

Investigar y enseñar: caminos para repensar los bordes interdisciplinarios de la literatura y su didáctica. Tensiones, procesos y nuevos desafíos de la literatura infantil y juvenil en la formación docente

María Florencia Ortiz*

María Elisa Santillán**

Resumen

El siguiente artículo presenta las zonas de exploración del proyecto: La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización Inicial como Saberes en la Formación Docente (CIFYH, UNC), que aborda la LIJ como problema de la enseñanza de la literatura en distintos niveles del sistema educativo. Nuestros objetivos apuntan a redefinir el estatuto de esta literatura recuperando aportes teórico-críticos en una zona de pasajes interdisciplinarios. Respondemos a criterios heterodoxos: adoptamos una perspectiva disciplinar múltiple (metodología del análisis literario, semiótica y sociosemiótica en tensión con la historiografía y la sociología, historia del *currículum*, de la enseñanza de la lengua y la literatura), con soporte en el análisis de casos de escenas de lectura y escritura (experiencias y prácticas con la LIJ) situados en contextos diversos. Este texto se propone dar cuenta de algunos avances referidos a la producción de un tipo de conocimiento particular, poniendo énfasis en el proceso generado en el cruce de dos ámbitos que queremos valorizar: la investigación y la formación docente.

Palabras clave: *literatura infantil y juvenil, investigación en didáctica de la literatura, formación docente*

Investigate and teach: ways to rethink the interdisciplinary edges of literature and its didactics. Tensions, processes and new challenges of Children's and Young People's Literature in teacher training

Abstract

* M. Florencia Ortiz es doctora en Semiótica, especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Prof. y Lic. en Letras. Adjunta a cargo de Enseñanza de la Literatura, del Profesorado en Letras de la FFyH. Miembro de CEDILIJ. Docente en un profesorado de nivel inicial y de nivel primario en Unquillo. Directora del equipo de investigación con el proyecto La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización Inicial como Saberes en la Formación Docente, radicado en el CIFYH. Argentina. Mail: florencia.ortiz@unc.edu.ar

** M. Elisa Santillán es Prof. y Lic. en Letras Modernas por la UNC y maestranda en la Maestría de Estudios Literarios de Frontera de la UNJu. Adscripta en Enseñanza de la Literatura del Profesorado en Letras de la FFyH y miembro del equipo de investigación La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización Inicial como Saberes en la Formación Docente (CIFYH-SECyT). Docente de nivel medio en escuelas de la Provincia de Córdoba (ámbito urbano y rural). Argentina. Mail: santillan.maria.elisa@gmail.com

Recibido: 12/10/2020. Aceptado: 22/11/2020.

The following article presents the areas of exploration of the project: Children's and Young People's Literature (LIJ) and Initial Literacy as knowledge in Teacher Training (CIFFyH, UNC), which addresses LIJ as a problem of teaching literature at different levels of the educational system. Our objectives aim to redefine the status of this literature by recovering critical-theoretical contributions in an area of interdisciplinary passages. We respond to heterodox criteria: we adopt a multiple disciplinary perspective (Methodology of literary, Semiotic and Socio-semiotic analysis in tension with Historiography and Sociology, History of the curriculum, of the Teaching of language and literature) and we support ourselves in the analysis of cases of reading and writing scenes (experiences and practices with LIJ) located in different contexts. This text intends to give an account of some advances related to the production of a particular type of knowledge, placing emphasis on the process generated at the intersection of two areas that we want to value: research and teacher training.

Keywords: *children's and youth literature, didactic of literature research, teacher training*

Marcos

Este artículo da cuenta de algunos ejes conceptuales y discusiones del actual proyecto de investigación La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización Inicial como Saberes en la Formación Docente. Segunda Etapa (categoría *formar*), que retoma desarrollos de etapas previas: este equipo se conformó originalmente en el marco de la materia Enseñanza de la Literatura, del cuarto año del Profesorado en Letras Modernas, de la FFYH (las integrantes eran adscriptas *ad honorem* de la cátedra).

Desde aquella oportunidad, integran el equipo —además de las autoras de este artículo—: María Alejandra Forgiarini, Débora Cingolani, Valeria Beatriz Daveloza, Victoria C. Picatto, Elisa Filippi, Mariana S. Mitelman, Adriana Beatriz Vulponi y Lucrecia M. López. En 2018 se sumó Ornella Matarozzo y, en 2020, Marcela Carranza. El resto del equipo actual, dedicado a la alfabetización inicial, se integró a este proyecto en 2018 y está compuesto por Claudia Baca, Romina Chuquimia, Mauricio Coudert, Dayana Aguirre, Joulie Claire Jouve e Ivana Scarponi (cuyos recorridos académicos de grado provienen del campo de las Ciencias de la Educación). Por cuestiones de espacio, hacemos un recorte de los principales desarrollos del grupo dedicado a la LIJ, con la aclaración de que los postulados que aquí se presentan son compartidos por todos los integrantes¹.

