretaciones en torno al corpus de investigación aseguramos que los comentarios que los alumnos realizan a partir de la lectura de los textos literarios visibilizan los conocimientos con los que cuentan los lectores y orientan las discusiones sobre los sentidos de los que se están apropiando (Cuesta 2003, 2006). Ello comprende una revisión crítica de la creencia sustentada en la univocidad del sentido en los textos (Cuesta, 2013).

“Palabras largas, cortitas, amarillas y violetas. El taller de lectura y escritura en el nivel inicial”, de Carola Hermida abre un planteo que pretende escenificar el rol de la literatura en el jardín de infantes desde dimensionar el valor literario de los textos. Interesa enfatizar el gesto crítico de la especialista al volver operativa en el cuerpo categorial que articula una noción como *institución escolar* para referir a la escuela como sistemática que complejiza (cuando no dificulta y/o imposibilita) el experimentar el goce y el placer de la lectura literaria, en el marco de propuestas de taller literario con los pequeños lectores.

Otras conceptualizaciones que vertebran la construcción teórica trazada por Hermida se enlazan con la categoría de *docente mediador*, dimensionado como lector crítico que por “estar inmerso en la literatura” puede escoger cuidadosamente el material que va a ofrecer a sus alumnos (58), tanto como definir las mediaciones propiciatorias de múltiples oportunidades para el encuentro entre libros y niños en clave de experiencia. Es importante destacar finalmente, que -interesada por dimensionar la diversidad (de textos, de propuestas de trabajo)- la especialista reingresa al terreno conceptual delineado por sus colegas desde la *variedad* como categoría.

En “Una magia desafiante. La lectura de literatura en la educación primaria” de Mila Cañón, la categoría *campo escolar* se enlaza con las categorías de *sistema escolar*, *cultura escolar*, activadas en términos teórico-críticos por Troglia y Stapich tanto como con las de *institución escolar* y *formación escolar* cuya mención remite al cuerpo teórico de Hermida en perspectiva de coherencia integral del programa configurado en el libro en lo que respecta a la enseñanza literaria.

Al hacer mención de la planificación que conlleva dicho taller, desarrolla aspectos vinculados a la selección. En este punto, deja establecida la noción de *textos desafiantes*, textos que desafían como provocaciones al lector para que active las estrategias cognitivas y lingüísticas que le permitan la construcción del sentido del texto más allá del nivel literal de la lectura (82).

En lo relativo a las prácticas de enseñanza de la literatura se organizan como marco de referencia lineamientos pedagógico-didácticos vinculados a la noción de *variabilidad*, constitutiva del anclaje conceptual que posibilita la alusión a las actividades diferentes, a las opciones metodológicas múltiples.

La propuesta de Cañón reclama la desescolarización del aula a partir de planificar talleres y como reto a los esquemas rígidos, a la planificación cerrada, a las actividades reiterativas, a moverse el docente del lugar del saber sabio (82). Es decir, en definitiva la puesta en acto de la lectura y su enseñanza como ejercicio de libertad y resemantización (83). Según manifestamos en el marco teórico, “transferencias educativas que hacen lugar a la indeterminación, la subjetividad y la singularidad en la enseñanza” (Gerbaudo, 2011).

“Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema”, de Elena Stapich configura un planteo que otorga centralidad a las experiencias personales de lectura involucradas en propuestas de taller. Reconoce la figura del profesor desde la disposición a lo que la autora categoriza como *descentramiento*, para la comprensión de

la subjetividad de los lectores, sus experiencias, sus saberes previos dimensionados en su otredad; admite la productividad de la consigna, en cuanto a la construcción de sentidos de lectura.

Tal como dejamos expresado, al mencionar la selección de textos como parte de la autoconstrucción de un coordinador de taller Stapich utiliza la noción de *repertorio textual*, dando continuidad a la trayectoria conceptual que se inicia con la categoría *repertorio de consignas*. Especifica Stapich:

Algunos de los textos que elija (el coordinador) se convertirán en sus “caballitos de batalla”, otros serán “rara avis”, es decir, se reservarán para grupos muy particulares. Y para seguir con el símil zoológico, el tallerista se convertirá en una especie de cazador de presas de papel y tinta, con las que irá armando su antología personal. Nada demasiado diferente de lo que es un lector (87).

Al particularizar las propuestas de enseñanza de la literatura para llevar a los adolescentes, en relación articulada con los anteriores planteos la especialista acentúa la significatividad dada por la *variedad* y la *variabilidad* como categorías representativas de lo diverso en materia de textos seleccionados, de consignas de lectura y/o escritura, de estrategias metodológicas para plantear inicios, desarrollos y cierres de las propuestas como condición de posibilidad de la manifestación de las diferencias individuales que caracterizan a cada lector, así como de las comprensiones e interpretaciones personales, en torno a la experiencia de producción de sentido.

Las *aulas de literatura destinada a la lectura* de Gerbaudo (2006a, 2006b) legitiman prácticas de lectura que se ejercen “sin control”, propuestas de enseñanza articuladas en un aprovechamiento de la fuerza heurística de las conjeturas operativas para la construcción de sentidos de lectura.

Seguidamente, desarrollaremos aspectos relativos a “Leer con los chicos cuentos incorrectos”, de Elena Stapich. Este trabajo se centra en la problemática de la selección de libros para los más pequeños. Las construcciones conceptuales que involucra quedan articuladas a la cuestión de la selección de libros para los más chicos desde dimensionar aspectos distintivos de lo que se propone denominar *cuentos incorrectos*, textos que “desafían”, “desestructuran”, “ponen en conflicto” al lector (101).

Dichas características refieren al carácter conflictivo de la relación entre texto e imagen; a lo polifónico de los textos; a la presencia de personajes opuestos al estereotipo; a las temáticas “incorrectas”; a la indagación del registro humorístico para la construcción de la historia que se cuenta; a los desenlaces inquietantes, que abren lo múltiple.

En el planteo de la especialista la noción de *cuentos incorrectos* se relaciona con la de *lectura desafiante* y la de *lectura indisciplinada*. En el caso de la categorizada como

lectura desafiante se significa la condición provocativa de los textos. En cuanto a la categoría *lectura indisciplinada*, se la especifica al establecer que leer indisciplinadamente requerirá no tomar al texto al pie de la letra, buscar algo más allá de lo dicho (102).

En “Leer como los dioses. Un taller de lectura y reescritura de textos mitológicos”, Fernanda Pérez y Carola Hermida presentan el desarrollo de conceptualizaciones ancladas en las nociones de *libros de calidad* y *textos de calidad* en interrelación con conceptos como *experiencia lúdica* y *actitud lúdica y creativa*. Sostienen Pérez y Hermida: “Cuando proponemos una consigna de taller, tenemos que tener en cuenta las posibilidades lúdicas y creativas que el texto ofrece y realizar una propuesta que incite al lector a interactuar con él a partir de su propia experiencia lectora: desde sus lecturas previas, sus gustos personales, sus deseos” (108).

Esta remisión a las *posibilidades lúdicas y creativas* que el texto ofrece como uno de los criterios involucrados en el planteamiento de las consignas supone un distanciamiento por parte del docente de las consignas cristalizadas, automatizadas que se oponen a la capacidad de sorpresa y juego (109). Como señalamos, el planteo de las especialistas propone un anclaje teórico dado por el concepto de *experiencia lúdica*, posibilitador de teorizaciones relativas a la lectura como vivencia y a la generación de espacios de enseñanza y de aprendizaje creativos y originales (117).

En este punto, resaltamos además que la referencia al diseño de un taller de lectura y escritura resulta habilitante de la noción de *eje* como soporte articulador de la propuesta (el género mito, en el caso de la experiencia que describen las autoras). Dicha noción será retomada en los artículos que siguen y retrabajada en virtud de mayor nivel de especificidad.

Por otra parte, en la mención a los aspectos relacionados con la planificación e implementación del taller es posible advertir las remisiones a la variedad y diversidad de las consignas; al trabajo grupal como condición de posibilidad de la circulación de los libros, en clave de exploración tanto como de la puesta en común, y posterior conceptualización; a la disposición y disponibilidad del coordinador para recorrer los grupos, escuchar aportes, estimular la participación, ofrecer alternativas de resolución (114). En definitiva, el trabajo de Pérez y Hermida apuesta a la configuración de otras opciones de trabajo con los textos literarios dentro del aula (110).

“Entre monstruos, fantasmas y gigantes”, de Raquel Piccio y Soledad Vitali otorga centralidad a una categoría a la que nos referimos antes, la de *eje productivo* para aunar

textos. En el contexto particular de este escrito se postula la noción de *eje temático* (concretamente, el terror, los monstruos) y se la define como “pistas para recorrer nuevos caminos de lectura y distintas propuestas de producción” (120), como nuevas formas de entrada a los textos, asociadas a la deconstrucción de representaciones (125). Siguiendo lo ya consignado en el marco teórico de tesis, Gerbaudo (2006a) reivindica en este mismo sentido propuestas que proporcionen el trazado de *tópicos generativos*, que lleven al trabajo sobre problemas socioculturales abordados desde la literatura y que posibiliten al alumno “construir una interpretación personal que le permita incorporar su experiencia, sus saberes, su mundo, su propia voz” (166).

Instaurando un anclaje teórico que alude a los planteamientos de Díaz Rönner (2001), las autoras aseguran que “lo que muchas veces circula (en la escuela) no es literatura” (128). Entonces, como parte de la programática que articulan en torno a la enseñanza literaria sostienen la lectura de los textos literarios como basamento estructurante del trabajo en el aula (128), justificada desde criterios de selección, fundados en el compromiso reflexivo por parte del docente, al margen de las imposiciones del mercado editorial y del canon escolar.

Restableciendo las conceptualizaciones que enmarcan nuestra investigación, para profundizar en las coordenadas del análisis que postulamos se destacan las contribuciones de Cuesta (2006) por significar un replanteo de la lectura literaria y su didáctica con acento en la dimensión estética del discurso literario y su articulación en el aula.

“En el umbral de la lectura: llaves y ganzúas para abrir los textos. El trabajo con los paratextos en la prelectura y la producción”, de Claudia Segretin hace foco en las prácticas de mediación, concretamente en las modalidades de presentación de los libros o lo que la autora llama “llaves para abrir los textos” (130). Desde este marco, Segretin aborda la complejidad implicada en el trabajo con el aparato paratextual, en relación articulada con el momento de la prelectura.

Concebidos por la autora como moduladores de la prelectura, la comprensión y la escritura creativa, los paratextos habilitan el trabajo con la multiplicidad de sentidos; la construcción de significados alternativos y complementarios por parte de los lectores (131). Así, el primer contacto con los textos resulta decisivo en la formación de lectores de literatura.

Podemos afirmar sin embargo, que la principal contribución de este artículo radica en la dimensión metodológica, puesto que precisa el esquema componencial de un taller

sistematizado en las siguientes instancias: vivencia, exploración, discusión, reflexión, producción, diseño de una hipotética actividad de animación. La especialista acentúa que todo taller deberá privilegiar las vivencias de los participantes, el espacio vivencial desde una imbricación entre vivencia y exploración.

Por último, “Leer para escribir y escribir para seguir leyendo. Actividades de animación a la lectura y la escritura” de María José Troglia convoca alrededor de la idea de que los docentes son también lectores y productores de textos (135).

Desde un posicionamiento crítico en lo que respecta a la relación entre escuela y enseñanza de la literatura, Troglia asegura:

La escuela tradicional ha centrado sus esfuerzos en relación con la enseñanza del código, de la caligrafía, de la ortografía (...) la escuela ha enseñado las convenciones sin poner a los alumnos en situaciones de escritura reales, con propósitos claros y significativos. Rara vez escriben textos completos en los primeros años de la escolarización, sino oraciones aisladas; no se diferencian intencionalidades, tramas ni tipos de textos; no es habitual que escriban sobre lo que leen. En relación con la producción de textos ficcionales o literarios, las consignas no suelen ser muy productivas, en ocasiones están descontextualizadas o tan estereotipadas que los alumnos no encuentran grietas para escribir lo que desean o imaginan (140).

A partir de este estado de situación, la autora propone sugerencias pedagógico-didácticas para innovar y superar los modelos de la escuela tradicional, para desestructurar algunos mecanismos que sostienen la enseñanza de lectura y la escritura.

Entre estas proposiciones figura el taller como metodología, adscribiendo al planteo de Bratosevich (1992) quien pondera esta opción metodológica por su organización libre y productiva, disparadora de sentidos. Troglia valora el taller en tanto espacio y tiempo para “leer, escribir, pensar” alrededor de los textos literarios en un clima distendido propiciador del encuentro con el otro, la cooperación, el intercambio de ideas, la libertad, la toma de decisiones (141).

La mirada crítica que asume Troglia queda representada también en la categoría que designa como *modos y modas de lectura*, en virtud de dimensionar la experiencia lectora de los chicos en los proyectos que los maestros llevan al aula (144). En la lógica de una profundización del planteo analítico-interpretativo de nuestro corpus retomamos las aportaciones de Cuesta (2003, 2006) quien categoriza la lectura en su dimensión vital en tanto experiencia a la vez que enfatiza las implicancias del orden de lo experiencial en las prácticas de lectura vinculado a procesos de construcciones de identidad en los sujetos.

En contraposición con los estereotipos de la lectura escolar, las consignas estereotipadas, los textos estereotipados que de ellas se derivan, Troglia pretende dejar instaurado un renovado encuadre para la enseñanza literaria desde una noción como es

la de *recorridos o itinerarios de lectura*, recorridos de autor, de género, de nacionalidad, de temas, de extensiones, de colecciones, de aquello que el viajero imagine (al diseñar su recorrido). Al decir de la autora, los *recorridos de lectura*, abren la posibilidad de descubrir relaciones entre textos (algunas previsible; otras, inesperadas).

Consideramos oportuno retomar los aportes de Cuesta (2011, 2013) en función de especificar teóricamente estas consideraciones. En consecuencia, destacamos la articulación de corpus que ligan variadas discursividades (ficciones literarias y no literarias, otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales) en la clave de cruces entre repertorios de los tópicos discursivos y como anticipación de la confrontación de orientaciones de significados que los alumnos sobreimprimen a los textos literarios en sus modos de leer.

Trogia valoriza asimismo, en términos que son teóricos y didácticos la práctica de la escritura creativa, la escritura de textos creativos a partir de la lectura de textos literarios (145).

En la misma dirección que lleva a inclinarse por el quiebre rupturista de los estereotipos que acechan a las producciones escolares, mediante el planteo de consignas de trabajo novedosas e inesperadas (150), la especialista emplaza una categoría nocional que será retomada en producciones posteriores. Se trata de la noción de *poética*, referida en este trabajo a la poética de algún escritor como posibilidad de pensar los lectores determinadas configuraciones estéticas.

Recapitulando, diremos que *Textos, tejidos y tramas...* emplaza un andamiaje teórico en el que nociones como *institución escolar, cultura escolar, formación escolar* asociadas al área de la pedagogía quedan vinculadas al campo específico de la literatura para niños. A este primer gesto teórico-crítico, sigue la reinstauración de una programática de la enseñanza literaria en clave de ruptura e innovación.

Dicho programa propone una resignificación del docente a partir de generar desplazamientos del lugar omnipotente del que enseña como reposicionamientos, tanto como de concebirse y ser concebidos en condición de lectores y productores de textos.

A su vez, en cuanto a los objetos de enseñanza esto es, la lectura, la escritura, la literatura infantil se trazan reconfiguraciones desde nociones como *experiencias de lectura, modos de leer; recorridos de lectura, itinerarios lectores; los ejes (temáticos); escritura creativa, escritura de invención; libros y textos de calidad estética y literaria; textos desafiantes, cuentos incorrectos, lecturas incorrectas.*

En lo respectivo a las dinámicas y las metodologías, se pondera el taller como espacio de libertad; las consignas de lectura y escritura, el *repertorio de consignas, repertorio de textos*; la vivencia, la exploración, la discusión-conversación-intercambio, la reflexión, la producción, la conceptualización.

Otras categorizaciones aportadas desde el aparato teórico-crítico de las autoras son *lo lúdico, lo creativo; lo novedoso, inesperado; la variedad, variación, variabilidad*.

4. 3. 4 Aproximaciones críticas y didácticas sobre la escritura en la escuela

Los desarrollos de Stapich y su equipo son reeditados por Andruetto (2009) quien se centra en el *taller de escritura en la escuela* como objeto de estudio crítico. Andruetto asegura que

instalado en la institución escolar, el taller rompe, debe romper, con el espacio del aula y de la clase, permitiendo explorar zonas y relaciones que faciliten el encuentro con un lenguaje propio, con una palabra propia, porque un taller ruptura la homogeneidad y esa ruptura, ese desequilibrio, provoca un modo diferente de vínculo con uno mismo y con los otros, y con la palabra de uno y la de los otros (Andruetto, 2009: 50).

Prosigue:

(...) el taller -como un espacio de investigación vivencial que rompe con el diseño tradicional de la clase de lengua y permite explorar las posibilidades de la palabra propia y acceder a las posibilidades que los otros tienen de resolver un mismo desafío- es liberador, y lo es particularmente en el seno de la educación sistemática, que ha inclinado la balanza sobre la transmisión de información y está supeditada a lo que debe ser (50).

El taller se reivindica como modalidad que tiene su didáctica, sus contenidos, sus estrategias y sus objetivos, “sólo que se coloca en un lugar diferente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y desde ese lugar intenta aprehender y desarrollar aspectos olvidados en la curricula, aspectos de lo humano que también son susceptibles de ser estimulados, transmitidos, entrenados, como todo lo que tiene que ver con la sensibilidad de las personas” (50). Basa sus estrategias en la ruptura del diseño homogeneizador de la escuela y deja entrar la heterogeneidad, partiendo de la base del placer. Además, resulta significado como un espacio de trabajo basado en el binomio proceso/producto (50); espacio de diversidad cultural y de valoración de lo particular (53).

Andruetto ofrece precisiones relativas al diseño y la implementación de un taller de producción de textos en la escuela refiriéndose al rol del coordinador y a su intervención desde una percepción de lo personal, lo diferente, la calidad y la heterogeneidad y desde una valoración y una optimización de las posibilidades de cada uno de los actores

involucrados; a las consignas de trabajo como recursos técnicos para la exploración lúdica de la escritura orientando *desafíos* y *riesgos*.

Sintetizando, para Andruetto el taller de producción de textos en la escuela es válido e indispensable. No obstante, advierte que su viabilidad dependerá de la lucha que la escuela en que el taller se inserte pueda dar contra el fantasma de la escolarización, contra la domesticación de la literatura, contra las demandas de utilidad y rendimiento, contra las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, los cuestionarios y resúmenes, los manuales, las antologías, el aprovechamiento de los textos, el deber ser, lo bueno y lo correcto, de modo de respetar a rajatabla el espacio privilegiado de exploración que un taller puede ofrecernos, su aparente sinsentido, su gratuidad (52).

En el seno de la educación sistemática, el taller se dispone como espacio-tiempo propiciatorio de la introspección y consecuentemente, del drenaje de emociones, fabulaciones y deseos (55), en definitiva de la *creación*. La línea crítica asociada al compromiso político, ético y estético declamado por Andruetto insta una concepción de *la escritura en la escuela como derecho*.

4. 3. 5 Poéticas para (re)pensar los enclaves pedagógico-didácticos en torno a la literatura para niños

En Sardi y Blake (2011), las proyecciones didácticas de las definiciones teórico-conceptuales vinculadas a pensar las *poéticas de la literatura argentina para niños* se correlacionan con demandar la dimensión literaria para la selección de los textos en y “más allá” del ámbito escolar, apelando a instalar criterios fundamentados en la productividad polisémica de la literatura y en detrimento de la pedagogización del texto que insta una mirada didactizante de lo literario infantil (Sardi y Blake, 2011: 13)

En esta línea, las especialistas describen aspectos para (re)pensar posibles planteos pedagógico-didácticos en torno a la literatura para niños y que se relacionan con apostar a leer literariamente, liberadas las lecturas de cualquier sesgo moralizante y/o didáctico; reivindicar la lectura literaria desde las poéticas de los autores como modo de un posible abordaje didáctico en las diversas instancias educativas donde niños y adultos se vinculan con la literatura; orientar la selección de textos hacia la elaboración de un canon escolar alternativo, teniendo en cuenta una mirada literaria que reposicione a los textos en su dimensión y potencia literaria, soslayándose las intromisiones de la psicología y los mandatos del didactismo moralizante para dar lugar a las múltiples

lecturas y recorridos posibles donde cada lector construye su propio universo literario y sus modos singulares de leer; indagar las tensiones en torno a las representaciones de literatura, niño e infancia que circulan en el ámbito educativo (124-125).

En definitiva, *Poéticas para la infancia* indaga en un campo vacante como es el análisis de la literatura infantil desde un abordaje teórico-literario-didáctico de las poéticas para la infancia en la literatura argentina, orientado a (re)pensar los enclaves pedagógico-didácticos en torno a la literatura para niños.

Abrevando en las contribuciones de Stapich y Cañón (2013), se asegura que las *poéticas de autor* constituyen una entrada posible para la definición de cierto canon literario que sugiera pero no cercene el trabajo de la selección de textos para niños dentro o fuera de la escuela (203). Las (re)inscripciones y (re)apropiaciones de la noción quedan expresadas en clave pedagógico-didáctica en categorías como *mediadores responsables*, *textos desafiantes*, *itinerarios lectores*, *prácticas lectoras subjetivantes*.

4. 4 Entropía de las relaciones entre adultos y niños en clave de perspectiva teórico-crítica

En Física, el término “entropía” remite al grado de desorden que tiene un sistema. Otra acepción que pivotea en la Teoría de la Comunicación refiere al nivel de incertidumbre de los mensajes.¹³⁶ Considerando las relaciones entre adultos y niños como sistemática y en articulación con los significados y sentidos que se desprenden de las (in)definiciones apuntadas postulamos el recorte de esta temática-problemática dimensionada en su composición incierta y desordenada y como recurrencia que obliga al reconocimiento en el corpus de las figuras que describe en clave de perspectivas teórico-críticas.

En lo que sigue, pretendemos evidenciar que los desarrollos estudiados interpelan las relaciones entre adultos y niños, señal disruptiva de la crítica en la línea de controvertir las representaciones hegemónicas acerca de la infancia y de lo literario infantil. No obstante, en consonancia con el enfoque teórico y metodológico asumido en el ámbito de esta investigación resulta pertinente observar que la configuración de los discursos teórico-críticos en torno a las entrópicas correlaciones entre adultos y niños se amalgama a procesos históricos, políticos, económicos, socio-culturales y educativos.

¹³⁶ Fuente de consulta: <http://www.artfacts.net/pdf-files/inst/entropia-prensa.pdf>

Así, antes de avanzar con el tratamiento analítico de los textos del corpus, apelamos a Itzcovich (1995) de modo de considerar la problemática de la literatura para niños enmarcada en un análisis de aspectos de la cultura infantil en el contexto de las décadas del sesenta, setenta y ochenta. Se recuperan a la vez, las contribuciones de Carli (2009, 2011) para una inscripción de las discursividades analizadas en las coyunturas de lo que la autora designa como la “cuestión de la infancia”.