Vinculamos la investigación con actos orientados a producir presente desde lecturas deudoras y críticas de nuestras tradiciones, es decir, como miradas que son capaces de desnaturalizar los sentidos operantes de mundo, recuperando —también creando— para nuestros horizontes lo que más se ajuste a gestos imaginativos que realizamos bajo perspectivas siempre situadas. El acto de preguntar/investigar tiene sentido cuando la emergencia de conceptos y representaciones es puesta en relación con sujetos en tiempos y espacios concretos.

Entonces, lo primero que toca decir es que asumimos un contexto mayor de disputas en torno a qué se entiende por *investigar* en el marco de políticas neoliberales que afectan a las universidades a nivel local y mundial. Cobijamos en nuestras memorias y prácticas el valor de una universidad pública con la que tenemos profundas filiaciones, a la que siempre volvemos y con la que nos sentimos comprometidas —desde la transformación sin igual que supone la formación académica por ella recibida—, así como también optamos por un camino que demanda mayores implicancias en torno a la defensa de lo público. Seguimos habitando, como investigadoras, nuestra Universidad Nacional de Córdoba, conscientes de su carga y devenir histórico, que nos imprimieron un legado democratizador que implica romper muros sin ceder ante presiones que vayan en contra del trazado de una sociedad más justa.

Asumimos la discusión específica de nuestro campo (el de la didáctica de la literatura, en especial, la literatura infantil y juvenil) en relación directa con una tarea que no es en absoluto de naturaleza privativa de nuestra área. Nuestro hacer cobra interés desde el componente político que lo vuelca a producir saberes que le devuelvan a la comunidad ideas válidas y “útiles” para profundizar la promoción y construcción de un conocimiento capaz de transformar, en un sentido profundo, lo social y la propia universidad, favoreciendo la institución de “estructuras” no excluyentes y permeables al cambio social. Nos motiva realizar aportes que participen del entramado interdiscursivo, riguroso y metódico de las ciencias humanas, pero que no queden reclusos únicamente en los ámbitos de la producción y circulación académica.

Desde allí, lo segundo que resta decir es que encaramos esa complejidad, que casi juzgamos inherente y natural (aunque no lo sea), desde la apertura epistemológica que pone en diálogo dos esferas y oficios de la cultura sumamente productivos y no siempre emparejados desde un reconocimiento mutuo: el campo de la práctica profesional docente — no exclusivamente universitaria— y el ámbito académico/investigativo de grado, posgrado y otros terrenos específicos de especialización y formación.

Nuestros trabajos buscan repensar qué significa investigar y ser docente al mismo tiempo, qué diferencias hay entre ambas tareas y qué complejidades supone cada una, pero también nos interesamos por la posición intersticial que busca aprovechar la idea de cruces y validaciones permanentes, porque, además, dicha duplicidad es la condición identitaria y la realidad de quienes encaramos este equipo, en cuanto formadoras en aulas de distintos niveles del sistema educativo formal. Nos encontramos en posiciones integradas y no escindidas, dinamizando representaciones desde lo que queremos que sea (y bautizamos como) un *punto de ebullición permanente*.

Ebullición permanente, posición anfibia

Hace tiempo, quienes integramos este equipo nos identificamos con la idea de ser un colectivo que brega por un barroso heterogéneo. Es que la propia línea de investigación ha devenido siempre como resultado de una celebrada tensión entre las lecturas del campo académico y una práctica instalada en la diversidad de escenarios de lectura y escritura como verdadero corazón de la literatura. En realidad, es desde esa urgencia del territorio que suceden nuestros encuentros “académicos”, como operatoria que permite volver de manera más reparadora y significativa a la agenda de la práctica docente y mediadora, fruto de posiciones hermanadas y conscientes que nacen de una verdadera inquietud por la pregunta y el desacomodo (con un valor agregado: la reflexión sobre el quehacer diario).

La historia de nuestro grupo, en el reconocimiento de un equipo que desarrolla prácticas investigativas, es la de un círculo —literal— que le hace un alto en el camino al atiborrado y esforzado cotidiano que supone enseñar literatura en aulas de distintos niveles del sistema educativo.

Somos un grupo de docentes que enseñamos literatura en las escuelas y decidimos hacer juntas un alto en el camino. En la vorágine propia de un trabajo en el que corremos de una institución a otra, logramos inventarnos una parada, detenernos para compartir nuestra cotidianidad ... cobijadas por nuestra aula universitaria, con mates y libros de por medio, consolidamos un diálogo sostenido que resultó una fábrica de ideas teórico prácticas, de entusiasmos y de pasiones. Teníamos a nuestro favor una historia previa de

intercambios y reflexiones, habilitadas por el encuentro que supone el dictado de una materia en el Profesorado de Letras. (Ortiz, en Ortiz, 2014, p. 13).

De otro modo, es en ese encuentro de miradas compartidas y es en esa zona de intersección en donde se cuelan las diversas aulas que tenemos a cargo donde nace la problemática común y el trazado —con perfil intelectual— de caminos alternativos y continuos para mantener viva, ardiente, la ligazón entre literatura y vida. Nuestros desempeños docentes se diversifican en aulas de nivel primario, secundario, terciario y universitario, bajo contextos públicos y privados, en escenarios urbanos y también rurales (con toda su complejidad irreverente e inasible).

Esta multiplicidad de recorridos que cada cual sostuvo y sostiene (en numerosas geografías y tiempos) consigue, desde el valor de la experiencia, dinamitar cualquier concepción estanca y monolítica acerca de nuestro objeto en cuestión (la LIJ y su didáctica o la literatura para la infancia y la juventud), evidenciando que es la práctica, en nuestro caso, la que va en busca de la teoría, pero también la alumbra de maneras impensadas y potentes para un enriquecimiento dialéctico y mutuo. De manera tal que no hay ninguna sacralización acrítica de referentes teóricos, ni concebimos los territorios como simples espacios de aplicación/instrumentalización de premisas que parecieran bajar de un campo académico y crítico prejuizado comúnmente como “superior”, sino que, por el contrario, se trata de un permanente referenciamos en prácticas que interpelan conocimientos y que constituyen verdaderos semilleros/suelos para nuevas (desafiantes) labores investigativas. Consideramos el ejercicio docente como un lugar clave para gestar conocimiento científico, sin dicotomizar la tarea pedagógica y un perfil investigativo. Dicho gesto reviste de potencialidad y le confiere a la producción de saberes un plus que pretendemos construir como un tipo de conocimiento singular, escasamente valorado.

En nuestra idiosincrasia y universo de significación, investigar sigue siendo ese “intercambio de figuritas” (Ortiz, en Ortiz, 2018, p. 14), esa construcción colegiada de un banco de pensamientos y recursos para acompañar de manera específica —no universal, ni esencialmente— una práctica concreta que espejará nuevos interrogantes para la acción.

Este mosaico de complejas experiencias territoriales dotó a nuestro equipo de investigación, en la memoria de su constitución, de la marca de un estado de ebullición permanente dentro del cual reconocemos, al momento, diversas etapas de producción.

Originariamente, notábamos cómo se encontraban aparentemente “saldadas” algunas problemáticas del campo de la LIJ en el debate y el circuito académico². Entre ellas, la delicada (cuando no pernicioso) contaminación histórica de los campos —la Pedagogía y la LIJ; la Psicología y la LIJ— y, en contraste, la reivindicación de una “literatura sin adjetivos” (Andruetto, 2010), ni menor, ni mayor. Una de las críticas pioneras en este campo, M. A. Díaz Röner, se refirió a esta polémica condición como “superposición disciplinaria y traviesa” (1998, p. 34). Asistimos, desde hace ya más de una década, a la visibilización de la discusión en torno a la etiqueta de su destinación, por lo que en algunos ámbitos académicos se hace referencia a una literatura para la infancia y la adolescencia.

Otra problemática se vinculaba con la conflictiva presencia de un mercado voraz, tentado por el público cautivo que supone la destinación de nuestro objeto (niños y jóvenes) y los cruces ineludibles de este con el campo educativo, resituando el debate en las problemáticas de construcción de (caminos) lectores (Devetach, 2016) y comunidades de lecturas. No obstante, y entre otras cuestiones que podríamos citar (que abordaremos en profundidad más adelante), veíamos cómo estos “consensos” del campo crítico y académico, que posicionaban a la LIJ en territorios fructíferos de reflexión y labor, no siempre se traducían —por múltiples

y complejas variables— en prácticas concretas y armónicas con dichas representaciones, si tomábamos las realidades y mediaciones en contextos específicos de trabajo.