Itzcovich (1995) conlleva a una especificación del panorama cultural de los años sesenta, setenta y ochenta en Argentina, en función de referir un conjunto de manifestaciones artísticas y literarias destinadas al público infantil que demarcan un cambio en la concepción del sujeto niño así como una recolocación del arte y la literatura para la infancia en el ámbito de producciones encuadradas en los parámetros de la calidad estética. Acerca del paisaje cultural de los sesenta, Itzcovich sostiene:

Empecemos por decir que casi todo lo que se ofrece (en cuanto a los juegos, la música, los cuentos, los poemas, el teatro, el cine) es deficiente o declaradamente negativo. No hablemos ya de la televisión, cuyos programas pretendidamente infantiles, que intentan suplantar el torrente de violencia volcado por las *series* minuto a minuto en el hogar, oscilan entre una mediocridad casi infinita, el humor más primario y la más desoladora trivialidad, confundiendo espíritu infantil con puerilidad. Ni hablemos tampoco del 90 por ciento de los dibujos animados, que repiten hasta la exasperación la fábula del gato que persigue a garrotazos a un ratón que termina burlándose de él; ni de la dulzona felicidad de repostería que trasuntan los largometrajes de Walt Disney.

Los padres que intentan suplantar el cine y la televisión resucitando viejos tomos de cuentos infantiles, fracasan también. Las hadas y los príncipes transformados en sapos interesan cada vez menos a niños que viven en la edad espacial. Eso, cuando no se trata de una literatura “infantil” solo en apariencia, que en realidad esconde una fuerte carga de sadismo, de morbosa propensión al terror o a la admonición moralizadora, aquella del dedo en alto y el “no debes hacer esto y aquello, no debes ser ni así ni lo de más allá” (64).

En contraposición con este estado de situación, la especialista destaca la revolución poética de María Elena Walsh, que rompe esquematismos, incorporando el humor y el absurdo en la escritura para chicos; la primera edición de *La torre de cubos* de Laura Devetach puesto que inaugura un compromiso con la ficción literaria tanto en temática como en estilo (Itzcovich, 1995: 34); los cine-clubes infantiles de Víctor Iturralde Rúa para la formación de espectadores de un cine no convencional; la nueva modalidad en teatro para niños incorporada por Aldo Tulián y María Martín apuntando a una uniformidad de la edad del espectador (14). Además, se distingue la figura de Ariel Bufano quien en 1967 pone en escena *Los caprichos del invierno* de Luciana Daelli, espectáculo teatral que maravilló por su capacidad de ficcionalizar ritmo, movimiento y música (14).

Estos procesos de reinstalación de lo artístico-literario en correspondencia con la consideración de criterios eminentemente estéticos se afianzan en las décadas

subsiguientes. Respecto de la década del setenta, Itzcovich recalca las presentaciones de Pipo Pescador (Enrique Fischer), por involucrar a todos los espectadores -niños y adultos- priorizando el juego y la participación activa (87). También, los nuevos modelos de biblioteca y de biblioteca escolar a partir de significar bibliotecas que ya no se caracterizan por la solemnidad; tampoco, por la condición de simples depósitos de libros (93-94).¹³⁷

En cuanto a la década del ochenta, la autora valoriza la obra de Hugo Midón quien en 1983 lleva al teatro un nuevo *Pinocho* revisitando el clásico infantil en tensión con las versiones comerciales del libro (la de *Disney*, por ejemplo) (15). El retorno a la democracia reactiva asimismo, propuestas editoriales (Sudamericana, El Ateneo, Colihue, Libros del Quirquincho) justificadas en virtud de la no subestimación del lector infantil y de la vindicación de libros con valores literarios.

En síntesis, la especialista inscribe en estas décadas “una vigorosa reacción en favor de una literatura, de un teatro, de un cine que satisfagan realmente las necesidades infantiles” (64-65).

Al tematizar asuntos relacionados particularmente con la literatura para niños, Itzcovich pretende la defensa de una literatura que ofrezca al lector infantil un imaginario exento de moralinas y equívocas pedagogías (13). Partiendo de constatar que la literatura infantil no es una literatura menor, la autora expresa una posición centrada en el cuestionamiento de aquellos libros impregnados de un maniqueísmo conceptual que deforma la literatura, moviéndose en torno a una división estática entre “buenos” y “malos” absolutos (20). Controvierte desde ya, los libros “híbridos” mediante los que “le contamos a los niños un cuento y le enseñamos algo más” (21).

Estas creaciones signadas por el afán didáctico y los sometimientos a la moral representan para Itzcovich libros seudoliterarios, libros antiliterarios, libros sensibleros, libros aburridos, libros con moralinas supuestamente mesiánicas, libros intrascendentes, libros dañinos, contratextos, al fin contrapuestos a una “gran literatura para los niños y los jóvenes” (25). Según manifiesta, la literatura no sirve para enseñar nada, la literatura enseña por sí misma (21). Explica: “La literatura infantil debe producir deleite y entretener, no educar en forma directa. Existe una aproximación entre lo estético y lo didáctico; pero el niño siente repulsión por las moralejas, las escucha con indiferencia o simplemente las teme” (77).

¹³⁷ En correlación con el panorama latinoamericano se constata la inclusión del rubro literatura infantil en los premios de Casa de las Américas, de Cuba, en el año 1975 (Itzcovich, 1995: 14).

Corresponde agregar que la postura crítica de Itzcovich involucra asimismo, la discusión sobre la televisión argentina para niños. Para la autora, los programas infantiles “jamás dejan un intersticio en blanco (...) en un discurso unívoco, unidireccional; no apela a la plusvalía (...) los mensajes están deglutidos, predigeridos” (132-133). Se trata de una programación que menosprecia al receptor-niño con anclaje en la chabacanería del entretenimiento (143).

En contraste, se refiere a la irrupción de los cine-clubes infantiles de Víctor Iturralde Rúa y Mario Grasso en la pantalla chica, en el año 1978. Igualmente, se pondera *Poemas en Burbujas*. El ciclo -emitido durante 1982 por Canal 13, con la producción de Pablo Lijtzain- se propuso dar a conocer entre los más pequeños la obra de poetas hispanoamericanos a partir de combinar las poesías con imágenes plásticas y una selección musical de nivel (106).

Vinculado a lo anterior Itzcovich se posiciona críticamente respecto de los avisos comerciales por producir la necesidad de consumo por parte de los chicos. Sostiene: “La influencia de la publicidad en los telespectadores infantiles es inusitada, ya que además de *vender*, se emplea también para orientar conductas, modificar ideologías, desarrollar costumbres, imponer modas y hábitos. Alienta y estimula el deseo de comprar, de consumir, de poseer” (141).

Por su parte, Carli (2009) postula un abordaje histórico de la situación de la infancia en Argentina.¹³⁸ El planteo de este estudio sobre la niñez y la experiencia infantil enfocado en las últimas décadas del siglo XX conlleva la remisión a las décadas de 1980 y 1990.

Manifiesta Carli que el período democrático que inicia en 1983 se inaugura con las evidencias de un genocidio, que incluyó la sustracción de menores; las evidencias del cierre de un ciclo económico que comienza a impactar en forma notoria sobre la

¹³⁸ El libro titulado *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* se organiza según el siguiente detalle: Primera parte. La cuestión de la infancia en la Argentina. Cap. 1 “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)”. Figuras de la historia reciente por S. Carli; Segunda parte. Infancia, políticas y educación. Cap. 2 “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa” por M. L. Eberhardt, Cap. 3 “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial” de M. L. Pierella, Cap. 4 “Socialización infantil en *countries* y barrios cerrados por C. del Cueto; Tercera parte. Infancia y situación social. Cap. 5 “¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas y niños en situación de calle” por V. Llobet, Cap. 6 “Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle” por P. Mateos, Cap. 7. “La comunicación global: el caso de una campaña de UNICEF” por C. Vinelli; Cuarta parte. Infancia, medios, consumos. Cap. 8 “Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños por V. Minzi, Cap. 9_“Infancia, *fast food* y consumo (o cómo ser niño en el Mundo McDonald’s) por C. Duek, Cap. 10 “Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa” por M. Bernal y Cap. 11 “Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles” por M. Curia. La primera edición es del año 2006, la reimpresión de 2009. Publica la Editorial Paidós, Colección Cuestiones de Educación.

población infantil; un debate acerca de las formas y sentidos de la representación política y social de la población infantil, en el contexto de un rearmado de los partidos políticos y del Estado, de la nueva presencia de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales y de los emergentes movimientos sociales (Carli, 2009: 24).

Siguiendo las expresiones de Eberhardt, la percepción de la niñez en los años ochenta, en nuestro país supone una concepción de la *minoridad* tutelada y asistida por el Estado (Eberhardt en Carli, 2009: 70).¹³⁹

Muy diferente será la lectura propuesta por la Convención Internacional de los Derechos del Niño convocada por la ONU en el año 1989. Dicha Convención concede al niño un estatus de sujeto (activo) de derechos. En Argentina, la Convención Internacional de los Derechos del Niño fue ratificada en 1990 y en 1994, adquirió rango constitucional al ser incorporada, a través de la reforma, a nuestra Constitución Nacional (Eberhardt en Carli, 2009: 64-67).

En vinculación con este panorama, observamos que una de las coordenadas básicas que atraviesan al campo educativo entre los años 1983 y 1989 figura la recolocación del adultocentrismo y su correlato pedagógico, la transmisión de contenidos por parte del docente, en el lugar de lo indeseable o pernicioso en materia de formación de la infancia (Pierella en Carli, 2009: 92).

En oposición a un modelo de autoridad hegemónico durante la dictadura, basado en la jerarquía inamovible entre adultos y niños, padres e hijos, docentes y alumnos, se pretendía la imposición de un orden diferente: consensuado, negociado, discutido, basado en la racionalidad de la norma construida colectivamente y en la habilitación de la palabra del niño como punto de partida para una democratización real de la sociedad (93-94).

En ese marco adquiere espesor una crítica a elementos característicos de la pedagogía “tradicional” (autoridad del maestro, transmisión, métodos expositivos, homogeneización, memorización, desvalorización del componente afectivo y de las relaciones vinculares, etc.) (94). Lo “alternativo” de la pedagogía queda vinculado a la descentralización de la figura del docente en virtud de una concepción del niño como protagonista de la escena pedagógica, el respeto por la naturaleza infantil y sus intereses (98).

¹³⁹ Cabe señalar en este punto que ya en el periodo 1916-1945 el discurso del Estado argentino pivotea en el concepto de *minoridad*, arraigado en el campo jurídico-social. El título de *menor* designa a una persona en función de una carencia, de una falta (...) Además, la condición de minoridad se establece en relación con un “otro”, que puede entenderse como *mayor*, encargado por esto mismo, de proveer a su vida y seguridad durante el plazo que dure su carencia (Eberhardt en Carli, 2009: 62-63).

Como mencionamos antes, a partir de la adhesión de nuestro país a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el Estado argentino asumió el compromiso de adoptar las medidas necesarias para hacerla efectiva (Eberhardt en Carli, 2009: 67). Consecuentemente, las políticas sociales y educativas de los noventa apelaron a sus principios y postulados.

En dicha década asistimos al surgimiento del Paradigma de la Protección Integral y su correlato en un discurso sobre los derechos de los niños y las niñas (Llobet en Carli, 2009: 131-132). Pero, el modelo económico instaurado minó las bases materiales para el cumplimiento a corto o mediano plazo de dichos derechos y empeoró tangencialmente las condiciones de vida de la gran mayoría de los niños (Curia en Carli, 2009: 300).

En alusión a la época menemista, Carli constata significativos niveles de empobrecimiento en correlación con procesos de concentración de la riqueza y polarización social (Carli, 2009: 24-25). La notoria transformación del tejido social del país durante estos años permite según la autora, comprender las *nuevas* figuras de la infancia argentina: *el niño de la calle y el niño consumidor*.^{140 141}

Mientras la emergencia de la problemática de la niñez en la calle es resultado de los procesos de empobrecimiento económico-social, aumento del desempleo y ajuste, que conducen a la explosión de la pobreza infantil como fenómeno estructural durante la década de 1990, el despliegue de la problemática del consumo infantil resulta del proceso de transnacionalización de la economía, la estabilidad monetaria y la convertibilidad, que propician nuevas prácticas económico-culturales de los niños y sus familias” (26). Agrega Carli:

Podemos hipotetizar que las identidades infantiles comenzaron a presentar, por un lado, marcas del proceso de *diferenciación* social, que distanció dramáticamente la experiencia de niños de distintos sectores sociales, y por otro signos de *homogeneización* cultural resultantes del impacto en los gustos, lenguajes y necesidades de una cultura globalizada (29).

Por ende, a principios del siglo XXI, los medios de comunicación y el mercado se consolidan como agentes de socialización y aportan una nueva acepción a la definición de infancia: “el niño como cliente”. Por ende, comienza a tomar fuerza la figura de niño autónomo y con cierto “poder” de intervención en el “mundo adulto” (Minzi en Carli, 2009: 211-212).¹⁴²

¹⁴⁰ La cursiva es del original.

¹⁴¹ Carli (2011) también se refiere al escenario social de la década del noventa caracterizado por los procesos de infantilización y feminización de la pobreza, el aumento de la brecha social entre ricos y pobres, el descenso de los sectores medios (Carli, 2011: 158).

¹⁴² El estudio de las representaciones de la infancia en el discurso del mercado de productos para niños que propone Minzi reconoce en los spots publicitarios del 2000 adultos anacrónicos, ensimismados o

El nuevo siglo nos enfrenta a “otro niño” con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de sí o de los otros distintos de las épocas anteriores pues es interpelado desde una multiplicidad de espacios y de diversos modos (212). El bastón de mando ha cambiado de manos porque los chicos y chicas ahora son independientes (229-230).¹⁴³

En resumen, los aportes de Carli evidencian que las formas de significar los diferentes sujetos generacionales así como los vínculos intergeneracionales distan mucho de ser esenciales, que se requiere pensar las identidades sociales como complejas, cambiantes, históricamente situadas, que los vínculos entre adultos y niños representan una construcción histórica.

De acuerdo con este posicionamiento, sostenemos que los procesos de emergencia de los fenómenos que especifican el paisaje político, económico, social y cultural de nuestro país a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI (inter)mediaron en el modelado de los discursos teóricos analizados, particularmente en lo referente a tensionar las relaciones entre la sociedad adulta y la sociedad infantil.

Para iniciar el abordaje analítico del corpus con eje en la temática-problemática convocante, nos remitimos a uno de los volúmenes de la *Historia crítica de la Literatura argentina, La narración gana la partida* y más concretamente, al capítulo titulado “La literatura infantil, de 'menor' a 'mayor'”, a cargo de Díaz Rönner.

En este trabajo, la investigadora constata que “la llamada literatura infantil constituye un universo estético, ideológico y social en situación de beligerancia” puesto que en él compiten adultos y niños (sin dejar de reconocer que el estatuto al que unos y otros se atienden en esta competencia es inequitativo). Díaz Rönner observa que “no será posible

desorientados (...). De este modo, sostiene que se descalifica al adulto en su rol (226-227). “En las imágenes publicitarias, la balanza de poder se inclina a favor de los pequeños que (...) se sublevan en liviana apariencia a las formas y principios del mundo determinado desde la cosmovisión de los mayores”. Las representaciones adultas lindan el estereotipo negativo y la visión irreverente en interés de un “empoderamiento” del segmento infantil (227- 229). Respecto de la idea de autonomía del niño la autora precisa que “la autonomía refractada en los anuncios no alude a la autarquía sino a una suerte de independencia política de la infancia para el desenvolvimiento en el mercado” (230).

¹⁴³ Esta concepción de sujeto infantil contextualizada en la infancia contemporánea, la representación de un niño consumista y autónomo en relación con el mundo de los adultos es justificada también desde Duek quien se propone examinar el festejo de cumpleaños como práctica social y ritual, específicamente aquellos cumpleaños que son festejados y organizados por la firma multinacional McDonald’s. Para Duek, en el mundo McDonald’s los padres no están incluidos; los padres quedan a un lado, su presencia no está incluida en el desarrollo del cumpleaños (Duek en Carli, 2006: 252).

Por su parte, Bernal avala estas consideraciones. Su estudio de las representaciones de la infancia en las películas argentinas dirigidas a la niñez, estrenadas en la década de 1990 reconoce una representación de la infancia vinculada al consumo, alejada de los arquetipos infantiles propios de la modernidad y que se vincula con nuevos rasgos como la adultización en sus hábitos, vestimenta y lenguaje. “Es una infancia que ha perdido los atributos propios de la representación moderna, como la inocencia y la dependencia del adulto” (Bernal en Carli, 2006: 281).

arribar a un equilibrio en este entrecruzado de relaciones en tanto y en cuanto las voces de los adultos determinen desde el inicio del encuentro quién posee la palabra” (Díaz Rönner, 2000: 511).

De esta manera, la noción de *beligerancia* se enlaza con conceptos referidos al adulto como son *hegemonía*, *paternalismo*, *actitud proteccionista*, así como con la consiguiente *subordinación del niño*, construcciones conceptuales que posibilitan el entendimiento de “esas rutas socorristas, asistencialistas, constantes, reactivadas y renovadas para dirigir el imaginario infantil así como las modalidades y fisonomías de esa forma peculiar de narración dirigida a niños y jóvenes” (511).

En Díaz Rönner (2001) se propone una ilación entre el concepto de *desliteraturización* y el de *tradicionalización*. Explica la autora en este sentido, que el derroche de “tradicionalizaciones” que impregnan todo el universo cultural infantil se configura en una de las modulaciones de la traición y que deviene en una escritura para niños “que más se parece a una bolsa de lugares comunes que a la creación de un espacio abierto a la creatividad y al ingenio despertados para el goce infantil” (53).

Especifica:

Esta tradicionalización, que atempera y desinfla los conflictos hasta vaciarlos, anulándolos - agregándoles un tratamiento estilístico rutinario y sobreacumulativo de lugares comunes- podría entenderse también como uno de los meandros de neocolonialismo cultural dirigido a los chicos. Sería acaso una de las formas más habituales que emplea el sector imperializante -el de los grandes- para dialogar con el sector colonizado, el de los chicos (54).

Los derroteros de estas ponderaciones derivan en la consideración de enlaces conceptuales entre las nociones de *tradicionalización* y *abuenización*. “Ofrecer una artificiosa 'abuenización' es el destino de una bien lograda tradicionalización: freno/represión/censura/autocensura pareciera ser la más adecuada serie paradigmática que la define”, asevera Díaz Rönner en la justificación de esta díada nocional.

Retomando las operaciones críticas figuradas en Díaz Rönner (2000), advertimos que la *voz mayor* es otra categoría acuñada por la autora para referir a este adulto, dueño de la palabra (también para referenciar a la institución escolar, los libros y lecturas que circulan en este ámbito y sus ambientes).

La perspectiva analítica que describe Díaz Rönner como trayectoria pivotea en los ejes teóricos “Poder” e “Hibridación” por constituirse en articuladores de las múltiples producciones del campo de la literatura infantil. La autora reconoce la potencialidad de estas líneas, en términos de teorización de la literatura infantil como género y como objeto discursivo ya que habilitan un desplazamiento teórico de carácter traslativo de la

lógica de sentidos moralizador y didáctico emparentada con los orígenes de la literatura infantil y asociada a instalar a los niños en la red de sometimiento al aprendizaje y a la instrucción.

El eje “Poder” posibilita la puesta en juego de un ardid crítico tendiente a visibilizar las dominaciones del adulto en clave de colonizaciones y vasallajes del niño; el eje “Hibridación” permite nombrar las fusiones multiculturales que conllevan los desarrollos de transculturación, así como los procesos de aglutinación de formas culturales (en la obra de María Elena Walsh, por ejemplo).

Enfocados ahora en la conferencia titulada “Las traducciones de un continente”, Díaz Rönnner (2011) introduce el concepto de *traducción*, en articulación ilativa con el de *continente*. Plantea:

Es necesario y altamente aconsejable escapar de los enfoques reduccionistas que se permiten elaborar con rapidez instrumental interpretaciones sobre el corpus literario infantil desconociendo esos corredores (ideológicos, políticos, culturales) que he llamado aquí TRADUCCIONES, a ese portante (productor/reproductor) históricamente modificado, que he llamado CONTINENTE (86).
144

Mientras el “continente” -significante contenedor de algo- dice acerca de la relación asimétrica entre el adulto y el niño (79), las “traducciones” implican procesos de traslación, como gestiones de transculturación y mestizaje (81).

Estas categorías conceptuales y las disertaciones y discernimientos teóricos que las justifican dan origen al concepto *Aldea Literaria*. Acerca de esta noción central dice la autora:

(...) ubiqué el fluir de los discursos para los niños en una Aldea Literaria. Me atrajo el pensamiento del control, la regulación ordinaria que se manifiesta en un espacio reducido, si se quiere, con pocos agentes de acción, es decir, de producción (...) homologo ALDEA = INFANCIA + ADULTOS que suben y bajan la barrera de lo permitido, de lo concedido a los niños. Y esa sencilla noción de aldea me permite, en esta oportunidad, incorporar, dada la arbitrariedad de sus callejuelas, la idea de *contrabandos discursivos* que en ellas circulan (96).
145 146

Retornando sobre las nociones de *abuenización* y *abuenamiento*, afirmamos que la autora instaure anclajes teóricos desde la remisión a lo que conceptualiza como *programa de abuenamiento* (152) y *tareas de abuenización* (148), configuraciones por las que “los niños reingresaron a un paraíso artificial sobre el cual operó la ventriloquia del adulto al reproducir la falsificación de su propia niñez: incontaminada, transparente y original”. Para Díaz Rönnner, dichas categorías y sus implicancias en lo teórico-conceptual inscriben una “concepción cristalizada de lo que debe ser interpretado como

¹⁴⁴ Las mayúsculas son del original.

¹⁴⁵ Las mayúsculas son del original.

¹⁴⁶ La cursiva es del original.

infantil” (151), modalidad que “coagula el dinamismo simbólico en los niños e inhibe la producción literaria y estética que los tiene como destinatarios”. A su vez, esta “cristalización” permitió la “puerilización” de la producción (152), vinculada con la presencia de mecanismos de censura y autocensura en las prácticas de mediación entre libros y niños.

El *programa de abuenamiento* deviene en *programa pedagógico de abuenización* (152). “Mamá Comadreja” de Berta Finkel se constituye para Díaz Rönner en objeto de análisis, para destacar la vertiente “feliz” y desdramatizada que caracteriza el tramo final del relato, ejemplificándose así, el gesto conservador, definitorio de un corpus literario infantil que “se aligera, se banaliza, se edulcora, tornándose ingrátido de tanta limpieza convenida” (148).¹⁴⁷

Agregamos que los conceptos de *abuenización* y *abuenamiento* a los que venimos haciendo referencia suponen una correspondencia analógica con el binomio adulto/niño y las asimetrías en las que incurre dicha relación desde lo que Díaz Rönner denomina la *voz mayor* (202), las *voces mayores* (232).

Esta desarmonía entre adultos y niños reactiva la noción de beligerancia emparentada en esta oportunidad con las categorías *poder*, *censura* y *autocensura* (209), desde las cuales la especialista refiere a la figura del adulto censor; a las maniobras de control por parte de los adultos tendientes a la reproducción y conservación de los modos hegemónicos de representar la infancia, los niños/as, los escritos literarios para ellos/as; a la tendencia a la “censura preventiva”, una forma de la censura, justificada en “el miedo que las palabras convocan en la evocación de imágenes no controlables” (145).¹⁴⁸ En la misma línea que Díaz Rönner, Bajour y Carranza (2005) referencian la relación asimétrica entre emisores y mediadores adultos y destinatarios niños; la figuración rígida del destinatario, una cristalización de la representación del niño (Bajour y Carranza, 2005: 2).

La remisión a las contribuciones de Shavit centradas en visibilizar las operaciones de adaptación que se realizan de textos canónicos a formatos masivos, otorgan entidad crítica a *los supuestos que el público lector adulto tiene sobre el lector de la literatura infantil* (3). Asimismo, el gesto crítico de enlace con los aportes de Alvarado y Massat

¹⁴⁷ FINKEL, B. “Mamá Comadreja”. En: *Castillitos de Papel*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975. Serie para escuchar y para hablar.

¹⁴⁸ Interesa destacar que en cuanto al *miedo a las palabras* como categoría Díaz Rönner expresa que: “es un tópico que recientemente se ha incorporado en la teorización de este género” (145). Este señalamiento pretende subrayar el carácter innovador de la noción interviniente en la constitución de su aparato teórico.

(1989) refuerza la idea de *encasillamiento en la representación de los lectores* en articulación con las marcas que identifican a muchos de los textos que se producen en la literatura infantil (la tendencia a la repetición, por ejemplo).

Entendemos pertinente la alusión a los anclajes conceptuales desarrollados por Carranza (2007), específicamente en lo relativo a las problematizaciones que se abren en torno a cuestiones que son tomadas con naturalidad dentro del campo como es la asimetría entre el adulto y el niño, implícita en la literatura infantil.

Para plantear un abordaje teórico-crítico de *los límites de lo aceptable en un libro infantil* como asunto, la autora recurre a las aportaciones de Shavit antes referenciadas, esta vez centradas en la idea de infancia, la imagen que de los niños tenemos los adultos, representaciones que están social e históricamente situadas. Dichos aportes significan además, las restricciones de la literatura infantil, ajustes del texto para hacerlo apropiado y útil para los niños y ajustes en la trama, caracterización y lenguaje desde criterios de claridad, simplicidad, comprensibilidad (Shavit, 1986: 113 citado en Carranza, 2007).

La mención a “Historia de un niño bueno. Historia de un niño malo” de Mark Twain posibilita la figuración por parte de la especialista de la *transgresión* que opera en estos textos respecto de las reglas del pensamiento hegemónico y de las regulaciones del discurso oficial adulto dirigido a los niños, valiéndose del humor, la parodia y la ironía.

Afirma Carranza:

Twain hace una denuncia moral, su texto habla del engaño y la mentira que los adultos inventamos para los niños a través de cierto tipo de literatura: les mostramos un mundo que no existe y pretendemos que vivan de acuerdo a él. La burla frente a los lugares comunes, el uso de la hipérbole y lo macabro son los mecanismos que permiten a Twain denunciar la mentira de unos textos modélicos que pretenden borrar el límite entre las palabras y las cosas. Esta denuncia continúa teniendo actualidad si consideramos los principios que guían buena parte de la producción, y particularmente de los modos de lectura que los adultos ponen en práctica en su mediación entre los libros y los niños (Carranza, 2007: 5).

La propuesta teórica de Carranza (2007) supone reconocer que desde sus orígenes, la literatura infantil ha servido como vehículo de los contenidos que los adultos consideraban debían ser transmitidos a los niños, reforzando la asimetría, el verticalismo entre el mundo adulto y el infantil, es decir la censura, las restricciones.

Según Carranza, esta situación que se visualiza en el pasado, continúa en el presente, aún cuando las representaciones acerca de la infancia se hayan modificado, y también las restricciones acerca de lo infantil ya no sean las mismas. Para la autora, indagar en los libros para niños que trasgreden la norma para la exploración de *nuevos rumbos*

puede llevar a la visibilización de los límites que los adultos fijan a las palabras dirigidas a los niños, contextualizada en una perspectiva reflexiva.

Para enlazar, “El cuentista” de Saki y las Alicia de Lewis Carroll son las referencias literarias a las que apela la construcción crítica de Carranza (2009) para transparentar la burla paródica e irónica de la vocación pedagógico-moralizante-disciplinar de los adultos a través de los textos infantiles.

Retomando las teorizaciones expuestas en su trabajo anterior confirma los preceptos enunciados por Shavit, esto es los principios para dejar establecido la *adecuación* o *inadecuación* en los libros para niños. Se manifiesta en función de constatar en estos parámetros la imposición de límites al arte y al artista, implicando en este paisaje una forma deliberada de *censura* y *sumisión*.

Desde la perspectiva de la autora, este panorama representa a su vez, la prescripción para el lector de un contenido pretendidamente “adecuado” y por consiguiente, la nulidad de su libertad, por pretender asegurarse la lectura de un único sentido, el oficial, el “correcto”. Desde ya, la calidad y cualidad estética y literaria de los libros resulta una quimera. Afirma Carranza: “De este modo es posible decir que no sólo se censuran los textos; también y sobre todo se censura a los lectores imposibilitándoles construir sus propios sentidos, transitar sus propios caminos dentro de la historia que está leyendo. Impidiéndoles actuar como creadores de su propia lectura” (Carranza, 2009: 7).

En relación de complementariedad con los planteamientos aludidos, las exposiciones representadas en Arpes y Ricaud (2008) hacen visible el reconocimiento de las características y la dinámica que adopta la literatura infantil convertida en género de la cultura de masas reconociendo por un lado a los niños, que son el destinatario genuino y razón de ser de las determinaciones textuales de esta literatura; por el otro, el rol que cumple el adulto seleccionador, convirtiéndose en un destinatario indirecto que hace valer sus propios intereses al momento de comprar los libros. Quedan constituidos así dos horizontes de expectativa que orientan el mercado (Arpes y Ricaud, 2008: 20).

Aseguran en esta línea las autoras: “Esta construcción binaria del destinatario, marca de identidad de la literatura infantil, no necesariamente debe entenderse como la instalación de un vínculo beligerante entre el adulto y el niño”. Discuten en este punto, con el concepto de *beligerancia* de Díaz Rönner (2000) en referencia a la desarmonía entre adultos y niños que supuestamente disputarían los criterios de elaboración de los textos, al asegurar que “la beligerancia podría darse, en todo caso, entre los distintos

grupos de adultos mediadores al poseer cada uno de ellos una representación de infancia particular e irreconciliable con otra” (Arpes y Ricaud, 2008: 20).

Para profundizar la construcción crítica que postulan, Arpes y Ricaud admiten que el escritor resulta solicitado por dos tensiones: por un lado, debe obedecer las reglas del mercado al que está sometido por su pertenencia a la industria cultural; por el otro, está obligado a forzarlas para tratar de responder a la autonomía de su proyecto y a los imperativos de su invención escrituraria. Este reconocimiento las lleva a observar que esa ley de sometimiento puede ser superada sin embargo, cuando los autores, reconociendo su inscripción dentro de la cultura de masas, la asumen críticamente y le imprimen nuevas orientaciones poniendo a prueba los límites del género y dando lugar a su depuración (20).

Según las autoras, la persistencia de justificaciones por las cuales la literatura infantil es considerada un objeto subestimado por inscribirse en la lógica de la industria cultural resulta anacrónica, puesto que la circulación de los bienes simbólicos artísticos se desenvuelve necesariamente en ese contexto y bajo estas condiciones.

Inscritos en una lógica de reciprocidad respecto de las ideas hasta aquí citadas, los desarrollos consustanciados en Raffaghelli (2010) comienzan refiriéndose a los niños como “monigotes sutilmente conducidos por la mano adulta, entre el amiguismo y el colonialismo” (Raffaghelli, 2010: 1). Los *corrales temáticos, formales y literarios* significados en su planteo y referidos antes, traducen al decir de la autora “encarnizados combates sociales e ideológicos en los que se ponen en juego mecanismos de dominación y adoctrinamiento de los recién llegados al universo social, aquello que permitirá perpetuar las estructuras de poder vigentes” (2).

Las conceptualizaciones de Raffaghelli en cuanto al libro álbum como género heterodoxo que subvierte los corrales monológicos de la univocidad, la claridad y la simplicidad implicando la problematización de las representaciones aceptadas (desde la *colonizadora mirada de los adultos*) sobre el destinatario infantil (2-3) dan entidad al análisis de *Trenes* en la visibilización de la resistencia a los discursos monológicos que proliferan en el campo de la literatura infantil. También, en la problematización de los límites entre el destinatario adulto y el destinatario niño, las representaciones más comunes acerca del universo infantil, el estereotipo de la ilustración y lo que Raffaghelli designa como *travestismo enunciativo*, esto es la simulación de una cercanía falsa con respecto al lector niño (4).

Cándido y Trenes, los libros reseñados críticamente por Raffaghelli en el trabajo teórico que venimos analizando, cuestionan el límite tradicional entre los lectores niños y los adultos porque no caen en el travestismo enunciativo, ese tono impostado, falaz, que simula una cercanía y un amiguismo que, lejos de respetar al destinatario, lo rebaja a la representación estereotipada y simplista (8).

Acorde a una sistemática de filiación y entronque justificada en la integralidad de los discursos estudiados, Stapich y Cañón (2013) proporcionan la contingencia crítica con fundamento en las indagaciones de Stapich relativas a la obra de Walsh, al carácter innovador de sus textos, instalados en el territorio del juego y del lenguaje, o del juego del lenguaje (23); al gesto transgresor implicado en arrebatarse a la didáctica su dominio sobre la literatura infantil y devolverle a los niños su derecho al juego y a la imaginación, su posibilidad de ser verdaderamente niños y no réplicas de un adulto tristemente domesticado (24).

En sintonía, María José Troglia explora críticamente la obra poética y narrativa de María Cristina Ramos para develar rasgos y elementos recurrentes. Siguiendo las consideraciones de la especialista, entre los elementos que configuran esta poética podemos referir “el uso del diminutivo pero no porque minimice a sus lectores, sino porque sabe que allí, en el señalamiento de la asimetría, se juega la diferencia, que es la posibilidad para los chicos de pronunciar la palabra” (111).

Los textos de Iris Rivera son asunto de incursión teórica configuradora de operatorias críticas que avalan en el trabajo de María José Troglia y Mila Cañón el establecimiento del *proyecto de escritura* de Rivera caracterizado desde elementos componenciales entre los que figura la representación de la infancia despojada de las marcas idealizadas del adulto, retratada como creativa, perspicaz, autónoma (145).

4. 4. 1 Isotopías entre literatura “menor” y literatura “mayor”. Trayectorias críticas en el diseño de una duplicidad

La isotopía representa una figura retórica consistente en la agrupación de campos semánticos. Los desarrollos de la lingüística textual establecen que estas asociaciones pueden estar muy lejos de la lógica, y depender tan sólo de los valores connotativos.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Fuente de consulta: www.pulso-digital.com

Este apartado refiere a las trayectorias críticas que el corpus de análisis describe como enclaves para el diseño de los agrupamientos que atraviesan la duplicidad “literatura “menor”/literatura “mayor” y hacia la figuración de traficciones isotópicas encuadradas en las lógicas de la connotación. Dichas trayectorias de teorización comprenden a su vez, movimientos conceptuales y críticos expresados en inflexiones, descentramientos, estertores, sinuosidades, flexiones, sincronismos, imbricaciones.

La referencia inicial en cuanto a esta línea argumental de inscripción sistemática en el corpus de análisis de la presente investigación está dada por Díaz Rönner (2000). El aparato teórico-crítico de proyección pedagógico-didáctica que monta la especialista en este trabajo discute con el par literatura “menor”/literatura “mayor”, por traducir una actitud desvalorizadora acerca de los textos de la llamada “literatura infantil” (Díaz Rönner, 2000: 514) y persigue la pretensión de encaminar el terreno de inflexiones y reflexiones teóricas hacia una idea de *literatura para niños sin barreras ni fronteras* o hacia lo que posteriormente Andruetto (2009) llamará una *literatura sin adjetivos*.

Por su parte, Arpes y Ricaud (2008) se posicionan respecto de la temática-problemática en cuestión encuadrándose en las sinuosidades anticipatorias de movimientos conceptuales y críticos de descentramiento. Expresan:

(Más bien) pensamos que si persiste cierta subestimación de ese recorte de la literatura, ello se debe a su asociación con un concepto de destinatario “menor”, incapaz de vivenciar la experiencia artística y, por carácter transitivo, tiñe con esta desvalorización a los textos mismos. En este marco, y aun ante la oferta indiscriminada y homologada que hace el mercado, hay un lugar para ciertos proyectos que confían en trascender los valores meramente de mercado, e incluso asumiéndolos como reglas ineludibles de producción, apuestan a crear literatura arriesgándose en la propuesta de un nuevo modelo ficcionalizador (Arpes y Ricaud, 2008: 44).

Para las autoras, la conjunción de producción y circulación masiva, escritura literaria, conciencia de su destinatario lograda en la literatura infantil constituye un gesto de ruptura que lejos de ubicarla en el margen, la incorpora al sistema literario. Estas confirmaciones, en articulación con la relación entre los conceptos de *ruptura* y *canon/contra-canon*, resultan anticipatorias de los desarrollos teóricos de Andruetto (2009).

Precisamente, el caso del planteamiento crítico de Andruetto (2009) es paradigmático en tanto deviene en proclamar una *literatura sin adjetivos*, concepto vertebral para dimensionar la producción teórica-crítica del período estudiado y que se proyecta en los estertores habilitantes de los desarrollos simultáneos y sucesivos.

La construcción binaria *Literatura/Infantil* propuesta por la autora tematiza la tensión entre el sustantivo y el “ambiguo” adjetivo, los anclajes en una “literatura, sin adjetivos”

(Andruetto, 2009: 13) desde la certeza teórica representada en la expresión “la Literatura Infantil también es Literatura” (14). En relación intertextual con Saer y su texto *Una literatura sin atributos*, en “Hacia una literatura sin adjetivos” la autora profundiza los aspectos de su planteo antes mencionados al abordar la vinculación entre *la literatura para niños y la literatura a secas*. Dice Andruetto:

En consecuencia con ello, ciertas denominaciones que deberían ser simplemente informativas se convierten en categorías estéticas. Es lo que ocurre con la expresión “literatura infantil” e igual o más aún con la de “literatura juvenil” (...) El empleo de esos rótulos (literatura infantil/literatura juvenil y en ese marco, literatura en valores/literatura para educación sexual/literatura con temática ecológica/literatura sobre buenas costumbres y urbanidad/literatura para los derechos humanos/literatura para aprender a vivir en una familia ensamblada... y tantos otros casilleros que podríamos llenar) presupone temas, estilos y estrategias y sobre todo la marcada destinación y predeterminación de un libro con respecto a cierta función que se supone que éste debe cumplir (35).

Y agrega:

Así, el grueso de los libros destinados al sector infantil y/o juvenil -aunque claro que con honrosas excepciones de libros, autores, ilustradores y editores- procura una escritura correcta cuando no lisa y llanamente baladí (políticamente correcta, socialmente correcta, educacionalmente correcta), es decir fabrica productos que se consideran adecuados/esperables para la formación de un niño o para su divertimento. Y ya se sabe que correcto no es un adjetivo que le venga bien a la literatura, pues la literatura es un arte en el cual el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma (36).

En lo respectivo a las ocupaciones teóricas y didácticas alrededor de una *literatura sin adjetivos*, Andruetto asevera que la literatura infantil y juvenil se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario, convirtiendo a lo infantil y juvenil y lo funcional en dos aspectos de un mismo fenómeno (36). Precisa:

Lo que puede haber de “para niños” o “para jóvenes” en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo (37).

En Raffaghelli (2010) se transparenta la identificación solapada con el planteo de Andruetto (2009) y su *literatura sin adjetivos*. Concretamente, en cuanto a la referencia a una *literatura infantil alejada de la literatura “a secas”* por *maniatar* la creación literaria tanto como limitar las producciones audaces, restringiendo las innovaciones demasiado osadas (Raffaghelli, 2010: 1).

En correlación, Alvarado (2013) reinstala la discusión enfocada en la dupla literatura infantil/literatura “grande”, en clave de lo que designa como el problema de la *minoridad perpetua*.

Sintonizando movimientos de imbricación con las trayectorias críticas antes mencionadas, la exposición de Alvarado y Massat en “El tesoro de la juventud” queda

justificada al afirmar que las historias que los adultos cuentan a los chicos evidencian un *plus enunciativo* “donde parece insinuarse la bifurcación de los senderos que llevan a la literatura por un lado y a lo infantil por el otro”; “ademán sobreprotector que impide crecer, condenando a la minoridad al género” (Alvarado, 2013: 251). Las autoras postulan que “la literatura infantil habla de la existencia de un sistema armado por adultos, de una literatura 'adaptada' ” (261).

Desde la lectura teórica y crítica de Alvarado y Massat, el origen de la literatura infantil se ubica en la *expropiación adulta* de las historias que gustaban a los chicos, para devolvérselas “adaptadas”. Agregan que la marca de este *abuso* (noción que habilita combinaciones solapadas con Díaz Rönner, 2011) quedó impresa en el género. Así lo evidencian las moralejas de toda índole, elementos componenciales de una escritura “menor”, una literatura prefabricada, de *dimensión indicial* (en el sentido del dedo índice que señala la dirección en que se transmite el conocimiento) y destinada a un niño que se concibe como receptor-recipiente (269).

La mirada que por entonces se despliega sobre la literatura infantil y desde la literatura “alta” certifica la marginalidad del género, expresada en una crítica exigua y excluida del ámbito universitario.

Interesadas por indagar las “huellas que la cultura de masas ha venido dejando en la literatura infantil” (260), Alvarado y Massat también confirman para el texto infantil rasgos específicos como ser la reiteración de la estructura narrativa o la construcción sintáctica o el léxico, constatando el anclaje del género entre las series menores, periféricas, del sistema literario.

Las denominadas inflexiones de los “sentimientos” y de las “aventuras” vuelven definitivamente periférica a la literatura infantil, a partir de una operación de escamoteo de las múltiples formas que el erotismo de la lectura puede suscitar (260). En este sentido, según las especialistas la literatura infantil parece condenada a la *minoridad perpetua* entre las series literarias.

Sin embargo, la obra de exponentes como María Elena Walsh y Silvina Ocampo en consonancia con la literatura infantil argentina de los últimos años representa en Alvarado (2013) una literatura infantil cercana a *la literatura de los niños*, un sistema literario armado por ellos que fija al adjetivo “infantil” como destino, no como origen (269). Esta noción emplaza un distanciamiento teórico del constructo *literatura para niños*, más vinculada a la *voz de los adultos* (la *voz mayor*, desde la propuesta

conceptual de Díaz Rönner) y sus adaptaciones en términos de moralejas, imperativos didácticos (293).

Las derivaciones de dichas construcciones teórico-críticas pueden observarse en el artículo “¡Lean, che!” y en la validación por parte de Alvarado de la permeabilidad de las fronteras entre literatura infantil y literatura adulta y la legitimación teórica de una literatura para cualquier edad, una literatura que “incluso los niños” puedan disfrutar (299).

4. 5 Heterodoxia crítica

La práctica del teorizar la literatura infantil argentina que ejercen los discursos del corpus profiere los derroteros de una heterodoxia crítica en la manifestación de un conjunto de discursividades que se justifica por su inscripción dialógica; también, por las filiaciones que describen las ingenierías que representan.

Seguidamente, se delimitan las condiciones y los alcances de una crítica de corte dialógico que contonea los sistemas histórico, político, social, cultural, literario. Además, se establece la morfología de las filiaciones teóricas presupuestas en el corpus, filiaciones que son confabulaciones en la medida en que entran tácticas y estrategias de maniobra y maquinación crítica.

4. 5. 1 La práctica crítica entre los contornos de los sistemas histórico, político, social, cultural, literario

Siguiendo las contribuciones de Panesi (2001), las *operaciones* evidencian las zonas de repliegue de la crítica sobre sí misma tanto como las territorialidades de despliegue del discurso crítico para la reflexión en cuanto a su articulación sobre otras series y sistemáticas. La referencia inicial para un tratamiento analítico del corpus según la temática configurada como problemática en relación a la heterodoxia de una práctica crítica que se sostiene entre los contornos de los sistemas histórico, político, social, cultural, literario pivotea en Díaz Rönner (2000).

Las categorías y categorizaciones involucradas en el planteo de la especialista se articulan en una operación crítica justificada a partir de dejar alineadas reconexiones múltiples con los sistemas histórico, cultural, literario y en sintonía con un anclaje crítico modulado en el entendimiento de los procesos literarios como “envíos fundados

en una determinada historicidad”, prescindiendo de “toda explicación demiúrgica y mesiánica” (Díaz Rönner, 2000: 519).

En correlación, nos referimos al texto que Bombini escribe como prolegómeno de *La aldea...* El punto del que parte Bombini es la confirmación de la obra de María Adelia Díaz Rönner en su condición de “horizonte de reflexión casi inagotable en torno al objeto literatura infantil”, validando *Cara y cruz...* como “doble ejercicio de crítica literaria y de pedagogía”, de carácter fundacional por poner en juego “la más contundente agenda para pensar el campo de la literatura infantil argentina en la postdictadura” (Díaz Rönner, 2011: 9).

Prosiguiendo en su desarrollo, desbarata la operatoria de una crítica de neto corte dialógico haciendo mención a un fenómeno ya identificable en *Cara y cruz...*, es decir el reconocimiento por parte de Díaz Rönner de las propiedades inmanentes de los textos de la literatura infantil en conexión con los procesos históricos, sociales y culturales que -al decir de Bombini- permite analizar y establecer vinculaciones con lo que Díaz Rönner llama “la mutabilidad histórica de lo infantil” (13).

Las arquitecturas conceptuales y entramados teóricos implicados en el planteo propositivo de la autora se enmarcan por eso, en lo que la propia Díaz Rönner designa como “crítica dialógica” (52), atravesada por una mirada diacrónica (78).

La designación de la literatura infantil como campo literario específico, a la vez que como objeto cultural lleva a la instauración de una perspectiva teórico-crítica que involucra la intervención de lo histórico, lo social, lo económico, lo cultural y que acarrea por consiguiente, un trazado de redes de pensamiento entre la historia de la cultura infantil; el universo cultural de los niños, las zonas culturales para los niños; el gusto estético de los niños; las políticas de tratamiento de lo cultural para niños; la producción literaria argentina para niños.

Las lecturas de crítica literaria y de pedagogía que Díaz Rönner propone en los diversos textos que componen *La aldea...* admiten la complejidad constitutiva del campo de la literatura infantil en virtud de su mutabilidad socio-histórica y abrevan en los planteos producidos por las teorías literarias y culturales, la antropología, la sociología, la filosofía, la historia, la pedagogía, la psicología en el marco de un abordaje teórico trans-interdisciplinario.

La construcción de una crítica dialógica es reconocida por Díaz Rönner como oportunidad habilitante de una “matriz transformadora, problematizadora, cargada de

una actitud de obstinado desacato” (61), marca distintiva de sus contribuciones críticas y desarrollos teóricos.

En cuanto a Arpes y Ricaud (2008) como desarrollo crítico, se reconoce una justificación de la propuesta en la decisión de leer la literatura para niños y jóvenes desde el materialismo cultural, operación crítica que se entrelaza y se potencia con la reconstrucción de los procesos de censura pergeñados desde las políticas del Estado durante la última dictadura en Argentina (Arpes y Ricaud, 2008:11).