Una de nuestras primeras líneas de investigación —gestada en ese “intercambio permanente de figuritas”— fue la de sistematizar y leer críticamente aquellos supuestos consensos teóricos de ámbitos especializados que constituían una suerte de agenda actual para la enseñanza de la literatura (Ortiz, 2018), con el objetivo de problematizar algunos de sus alcances como efectos de sentido/acción desde un abordaje de campo que arrojará herramientas para vislumbrar diálogos (escasos, quizás tensos) entre teoría y práctica, academia y territorio.

Este intento por estrechar lazos entre saberes de lógicas diferenciadas (las universidades y el ámbito académico, las escuelas en diversos niveles del sistema educativo) nos sirvió, también, para dar con las brechas que ocurren al interior de nuestros propios campos investigativos. Esta inquietud resultó un proyecto ambicioso desde la realidad de nuestro subsidio (con el que no siempre contamos) para la cantidad de integrantes que éramos, quienes nos repartíamos en múltiples escenarios de desempeño profesional. Efectivamente, nuestras tareas de reflexión y encuentro sucedían en tiempos robados a la acelerada e impostergable rutina laboral —con su carga intelectual— y nuestro desafío propuesto comprendía, ahora, el desarrollo de nuevas categorías y saberes construidos desde posiciones de aún más fuertes intercambios disciplinares (con la antropología, por ejemplo), lugares de decir que demandaban nuevos caminos de formación, además de prácticas muy exigidas —como las observaciones áulicas en territorios múltiples y su posterior registro y análisis— para arribar a conclusiones representativas.

Deudor de transformaciones permanentes, de dinámicas que en nuestro caso partieron siempre del respeto a la singularidad de los tiempos de cada una sin adoptar lógicas sufridas o expulsivas (competitivas) en los aportes a la investigación colegiada, nuestro proyecto viró a un registro más cercano de experiencias (narrativas docentes) desde el cual podíamos extraer sistematizaciones vinculadas a determinadas y potentes representaciones de la LIJ en diálogo con la teoría y la crítica. Habiendo incluso alcanzado a realizar trabajos de relevamientos de datos en escuelas, y con mediadores y mediadoras como muestras para nuestros objetivos primeros (junto con el diseño de instrumentos de recopilación e interpretación), optamos, finalmente, por la elaboración de narrativas de nuestras prácticas capaces de movilizar conceptos. La continuidad en el tiempo del proyecto se dio gracias a un modo de asumir nuestra tarea contrario a oposiciones entre vida/academia, reconociendo críticamente las condiciones científicas —nada óptimas— en las que producimos conocimientos.

Da cuenta de lo anterior la edición y publicación de nuestro libro, *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura* (Ortiz, 2018), cuyo proceso de edición se inició en el año 2014. Este libro está compuesto por dos partes: la primera condensa ejercicios reflexivos de escritura sobre nuestras mediaciones docentes, mientras que la segunda es una propuesta de talleres escritos colectivamente para el aula de literatura (todos, también, realizados en algún contexto específico de las propias clases). El volumen representa el afán comunicativo por dar a conocer posturas y filiaciones deliberadas sobre nuestro objeto de estudio a través del relato de escenarios tangibles y, de este modo, posicionarnos en el terreno de la formación docente haciendo circular saberes que puedan devenir en *saberes otros* desde el cruce entre epistemes y quehaceres diversos (intercambio que incluye los puentes entre la teoría, la crítica y el saber docente situado). Intentamos responder, por ejemplo, a lo siguiente:

¿Qué sentidos orientan y dan fundamento a nuestras prácticas? ¿Qué desafíos compartimos a la hora de formar lectores literarios? ¿Qué queremos decir

cuando hablamos de enseñar literatura? ¿Qué es un lector literario en la escuela? ¿Qué nos dicen las prescripciones curriculares y cómo nos apropiamos de ellas? ¿Qué elegir como lecturas obligatorias? (Ortiz, en Ortiz, 2018, p. 14).

Preguntas que buscan poner a contraluz las urgencias del día a día en las aulas:

¿Qué novelas o cuentos elegir para este primer año? ¿Qué actividad para escribir un relato en sexto? ¿Qué corpus para un programa de literatura en nivel primario del profesorado? ¿Cómo evaluar un texto que pone en juego la resolución de una consigna lúdica de escritura? (Ortiz, en Ortiz, 2018, p. 14).