El andamiaje que trazan las autoras sigue la pretensión de ofrecer claves de comprensión de la literatura infantil en nuestro país desde constructos teórico-conceptuales en correlación con ciertos aspectos presupuestos en su didáctica. Arpes y Ricaud (2008) plantean en esta línea, el reconocimiento de que en la actualidad la literatura infantil tiene la identidad propia de un género masivo (15) y para demostrar la validez de este planteamiento, presentan argumentos justificados desde una mirada histórica.

Dicha orientación argumental inscripta en una perspectiva de neto corte histórico avala la confirmación de *la infancia como objeto de mercado* puesto que según las autoras, ya hacia fines de los 60’ la industria editorial comienza a regular la producción para dicho mercado editando los textos que la escuela demanda, la clásica literatura de tradición popular o las adaptaciones de la literatura universal.

Según las especialistas, en las últimas décadas del siglo XX esta *vinculación de la literatura con las industrias culturales* resulta definitoria de los caminos que la escritura asume, por lo que estas relaciones devienen en estructurales para la ficción y no meramente descriptivas.

Asimismo, la consagración de la infancia como territorio de disputas y apuestas de diversos poderes lleva a Arpes y Ricaud a tematizar la vinculación entre literatura infantil y dictadura en el marco de una práctica crítica que contonea los sistemas histórico, político, social, cultural para su problematización teórico-crítica enfocada en la producción de literatura para niños emergente en la década del 70’ en pleno contexto represivo, esto es la literatura que se produce *en la dictadura sobre la dictadura* (46).

En definitiva, el ejercicio crítico de Arpes y Ricaud lleva a significar la literatura infantil argentina asociada a la dinámica de la industria cultural.

No obstante, las autoras reconocen que el campo manifiesta atravesamientos dados por las condiciones que impone el mercado tanto como por las imposiciones del contexto represivo. La programática crítica que postulan transita las cuestiones de la masividad

de la literatura infantil argentina en interrelación con los problemas del uso político de lo literario, los dispositivos discursivos del poder en la consustanciación de *la literatura infantil como práctica de resistencia y de construcción de la memoria*.

Por su parte, el trabajo de Sardi y Blake (2011) se centra en historizar la articulación entre literatura, infancia y escuela desde la perspectiva sociocultural. Las autoras configuran una operación crítica significada en el trazado de un recorrido por la historia de la infancia con anclaje tanto en las manifestaciones artísticas como en consideraciones del sistema educativo orientada a interpelar en términos teórico-conceptuales la vinculación del niño con los libros y la literatura, también, los libros para niños, haciendo foco en las representaciones de la literatura concatenadas con la imaginación sobre el niño y la infancia (e incluso, las imágenes de escuela y familia).

Transitar el desarrollo evolutivo del concepto de niño en los diversos contextos sociopolíticos y culturales que involucran las diferentes épocas históricas (desde la Edad Media y hasta el siglo XX) reinstalando intervenciones teóricas encuadradas en la historia de la cultura, la antropología y el psicoanálisis posibilita a las especialistas la figuración del sujeto niño y de la subjetividad infantil desde diversidad de concepciones.

En correspondencia con esta operación de aproximación a la articulación entre literatura e infancia desde un enfoque sociohistórico, resulta significativo observar que la estructuración operativa del aparato teórico se confirma en la intervención funcional de estratagemas críticos como son la focalización de enlaces, relaciones, ligazones, cruces, imbricaciones, préstamos entre distintas unidades conceptuales para, por ejemplo la complejización gradual de un constructo teórico (como ocurre para el caso de tradición, tradición selectiva, tradición selectiva y elementos arcaicos, residuales, emergentes (82-83).

Por último, en Alvarado (2013) se significa *una estética de la infancia* en perspectiva histórica y sobre la base de la construcción de reciprocidades seriadas entre el sistema de la infancia y los discursos institucionales sobre la niñez.

4. 5. 2 Ingenierías críticas y filiaciones teóricas

El análisis interpretativo del corpus habilita en clave de heterodoxia la constitución de filiaciones teóricas que refieren a préstamos tanto como a asimilaciones, reconversiones, actualizaciones conceptuales.

Para el caso de Díaz Rönner (2000), en relación con el eje “Hibridación”, la noción de *desterritorialización* es instaurada a partir de un gesto de apropiación del concepto de Deleuze y Guattari (1980). Afirma la autora:

(...) es importante considerar para la Argentina la incidencia que tuvieron las corrientes inmigratorias del siglo XIX y principios del XX, que desembarcaron con sus libros y sus recuerdos de narraciones a cuestas, a modo de tesoro doméstico que protegía del desarraigo, una operación cultural espontánea pero defensiva que en cierto modo desterritorializó nuestras fronteras culturales en tanto reprodujo mitos y creencias de otros patrimonios regionales (517).

Dicha afirmación acredita la correspondiente filiación teórica por parte de Díaz Rönner con aristas conceptuales de *Mil mesetas* centradas en la interconexión de espacialidades, la operación de la línea de fuga. Ello habilita por ende, a dimensionar modos de ajenización cultural como el que representó la circulación en nuestro país de textos europeos con fuerte vinculación con la cultura popular.

El cuerpo categorial que vertebra el estudio crítico analizado focaliza hacia fines de los cuarenta y la década del cincuenta para dar entidad a dos vertientes de la literatura infantil nacional esto es, la corriente de raíz conservadora y la de aspiración popular. A propósito, dice Díaz Rönner: “Si por un lado se siguen modelos 'patronales', al mismo tiempo se trastabilla productivamente, en el intento de dar satisfacción a las cada vez mayores exigencias del lector popular que escapa, poco a poco, de las convenciones de orden y obediencia” (Díaz Rönner, 2000: 525).

Al hacer centro en los trazos que configuran el cuerpo literario infantil de los sesenta y setenta, se constatan indicios de interferencia en los soliloquios de la *voz mayor*, un cambio en el signo de las direcciones precedentes, reconociendo una producción literaria que habilita en las narraciones dirigidas a los niños fisonomías distanciadas de la modelización pedagógica, ética, moral y consagrándose como zona abierta, de claves propias.

En cuanto a este gesto declarativo de asimilaciones conceptuales, resulta pertinente destacar que la noción de *desterritorialización* en asociación con la de *hibridación*, queda emparentada con las de *versión* y *traducción* como parte de la operatoria asumida por Díaz Rönner.

En lo respectivo a Díaz Rönner (2011), la inventiva teórica de la especialista se evidencia según Bombini, al “traer al ruedo de la literatura infantil conceptos de diversos campos teóricos” como préstamos, apropiaciones y reapropiaciones de categorías que se reeditan, a partir de ser puestas en discusión dimensionando la especificidad del campo de estudios (17). Esta treta crítico-discursiva, ya visualizada en

Cara y cruz... es retomada para su profundización en el marco de la ingeniería teórica de *La aldea...*

Por consiguiente, el ejercicio crítico de recuperación de conceptos para su reconversión se manifiesta en la noción de *punctum*, aquello que despunta (Barthes, 1997) reconvertida en la escritura de Díaz Rönner como *actores fantasmáticos en el texto* para referirse a los productores de los textos literarios destinados a los niños en correlación con una conceptualización de la literatura infantil como territorio de sub-versiones. Asevera la especialista que “los productores de los textos aparecen, en más de una ocasión, en un 'fuera de foco': en una operación visual conocida como el *punctum* y que traduciríamos como los *actores fantasmáticos en los textos*” (43).

La consideración de nociones como *mestizaje*, *transculturación* (Todorov 1987, 1991) resulta estratégica para la conformación del entramado teórico conceptual que regula el planteamiento de hipótesis analítico-interpretativas en torno a los procesos de trasplantes culturales y estéticos involucrados en las producciones literarias destinadas a los chicos.

Sintonizando, señalamos que el materialismo histórico (Williams, 1988; Bourdieu, 1987) opera como encuadre teórico para una relectura de la cultura infantil en virtud de la composición de conexiones, disonancias y negociaciones interactivas que involucran lo social, lo político y lo histórico. Mientras que la teoría de la enunciación (Bajtín, 1982) avala la exploración crítica de los modos enunciativos destinados a los niños.

En Carranza (2007), la remisión a Larrosa (2000) lleva a una concepción de *la infancia como otredad*.¹⁵⁰ La relación de los adultos con los niños se resemantiza al pensarla en cualidad de *encuentro entre dos “culturas”*, abrevando en Bajtín (2000).

Dichas conceptualizaciones demarcan un encuadre articulador de confirmaciones teóricas de interés para Carranza y que se relacionan como ya señalamos, con una significación de *la literatura infantil como ideológica*.

Las expresiones de Larrosa (2000) en lo relativo a la significatividad de la literatura y la lectura literaria en la vida de las personas, lleva a Carranza (2009) a dimensionar *la experiencia de la lectura como experiencia estética*. Esta certificación teórica implica

¹⁵⁰ Jorge Larrosa plantea la necesidad de pensar la infancia como algo “otro”, a partir de constatar su condición enigmática, en tanto remite al lugar de lo inesperado, lo nuevo. Dice Larrosa: “(...) 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. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío” (Larrosa, 2000: 166).

en palabras de Carranza “todo lo contrario a recibir las instrucciones oficiales acerca de cómo interpretar el mundo y actuar en él”. Expresa la especialista:

La literatura no transmite certezas, más bien abre interrogantes. Hay algo de inefable en la experiencia estética; algo que no se puede decir. Por ello quizás los silencios, las sorpresas, las ambigüedades son tan frecuentes en los textos literarios. La literatura y el arte son inquietantes porque no nos permiten conformarnos con lo que ya creemos que sabemos sobre el mundo (Carranza, 2009: 8).

En correspondencia con la configuración de una perspectiva histórica para mirar a la literatura infantil, Bajour y Carranza (2005) abrevan en los aportes de Alvarado (2000) quien a su vez recurre a Chartier para referirse a los emprendimientos editoriales de los siglos XVII y XVIII (específicamente, al caso de los textos de la "Biblioteca Azul") y a la idea de adaptación a un determinado lector, esto es a las reformulaciones que se hicieron a los textos originales y para significar el origen ligado a lo formativo de la literatura infantil.

Los desarrollos de Bajour y Carranza confabulan con las expresiones de Larrosa (1998) en su reivindicación de la experiencia de la literatura, su fascinación irreverente como presencia desestabilizadora. Del mismo modo, con Larrosa (2000) para validar la impronta autoritaria de la pedagogía figurada en la "educación en valores" a través de los textos infantiles y juveniles. También, para deslegitimar la pretensión de transformar la literatura en vehículo útil y eficiente en la construcción de seres humanos "mejores" que harán un mundo "mejor" (5).

En Stapich (2008), Stapich y Troglia reivindican la noción de *experiencia de lectura* (Larrosa 2000, 2003) para expresar en términos teóricos la manera singular de vincularse los lectores y los libros.¹⁵¹

Como ya referimos, el artículo de Pérez pondera para las propuestas didácticas la *conversación* entre niños y niñas en torno a los sentidos de lectura. La categoría remite a los planteos de Chambers (2007), aunque dicho entronque conceptual no aparece explicitado.¹⁵²

¹⁵¹ Dice Larrosa (2003): “La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (39-40).

¹⁵² Chambers (2007) propone la noción de *conversación literaria* definiéndola como “una discusión enfocada a la interpretación del texto y al hallazgo de significados” (56). Aportando precisiones nocionales, establece que la denominada *conversación literaria* remite a “lo que gustó y disgustó, lo que desconcertó, a los esfuerzos por encontrar patrones y conexiones (129). En su trabajo, deja asimismo

Cañón restablece el concepto de *experiencias de lectura* rastreado antes en el artículo de Stapich y Troglia para respaldar construcciones teóricas en torno a la historia lectora de los sujetos escolarizados, la historia de lecturas de los alumnos desde abreviar en los trabajos críticos de Larrosa antes referenciados. La autora destaca a su vez, la competencia literaria de los lectores como condición de posibilidad de recupero de las referencias y asociaciones que un texto desafiante suscita. Abrevando en las aportaciones teóricas de Mendoza Fillola (1999), Cañón habilita entonces, el concepto de *intertexto del lector*, en interrelación con el de *saberes intertextuales*.

Mientras que el primero remite a la percepción por parte del lector de las relaciones existentes entre una obra y otras que le han precedido o seguido, el segundo alude a los saberes lingüísticos, literarios y culturales de los lectores en relación con imágenes, temas, contenidos, símbolos de las historias propuestas para su lectura (Stapich, 2008: 76-77).

Corresponde observar aquí también, el empleo por parte de la autora de una categoría pedagógica como es la *escucha*, evidenciándose de este modo la reinscripción categorial de los desarrollos de Bajour (2008).¹⁵³ Dicha noción remite a una postura pedagógica en la enseñanza literaria que involucra por parte del docente actitudes de curiosidad e interés respecto de las voces de los chicos que se manifiestan en la lectura.

El planteo de Pérez y Hermida se justifica en la selección de textos literarios “que abren puertas”, “que formulan interrogantes”, “que exigen leer *levantando la cabeza*”, de manera de descubrir el lector los detalles y pliegues que la lectura ofrece (109). Esta definición escenifica la apropiación conceptual de Barthes (1994).

Circunscribiendo un entramado conceptual que involucra el concepto de *estructura de sentimiento* (Williams, 1988) tanto como conceptos claves, clásicos en la teoría literaria referidos al tema de la parodia (Sklovski, 1917; Tinianov, 1968; Bajtín, 1982, 1993;

planteado un marco de acción e intervención docente, encuadre orientativo de modalidades de conversar maestro y alumnos en torno a los libros, los sentidos de lectura que suscita esta experiencia.

¹⁵³ Bajour (2008) plantea el concepto de *escucha pedagógica*, que se contrapone al simulacro de escucha: “La escucha no se resuelve con la puesta en escena colectiva del decir de cada uno. No es cuestión de que todos tengan la palabra si esta termina en la burbuja de la autocomplacencia. Escuchar para reafirmar una verdad que sólo se mira a sí misma y que espera la palabra del otro únicamente para enaltecer la propia es la antítesis del diálogo y suele esconder intenciones de poder y de control de los sentidos puestos en juego. Se trata de un simulacro de escucha, una actuación para mantener las formas” (3).

Para la autora, la democracia de la palabra compartida implica por el contrario, el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella.

Agrega. “(...) la escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don o un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. Es fundamentalmente una postura ideológica que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos quienes participan de la experiencia de leer” (11).

Hutcheon, 1986), Arpes y Ricaud (2008) proponen pensar a *la literatura infantil* de mediados de los 70' *como un discurso resistente* frente a las formas dominantes, donde la parodia es la manera más eficaz de ejercer dicha contrahegemonía, como la han ejercido también, otras producciones culturales y literarias de la época (Arpes y Ricaud, 2008: 50).¹⁵⁴

En articulación, las contribuciones de Williams (1988) como puertas de acceso para repensar las nociones de *lo hegemónico* en convivencia con *lo alternativo* o *contrahegemónico* y las formaciones de la *cultura dominante* cuyas fisuras dan lugar a la emergencia de formas de *contracultura* habilitan en Arpes y Ricaud consideraciones teóricas acerca de la política cultural militar y el discurso despótico que acciona sobre la literatura infantil del período.

Al decir de las autoras, la literatura infantil conjuntamente con otras prácticas de la cultura, participa del impulso contrahegemónico, encarnándose esta participación en la producción literaria de escritores de este período como Laura Devetach, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Gustavo Roldán. En todos los casos, se visibiliza una intencionalidad crítica que asume la parodia y la sátira como estrategias literarias privilegiadas para hablar metafóricamente del contexto social y político de la dictadura. Para las especialistas, la parodia resulta una herramienta discursiva apropiada para resistir la acción del proyecto de vaciamiento cultural a la vez que alienta al ejercicio de otra voz disidente y desestabilizadora. En este sentido, los cuentos de los autores antes mencionados, por atreverse a representar los conflictos sociales, a poner en cuestión el orden del lenguaje y las reglas que rigen los géneros discursivos, por apelar al pensamiento crítico de los niños, resultan una alternativa que se inscribe en el proyecto cultural contrahegemónico (65).

¹⁵⁴ Según De Diego (2014), los años de la dictadura en Argentina componen un contexto asociado a políticas de represión y censura con repercusiones en el campo cultural, literario y editorial.

El autor refiere a la acción represiva del terrorismo de estado contra la cultura y sus representantes, la persecución a libros y a autores, las políticas censorias, los títulos que fueron sacados de circulación mediante decretos del Poder Ejecutivo o bien mediante el secuestro o destrucción de las ediciones (los casos de Eudeba y del Centro Editor de América Latina), los textos literarios prohibidos (*La torre de cubos*, de Laura Devetach y *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann por mencionar algunos textos de LIJ), el éxodo de figuras ligadas a la cultura, la fractura del campo intelectual y literario entre los escritores que se quedaron en el país.

En la reconstrucción de este panorama, alude además a la actividad desarrollada por editoriales como Sudamericana, que inicia su declive debido a la prohibición de ciertos autores de su catálogo (Cortázar y Puig, por ej.). Otras como Galerna, Corregidor o De la Flor, jaqueadas también por la censura y la debacle financiera procuran la subsistencia mediante la diversificación de estrategias de política editorial (De Diego, 2017: 185). Afirma de Diego que la conjunción de autoritarismo político y de crisis económica resultó letal para la actividad editorial, “los años de la dictadura fueron de supervivencia, decadencia y quebranto” (187).

En consonancia, Arpes y Ricaud se expresan en cuanto a la acción excluyente de la censura del poder dictatorial, evocando las teorizaciones de Foucault (1976) basadas en los conceptos de *vigilancia* y *control*.

El análisis de los decretos coercitivos y los argumentos del aparato censor que afectan directamente a la literatura infantil permite leer según las autoras, cierta representación de la infancia según la cual el niño es concebido como un recipiente vacío susceptible de llenarse con contenidos de doctrina política que los convertirá en potenciales sujetos para la acción subversiva (73). También, ciertas representaciones sobre la literatura infantil, con anclaje en la función formativa en detrimento de la imaginación. Dicen las especialistas:

(...) la imagen de literatura que se promociona elípticamente en un virtual programa político y estético, es aquella que excluye la fantasía, que trata de un mundo abstracto, idílico y vaciado de conflictos y que promueve aquellos “valores trascendentes” reiteradamente enunciados en todas las formas discursivas que el régimen produce (76).

Contrariamente, en su apuesta a la configuración de una identidad de *niño desujetado* y de una literatura en condición de genuino ejercicio de la libertad, la literatura infantil se certifica como práctica de resistencia y de construcción de la memoria validando a su vez, en interés teórico por la vinculación entre *literatura*, *infancia* y *violencia política*.

En Andruetto (2009), la remisión a Larrosa (1998) -específicamente, al reconocimiento del carácter pedagógico de un texto literario como un efecto de lectura- lleva a la resignificación conceptual de la relación entre autonomía y literatura (81).

Según Sardi y Blake (2011), la resolución de valerse del término *poéticas* se confirma desde abreviar en la perspectiva aristotélica y su consideración de la poética como descripción del proceso de producción de la obra de arte, en articulación con los aportes de Eco, Ricoeur y Genette, dimensionando el estudio del arte literario en cuanto a la creación verbal y los efectos que provoca su recepción.

Desde este marco y en vinculación con los planteos de Todorov (1979), para Sardi y Blake pensar las *poéticas de la literatura argentina para niños* comprende cuatro dimensiones: la poética del género infantil argentino, otorgando funcionalidad a los rasgos genéricos de la literatura argentina para niños así como a las operaciones ficcionales involucradas; la poética de autor, en tanto conjunto de elecciones entre todas las posibilidades constructivas del objeto literario; las poéticas configuradas como conjunto de disposiciones o reglas prácticas adoptadas por determinada escuela literaria, reglas identificatorias de un estilo, propio de una generación de escritores; las poéticas que refieren al ejercicio teórico del escritor en torno al objeto literario, para ahondar en

los principios compositivos que guían la gestación del universo narrativo de un autor (Sardi y Blake, 2011: 10-13).

Al dejar instalada la propuesta (y apuesta) implicada en el estudio de las *poéticas de la literatura para niños*, Sardi y Blake admiten la conveniencia teórica de indagar las conceptualizaciones construidas en cuanto a los vínculos entre el niño y la literatura. Partiendo de legitimar a la literatura argentina para niños como un campo cultural específico, las especialistas abordan diversos aportes teóricos (Tucker, 1985; Held, 1980; Petit, 2001) con el objetivo de problematizar los lazos y enlaces entre infancia y literatura desde la perspectiva sociocultural.

La alusión a Tucker (1985) avala el posicionamiento crítico de las autoras en lo respectivo a un planteo teórico acreditado desde capacitaciones y seminarios en el campo de la literatura infantil que se desarrollaron en la década del '80, en nuestro país. Dicho cuestionamiento se funda por un lado, en el rechazo a una representación romántica de lo literario; por el otro, en la discrepancia respecto de la valoración de la obra literaria en los términos de reaseguro identitario asentado en procesos de reinterpretación ficcional de aspectos de la realidad que son reprimidos por el niño.

La mención a Held (1980) conlleva la escenificación de un planteo superador en la validación del enfoque transaccional de lo literario y la consecuente jerarquización del vínculo del niño lector con la literatura y su importancia en la construcción de significados de lectura, de interpretaciones y evaluaciones (18).

Al citar a Petit (2001) se logra dimensionar la experiencia de lectura literaria en relación con la (re)constitución subjetiva de los lectores.

La noción de *figuras* resulta una apropiación categorial de Carli (2009) para significar otras representaciones de la niñez. ¹⁵⁵ Así lo expresan Sardi y Blake cuando dicen: “Nos apropiamos de la categoría de figuras que acuña Carli porque nos permite recuperar las imágenes constituidas por los discursos mediáticos, pedagógicos y políticos” (29).

A su vez, Sardi y Blake restablecen las construcciones de Soriano (1995) y sus teorizaciones en cuanto a los distintos tipos de adaptación, esto es la *adaptación*

¹⁵⁵ Carli (2009) explora la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y políticas. Estructura dicha exploración la idea de *figuras* que permite recuperar las imágenes constituidas por los discursos (de los medios, de la pedagogía, de la política).

*espontánea*¹⁵⁶, la *adaptación deliberada*¹⁵⁷ y la *adaptación industrial*¹⁵⁸, para focalizar en el caso de los cuentos populares.

El andamiaje teórico establecido por las autoras pivotea además en préstamos conceptuales que involucran las nociones de *hipotexto*, *intertextualidad* y *transtextualidad* (Genette, 1982); de *ideograma dominante* (Bajtín, 1994); de *transculturalización* (Podetti, 2004), referido a un fenómeno de transición entre dos culturas (55).

Este conjunto categorial acredita teorizaciones acerca del campo de la literatura infantil argentina, las operaciones de adaptación, el juego de relaciones transtextuales y transculturales como principio constitutivo de diversos textos literarios en correlación con la figuración de los rasgos particulares de las poéticas de autor.

En cuanto a Stapich y Cañón (2013), corresponde referenciar en principio, el recupero que hace Hermida de los aportes teóricos de Todorov (1979) y de Eco (1992) en articulación con las derivaciones de la *Poética* de Aristóteles para afirmar que cuando la teoría o la crítica hablan de “poética” instalan una lectura que trasciende la descripción individual de un texto y que se orienta a descubrir las operaciones, los procedimientos, las opciones para dejar delineados los núcleos constituyentes de la obra de un autor (Hermida, 2013: 14-16).

Por su parte, las conceptualizaciones articuladas por Stapich y Cañón en torno a la obra de Devetach recuperan los aportes de Colomer (2002), instaurando un debate respecto de los criterios para valorar los libros y las lecturas infantiles.¹⁵⁹

También, las contribuciones de Bettelheim (1975) y Soriano (1975) para destacar precisiones conceptuales en torno a los relatos tradicionales y las de Eco (1981), haciendo foco en aspectos de su planteo en cuanto a los espacios vacíos del texto, que deben ser completados con la cooperación del lector.

¹⁵⁶ Se refiere a la operación que realizan los lectores cuando seleccionan del canon adulto aquellos textos que consideran de su interés o bien cuando eligen dentro de los textos ciertos capítulos y dejan de lado otros (Sardi y Blake, 2011: 47).

¹⁵⁷ Se refiere a la acción de convalidar, por parte de los adultos, ciertas modificaciones en el texto con el fin de “poner al alcance de los niños las obras destinadas a los adultos” (Soriano, 1995 citado en Sardi y Blake, 2011: 47).

¹⁵⁸ Se refiere al mecanismo por el cual, por ejemplo, con el inicio de la escolarización masiva se adaptaron textos del repertorio adulto para el público infantil que comenzaba a escolarizarse y el criterio que se tomó fue adaptarlo siguiendo ciertas pautas morales y de buenas costumbres (Sardi y Blake, 2011: 47).

¹⁵⁹ Colomer (2002) ofrece claves para la interpretación de las historias contemporáneas destinadas al público infantil examinando la lectura literaria como experiencia estética, la especificidad del lenguaje literario infantil, los componentes básicos de una narración (los personajes, el argumento, el narrador), la tradición literaria, la relación entre imagen y texto en los libros infantiles.

La remisión a Invernizzi y Gociol (2003) autoriza desarrollos sobre la *censura* y los libros prohibidos por la dictadura argentina. Asimismo, Perilli (2004) es mencionado para recuperar aportaciones relativas al *carácter bifronte de las líneas feministas* y a los mitos patriarcales, armados desde *lugares de enunciación planeados como débiles o subalternos* y Silva-Díaz (2005) interesa, en virtud de sus desarrollos sobre los *discursos metaficcionales*.

Respecto de las contribuciones teóricas que se retoman en “Cuando el bosque queda en el fondo del jardín. Graciela Montes y la reescritura de lo maravilloso” de Cañón, Pérez y Stapich, mencionamos los casos de Lyotard (1997) como condición de posibilidad para repensar la infancia y de Agamben (2001), en concreto las nociones de *signo* y *discurso* para decir acerca de la hibridez del lenguaje de los odos, personajes característicos de la obra de Montes.

La referencia a Medina (2007) posibilita reactivar la discusión acerca de si la literatura infantil puede asumirse como Literatura. Por su parte, la remisión a Todorov (1982) habilita el recupero de la relación entre *incertidumbre* y *fantástico* en correlación con la cita de Bravo (1985): “(...) la narrativa fantástica ha desarrollado la representación del umbral, de la puerta de acceso al ámbito 'otro', como una de sus expresiones” (Bravo, 1985 citado en Stapich y Cañón, 2013).

La obra de Andruetto, los modos de escribir, las temáticas, los géneros que se constituyen como rasgos de inscripción de su poética son expuestos por Stapich y Troglia en “María Teresa Andruetto: una poética de la desobediencia”. Respecto del recobro de teorizaciones para la constitución del andamiaje conceptual, en esta oportunidad las especialistas articulan referencias a autores como Colomer (1996), en virtud del planteo relativo a la funcionalidad de la imagen en cuanto a ampliar las posibilidades de complicación narrativa de la historia en el libro-álbum

Afirman las autoras:

La imagen, dice Teresa Colomer, permite (...) vulnerar la linealidad del discurso, habilitar juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción, establecer divergencias significativas, presentar alusiones culturales y literarias. Y eso es precisamente lo que ocurre en (los) libros (*Trenes, El incendio, La durmiente, Agua/cero*) (95).

A su vez, aluden a Corea y Lewkowicz (1999) y su planteamiento concerniente a la emergencia de otro imaginario sobre la infancia desde las figuras del *niño consumidor* y del *niño de la calle* (Stapich y Cañón, 2013: 97); Genette (2000) y el concepto de *pastiche* presupuesto en el ejercicio interestilístico llevado a cabo por Andruetto; Pérez

Aguilar (2007), a cuenta de la distinción que establece entre los cuentos moralizantes y los pertenecientes a las grandes tradiciones místicas y filosóficas (91).

Para el estudio de la poética de María Cristina Ramos, Troglia toma como punto de partida las contribuciones teóricas de Zelmanovich (2003) en lo relativo a la construcción de redes de significados que permitan cobijar la infancia (102), encadenando a su vez, las conceptualizaciones de Reyes (1999) y Stapich (2008).

El planteo de Reyes despierta especial interés teórico, por involucrar el concepto de *nidos para la lectura*. Según Troglia, Yolanda Reyes habla precisamente de *dar nido* o sembrar sentido para los niños:

El nido es la base acolchada, mullida, que todos podemos construir para que los niños lo habiten con nosotros, pero no es compacto, está lleno de grietas, de fisuras por donde se filtran la luz y los sonidos, no tiene techo, es tan grande como queramos o podamos o se necesite, está protegido pero lo suficientemente alto como para que lo podamos dejar solo por un rato, es un lugar para compartir con los otros. Es un piso donde pararse o impulsarse (104).

Los aportes de Stapich citados llevan a aseverar que “un nido formado por palabras, por poemas, por relatos, por imágenes, por música” es el sitio más oportuno al momento de bienvenir a la infancia. Un nido, una red que contiene a los niños, que no los aprisiona sino que les da la posibilidad de desplegarse (105). La noción de *nido* representa una potente filiación e inscripción teórica en el esquema crítico trazado por Troglia.

Acerca del *proyecto de escritura* de Rivera, los desarrollos teóricos referenciados por Troglia y Cañón abarcan a Held (1980) y la mención de las reciprocidades entre lo fantástico y lo real. La filiación se justifica en este caso, por el interés que las autoras manifiestan en enfatizar el encuentro entre lo imaginario y lo real como señal distintiva de la poética de Rivera en sintonía con la intencionalidad de desmitificar diablos, cucos, brujas, monstruos, entidades temibles que rondan el mundo de los niños.

Esto conlleva la construcción de argumentos como el de *Jamón del diablo* (1995), cuento protagonizado por una niña que se come una latita entera de jamón del diablo untado en galletitas en lugar del paté habitual y se transforma en un verdadero demonio travieso y maleducado, sólo aniquilado gracias al poder reparador de la sopa de cabellos de ángel de su mamá. También el núcleo argumental de *Cucos azules* (1997), historia cuya protagonista puede atrapar al cuco que habita la casa de la tía Enriqueta y encerrarlo en una lapicera (142-143).

Para el caso de Alvarado (2013) se recuperan los aportes de las teorías lingüísticas, del discurso y de la enunciación. Desde este marco, Alvarado y Massat construyen la

noción de *plus enunciativo* a la que nos referimos en el abordaje de la dupla literatura infantil/literatura “grande”. Exponen Alvarado y Massat:

Mientras algunos *shiferts*, como “Había una vez”, señalizan la entrada a la ficción, otros, como “y vivieron felices y comieron perdices” anuncian el fin del viaje y el retorno a la situación de enunciación real, por su carácter de apéndice convencional y su clara función apelativa: a nivel del significante, la rima llama la atención sobre la materialidad del lenguaje, atrayéndola hacia el presente de la enunciación; en el nivel del significado, el destino dichoso y bien alimentado que se depara a los personajes es signo del ademán sobreprotector que se añade, como un plus enunciativo, a las historias que los adultos cuentan a los chicos (250-251).

En el discurrir de esta sección especificamos las filiaciones teóricas del corpus. Dichas filiaciones se enmarcan como confabulaciones en la productividad de (re)apropiaciones categoriales que no se circunscriben los marcos de referencia a las disciplinas lingüístico-literarias sino que se entroncan en la *transdisciplinariedad* (Gerbaudo, 2006).

La puesta en funcionamiento de estos andamiajes teóricos en el campo de la LPN reviste implicancias epistemológicas e ideológicas que devienen en la delimitación de asuntos propios del campo, la complejidad de su hechura y en la consecuente disposición de constructos explicativos, significados en la confluencia de diferentes áreas disciplinares y de diversidad de perspectivas.

4. 5. 2. 1 Préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores y reinvisiones categoriales

Un fenómeno particular que se observa en Stapich y Cañón (2013) y que significa una derivación de la representación en términos de heterodoxia de ingenierías críticas en la constitución de filiaciones es el que designamos como préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores en la reinversión categorial.

Desde este encuadre, Troglia opera una composición crítica que integra los aportes de los autores de referencia en clave de filiación con las intervenciones teóricas de Ramos (2006). Por ende, para la especialista en relación con el *nido* se encuentra también la idea de la *red*, del *tejido* (de redes sociales) y los *hilos de seda* (106) para *tramar la esperanza* (108).

Teorizar la poética de Iris Rivera involucra un andamiaje conceptual articulador de las filiaciones teóricas antes referidas para este caso, y la voz de la escritora en las categorías explicativas que refieren a la propia obra (Rivera, 2005, 2007), como *huecos*

y *entrelíneas* (145). Este último concepto se recrea, además en la noción de *escritura entre líneas*, propuesta por Troglia y Cañón.

En “El atisbo de una historia posible, nacida de rayas y puntos. Isol y el libro álbum”, Valdivia y Pérez postulan una aproximación teórica a la obra de esta artista integral, atendiendo a lo plástico, lo argumental, lo poético (144). El artificio crítico relativo a mencionar las declaraciones de la autora acerca de su propia obra deviene en la legitimación del préstamo en términos de apropiación categorial.

Expresan Valdivia y Pérez:

Hablando de su poética, Isol declara: “mis libros están abiertos, son un poco ridículos, rompen con lo racional, quieren quebrar todo el tiempo esa cáscara del deber ser, la mirada ajena” (López, 2007). Esta afirmación nos permite comenzar a analizar su obra: sus libros *están abiertos*¹⁶⁰, porque lo que se cuenta y se muestra es siempre “el atisbo de una historia” (Isol, 2010) de la cual el lector es invitado a hacerse cargo; *son un poco ridículos*, porque el absurdo, lo imposible, lo fantástico, irrumpen en el relato y forman parte de su lógica, creando un verosímil provocativo, que *rompe con lo racional* o, por lo menos, con el protocolo, con los usos y costumbres de la literatura para niños, con *la cáscara del deber ser* (Stapich y Cañón, 2013: 115).

Se certifica entonces, una operación crítica justificada en la reinención categorial sobre la base de préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores.

Finalmente, el trabajo de Cañón avanza en correlación con el restablecimiento de la inventiva de categorías y categorizaciones derivadas de las narrativas teórico-conceptuales de autor. Para este caso, la operatoria se funda en la afirmación de la crítica y sus contribuciones en la construcción de caminos de palabras, redes de sentido para *sostener la infancia con hilos de seda*, para *leer entre líneas* proyectos de escritura, poéticas desafiantes para los niños (203).

4. 6 Apropiaciones y reapropiaciones conceptuales de los discursos críticos (a)sincrónicos

En el comienzo de este apartado, retomamos aspectos de Panesi (1998, 2001) de modo de certificar la actividad crítica y teórica en la inscripción de una posición referencial respecto de los discursos preexistentes o coetáneos, de conceptos y polémicas establecidas (pasadas o presentes). Nos referimos entonces, a las inscripciones categoriales de los desarrollos críticos (a)sincrónicos en la articulación de entramados teóricos y pedagógicos configuradores de enclaves nocionales.

¹⁶⁰ La cursiva figura en el original.

Resulta pertinente restablecer aristas significativas de estas construcciones puesto que los discursos del corpus estudiado retoman dichas arquitecturas en la activación de operaciones críticas mediante una dinámica de apropiaciones y reapropiaciones conceptuales. Mientras las apropiaciones representan una asimilación conceptual, las reapropiaciones evidencian la manifestación de una expropiación en la forma de reinscripciones que se ajustan a las especificidades del cuerpo categorial de los constructos críticos particulares.

Para un abordaje interpretativo del eje temático organizador de este apartado, sostenemos inicialmente que en cuanto a Díaz Rönner (2000, 2011), la categoría *intrusiones*, su resignificación en categorizaciones nocionales como *tutelajes*, *protectorados* (Díaz Rönner, 2011: 46) para referir a las “rutas socorristas, asistencialistas” sobre los niños y sus lecturas en la producción literaria argentina de los años cincuenta (202) articula vinculaciones con conceptos como *modalidad contraliteraria*, referida a la literatura fuertemente didáctica que arrasa con las “fermentaciones simbólicas de los niños” (146) y *reduccionismo pedagógico*, relacionado con la institución educativa y los sugeridos modos de leer de los sujetos mediadores (69). Esta última noción se emparenta con la de *utilitarismo escolar* que lleva a retomar aspectualidades centrales en el planteo de Montes (1999).

Por su parte, la categoría *estantería hipotética* -referida a los textos literarios que disponen la individualidad del docente como lector (264)- se entronca con la de *textoteca* acuñada por Devetach (2008).

En esta línea de apropiaciones y reapropiaciones conceptuales y haciendo explícito el escamoteo teórico respecto de Montes (1999), observamos que Carranza (2007) se refiere a la *literatura de corral*, destinada a mantener a la literatura fuera de cualquier objetivo artístico o literario y a los lectores bajo control, adoctrinados en la moral vigente.

Asimismo, Carranza (2009) abreva en las construcciones de Montes para referirse a la *instrumentalización del texto literario* como *forma de domesticación de la literatura*. Dicha referencia teórica posibilita una mirada problematizadora respecto del discurso de la educación en valores y la consecuente certificación de los libros para niños en condición de genuina expresión artística demarcada por una posición política e ideológica. Lo que se revela además, es la actualización de las contribuciones de Montes con el propósito de abrir a su vez, la pregunta acerca de una real diferenciación entre *escolarización*, *frivolidad* y *mercado*.

Para el caso de Bajour y Carranza (2005) la reivindicación del planteo de Montes (2003) se justifica en el reconocimiento en cuanto a la literatura infantil de una serie de mandatos que subyacen a muchas de las propuestas destinadas a los chicos, basados en ideas sobreprotectoras acerca de los lectores infantiles.

En lo relativo a Stapich (2008), señalamos que el trabajo de Cañón titulado “Talleres literarios y construcción del canon” se articula desde retomar la noción de *ensanchamiento de fronteras* acuñada por Graciela Montes. Recapitulamos que para Montes (1999), la categoría posibilita la referencia a que maestros y profesores ayuden al ingreso de la literatura en la experiencia de los alumnos, suponiendo ello reingresar lo literario en la propia experiencia de los docentes.

El planteo conceptual de Cañón hace explícita la apropiación, acreditando el *ensanchamiento de fronteras* por parte de docentes, bibliotecarios o libreros, en la configuración específica de los talleres de lectura y escritura, consustanciándose de esta manera la asimilación de la categoría nocional en cuestión.

Otro artículo propuesto por Cañón para esta publicación colectiva también adscribe a la postura crítica inaugurada por Montes (1999) en torno a la enseñanza de la literatura y la lectura literaria desde el paradigma reconocido como “el placer de leer”.

En esta oportunidad, Cañón destaca el *perfil lector del docente*, la intervención del docente como *mediador* entrenado y consecuentemente, “las prácticas planificadas, pensadas con rigurosidad, sabiendo que cada encuentro con un libro o un texto es único, que quizá no haya muchas más oportunidades que las que la escuela brinda; o que pueden ser pocas, fútiles e insignificantes”. Esta “batalla por la conquista del lector” se da según la autora, en el *campo escolar*, “de la mano del maestro o del bibliotecario de la escuela” (Stapich, 2008: 74).

Asimismo, en la remisión a los sentidos del taller de lectura en los primeros ciclos de la escuela primaria, la especialista restablece en términos de apropiación un concepto acuñado por Devetach (2008) como es el de *camino lector* para afirmar que en las decisiones que asume el docente al diseñar el taller de lectura es necesario otorgar centralidad al niño y la construcción de su camino lector (74).

Con respecto a las prácticas de enseñanza literaria, Cañón retoma la noción de *consigna* entendida como problema, en consonancia con los planteos de Alvarado (2003).

En el trabajo de Pérez, la cuestión teórica designada como *los peligros de la literatura* deja entrever que la autora retoma el aparato teórico-crítico trazado por Díaz Rönner (2001) en la instauración de la categoría *cuentos moralizantes*, habilitante de reflexiones

en cuanto a la manipulación de textos por parte del adulto en general y del maestro en particular, materiales que se apartan de la finalidad estética propia de los textos literarios.

Por otra parte, la posibilidad de compartir producciones, interpretaciones, así como de socializar exploraciones y construcciones de sentidos de lectura en términos de encuadre teórico y metodológico para la enseñanza literaria, lleva a Hermida a categorizar el *intercambio* para reinscribir la noción de *comunidad de lectores*, instaurada en el planteo de Montes (2006) en interrelación con las de *espacio de opinión* y *comunidad interpretativa*, provenientes de las contribuciones teóricas de Ratto (2003). Agrega Hermida: “En ciertos casos, a partir de este intercambio, el texto nos moviliza a crear nuevos textos, con un propósito estético y tal vez también lúdico” (62). Esta afirmación confirma la operatividad crítica de vincular *lo creativo, estético y lúdico* en cuanto a la enseñanza literaria reactivando las conceptualizaciones que configuran un planteo teórico-crítico precedente como es el de Alvarado (2003), centrado en la noción de *invención*.

Advertimos igualmente que a partir de dejar delineados aspectos cualitativos de una temática compleja como es la de los cuentos infantiles que desafían las representaciones más comunes sobre literatura infantil y sobre los niños como lectores, el artículo a cargo de Stapich se posiciona en el gesto de recolocación de las contribuciones teóricas de Carranza (2007), más concretamente las conceptualizaciones relativas a la variante utilitarista-dura de los libros infantiles y a la educación en valores, para referirse al tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños, a la instrumentalización pedagógica de la literatura para niños.

Stapich complementa a su vez, el planteo teórico-crítico de Carranza (2007) enfocándose en el formato libro-álbum, por fundar otras miradas sobre la literatura infantil, otras representaciones sobre el lector que inquietan el campo de la literatura para niños. Construye argumentaciones en torno a qué es la literatura infantil, retomando los planteamientos de Montes (1990) en articulación con los de Andruetto (2009), para confirmar su vigencia y profundizar la discusión alrededor del adjetivo “infantil”, sus connotaciones e implicancias tanto teóricas como didácticas.

Agregamos que Pérez y Hermida retoman a Devetach (1993) al establecer fundamentaciones relacionadas con el reconocimiento de que “hacer leer es dejar leer” tanto como con la legitimación del lector en condición de “autor de la lectura”, haciéndose eco del planteo de Schritter (2005). Así, significan la enseñanza literaria en

términos de cualidad y calidad estética de los corpus de textos enmarcados en propuestas de taller de lectura y escritura.

Señalamos en Andruetto (2009) el restablecimiento de los aportes de Montes (1999, 2000), específicamente las categorías *mandatos* y *corrales* en relación con los de Carranza y Bajour (2005), Carranza (2006), López (1997) para posicionarse críticamente en lo que respecta a las posturas conservadoras y utilitarias, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos, las nuevas formas de utilitarismo, la educación en valores. Desde este encuadre, interpela el cruce entre moral y pedagogía.

Abrevando en las contribuciones de Montes (2006), Andruetto se refiere a las *ocasiones de lectura* como *espacios de encuentro*, corroborando la interrelación entre *cantidad*, *persistencia* y *continuidad*. En palabras de Andruetto, esta triangulación “sólo es posible con mediadores capacitados y en proyectos a largo plazo, nunca en acciones puntuales que sólo logran mentirosos efectos mediáticos” (Andruetto, 2009: 39).

Estas construcciones se articulan con argumentaciones enfocadas en la *escritura creativa en la escuela* y que transparentan la filiación teórica con Maite Alvarado y la tradición de los talleres de escritura en nuestro país. En otro orden, los devenires teóricos que son pedagógicos acerca de la cuestión de los valores habilitan en Andruetto los conceptos de *rebelión*, *resistencia*, *revelación* (94).

Enlazando con Raffaghelli (2010), exponemos que desde ya, las certificaciones teórico-críticas involucradas en su trabajo representan fundamentalmente la apropiación y reapropiación de los desarrollos de Montes (2001):

La apropiación de nociones como *corrales literarios*, *tradición* y *principio de no-innovación* se hace explícita en el texto de la nota que se transcribe:

Para ampliar la idea de “corral literario” resultan pertinentes las siguientes afirmaciones de Montes: “*Los corrales propios de la obra literaria, los encierros, no tienen que ver tanto con abordar o no ciertos temas ‘filosóficos’, me parece, sino más bien con elegir o no ciertas historias y ciertos temas ‘literarios’ (que, por supuesto, también tienen ideas atrás, una ideología). Tiene que ver con romper o no tradiciones del género, con abordar o no búsquedas textuales, con tratar de un modo u otro el relato, los personajes, las tramas, la ambientación, el tono, el punto de vista narrativo, el paisaje*” en Montes, Graciela. *El corral de la infancia*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 69 (Raffaghelli, 2010: 8-9).

Sin embargo, Raffaghelli retoma estos conceptos para proponer la categoría *literatura acorralada*, encorsetada por “una tradición que prescribe y reglamenta no sólo qué se debe decir o enseñar en los libros para niños, sino, sobre todo, cómo debe hacerse, es decir, dentro de qué parámetros deben mantenerse las búsquedas estéticas y literarias” (Raffaghelli, 2010: 1).

En sintonía, la trayectoria conceptual que describe Raffaghelli abarca las categorías *corral/cerco* y *corset* para luego complementarse con las de *mandatos formales* y *tabúes temáticos*. Estos núcleos conceptuales evidencian un anclaje teórico en las construcciones de Díaz Rönner (2005), específicamente en las *intromisiones*, *intrusiones*.

Al referirse a una literatura infantil alejada de la literatura “a secas” por *maniatar* la creación literaria tanto como limitar las producciones audaces, restringiendo las innovaciones demasiado osadas (1), se transparenta la identificación con el planteo de Andruetto (2009) y su *literatura sin adjetivos*.

La especialista actualiza en esta misma línea, el planteo de Bajour y Carranza (2003) para conceptualizar al libro álbum como *género heterodoxo*. Dicho planteamiento convalida en el álbum el diálogo entre dos códigos simultáneos (imagen y texto) para la producción del sentido y hacia la puesta en crisis de muchos de los presupuestos y mandatos que han mantenido encorsetada a la literatura infantil, involucrando territorialidades de experimentación innovadores en el campo.

Raffaghelli valida a su vez, la apropiación de Díaz Rönner (2005) en las reflexiones sobre las intenciones imperialistas y colonizadoras de los adultos con respecto a los niños, presente muchas veces en la literatura infantil, sobre todo, la que se empeña en repetir estereotipos y fórmulas vacías. Cita a Díaz Rönner (2005):

Esta tradicionalización, que atempera y desinfla los conflictos hasta vaciarlos, anulándolos - agregándoles un tratamiento estilístico rutinario y sobreacumulativo de lugares comunes- podría entenderse también como uno de los meandros de neocolonialismo cultural dirigido a los chicos. Sería acaso una de las formas más habituales que emplea el sector imperializante -el de los grandes- para dialogar con el sector colonizado, el de los chicos (Raffaghelli, 2010: 9).