Las resonancias de lo producido propiciaron en el grupo nuevas inquietudes vinculadas a una zona de vacancia como es la articulación entre las prácticas de enseñanza de la LIJ y la alfabetización inicial en el campo de la formación docente. Si bien ambos universos poseen autonomía en cuanto al desarrollo de instrumentos didácticos y constituyen objetos diferenciados, es desde una reflexión ajustada a múltiples realidades y contextos de aprendizaje que creemos posible potenciar las áreas de cruce de manera consciente —cuando, a veces, ellas suceden de manera naturalizada en el oficio educativo— para abordar aspectos de la escritura y la lectura sin renunciar a la especificidad de sus didácticas. Esta cuestión, para quienes damos clases en aulas de nivel secundario o superior no universitario, en espacios de denominación compartida como Lengua y Literatura, reviste una gran complejidad y se traduce, no pocas veces, en tensiones sobre cómo entamar o hacer dialogar ambos objetos, en situación de efectiva convivencia curricular.

En lo referido a la didáctica de la literatura infantil y juvenil, para trazar mejor sus fronteras y ajustar problemáticas, nuestros trabajos continúan apuntando a recuperar conceptos y reflexiones teóricas que contribuyen a pensar dispositivos de enseñanza, y a relevar acciones y haceres en relación con la lengua escrita y con las prácticas de lectura y escritura, tanto a nivel de contenidos conceptuales como de la reflexión sobre experiencias diversas. Por tal motivo, nos preguntamos: ¿cuáles son las tradiciones y las innovaciones en las prácticas de lectura y escritura literaria que han involucrado a la LIJ en el contexto de renovaciones curriculares de la última década?, ¿cuáles de estas tradiciones e innovaciones están vigentes y cómo se actualizan?, ¿cómo se inscriben estas prácticas —renuentes y alternativas— en procesos históricos de canonización?, ¿cómo se vinculan estos procesos con los cambios en el *currículum*? y ¿qué textos de la LIJ estarían aportando una noción de literatura ampliada, poniendo en tensión categorías críticas y estéticas de los textos para adultos con otros lenguajes artísticos? Por otro lado, en orden a prácticas pedagógicas que suponen la lectura y la escritura en contextos áulicos situados: ¿qué procesos de enseñanza y procesos de aprendizajes se originan en estas prácticas de lectura y de escritura con la literatura infantil y juvenil en particular?

Persistimos en la premisa de que, en vez de definir la LIJ según convenciones predeterminadas, teorías o desarrollos conceptuales aislados, es preciso redefinirla y pensarla en función de lo que esta genera en las prácticas áulicas (múltiples, diversas, heterogéneas, históricas, situadas, etc.) y en función de un estatuto relativo y cambiante que permite poner en evidencia “la contingencia del valor literario” (Goicochea, 2012).

Por eso, nuestros marcos teóricos responden hoy a un criterio interdisciplinario y heterodoxo: por un lado, abordamos la LIJ acentuando la perspectiva disciplinar múltiple

(nutriéndonos de conceptos de la metodología del análisis literario, la semiótica y la sociosemiótica en tensión con la historiografía y la sociología, la historia del *curriculum*, la enseñanza de la lengua y la literatura) y, por otro lado, continuamos analizando casos de escenas de lectura y escritura (experiencias y prácticas con la LIJ) situados en contextos diversos.

El trabajo sobre “casos” reabre discusiones que nunca están saldadas y aporta conclusiones circunstanciales que sirven para “la formulación de hipótesis capaces de contribuir a la construcción de umbrales conceptuales provisorios y marcos teóricos abiertos, siempre necesarios en las investigaciones sobre Enseñanza, aprendizaje y formación de lectores de literatura en las escuelas” (Dalmaroni, 2009, p. 2).

Todo lo anterior es parte fundante, en suma, de nuestra ebullición permanente o posición anfibia, palpando que nuestra capacidad para responder al ejercicio de ser docentes e investigadoras se debe a esa naturaleza que combina la tierra y el agua en su identidad constitutiva (barroso heterogéneo, referenciábamos), esa fundición compleja de la teoría con la práctica para darle entidad a los rostros visibles, a los nombres concretos para los que tiene sentido la literatura y nuestra enseñanza, y su reunión en esa “gran ocasión” que debería ser la escuela y la sociedad en su conjunto, a partir del protagonismo y la apertura de comunidades de lectura (Montes, 2006).