La noción de texto *de lectura multiplicada* (Schritter, 2005) es reactivada en términos teórico-críticos por la especialista con el propósito de dimensionar los libros en que “las ilustraciones vuelan solas y ofrecen información extra, no estrictamente necesaria para comprender la historia” (Schritter, 2005 citado en Raffaghelli, 2010: 4). Agregamos que en la construcción crítica de Raffaghelli, *Cándido* se conceptualiza como *proyecto gráfico* a la vez que como *objeto lúdico* -categorías propuestas por Schritter (2005)- y *objeto artístico* integral.

Raffaghelli despliega en definitiva, un entramado teórico-conceptual que articula apropiaciones (los *corrales* de la *tradición* de la literatura infantil, límites y preceptos que imponen un *principio de no-innovación*; el exilio de la literatura infantil de la *literatura a secas*; los supuestos y representaciones simplificadoras, *intrusiones*

interesadas y amenazantes que entorpecen los desarrollos estéticos del género) tanto como reapropiaciones (*ir más allá del corral*; la *innovación*; la lucha estética de la *rebeldía*, la *irreverencia*).

Con respecto a Sardi y Blake (2011), advertimos que en la construcción de las conceptualizaciones se entrecruzan aportaciones de trabajos claves como *Cara y cruz de la literatura infantil* (Díaz Rönner, 2001) y *Hacia una literatura sin adjetivos* (Andruetto, 2009). En un caso, referidas a las intrusiones de la psicología evolutiva; en el otro, ligadas al reconocimiento por parte de los escritores de la década del 70' del niño como lector posible.

El caso de Stapich y Cañón (2013) es paradigmático debido a que la dinámica de apropiaciones y reapropiaciones conceptuales involucra los desarrollos críticos (a)sincrónicos, aunque en articulación con materiales que traducen el pensamiento teórico-reflexivo de los autores estudiados y para un emplazamiento en combinación con las categorías que operan como constitutivas del propio aparato conceptual.

En el prólogo a cargo de Hermida se pone de manifiesto una actualización de las contribuciones conceptuales de Montes (2001) y Díaz Rönner (2001) para significar los trabajos de la publicación en términos de subversión de *corrales* e *intrusiones* (Stapich y Cañón, 2013: 19). También, la apropiación de la noción de *poéticas de autor* (Sardi y Blake 2010, 2011) en la conformación de las conceptualizadas como *poéticas de autor en la literatura argentina para niños*.

En el artículo de Stapich sobre la poética de María Elena Walsh se construye un andamiaje teórico-conceptual que pivotea en la noción de *poéticas* en correlación con el encuadre anticipado desde la introducción y las aportaciones de Hermida, antes especificadas. Para Stapich, la poética de María Elena Walsh se caracteriza por la reescritura de la tradición desde una mirada curiosa y transgresora; el abandono de un lenguaje alambicado, supuestamente castizo, y su sustitución por un registro que se corresponde con el español rioplatense (27); el empleo de anacronismos, palabras y expresiones que ya estaban en desuso cuando ella escribió sus textos (28); el sincretismo resultante de reunir y fusionar varios vocablos en un solo (a esto, Stapich lo llama la *palabra-valija*) (28-29); el absurdo como procedimiento del humor y para producir el efecto de disparate (30-33).

Dichas articulaciones conceptuales evidencian en su hechura crítica la construcción de un entramado que legitima como operación principal la mención a diversas fuentes entre las que figuran tanto los trabajos teóricos de la década del 90' (Díaz Rönner, 1995;

Montes, 1999) como los estudios críticos más recientes (Origgi, 2004; Stapich, 2007; Aracri, 2010) y otros materiales, como ser una conferencia de Walsh para maestras jardineras, auspiciada hace varias décadas por la Organización Mundial de Enseñanza Preescolar; el prólogo a *Zoo Loco*, escrito por la propia María Elena Walsh; un artículo periodístico de su autoría.

Así, mientras la producción teórico-crítica de las décadas precedentes suscriben categorías como *didactismo* (Díaz Rönner, 1995) y *frontera indómita* (Montes, 1999); los estudios actuales accionan nociones como *exploración infantil del lenguaje* (Stapich, 2007); *el adulto como mediador de lectura y mediación y juego* (Aracri, 2010); el *nonsense como género* (Origgi, 2004).

Los materiales que traducen el pensamiento reflexivo de la autora arbitran la posibilidad de activar los siguientes conceptos: *poesía y juego* (Walsh, 2004); *juguetes hechos de palabras* (Walsh, 2011).

Las conceptualizaciones articuladas por Stapich y Cañón en torno a la obra de Devetach recuperan en términos de apropiación los aportes de Montes (1999), concretamente el concepto de *literatura de corral* instaurando un debate sobre el imperativo de subordinar lo literario a lo didáctico y respecto de los criterios para valorar los libros y las lecturas infantiles.

En sintonía con la estrategia delineada por Stapich en el trabajo sobre Walsh, Stapich y Cañón dimensionan a la vez, el trabajo de Devetach como ensayista (2008, 2012), especialmente los textos que focalizan la construcción de lectores y el rol de la mujer como mediadora de cultura.

En el abordaje de la poética de Andruetto, Stapich y Troglia refieren a Istvansch (2007) y su hipótesis del libro-álbum como “género otro” (95). El detalle de las proyecciones pedagógico-didácticas reinstala una expresión acuñada por Montes (1999), en referencia a una poética como la de Andruetto y su orientación hacia los lectores que prefieren “el enigma a la consigna”.

En articulación, el desarrollo propuesto por Valdivia y Perez sobre la poética de Isol recupera los aportes Bajour y Carranza (2003), para quienes el libro-álbum se constituye como género a partir de la construcción de un modo de leer y un lector diferentes; los de Istvansch (2005) y su mirada problematizadora acerca de los “libros para chicos”.

Además, aspectos del planteo de Carranza (2006) para una perspectiva crítica en torno a los libros que abordan temas vinculados con los valores y la moral; tanto como el planteamiento de Comino (2009) en relación con la censura que sigue operando en

tiempos de democracia a través de la lógica del mercado y sus regulaciones en materia de lo que se publica hoy en Argentina en el campo de la literatura infantil.

Para decir la poética de Isol, Valdivia y Perez instauran también las nociones de *osadía* e *irreverencia*, para calificar a la obra en cuestión como *inquietante* (117).

Por último, precisar que los desarrollos teóricos referenciados por Troglia y Cañón en cuanto a los textos de Iris Rivera abarcan a Montes (1994), y sus expresiones sobre las proximidades y aproximaciones en las relaciones entre grandes y chicos y Blake y Sardi (2011) desde la noción de *estética de lo cotidiano*.

En el cierre de este apartado, nos remitimos a Alvarado (2013). En el planteo de la autora, los orígenes de la literatura infantil remiten a las nociones de *adaptación*, *falsificación*, conceptos que permiten un enlace con el planteo teórico de Díaz Rönner (2011).

4. 7 El lenguaje que (des)dice la escritura teórico-crítica

Los abordajes analítico-interpretativos del corpus habilitan la configuración del eje propuesto para el presente apartado, el cual remite al reconocimiento de un lenguaje que (des)dice la escritura teórico-crítica. Las obras que conforman el corpus de análisis de este trabajo investigativo construyen un lenguaje teórico que se instaura en el *bucle extraño* (Hofstadter 1998 citado en Gerbaudo 2011: 229) por producir un movimiento recursivo que lleva a instalar las territorialidades enunciativas de la crítica y sus modalidades de enunciación en las oscilaciones de lo literario y las curvaturas de la discontinuidad lúdica.

Los ardidés críticos involucrados en (des)decir las zonas de la retórica teórica en el desvío lúdico y poético referencian estratagemas que en el plano lingüístico-discursivo significan los juegos de palabras, la resemantización, la invención (neologismos), la metaforización, la reinscripción de la teoría en el atravesamiento del discurso literario. Sobre este señalamiento último, agregamos que la operación crítica involucra una dialéctica justificada desde disposiciones seriadas y de carácter intrínsecamente relacional que transparentan la ligazón de los componentes como (dis)continuidades.

Proponemos pensar, entonces a los discursos teórico-críticos de la literatura argentina para niños como metaliteratura.

Dando inicio a la exposición de argumentos en la remisión a los materiales analizados haciendo foco en las sistematicidades que se evidencian alrededor del tópico en cuestión retomamos el texto que Gustavo Bombini escribe como introducción de *La aldea*

literaria y las operaciones críticas que al decir del especialista, resultan estructurantes de la obra. Una de las operaciones relevadas por Bombini determina la presencia de juegos verbales devenidos en neologismos como *abuenización*, *polinizar*, *ajenización* que dan cuenta de la construcción de problemas específicos del campo (Díaz Rönner, 2011: 17).

La arquitectura de una discursividad que pivotea en lo poético es, según el especialista otra de las operaciones que en este caso, queda transparentada en la construcción de imágenes y metáforas, construcciones metafóricas desde sentidos asociados y/o analogías imprevistas. Asevera Bombini:

De este modo, “la palabra andante” se refiere a la narración oral, en tanto que “palabras oídas que provocan encantamiento” (...) Se “abren ventanas”, parafraseando a Eduardo Galeano, se realiza una “invitación al adulterio” y un cuento de Saramago sostiene la metáfora de la carabela-isla para hablar otra vez de la escolarización de la literatura (21).

Sostenemos por ende, que la práctica crítica y pedagógica que Díaz Rönner (2011) despliega como diseño arquitectónico se articula en torno a un movimiento de contrapunto conceptual cuyo núcleo queda demarcado por categorías innovadoras como ser la de *sub-versión* emparentada con la de *versión*, juego de palabras, sentidos, significaciones mediante.

“Literatura infantil, territorio de sub-versiones” afirma la especialista al reconocer que lo subversivo significa la desobediencia, la transgresión, la perturbación propia del terreno de lo literario infantil (44). Al integrar la noción de *versión*, referida en términos de Díaz Rönner abrevando a su vez en las formulaciones del teórico Nicolás Rosa, a los deslizamientos que operan sobre la escritura (45), a la discursividad sobreimpresa, el término se resemantiza. Dicha operatoria deconstructiva y reconstructiva en términos de la crítica habilita el trazado de una zona conceptual articulada y que se justifica desde las nociones de *traducción*, *tránsitos* y *trasplantes*.

La ingeniería a la que venimos aludiendo se complementa con la activación de una estrategia de categorización conceptual sustentada en la indagación del nivel de lo alegórico. Así lo demuestra una noción como *operación de aduana* y sus derivaciones *construcción aduanera*, *lengua aduanera* (83), *noción aduanera (de la infancia)* (182), conceptos que enuncian los tránsitos que son transposiciones reproductivas de cristalizaciones (de la infancia, del sujeto niño, del imaginario infantil).

Esta tríada habilita una dimensión teórico-conceptual productiva con anclaje en las nociones de *abuenización* y *abuenamiento* mencionadas arriba como ejemplo de neologismos.

Seguidamente, nos remitimos a Stapich (2008). Dejamos expresado antes que el trabajo de Fernanda Pérez aborda la lectura como acto placentero y particularmente, las condiciones implicadas en la preparación de lo que se denomina como *momento de la lectura* en las salas del nivel inicial.

Desde este abordaje se articula el concepto de *rito*, validado desde un gesto de reinscripción de la noción que figura en un pasaje de *El principito* de Saint-Exupéry, texto literario del que se deriva una categorización que es teórica. Siguiendo a Pérez, fijar días/s y hora; poner un cartel en la puerta; acondicionar el espacio con alfombras, almohadones son aspectos que “forman parte del rito y resultan fundamentales para distinguir este momento de cualquier otro” (Stapich, 2008: 42).

Por su parte, Bajour y Carranza (2005) recurren a la literatura para la construcción de argumentos y argumentaciones. En la remisión a “Historias a Fernández” de Ema Wolf admiten la estrategia de la parodia vinculada a la fuerte determinación del destinatario en la literatura infantil, a la relación asimétrica entre emisores y mediadores adultos y destinatarios niños; a la figuración rígida del destinatario infantil (Bajour y Carranza, 2005: 2).¹⁶¹ Igualmente, en el planteo de las especialistas la referencia a “¡Silencio, niños!” significa escenas de la vida cotidiana de las escuelas en que textos irreverentes que parodian el deber ser escolar son leídos por algunos docentes a sus alumnos con el objeto de enseñar las reglas del buen comportamiento en el aula.¹⁶²

Acerca de la construcción del programa crítico y didáctico de Andruetto (2009) corresponde advertir sobre una hechura de reminiscencias teórico-conceptuales tanto como literario-poéticas que involucra referencias a autores de literatura universal y argentina (Borges, Perlongher) así como también la remisión a teóricos y críticos literarios (Lotman, Barthes) en combinatoria con referencias explícitas al propio proceso de escritura; la reflexión sobre la propia producción literaria, el lugar que ocupa en el mercado editorial enmarcada en una práctica auto reflexiva.

En lo que respecta a Raffaghelli (2010), según ya observamos la operatividad teórica del sistema categorial configurado se justifica en el análisis crítico de dos propuestas renovadoras como son *Trenes* de Andruetto e *Itsvansch* y *Cándido* de Douzou.

Para el caso de Sardi y Blake (2011), la operación crítica asumida por las autoras remite a relacionar las distintas representaciones del ser niño con ejemplos de la literatura

¹⁶¹ WOLF, E. (1994). *Historias a Fernández*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Ilustraciones de Jorge Sanzol.

¹⁶² WOLF, E. (1997). “¡Silencio, Niños!”. En: ¡Silencio, niños! y otros cuentos. Bogotá: Grupo Editorial Norma, Ilustraciones de Pez.

argentina contemporánea (Sardi y Blake, 2011: 24). Consecuentemente, el *niño como recipiente o depósito*¹⁶³ queda ejemplificado con la remisión a la novela *La casita azul* (2008) de Sandra Comino; el *niño como inversión*¹⁶⁴ refiere al cuento “Cabeza en dificultades” perteneciente a *El niño envuelto* (1994) de Elsa Bornemann como ejemplo; el *niño autónomo*¹⁶⁵, ejemplificando reacciones empáticas adultas en padres en “Clarita fue a la China” (1989) de Graciela Montes; el *niño camaleón*¹⁶⁶ y el ejemplo en *Mi amigo el rey* (1998) de Graciela Cabal.

En cuanto a otras representaciones de la niñez en Argentina, Sardi y Blake mencionan: el *niño como botín de guerra*¹⁶⁷ (“Los desmaraviladores”, Bornemann); el *niño deteriorado*¹⁶⁸ (*El país de Juan*, Andruetto); el *niño de la calle* (“Un soberano en harapos”, Bodoc); el *niño consumidor*¹⁶⁹ (*La cámara oculta*, Schujer); el *niño peligroso*¹⁷⁰ y el *niño víctima*¹⁷¹ (“Caramelos de fruta y ojos grises”, Bodoc); el *niño externalizado de la sociedad*¹⁷² (“La puerta para salir del mundo”, Shua; *Otroso*, Montes).

Del mismo modo, la leyenda celta de *Tristán e Isolda*, en versión adaptada por Graciela Montes (editada por CEAL en 1994, reeditada en la colección *La Mar de Cuentos* de la editorial Colihue en 1996) y por Beatriz Ferro (en *¡Arriba el telón! II* editada por *Página/12* y reeditada por Norma) interesa a las especialistas en tanto permite analizar los criterios de adaptación utilizados por las autoras pero fundamentalmente, considerar cómo el proceso de modificación del texto original se vincula con ciertos rasgos propios de las poéticas de Montes (lo metaliterario, la hipérbole con matiz humorístico y/o terrorífico) y Ferro (transformación directa) (49-51).

¹⁶³ Cuando el adulto utiliza al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva) (25).

¹⁶⁴ Cuando el adulto utiliza al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia (reacción de inversión) (25).

¹⁶⁵ Cuando el adulto puede experimentar empatía respecto de las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas (reacción empática) (25).

¹⁶⁶ El *niño camaleón* “de un modo intuitivo y espontáneo, percibe muy bien, cuáles son los gustos que puede manifestar a sus padres y cuáles son los que, por el contrario es más prudente guardar en secreto” (Held, 1981).

¹⁶⁷ Presente, especialmente, en la década del 70’, cuando se producen los secuestros y sustracción de menores que toman al niño como víctima en el marco de la dictadura (30).

¹⁶⁸ Se refiere, particularmente, a los años del regreso de la democracia en la década del 80’y en los 90’ cuando se vivió un proceso de empobrecimiento del país, el cual trajo consecuencias en la vida cotidiana de los niños y jóvenes (30).

¹⁶⁹ El niño contemplado por los shopping (30).

¹⁷⁰ Difundido desde el sensacionalismo como delincuente, drogadicto, alcohólico, descontrolado (31).

¹⁷¹ Víctima del abuso sexual, el maltrato, sometido a la esclavitud laboral, no escolarizado (31).

¹⁷² Niños que, generalmente, dentro de una “clase media” económica no tienen grupos de pertenencia o necesitan escaparse de los modelos que los adultos les marcan como espacios para crear vínculos entre pares (31).

Los ejemplos que consolidan los argumentos de la tesis de la transculturación como uno de los rasgos particulares de las poéticas de autor (55) son *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha* (Basch, 1997); *La durmiente* (Andruetto, 2010); *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* (Pescetti, 2008); *Habla el lobo* (Suárez, 2003); *Caperucita Verde* (Sobico, 2007); “Pobre lobo” (Wolf, 2008).

En sintonía con una operación crítica relacionada con la puesta en diálogo de elementos, develando ligazones, cruces, préstamos Sardi y Blake revelan los procedimientos que se configuran como principios constructivos de los textos mencionados y que se relacionan con el discurso polifónico e intertextual (Basch); la intertextualidad y la parodia (Pescetti); la focalización y la parodia (Suárez); la parodia y la inversión (Wolf).

Por otra parte, las especialistas pivotean en el concepto de *reinención de la tradición* para una consideración de Graciela Cabal, Ricardo Mariño, María Teresa Andruetto y Laura Devetach como autores que resignifican y revisitan la tradición oral ya sea en relación con los cuentos tradicionales o con el folclore.

Sostienen justamente, que “Blanca como nieve, roja como sangre” (1999) es la versión del cuento tradicional que Cabal propone como gesto articulador de *inscripción en la tradición* de la literatura infantil a la vez que *desvío* del texto narrativo tradicional europeo mediante un doble juego entre inclusión y distancia, uno de los rasgos de su poética, que se sostiene con el humor como operación de reficcionalización para combatir lo convencional y artificioso que los cuentos tradicionales detentan (Sardi y Blake, 2011: 68).

La elección del personaje de Blancanieves para el cuento “La gigante” incluido en *Perdido en la selva* (2006) habilita a Mariño para volver operativos rasgos particulares de su poética, como son la apuesta a lo metaliterario y la parodia. Dicen Sardi y Blake: “Mariño, entonces, reinventa la tradición del cuento tradicional *Blancanieves y los siete enanitos* rompiendo con la lectura habitual del relato conocido por todos, ya que introduce el humor y lo metaliterario narrando la historia desde el punto de vista de un enano que es un personaje ficcional pero no cree en la literatura” (73).

Por su parte, Andruetto y sus libros *El anillo encantado* (1993) y *Huellas en la arena* (1997) ejemplifican de manera paradigmática la reelaboración de la tradición oral mediante una literatura que explora la transculturación temporal y espacial, lo metaliterario, la hibridación entre la narración y la poesía, la oralidad como operaciones preponderantes y definitorias de los rasgos que conforman la poética de esta autora (73).

Para Sardi y Blake, “los relatos de María Teresa Andruetto renuevan y resignifican el cuento popular, proponen una reelaboración y reescritura de la tradición que dispara múltiples sentidos y apelan, también, a otras experiencias socioculturales pertenecientes al destinatario infantil contemporáneo. Además, son una apropiación del imaginario popular que remite al acto primigenio de narrar historias de la tradición con nuevos matices” (79).

En cuanto a Laura Devetach, puede sostenerse que su obra reinventa la literatura oral y el folclore a partir de poner en tensión lo tradicional y lo transgredido (82). La literatura oral y el folclore permiten el juego, la trasgresión, la inclusión de lo marginal y cotidiano, lo poético y el humor, rasgos de su poética. Aseveran las especialistas: “La poética de Devetach está atravesada por la polifonía, el humor y la sonoridad de voces anónimas, colectivas, de autor, de otros y de ella misma, en una búsqueda donde la palabra es especialmente poderosa y la tradición se resignifica y se transgrede” (86).

Sintonizando, se observa que para validar el concepto de *poéticas de autor* las especialistas proponen un abordaje de la producción de tres escritores del campo de la literatura argentina para niños (Graciela Cabal, María Teresa Andruetto y Liliana Bodoc) desde una perspectiva literaria que intermedie el recorte de sus poéticas.

Con respecto a Graciela Cabal, Sardi y Blake certifican que entre los rasgos de su *poética de la palabra y los vínculos* figuran: la focalización en el mundo vincular del niño; la relación entre el niño y la palabra; la composición de la voz narradora desde la polifonía de voces y la sinfonía coral; el humor, la parodia (de géneros, de roles sociales, del sexismo, de la representación cultural de la infancia).

Acerca de María Teresa Andruetto y su *poética en los bordes*, las autoras dejan establecidas como particularidades de su producción literaria la construcción de historias mínimas, “relatos como miniaturas chinas” (104) que refieren a la tradición, al pasado histórico y a la memoria; el trabajo detallista del lenguaje y su riqueza polisémica; la dialéctica entre la narrativa y la poesía; las estructuras narrativas polifónicas y atravesadas por la hibridez genérica.

Estas señas particulares de su poética significan para Sardi y Blake, una voz ajena a los modos y los mandatos del mercado editorial y escolar, colocando a la escritora cordobesa en un complejo lugar de *outsider*, aunque en el centro del campo.

En cuanto a la producción literaria de Liliana Bodoc, aseguran que una seña de su poética es la invención de mundos posibles donde reina el *fantasy*, constituyendo lo que designan como *poética de género*. A este elemento se agregan: la estructuración de la

narrativa involucrando varios niveles de ficción; la tematización de la creación artística y literaria, de la invención, es decir, lo metaliterario (113); el abordaje de lo fantástico desde lo onírico.

Corresponde observar que estas constataciones en torno a las poéticas de Cabal, Andruetto y Bodoc se sustentan en numerosas referencias a libros y cuentos de las autoras y para ejemplificar dichos rasgos.

El modo de referir a los componentes de la producción literaria de las escritoras puede categorizarse como relacional puesto que es posible reconocer una sistemática en la definición de un corpus comparativo y en la construcción de articulaciones vinculares. De esta manera, la operación crítica se construye *entre* la ejemplificación como recurso para remitir a la particularidad y la generalización, a partir de la búsqueda propositiva de “patrones” de rasgos, procedimientos, recursos, temas, tematizaciones, isotopías, “acentos”, en definitiva, *señas de la poética*.

Respecto de Stapich y Cañón (2013), podemos decir que el prólogo de Hermida recupera la metáfora de los “picaflores que rugen” perteneciente a Laura Devetach para referir a las escrituras desafiantes que configuran la obra de escritoras de literatura para niños y jóvenes en Argentina como son María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, María Teresa Andruetto, María Cristina Ramos, Isol e Iris Rivera, posicionadas por las autoras del volumen como un material de estudio crítico-pedagógico-didáctico.

Refiriéndonos a este mismo trabajo y a los artículos que lo integran, observamos que se acciona una táctica crítica emparentada con la de Sardi y Blake (2011) en la expresión de abordajes de la producción literaria de las escritoras en vinculación con el trazado de los rasgos configuradores de estas poéticas y a partir de constituir series de textos literarios de autor, para ejemplificar, para exhibir ecos e impregnancias al interior de la serie, tanto como para dejar establecidos puntos de encuentro y/o de distancia entre los elementos de la misma serie y/o de otros agrupamientos.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, los desarrollos analíticos de *Para tejer el nido...* evidencian una escritura crítica en imbricación con lo literario. Las puntualizaciones que siguen representan una demostración de estas especulaciones teorizantes.

Con referencia a la poética de Laura Devetach, dicen Stapich y Cañón que “tuerce el gesto aleccionador o psicologista de cierta literatura para niños y no sólo ofrece otros temas, sino que (...) su escritura recupera temáticas, procedimientos y tradiciones ineludibles que definen sus textos desde el quehacer de la literatura” (41).

En este sentido, las especialistas atribuyen a esta *poética sin corset* sesgos particulares como son la exaltación del trabajo con la práctica literaria; las marcas de una escritura feminista (46) y la resignificación de los arquetipos del imaginario sobre la mujer (19); la conversión de lo cotidiano en extraordinario (52); la estetización de las prácticas cotidianas, de la vida hogareña a través del extrañamiento del lenguaje poético (53); la construcción de discurso metaficcional; la intertextualidad entre sus producciones (58); la reelaboración de materiales tradicionales desde la experimentación lingüística y estética (63).

Tal como sostienen las autoras, al leer y analizar la poética de Devetach es posible detectar procedimientos, gestos y tramas que se reiteran: la preocupación por lo femenino, por las cuestiones sociales y la mirada crítica y perturbadora en la representación literaria; la filiación con la cultura popular, la poesía folclórica en relación con otras formas contemporáneas y vanguardistas del discurso poético; el lenguaje sensible atravesando los géneros para dar cuenta de una pauta de escritura que quiere borrar ciertos límites (65-66).

La serie de textos literarios configurada para dejar delimitadas las marcas distintivas de la escritura de Devetach resulta integrada por títulos como *Historia de Ratita* (1984); *Un cuento ¡puaj!* (1992); *El garbanzo peligroso* (1995); *Canción y pico* (1998); *La plaza del piolín* (2001); *La hormiga que canta* (2004); *Avión que va, avión que viene* (2007).

La obra de Andruetto, los modos de escribir, las temáticas, los géneros que se constituyen como rasgos de inscripción de su poética son expuestos por Stapich y Troglia a partir del estudio de textos entre los que figuran: *El anillo encantado* (1993); *Huellas en la arena* (1997); *Solgo* (2004); *Agua/cero* (2007); *Trenes* (2007); *El árbol de lilas* (2008); *El incendio* (2008); *La durmiente* (2010).

Las especialistas proceden al abordaje analítico del *proyecto de escritura* de Andruetto, al que califican como *poética de la desobediencia*, en tanto resiste a las clasificaciones por edad y por género, a las determinaciones de lo que “se vende”, según las reglas de juego del campo editorial, a las condiciones de “lecturabilidad” impuestas por ciertas colecciones (90).

Según Stapich y Troglia, en los textos representativos del *programa estético de la escritura* de Andruetto es factible relevar procedimientos vinculados con la reescritura de historias de literaturas antiguas, algunas de raíz oriental (91); la apertura de sentidos de lectura nuevos e inquietantes, que van mucho más allá de las palabras (95); el

diálogo con la historia, la política, las artes, la literatura; la articulación de *nuevas imágenes de la infancia*.

Por su parte, Troglia explora críticamente la obra poética y narrativa de María Cristina Ramos (*Un sol para tu sombrero*, 1999; *Las lagartijas no vuelan*, 2001; *Eleazar y el río*, 2004; *Corazón de grillo*, 2006; *Azul la cordillera*, 2006; *Sana que sana*, 2008; *Mientras duermen las piedras*, 2009; *La luna lleva un silencio*, 2010) para develar rasgos y elementos recurrentes.

Dice la autora: “La obra de Ramos (...) crea un universo de lo pequeño, de lo mínimo, de lo leve, que al mismo tiempo es fuertemente sostenedor y que alberga la capacidad de transformar el mundo o de inventar nuevos sueños, cuando ya no quedan” (102).

Siguiendo las consideraciones de la especialista, entre los elementos que configuran esta *poética de lo posible o de la esperanza* (106) podemos mencionar la recurrencia hacia significantes que construyen un universo ínfimo, tenue o incluso invisible pero que posibilita el hallazgo de muchas sensaciones (102); la incursión en temas sociales de complejidad sin recurrir a los golpes bajos ni a la intención moralizante que busca enseñar “los valores” a través de la literatura (110). En virtud de estos aspectos, Troglia propone describir la poética de Ramos como *poética quitapenas*, “una poesía (aun la narrativa) de la alegría, que se puede descubrir hurgando los pliegues del mundo, en las pequeñas cosas cotidianas que sintetizan la experiencia del vivir” (110).

Acerca de los aspectos claves de la poética de Isol, Valdivia y Pérez observan que estas particularidades remiten a un lenguaje estético directo y económico; a la focalización en la óptica del niño y en consecuencia, a la configuración de un lector audaz que construya su propia red de significados (114); al gesto de no ajustarse a pautas de la tradición editorial y escolar (115); a los tópicos que se corresponden con los grandes planteos filosófico-existenciales que todas las personas nos hacemos a lo largo de la vida (117).

También, al diálogo entre imagen y texto posibilitando un acercamiento al goce artístico; al *esbozo* lingüístico y visual para semantizar conceptos desde la economía de la elipsis (119); a la elección del género álbum (121); a los juegos con el lenguaje; la construcción del relato en clave de absurdo, humor y disparate (123); a la intención dialógica con los lectores (124); a la intertextualidad, los préstamos, la inversión (125-126); a la transgresión del carácter sintagmático y lineal del libro como objeto (131).

Estas recurrencias en su poética quedan justificadas desde aportar las autoras ejemplos que remiten a diversos textos de Isol como ser *Intercambio cultural* (2000), *El globo*

(2002); *Secreto de familia* (2003); *Piñatas* (2004); *Petit, el monstruo* (2006); *Tener un patito es útil* (2007); *La bella Griselda* (2010).

En cuanto al *proyecto de escritura* de Rivera, Troglia y Cañón establecen una caracterización dada por los siguientes elementos: la atención puesta en el habla infantil y en el modo de mirar e interpretar el mundo los niños; la presencia del discurso cotidiano, coloquial, con la irrupción de múltiples voces y registros (135); la reflexión sobre el lenguaje y el trabajo sobre los significantes y los significados de las palabras (139); la puesta en evidencia de las relaciones entre las palabras y las cosas, sus referentes (141); el gesto de ruptura de las formas estereotipadas de representar al niño y al lector infantil; la representación de la infancia despojada de las marcas idealizadas del adulto, retratada como creativa, perspicaz, autónoma (145); la irrupción de lo fantástico, en contigüidad con lo real (144).

Estas señas de la poética se sostienen en una aproximación crítica a la obra de autor, en particular a los textos literarios *El señor Medina* (1992), *La casa del árbol* (1995), *La nena de las estampitas* (1998), *Los viejitos de la casa* (2004), *Llaves* (2005), *El cazador de incendios* (2009), *Haiku* (2009).

Como consignamos antes, la estrategia que motiva la ejemplificación de recursos y procedimientos distintivos presenta una organización relacional, dejando expuestas las diversas modalidades de ligar al interior de la serie los diferentes textos, como ejemplos y en clave de analogías.

4. 8 Conclusión

Para concluir, aseguramos que este capítulo articuló la configuración de un entramado analítico y de interpretación en la línea de otorgar densidad a la construcción de conceptualizaciones en torno a los ejes transversales maquinados por los discursos del corpus de investigación.

Una aproximación al primer eje posibilitó dimensionar la literaturización de la literatura infantil como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica. Según lo relevado, podemos aseverar que los discursos que conforman nuestro corpus representan desarrollos teorizantes que tematizan los procesos de autonomización de la práctica literaria en relación con las imposiciones de otras disciplinas.

Partiendo de reconocer en la producción literaria destinada a niños y jóvenes textos de corte pedagogizante y moralizante así como textualidades que manifiestan el

atravesamiento de las lógicas mercantilistas de ciertas propuestas editoriales y de determinados medios de comunicación, los desarrollos críticos estudiados reivindican un tratamiento de la literatura infantil con énfasis en su especificidad estético-literaria tanto como en la dimensión político-ideológica. En esta línea, se destaca la irrupción en la década del 90' del libro-álbum, género experimental y de innovación que contribuyó a tensionar lo formativo y lo estético.

A su vez, se observa una problematización de las prácticas de lectura escolares asociadas al usufructo de la literatura, las posturas utilitarias en consonancia con una justificación de las situaciones de enseñanza literaria en términos de experiencia constitutiva de subjetividades (lectoras) y constituyente de las diversas formas de apropiación de mundos reales e imaginarios.

Tal como dejamos expresado, la figuración de estos temas y problemas conlleva una definición de arquitecturas conceptuales que se posicionan en función de un replanteo de las configuraciones de lo literario infantil (incluyendo esto las tradiciones del género) y su enseñanza.

El abordaje del segundo de los ejes delimitados permitió considerar las vinculaciones entre LPN y mercado en las coyunturas de una crítica que tracciona con la pedagogía y la didáctica. Según advertimos, los andamiajes categoriales que se involucran en cuanto al corpus modulan por un lado, teorizaciones alrededor de los procesos de emergencia y consolidación de la literatura infantil en condición de género de la cultura de masas. Por el otro, el cuestionamiento a la tendencia repetitiva, estereotipada y homogeneizadora del mercado editorial de la literatura infantil y juvenil justificada desde el imperativo de la rentabilidad.

La incursión analítica y de interpretación en torno a los discursos del corpus habilitó el reconocimiento de una programática teórica, crítica y pedagógica fundada en la afirmación de que las estrategias de venta y de marketing fagocitan los textos de la LIJ, sus posibilidades de multisignificación, ambigüedad, complejidad de sentido. En oposición, se reivindica la circulación de libros de calidad estética y literaria para orientar la selección, la conformación de corpus de lecturas, la composición de operaciones de canonización, acciones encuadradas en los escenarios de la enseñanza literaria.

La temática vinculada a la relación entre LPN y escuela estableció el tercer eje y la demostración del cruce entre los ámbitos de la teoría y la pedagogía. Siguiendo las consideraciones ya expuestas, los dispositivos conceptuales relativos a los discursos

analizados tematizan y problematizan asuntos que son teóricos y pedagógicos entre los que figuran: las prácticas lectoras y escriturarias del maestro, el docente como mediador y las mediaciones, la enseñanza de la lectura, la selección, el canon literario escolar, la construcción de sentidos de lectura, la enseñanza de la escritura, los talleres de escritura y las consignas, la coordinación de un taller de lectura y escritura en la escuela, las estrategias metodológicas.

Por su parte, tal como dejamos establecido en el marco de este capítulo las plataformas categoriales que involucran a los discursos estudiados orientan un posicionamiento crítico respecto de las rutinas de lectura en el aula, la creencia sustentada en la univocidad del sentido en los textos, las consignas de escritura cristalizadas, automatizadas. Contrapuesto a esto se insiste en la lectura como experiencia estética, la presencia en el aula de textos desafiantes en articulación con propuestas didácticas de conversación en torno a los sentidos de lectura, el despliegue de comentarios entre lectores para la discusión de dichos sentidos, la lectura literaria desde las poéticas de los autores, la alternancia en materia de actividades y metodologías, la escritura como espacio vivencial, lúdico y creativo, la escritura en la escuela como derecho.

En cuarto lugar, se articuló el eje vinculado a las entrópicas relaciones entre adultos y niños. Según demostramos desde un enfoque teórico y metodológico que enlaza las producciones discursivas con la coyuntura de procesos históricos, políticos, económicos, socio-culturales y educativos contextuados en Argentina entre los años 1960 y 2000, las discursividades examinadas instauran la interpelación de las mencionadas correlaciones en los términos de controvertir la crítica las representaciones hegemónicas acerca de la infancia y de lo literario infantil.

Así, los argumentos de controversia se traducen en operaciones críticas y protocolos que remiten a conceptualizar las hegemonías, los paternalismos y proteccionismos del adulto y la consecuente subordinación, vasallaje y sometimiento del niño, es decir las asimetrías.

Tal como confirmamos, el correlato de estas conceptualizaciones en cuanto a la producción literaria destinada a la infancia se declara en las propuestas teóricas del corpus mediante la disposición de argumentaciones con anclaje en la complejidad de la querrela entre los libros infantiles que representan la vocación pedagógico-moralizante-disciplinar de los adultos y los textos que significan mecanismos de transgresión de las reglas del discurso oficial adulto dirigido a los niños.

Según advertimos las consideraciones referidas orientan a su vez, la reinterpretación de la discusión enfocada en la duplicidad “literatura “menor”/literatura “mayor” para una resignificación de la literatura infantil como literatura “a secas”. Este gesto disruptivo de la crítica conlleva una recolocación del género en el sistema literario.

Al centrarnos en el quinto eje, relativo a las manifestaciones discursivas del teorizar lo literario infantil constatamos que los planteos teórico-críticos del corpus describen trayectorias heterodoxas justificadas desde la dialogicidad que expresan sistemáticas de reconexión de lo histórico, lo social, lo económico, lo cultural, lo literario en el marco de abordajes trans-interdisciplinarios.

Por otra parte, dejamos manifestado que las operatorias categoriales sobre las que hemos indagado y respecto de las que nos hemos posicionado se inscriben en el ejercicio de filiaciones teóricas que reeditan posiciones nocionales a partir de dimensionar la especificidad de la literatura infantil. Dichas filiaciones se enmarcan como confabulaciones en la productividad de (re)apropiaciones conceptuales que coadyuvan a la delimitación de asuntos particulares del campo y al abordaje explicativo de los mismos con fundamento en la convergencia de disciplinas y enfoques.

Tal como indicamos en la exposición de este capítulo, la representación de ingenierías críticas en clave de heterodoxia evidencia como fenómeno particular la legitimación de préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores de literatura infantil y juvenil sobre los que se teoriza en la clave de la reinención categorial.

Sobre el sexto eje, que autoriza el reconocimiento en las contingencias críticas y pedagógicas del corpus de una dinámica de apropiaciones y reapropiaciones conceptuales de las narrativas críticas (a)sincrónicas sostuvimos que mientras las apropiaciones referencian una asimilación conceptual, las reapropiaciones patentizan una forma de reinscripción ajustada a la particularidad de cada andamiaje categorial.

Por último, el séptimo eje que remite al reconocimiento de un lenguaje que (des)dice la escritura de la crítica nos autorizó en la certificación de la retórica teórica en el terreno de lo literario y lo lúdico-poético. Según aseveramos, esto presupone la inscripción en el plano lingüístico-discursivo de estratagemas entre las que figuran los juegos verbales, la resemantización, la invención (neologismos), la metaforización.

En función de estas verificaciones, en conjunción con la constatación de la intervención de la literatura y de la producción literaria de escritores de LIJ de nuestro país en la construcción de categorizaciones y argumentaciones teórico-conceptuales puestas en

correlación con la didáctica, postulamos los discursos críticos de la LPN argentina investigados como metaliteratura.

Atendiendo a lo observado hasta aquí, confirmamos que las categorías transversales de análisis abren a dinámicas de interpenetración de las prácticas teórico-críticas y las prácticas pedagógicas. Por ende, proponemos designarlas como analíticas de la intersección.

En definitiva, en este capítulo hemos resaltado ciertas cuestiones identificadas a lo largo del análisis que nos parecen relevantes y que perfilan el abordaje de las conclusiones de esta tesis.

CONSIDERACIONES FINALES

En el cierre de este trabajo vuelvo a los papeles que embanderan mi casa, a la propia experiencia de lectura y de escritura. Retomo así, uno de los libros cuyas páginas me han alojado estos últimos años. Se trata de *Lengua madre* de María Teresa Andruetto.¹⁷³ La novela escenifica la historia de vida de Julieta, que es la de Julia y la de Nicolás y la de Ema y la de Stefano... Una historia de vida que es a su vez, una historia debida.

El argumento se articula a partir del tenso y terso tejido configurado al entrelazar Julieta las palabras que surgen de leer las cartas que su madre Julia le deja al morir, como legado. Para Julieta, las palabras que van y vienen en aquellas esquelas son candados pero también llaves.

Julieta lee las cartas que legó su madre. Cartas que dicen acerca de la militancia de Julia y Nicolás; de los secuestros y del sótano de una casa de Trelew como refugio; de la noticia del embarazo de Julia; de la infancia de Julieta en Aldao, el pueblo en que sus abuelos la criaron. Cartas que dicen acerca de los deseos de una Julieta adolescente por ver a su madre y no; de los reiterados intentos de Julia para sacar a Julieta de Aldao y llevarla con ella al sur; de la culpa de Julia, de dar por perdida la batalla, las batallas; de las últimas tardes de la vida de Julia y el pedir perdón; de los estertores de una lengua madre.

Del mismo modo que las cartas de Julia habilitan en Julieta la búsqueda de indicios de un continente para un contenido hemos asumido la tarea investigativa como oportunidad de descifrar los signos que dicen las resonancias de un lenguaje que es teórico y pedagógico en los discursos críticos de la literatura infantil argentina de los años 2000 y 2013. Según plasma este escrito, las órbitas del proceso de investigación nos llevaron a examinar las operaciones y los protocolos de la crítica que pivotean dichos discursos partiendo de analizar las sistemáticas conceptuales que inscriben en interrelación con sus proyecciones pedagógico-didácticas.

El presente apartado se propone entonces, enunciar las principales conclusiones a las que se ha arribado. Habiendo desarrollado en extenso el trabajo de investigación, resta llevar a cabo algunas consideraciones finales.

Tal como hemos señalado, la fase de análisis e interpretación de los datos ha evidenciado la demarcación de patrones que transversalizan el corpus a partir de

¹⁷³ ANDRUETTO, M. T.- (2010). *Lengua madre*. Buenos Aires: Mondadori.

establecer las siguientes temáticas y problemáticas: la literaturización de la literatura infantil en correlación con una reivindicación de su especificidad estético-literaria proyectada a la enseñanza; LPN y mercado; LPN y escuela; las relaciones entre adultos y niños; la práctica del teorizar la literatura argentina para niños; el lenguaje de la escritura teórico-crítica.

Retomando lo ya observado, aseguramos que el tratamiento del primer eje posibilitó significar la literaturización de la literatura infantil como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica. Aseveramos que los discursos analizados representan un discurrir teorizante con anclaje en la certificación de que la literatura para chicos es literatura.

Cabe destacar en este punto, que los discursos estudiados reactivan la producción crítica de las décadas precedentes en un gesto de actualización de los derroteros críticos relativos a la indagación de la tensión entre lo formativo y lo estético en la literatura destinada a niños y jóvenes, al cuestionamiento de los abordajes moralizantes y pedagogizantes de la LPN. Sin embargo, se constata mayor despliegue analítico sincronizando la figuración de anclajes teóricos en vinculación con las nuevas estéticas en la literatura para chicos, las nuevas formas narrativas, los libros que transgreden los mandatos utilitaristas o las exigencias de otras disciplinas, el libro-álbum como género experimental e innovador, los modos de leer la producción de un autor en clave de poéticas.

Agregamos que las coyunturas críticas indagadas expresan una plataforma de concatenaciones en cuanto a andamiar conceptos y conceptualizaciones. Por su parte, la reseña de ficciones literarias resulta validada en la práctica crítica de los discursos del corpus en condición de estratagema articulador de la recomposición de los fundamentos de desarrollo conceptual.

La legitimación de las especulaciones teóricas sobre la literaturización presupone además, una operatoria que manifiesta enclaves en el ámbito de la enseñanza de lo literario infantil. Este emplazamiento de zonas que tensan el dispositivo de abordaje teórico y pedagógico se manifiesta en el planteo de una perspectiva didáctica vinculada a leer literariamente en la escuela y en consonancia con un posicionamiento contrapuesto a las formas de la escolarización de la lectura. Asimismo, para dimensionar la formación de lectores en términos de experiencia estética y literaria, se justifica la circulación en las aulas de libros de calidad así como el ingreso de libros perturbadores.

En lo concerniente al segundo de los ejes, referido a la compleja relación entre LPN y mercado han sido determinadas maquinarias críticas que asumen como punto de partida la consolidación de la literatura infantil en condición de género de la cultura de masas.

El recorrido de análisis y de interpretación que perfilamos reconoce disquisiciones teóricas que incursionan en la definición de la temática y problemática en cuestión asumiendo anclajes categoriales propios de planteos que interpelan el mercado editorial, las estrategias económicas de los grupos editoriales, la preponderancia de criterios de rentabilidad en detrimento de la calidad literaria de un libro, las operaciones de canonización. Así, la arquitectura conceptual manifestada en los discursos examinados permite comprobar desarrollos teóricos que tensionan la tendencia repetitiva de la LIJ, la repetición bajo la forma de la serialización, los textos estereotipados, previsibles, ajenos a las innovaciones formales, las clasificaciones de los textos por edades o temas, tan naturalmente asumidas por el mercado editorial, los libros de colecciones para educar en valores.

Dichas preocupaciones teóricas devienen en pedagógicas al significar a la escuela como mercado cautivo que justifica prácticas de enseñanza de la literatura desde considerar los libros funcionales a la lógica de las editoriales. En contraposición, los discursos del corpus legitiman para el ámbito educativo la resistencia a las tendencias mercantilistas y a las modas de lectura a partir de orientar las selecciones en función de libros con anclaje en la ambigüedad, la multisignificación de manera de potenciar la imaginación y la creatividad.

De este modo, establecemos un significativo grado de confirmación de la hipótesis de investigación en virtud de constatarse la configuración de enclaves de interrelación entre la crítica y la enseñanza literaria (abarcando primordialmente, los niveles inicial y primario; en menor medida, el nivel secundario).

Los principales hallazgos tratados en la tesis en referencia al tercer eje, esto es LPN y escuela establecen fundamentalmente la imbricación entre teoría y pedagogía en forma dialógica. Según manifestamos, las maquinaciones representadas por los programas teóricos indagados significan trayectorias de interdiscursividad que llevan a dimensionar construcciones de conceptualización relativas a las mediaciones para la formación en lectura y escritura, el taller en la escuela como espacio-tiempo propiciatorio de la creación, la coordinación de un taller, criterios de selección fundados en el compromiso reflexivo por parte del docente, la elección de textos problematizando las imposiciones del mercado editorial y el canon escolar, la formulación de las

consignas, las posibilidades lúdicas y creativas que ofrecen los materiales literarios como basamento del planteamiento de las consignas, la exploración lúdica de la escritura, la práctica de la escritura creativa, la escritura de textos creativos a partir de la lectura de textos literarios.