A continuación, optamos por detenernos en el desarrollo de algunas de las claves de sentido que hemos construido sobre nuestro objeto y que consideramos centrales: representaciones signadas por tensiones que, más bien, ovillan lo que se encuentra bajo el término LIJ y problematizan su didáctica, pensando en lo valioso a la par de lo contextualizado (circundando esa noción aludida de la *contingencia del valor literario*). El material de referencia utilizado, si bien representa un recorrido por nuestras indagaciones y filiaciones bibliográficas en los últimos años, ha sido fruto exclusivo de una relectura atenta de nuestras producciones como modo de escritura de bitácora de nuestro recorrido investigativo, a la vez que como manera de dar cuenta de una construcción profundamente polifónica de conocimiento: en la voz de quienes escribimos este artículo, se cuelan o hilvanan los registros de esa circularidad que nos constituye.

La contingencia del valor literario. La “gran ocasión”

Resulta difícil, por consideraciones conceptuales anudadas a ético-políticas, no referirnos al sentido de la LIJ (de la literatura, podríamos agregar) desde el filtro que antecede cualquier intento de enunciado y que orienta la mirada hacia una dimensión más social de la problemática: ¿quién/es leen hoy? Estamos lejos de representarnos exclusivamente una escena de lectura individual y ociosa, que ha pasado por la garantía de instancias de socialización previas —que abonan a la elaboración de criterios de selección de textos— y por la posibilidad de acceso a bienes simbólicos y materiales de la cultura (libros y bibliotecas). Más bien pensamos, junto con Dalmaroni (2011), que dicha conceptualización responde a una tradición de lectura más burguesa, que no resulta representativa de las muchas y múltiples formas de acercamiento a los textos que realizan los niños, los adolescentes y los jóvenes de nuestras realidades latinoamericanas, atravesadas por innegables desigualdades estructurales en las formaciones lectoras.

Por eso validamos los espacios, escolares o no, en donde sucede el encuentro entre textos y subjetividades propiciados por una mediación consciente de que se trata de terrenos de derechos y garantías. O, en palabras mayores (Montes, 2016), que son las instancias de ejercicio de ciudadanía en las cuales se juega la oportunidad de que, sin distinciones, todos accedamos a la práctica de la lectura plena, a la cultura en sus variables y complejas expresiones, a la distribución justa de bienes materiales y simbólicos y a un ordenamiento de

mundo (por ende, un aprendizaje) menos dominado por las lógicas expulsivas y mercantiles que determinan otros (muchos) ámbitos de la vida en sociedad. Toda una posibilidad real y efectiva de ser, toda una “gran ocasión” (Montes, 2016):

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de 'lo que no se entiende' y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente — institucionalmente— ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias. (Montes, 2016, p. 7).

Anudamos estos sentidos a lo que propone Skliar: “Enseñar a leer tal vez no tenga otro destino ni otro motivo; será para detener el tiempo, para ensañarse contra la vulnerabilidad; para no morir tan rápido, para no morir tan prontamente, para no morir tan mortalmente” (2015, p. 5).

En ese poder democratizador de las comunidades de lectura en situación de aula, diálogo, enseñanza-aprendizaje, creemos que transitamos un *tiempo otro* (Larrosa, 2019) y que ello habilita, además, ese *otro tiempo* del arte. Doble tajada arrebatada a la mismidad instituida (allí donde no tiene cabida la disidencia, ni hay lugar para la imaginación, la perforación de lo establecido): enclavamos en espacios que, poblados de algunas prácticas, airean los sentidos de lo público y nos permiten introducir *lo alterno*, retornando a un nosotros que ya no volverá, quizás jamás, a ser el mismo:

Lo público en las escuelas nada tiene que ver con el mérito, la calidad, los talentos “naturales” y las exigencias. Se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden “natural” de las cosas, esa “naturaleza” que algunos piensan que es inefable y que no se puede contradecir ni torcer. Se está allí para que el mundo no se acabe y para que los nuevos hagan otras cosas con el mundo anterior. Se está allí porque si no las publicidades, buena parte de los medios, las empresas y cierta política convertirían a los niños y a las niñas solo en consumidores y trabajadores sin decisión, ni vocación, ni pasión. Se está allí, para que sea uno de esos lugares que luego recordaremos, quizá, como uno de esos momentos en que fue posible transformarse uno mismo por la presencia de otros y otras diferentes. Se está allí para que la infancia y la juventud de un pueblo, de una ciudad, de un país, no se conviertan rápidamente y antes de tiempo en una vejez indefensa. Se está allí, en fin, para que ningún hombro se encoja, y la fatalidad no gane la partida. (Skliar, 2017, p. 44).

Entonces, la *contingencia del valor literario*, ¿está dada por la/s obra/s que elegimos para compartir en situación comunitaria o por la instancia de diálogo que hace aparecer los sentidos, capaces de proyectarse, también, como campo regado sobre las obras mismas, reverdeciéndolas? El asunto tiene tantas puertas de entrada como problemas y, sin buscar optar por respuestas que arrojen “blancos” o “negros”, aspiramos a combinatorias y a cruces

—con consecuencias didácticas— que sopesen *la experiencia*, opciones que, en buena medida, están ya contenidas en el gesto mismo de preguntar.

La experiencia estética

No estaríamos hablando de literatura (y su didáctica) si no sintiéramos con ella una deuda que es toda una pulsión vital y un trazo identitario. Si es un asunto que “vale la pena” al punto tal de ser incluido como apertura a esos tiempos otros y más plenos, dentro de esa gran ocasión que referenciábamos, es porque algo en nosotras modificó su vínculo. Algún quiebre operó en nuestros caminos personales como para que queramos —más allá de toda real prescripción curricular, que no sin criterio también importa y la legítima— seguir visitando en conjunto los caminos del arte y la palabra poética.

En palabras de Bodoc, “nos pensamos poéticamente” (2017) y creemos y vivimos a la literatura como ese tamiz que nos permite inquietarnos profundamente por lo humano, al trastocar estructuras y religarnos con la vida desde la pregunta por lo propio, lo ajeno, lo de todos y todas. Sostiene esta autora que se trata nada menos que del *ethos* de la sociedad, del cual el arte participa como dirección sensible (dice más, “razón de ser” [Bodoc, 2017, p. 40]), sin recaer en lo meramente ornamental, sino acentuando su condición de actuación sobre lo real. Acción que es profundamente dialógica, en la medida en que posiciona a la literatura como un complejo que no rehúye de la búsqueda de diálogo de sentido (nunca lineal) con comunidades a las que alberga, las cuales, de su parte, la comprenden singularmente y también en significaciones compartidas. Lo anterior hace de ese encuentro —con sumo espesor— un acontecimiento transformador y trascendente, una comunicación que la autora trata en claves de estatuto emancipador del arte: por el intento y efecto de desajustar/reajustar los significados de su tiempo.

Para Bodoc, el arte es toda una zona sagrada que concentra la mayor intensidad dramática y simbólica de la cultura, “un núcleo semánticamente apretado, que posee su propia jerarquía de valores ... El altar que toda cultura tiene” (2017, p. 40). La carga ética y trascendente del arte va de la mano de su posibilidad cuestionadora, pero su planteo no se reduce a obvias proclamas y declaraciones programáticas explícitas, sino, por el contrario, a la sutileza de quien puede trabajar poéticamente el mundo para proyectarnos otros u otras en claves connotativas de lectura (que traducen maneras nada planas de ver y pensar los mundos); es decir, desestabilizando lo ordinario y elevando nuestra condición hacia la pregunta que moviliza y nos busca más complejos o complejas y fuera de las posiciones ya ganadas y “estables” de percepción, como “impugnación de la normalidad” (Bodoc, 2017, p. 44).

Encontramos en estas líneas lo que constituye algo nodal de los planteos de la autora: la simbiosis entre una literatura abierta a *lo posible* a la vez que enraizada en lo social. El carácter emancipador obrando en el terreno de lo ficcional y de lo humano, en nudos difíciles de desatar.

A estas nociones de Bodoc, quien habla como escritora preocupada por una literatura que sienta posición en el tiempo que la origina, las podemos acompañar con las inquietudes de Andruetto, escritora también de oficio, pero que engrosa las reflexiones sobre el terreno social y subjetivo de la lectura (en relación directa y hacia las cuales construye sus decires sobre los procesos escriturarios). La lectura es esa “otra revolución” (Andruetto, 2015), porque permite interrogarnos profundamente, desacomodar e inquietar lo habitual, fisurando posiciones para producir desplazamientos hacia zonas más incómodas por poco exploradas, espacios que, sin duda, tienen que ver con el diálogo —no necesariamente armónico— de alteridades, en el intento de producir empatías.

La literatura es el trabajo estético de dichas tensiones y, si pensamos en su valor político, considerando el término *revolución* empleado, también allí lo encontramos: en su capacidad

de perturbar a la doxa haciendo más profunda y densa la producción de significados en torno al ordenamiento de las cosas y los seres, cuestionando todo para volver los universos más rugosos y complejos, para forjar una manera de *mirar otra* y volver a *mirarnos* nuevamente:

La lectura y la escritura enriquecen nuestra subjetividad porque nos ponen frente a nosotros mismos, nos incitan a preguntas, nos ayudan a pensar y a sentir, nos ponen en cuestión, nos permiten acceder a otras experiencias, intentar comprender otras subjetividades. (Andruetto, 2014, p. 7).