Pese a que es factible observar en los andamiajes críticos y pedagógicos analizados el reingreso de categorías y categorizaciones vertebradoras de maquinarias teóricas previas, aseguramos que conforman contingencias críticas de ruptura en tanto operan la reinstalación de una programática de la enseñanza literaria en clave de innovación.

Esta afirmación se fundamenta en virtud de definiciones conceptuales que resultan articuladas a la desescolarización del aula y en esta línea, a una disposición del profesor al descentramiento, desplazándose de la omnipotencia del que enseña en tanto único poseedor del saber para la comprensión de la subjetividad de los alumnos, sus experiencias, sus saberes previos; la conceptualización de la escritura y la lectura como prácticas socio-culturales, subjetivas y subjetivantes; los textos auténticos; criterios fundamentados en la productividad polisémica de la literatura y en detrimento de la pedagogización del texto que instaura una mirada didactizante de lo literario infantil; la elaboración de un canon escolar alternativo que posicione a los textos en su dimensión y potencia literaria; los textos que desafían al lector; el quiebre rupturista de los estereotipos que acechan a las producciones escolares, mediante el planteo de consignas de trabajo novedosas e inesperadas; lo diverso en materia de textos seleccionados, de consignas de lectura y/o escritura, de estrategias metodológicas; un replanteo de la lectura literaria desde las poéticas de los autores; la valoración de la conversación entre niños y niñas para la discusión de sentidos de lectura; la recolocación del problema de la lectura de literatura en la escuela en la clave del despliegue de comentarios en el aula; la configuración de itinerarios de lectura a partir de ejes productivos para aunar textos, en algunos casos asociados a la deconstrucción de representaciones.

El cuarto eje, asociado a las entrópicas relaciones entre adultos y niños acredita en las discursividades examinadas operaciones críticas y protocolos que conceptualizan las asimetrías entre el adulto y el niño; las regulaciones del discurso oficial adulto dirigido a la niñez; las maniobras de control por parte de los adultos tendientes a la reproducción y conservación de los modos hegemónicos de representar la infancia, los niños, los escritos literarios para ellos; la vocación pedagógico-moralizante-disciplinar de los adultos a través de los textos infantiles; la duplicidad literatura “menor”/literatura “mayor”.

Esta plataforma categorial que configura a su vez, una sistemática de filiaciones entre los discursos del corpus se estructura en función de la inscripción dialógica de nociones teóricas y didácticas, tal como venimos aludiendo. Dichos entramados nocionales llevan a controvertir los mecanismos de censura en las prácticas de mediación entre libros y niños; los corpus de LIJ aligerados, banalizados; las selecciones encuadradas en los parámetros de la claridad y la simplicidad; las lecturas en las que se impone un único sentido, el oficial; el estereotipo de la ilustración.

Según los abordajes analítico-interpretativos del corpus enfocados en el quinto eje, congruente con las manifestaciones discursivas del teorizar lo literario infantil advertimos trayectorias heterodoxas justificadas en función de una práctica crítica que contonea los sistemas histórico, político, social, cultural en el marco de posicionamientos trans-interdisciplinarios.

A la vez, los planteos críticos del corpus evidencian regímenes teóricos y pedagógicos con anclaje en sistemáticas de préstamos, asimilaciones, reconversiones, actualizaciones conceptuales a partir de dimensionar la especificidad del campo de la LPN y su didáctica. Tal como manifestamos, filiaciones que son confabulaciones con fundamento en la convergencia de disciplinas y enfoques.

El tratamiento del sexto eje certifica la actividad teórica y pedagógica de los discursos estudiados en la activación de operaciones críticas y protocolos mediante los que se instaure una dinámica de (re)apropiación categorial de trabajos críticos (a)sincrónicos. Por su parte, el séptimo eje que remite al lenguaje que (des)dice la escritura de la crítica autoriza el reconocimiento de zonas de la retórica teórica y pedagógica que significa los juegos de palabras, la resemantización, la invención (neologismos), la metaforización, la reinscripción de la teoría en el atravesamiento del discurso literario. Proponemos pensar, entonces a los discursos examinados como metaliteratura.

Retornamos en este punto de conclusión, a la hipótesis de investigación sustentada en la afirmación de que la producción teórico-crítica sobre la literatura para niños en nuestro país entre los años 2000 y 2013 legitima y profundiza operaciones y protocolos que repercuten en forma conflictiva, dialógica en el terreno de la didáctica de lo literario infantil configurando dichas repercusiones enclaves de interrelación entre la crítica y la enseñanza literaria.

En consonancia, los resultados que emergen del estudio realizado muestran que los discursos del corpus legitiman conceptos y conceptualizaciones de los textos críticos de

las décadas precedentes articulando su profundización en la clave de contingencias de belicosidad, de ruptura e innovación.

Según ha sido determinado dichos discursos representan desarrollos teóricos fundados en la configuración de operaciones y protocolos que materializan polémicas con tradiciones, con prácticas, con ciertos imperativos de otros discursos; querellas que son teóricas, críticas, estéticas tanto como didácticas.

En el corpus analizado, los lugares de enunciación se contaminan y superponen: los escritores realizan estudios críticos de las obras de sus colegas; los docentes escriben teoría y crítica; los críticos literarios reflexionan sobre la didáctica de este objeto; los autores son maestros; los ilustradores y escritores emprenden proyectos editoriales integrales, etc. Este interjuego se da entonces en el campo discursivo, como hemos visto, y también entre los mismos agentes del campo, quienes asumen distintos roles, configurando un entramado plural, tensado por filamentos diversos.

Estas repercusiones de la crítica en cuanto a la enseñanza de la literatura no ocurren en términos unívocos ni homogéneos. En el corpus analizado se constata por el contrario, la inscripción de enclaves de continuidades y rupturas esto es, dinámicas de dialogicidad de las prácticas teórico-críticas y las prácticas pedagógicas, o lo que designamos como analíticas de la intersección.

Entendemos que con este trabajo hemos aportado a la especificación de los discursos teórico-críticos de la literatura infantil argentina del período 2000-2013, las operaciones y protocolos de la crítica que los justifican en interrelación con las proyecciones pedagógico-didácticas y definitivamente, a la construcción de conocimiento para las áreas de la literatura infantil y de la enseñanza literaria.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AGUADO, A. (2014). "1956-1975. La consolidación del mercado interno". En: DE DIEGO, J. L. (dir.) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE.
- ALVARADO, M. (1990). *El Lectorón I y II*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (2000). "Aprender escribiendo". En: *El monitor de la educación*. Vol. 1, Nº 1, pp. 28-31
- (2003). "La resolución de problemas". En: Revista *Propuesta Educativa* Nº 26, Buenos Aires: FLACSO-Ediciones Novedades Educativas.
- (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- ALVARADO, M; y H. GUIDO (1992). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- ALVARADO, M.; R. KAUFMAN y E. MASSAT (1990). "Los dobleces de un género". En: Revista *Babel*.
- ALVARADO, M. y E. MASSAT (1989). "El tesoro de la juventud". En: *Filología*, Año XXIV. Buenos Aires: UBA.
- ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ANDRUETTO, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- ANGENOT, M. (1992). "¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social". En: DUCHET, C. (1992). *La política del texto, apuestas sociocríticas*. Lille: Presses Universitaires de Lille, pp. 10-27.
- (1998). "Fronteras de los estudios literarios; ciencia de la Literatura, ciencia de los discursos". En: *Interdiscursividades. De hegemonías y diferencias*. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2003). "La retórica del discurso social". En: *Langue Française* Nº 79, pp. 24-36.
- (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- ARACRI, A. (2010). "El tema de la identidad en la obra de María Elena Wash". En: BLAKE, C. y V. SARDI (comp.). *Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas*. La Plata: Vuelta a casa.
- ARIES, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARISTIZABAL BOTERO, C. (2008). *Teoría y metodología de investigación. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigo. Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y contables, Colombia.
- ARPES, M. y N. RICAUD (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía.
- BACHELARD, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre "los pocos lectores"*. México: FCE.
- BAJOUR, C. (2008). "La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria". En: *Imaginaria* N° 284.
- (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". En: *Imaginaria*. N° 253.
- (2010). "La conversación literaria como situación de enseñanza". En: *Imaginaria* N° 282.
- (2013). "Luces en movimiento: ciertos faros en la literatura infantil argentina del siglo XX". En: ROBLEDO, B. (2013). *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*. Madrid: SM.
- (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- BAJOUR, C. y M. CARRANZA (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil". En: *Imaginaria*, N° 158.
- BAJTIN, M. (1982 [1976]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE
- (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza.
- (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- (1986). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- (1997). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- y otros (1991). *Análisis estructural del relato*. México: Premia.
- BERNAL, M. (2009). “Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa”. En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 10, pp. 265- 293.
- BETTELHEIM, B. (1975) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- BETTOLLI, C. (1990). “Caleidoscopio. Para echarle un “vistazo” a la literatura infantil argentina”. En: Revista *Piedra Libre*, Año II, N° 6, agosto 1990, Córdoba, CEDILIJ, pp. 12- 16.
- BIXIO, B. y L. HEREDIA (2000). “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. En *Publicación del CIFYH*, N° 1, Córdoba, UNC.
- BLANCO, L. (1990). “El oficio de escribir para niños”. En: MEHL, R. (1992). *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Colihue, pp. 634-639.
- BLYTHE, T.; D. PERKINS y otros (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, J. y M. FERNÁNDEZ (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOMBINI, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (1996). *Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda*. En: Revista *Orbis Tertius*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Año 1, Nros. 2 y 3.
- (2001). “La literatura en la escuela”. En: ALVARADO, M. (coord.). (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 53- 74.
- (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2008). «*Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria*». En: *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Grao.

- (2011). “La escritura de un prólogo desde el entrecruzamiento de lógicas”. En: DIAZ RÖNNER, Ma. A. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- BOMBINI, G.; M. CORTÉS y R. BOLLINI (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- BORIOLI, G. (2010). “*Escombros* [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad, cultura”. Alción Editora: Córdoba.
- BOTTO, M. (2014). “1990-2010. Concentración, polarización y después”. En: DE DIEGO, J. L. (dir.) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*, Buenos Aires: FCE.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites (Le sens commun)*. Paris: Les Editions de Minuit.
- (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BRATOSEVICH, N. (1992). *Taller Literario. Metodología. Dinámica grupal. Bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.
- BRAVO, V. (1985). *Los poderes de la ficción. Para una interpretación de la literatura fantástica*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- BRONCKART, J. P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J. P.; I. PLAZAOLA GIGER (2007).”La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental”. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CABAL G. (2001a). *La emoción más antigua: la lectura, la escritura, el encuentro con los libros*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2001b). “La literatura infantil argentina” En: Revista electrónica HISPANISTA, Vol. II, N° 6, julio-agosto-septiembre.
- CAMILLONI, A. (comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- CAMILLONI, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- CAMOU, A. (1999). “Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina”. En *Revista Nueva Sociedad*. Caracas, N° 152, pp. 54-67.
- CAÑÓN, M. (2013). “Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica”. En: STAPICH, E. y M. CAÑÓN (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte, pp. 183- 207.
- CAÑÓN, M. y L. COUSO (2015). “Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina”. Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica. *Tradiciones, tensiones y nuevos itinerarios*.
- (2018). “Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina”. En: MONTENEGRO, R. (comp.). *Teoría Literaria y Práctica Crítica: Tradiciones, tensiones y nuevos itinerarios*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CAÑÓN, M. y E. STAPICH (2011). “Infancia, literatura y mercado”. En: *Revista Pilquén*, N° 14.
- (2012). “Discursos asimétricos: la literatura para niños”. En: *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital*, Año 1, N° 2, Septiembre de 2012, pp. 41- 51.
- CARLI, S. (comp.) (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRANZA, M. (2007a). “La literatura infantil: ¿Una cuestión de límites?”. Conferencia pronunciada en las VII Jornadas Literatura/Escuela. Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, Mar del Plata.
- (2007b). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. En: *Imaginaria*, N° 202.
- (2009). “¿Por qué la literatura es también para los niños?” En: *Imaginaria*, N° 261.
- COLOMER, T. (1996). “El álbum y el texto”. En: *Peonza*, N° 39.
- (1998). *La formación del lector literario*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2002). “Una nueva crítica para un nuevo siglo”. En: *CLIJ*, N° 145.
- COMINO, S. (2009). *Esto no es para vos*. Buenos Aires: La Bohemia.

- COREA, C. e I. LEWKOWICZ (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- COSTA, R. y T. MOZEJKO (comp.) (2002). "Producción discursiva: diversidad de sujetos". En: *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2007). *Lugares del decir 2*. Rosario: Homo Sapiens.
- CUESTA, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. En: *SeDiCI* (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata).
- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2011). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP.
- (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". En: *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, Nro. 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp. 95-117.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- DALMARONI, M. (2005). "Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino)". En: *BOLETIN/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1980). *La ley del género* (mimeo). Trad. Jorge Panesi para la Cátedra Teoría y Análisis, UBA.
- (2002). "Escoger su herencia". En: *Y mañana qué....* Buenos Aires: FCE, pp. 9-28.
- DEVETACH, L. (2005). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue.
- (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- DE DIEGO, J. L. (2014). "1938-1955. La 'época de oro' de la industria editorial". En: DE DIEGO, J. L. (dir.) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE.

- DÍAZ, C. (2009). *Variaciones sobre el “ser nacional”*. Una aproximación sociodiscursiva al “folklore” argentino. Ediciones Recovecos: Córdoba, Cap.1.
- DÍAZ RÖNNER, Ma. A. (2000). “La literatura infantil, de “menor” a “mayor”. En: JITRIK, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé, pp. 511- 531.
- (2001 [1995]). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- DUEK, C. (2009). “Infancia, *fast food* y consumo (o cómo ser niño en el Mundo McDonald’s). En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 9, pp. 241-264.
- EAGLETON, T. (1985). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- EBERHARDT, M. L. (2009). “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa”. En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 2, pp. 57-81.
- ECO, U. (1981). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- (1993). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- EDELSTEIN, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: CAMILLONI, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- FISH, S. (1989). “La literatura en el lector: estilística ‘afectiva’”. En: WARNING, R. (comp.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, pp. 111-132.
- FOUCAULT, M. (1985). “Poderes y estrategias”. En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- (1995 [1976]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- FRUGONI, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- GALLART, M. A. (1993). "La integración de métodos y la metodología cualitativa". En: FORNI, F., M. A. GALLART e I. VASILACHIS de GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.
- GARCÍA, L. (2012). "Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino". En: *RILL Nueva época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, N° 17, INSIL, UNT, 2012.
- (2013). "El posicionamiento de la narrativa crítica en la literatura argentina para niños (1970-1990)". En: *Actas de las V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*.
- GARRALON, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- GARRAMUÑO, F. (1997). "Reescrituras". En: *Genealogías culturales*. Rosario: Beatriz Viterbo, pp. 11-21.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Gedisa.
- GENETTE, G. (1982 [2000]). *Palimpsestos*. Paris: Seuil.
- GERBAUDO, A. (2006a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe-Rosario: UNL.
- (2006b) "Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura". En: *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. UNL, pp. 169-204.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens, pp. 17-30, 159-186, 214-257.
- (2013). "Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura". En: *Álabe*. Revista de la Red de Universidades Lectoras, N° 7, julio 2013.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HASSOUN, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- HEBRARD, J. (2000). "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia dictada en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- HELD, J. (1980). *Los niños y la literatura fantástica Función y poder de lo imaginario*. Buenos Aires: Paidós.
- HOFSTADER, D. (1998). *Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets.

- HUTCHEON, L. (1986). *A theory of parody: The teachings of twentieth-century art forms*. London: Methuen.
- IAIES, G. (comp.) (1995). *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- INVERNIZZI, H. y J. GOCIOL (2003). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: Eudeba.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- ISTVANSCH (2005). “Isol, todas las personas”. En: *Punto de partida*, N° 12, pp. 21-29.
- ITZCOVICH, S. (1995). *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JAUSS, H. (1989). “Continuación del diálogo entre la estética de la recepción ‘burguesa’ y ‘materialista’”. En: WARNING, R. (comp.). *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, pp. 209-216.
- JEAN, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- JITRIK, N. (1967). “1926, año decisivo para la narrativa argentina”. En: *Escritores argentinos. Dependencia o libertad*. Buenos Aires: Ediciones del Candil, pp. 83- 115.
- (1996). “No toda ruptura es ruptura de la página escrita”. En AGUILAR, G. (comp.). *Informes para una Academia. La crítica de la ruptura en la literatura latinoamericana*. Buenos Aires: UBA.
- KURI, C. (2007). *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*. Santa Fe: UNL.
- LARROSA J. (1998 [1996]). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Colección EDU/CAUSA.
- (2002). “La defensa de la soledad. O que nos dejen en paz cuando se trata de leer”. En: *Lenguas vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”. Buenos Aires, Año 2, N° 2, pp. 4-8.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- LEÓN, J. A. (1997). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.

- LERNER, D. (1998). "Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular". En: *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- LITWIN, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, C. (1997). "Venturas y desventuras del canon literario en la escuela". En: Revista La Mancha. Papeles de Literatura infantil y juvenil, N° 5, Buenos Aires, p. 16.
- LÓPEZ, C. y G. BOMBINI (1992). "Literatura 'juvenil' o el malentendido adolescente". En: *Versiones. La UBA y los profesores secundarios*. Buenos Aires, Año 1, N° 1.
- LUDMER, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós, pp. 38-39.
- LYOTARD, J. F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- LLOBET, V. (2009). "¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas y niños en situación de calle". En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 5, pp. 131- 158
- MACHADO, A. M. (1994). "Ideología y libros para niños". En: *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, IBBY, Bogotá, N° 1.
- MARTÍNEZ, G. y C. SENA (2009). "Juicio a las rutinas". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MAUSE, L. (1974). *La evolución de la infancia*. New York: The Psychohistory Press.
- MCEWAN, H. y K. EGAN (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDINA, M. (2007). "Ni borrón ni cuenta nueva. Una mirada sobre la literatura infantil y juvenil argentina relacionada con la dictadura". En: LÓPEZ, M. E. (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MEHL, R. (1992). *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1990). *De la lectura a la interpretación. Orientaciones para el profesorado sobre el proceso lector y la formación de la competencia literaria*. Buenos Aires: AZ.

- (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". En: *Literatura infantil y su didáctica*. Madrid: Universidad Castilla, La Mancha.
- MINZI, V. (2009). "Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 8, pp. 209-240.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita*. México: FCE.
- (2001). *El corral de la infancia*. México: FCE.
- (2003). "La literatura infantil argentina". En: MACHADO, A. M. y G. MONTES (2003): *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ORIGGI, A. (2004). *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PAMPILLO, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- PAMPILLO, G. y M. ALVARADO (1986). *Taller de escritura con orientación docente*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- PANESI, J. (1998). "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". En: GIORDANO, A. y M. C. VÁZQUEZ (comp.). *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, pp. 9- 22.
- (2001). "Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". En: Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Rosario, UNR, pp. 104- 115.
- PÉREZ AGUILAR, G. (2007). "Cuentos con luz propia". En: *Imaginaria*, N° 198.
- PERILLI, C. (2004). "Los trabajos de la araña: Mujeres, teorías y literatura". En: *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Universidad Complutense de Madrid, N°. 29.
- PERONI, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo a espacio privado*. México: FCE.
- PIACENZA, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PIAGET, J. (1983). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.

- PIERELLA, M. L. (2009). "Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial". En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, Cap. 3, pp. 83-108.
- PODETTI, R. (2004). "Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización". Ponencia presentada en el VI Corredor de las Ideas del Cono Sur, Montevideo, Uruguay.
- RAFFAGHELLI, F. (2010). "Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil". En: Revista Borradores, Vol. X/XI, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- RAMOS, M. C. (2006). *Razones para la sinrazón de la poesía. La función social de la lectura*. Conferencia en las VI Jornadas Literatura y Escuela, Jitanjáfora, Mar de Plata.
- RANCIÈRE, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RATTO, P. (2003). "Algunas claves para la formación de lectores críticos en la escuela". En: LESTÓN, A. y otros. *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- REYES, Y. (1999). "Nidos para la lectura: El papel de los padres en la formación de lectores". Conferencia dictada en el Seminario Internacional Animación a la lectura y literatura infantil y juvenil, Colombia.
- RIFFATERRE, M. (1989). "Criterios para el análisis del estilo". En: WARNING, R. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Visor, pp. 89-110.
- RIVERA, I. (2005). "Acá somos todos Pinochos. Sobre la función social de la lectura". En: *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial*. N° 13.
- (2007). *El zapallo y la escritura se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer*. Ponencia presenta en las Jornadas de Formación e Intercambio "Mediadores a la vista", Buenos Aires, Argentina.
- ROBIN, R. (2002). "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". En: ANGENOT, M.; et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.
- ROCKWELL, E. (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, N. ° 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- RODRÍGUEZ, N. (inédito). *Formas de acompañar al novel, formas de enseñar literatura*. Develar y transformar la educación literaria en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche. Trabajo Final de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), mayo de 2014.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SARDI, V. y C. BLAKE (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- SAUTU, R.; P. BONIOLO, P.; P. DALLE; R. ELBERT (2005). “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”.
- En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- SCHERER, R. y G. HOCQUENGHEM (1976). *Co-ire. Album systématique de l'enfance*. Paris: Recherches, N° 22.
- SCHRITTER, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2007). “Todo lo que ven son papelitos” En: LÓPEZ, M. E. (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial, pp. 171-179.
- SEPPIA, O. [et. al.]. (2001a). *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2001b). *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- SETTON, J. (2004). “La literatura”. En: ALVARADO, M. (comp.). (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNQ.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens-London: The University of Georgia Press.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Repositorio TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- SILVEYRA, C. (2016). “Apuntes para una historia de la literatura infantil en la Argentina” y “Diez libros argentinos que hicieron historia”. En: *Papeles reunidos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- SKLOVSKI, V. (1917). “El arte como artificio”. En: TODOROV, T. (comp.) (1997). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

- SORIANO, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes.
- SOTELO, R. (1998). “Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina”. En: Revista Educación, Año 10, N° 94.
- STAPICH, E. (2007). “Como la vana música del grillo”. Acerca de la poesía para niños. En: LÓPEZ, M. E. (2007). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- STAPICH, E. (comp.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- STAPICH, E. y M. CAÑÓN (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- TINIANOV, J. (1968). “Per una teoría della parodia”. En: *Avanguardia e tradizione*, Baxi: Dédalo Libri.
- TOBELEM, M. (1981). *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- TODOROV, T. (1979). “Poétique”. En: DUCROT, O. y T. TODOROV. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Barcelona: Ed. Buenos Aires.
- (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- TUCKER, N. (1985). *El niño y el libro*. México: FCE.
- VEGA, M. y otros (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata.
- VOLOSHINOV, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WALSH, M. E. (2004). “Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes”. En: *Viajes y homenajes*. Buenos Aires: Punto de Lectura.

WARNING, R. (comp.). (1989). “La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura”. En: WARNING, R. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Visor, pp. 13-34.

WILLIAMS, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

----- (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

WINNICOTT, D. (2007). *Realidad y juego*. España: Gedisa.

ZAVALA, (1999). “Estrategias dialógicas en la investigación humanística”. En *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. México: UNAM.

ZELMANOVICH, P. (2003). “Contra el desamparo”. En: DUSSEL, I. y S. FINOCCHIO (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.