Otra metáfora potente es la de morada, casa o espacio habitable para pensar a la literatura. La encontramos en Andruetto y, también, en Petit (2016), quien desde estudios antropológicos analizó los efectos de la lectura como experiencia significativa en identidades vulneradas. Nuevamente, como terreno de *lo posible* en oposición a realidades que segregan y encasillan, que violentan, volviéndose los textos verdaderos resguardos.

El carácter político, que de formas distintas y complementarias en las autoras trabajadas asociamos al estatuto de *lo posible*, debe fuertemente distinguirse de “lo políticamente correcto”, de una literatura puesta al claro servicio de lo propagandístico, incluso de las nociones más vanguardistas y bienintencionadas para pensar el mundo contemporáneo. No hay posibilidad de complejizar en los sentidos —ni de comprometerse con la autonomía y la emancipación— desde el ofrecimiento de tramas lineales que predeterminan únicos carriles para la lectura.

Este trabajo de sutilezas entre decir y no decir para darle lugar verdaderamente a otre lector y a lo nuevo, sin dejar de presentar una comunicación sincera nacida de un tiempo específico de escritura, pone en primer plano el aspecto estético y la posibilidad de lenguaje como experiencia. Ninguna de las nociones desarrolladas por las autoras subsume la forma al mensaje. Por el contrario, en esta superación de perspectivas simplistas hay una mirada no dicotómica que pondera la expresión como potencia liberadora: la literatura es *experiencia* en cuanto deja una marca, una huella en las subjetividades que la experimentan (Larrosa, en Carranza, 2018), pero se trata del resultado de una apertura expresiva y del trabajo —bello por perforador/perturbador— de las palabras. Lo que desajusta, lo que desacomoda, lo que rebela es, también, otra modalidad de pensamiento operada por formas alternas de decir, enfoques diferenciales que arrojan a horizontes de significaciones imprevistos, *desvíos*, *raptos* (Carranza, 2020).

Sostener lo hasta aquí dicho conlleva continuar con la defensa de la autonomía del campo de la LIJ (así como la reivindicamos para el resto de la literatura): una literatura “sin adjetivos” (Andruetto, 2010). De lo contrario, otra lectura o recorte del objeto cercenaría lo más experiencial que puede tener la literatura y, así, vamos complejizando el mapa de la contingencia del valor literario en una especial atención a las sedimentaciones de la historia de nuestro campo: la LIJ emergió y por largo tiempo se consolidó como una literatura “contaminada” por prescripciones y determinaciones ajenas —la psicología, la pedagogía, las ciencias de la educación— que moldearon producciones y lecturas según particulares representaciones de las infancias y las juventudes (Diaz Röner, 2011). Nos referimos a la consideración de dichas etapas como “espacios” de formación sobre los cuales había que “intervenir” para determinados propósitos de la ciudadanía o a los cuales había que proteger de ciertos asuntos “perturbadores” en favor del crecimiento y el desarrollo (se suele asociar y reducir a los destinatarios infantiles o juveniles como seres sujetos menores).

Son muchas las observaciones que se desprenden de la historiografía de nuestro ámbito, pero nos alcanza aquí para recuperar la idea de los corrales de la infancia de Montes (2001),

porque el espesor de la literatura como objeto de experiencia se difumina o pierde en prácticas literarias en donde prima el mensaje, la moraleja, la enseñanza o lo didáctico-moralizante, los valores, los deberes. Hoy, podríamos sumar a esta enumeración la *gestión de las emociones*. Una (empobrecida) *literatura para*, cuya representación es costosa de desandar, tanto más cuanto el fenómeno se complejiza desde la acción y el efecto del mercado editorial en la actualidad, que resulta un agente muy poderoso que pugna por sostener el campo “menor” de la literatura y su solapamiento con otras áreas (educación, psicología, *coaching* emocional [esta última, de corte absolutamente liberal/empresarial]). Desde allí, asistimos a una masificación de las producciones sin correlato con diversificaciones de propuestas. Por el contrario, persiste la homogeneización de pautas estéticas, palpable en la visita establecida y recurrente a ciertos temas, en la presencia de personajes estereotipados que apuntan a la identificación con lectores, en narrativas más lineales que oblicuas en la configuración y posibilidad de sentido, por mencionar algunas, por lo que el hecho artístico queda reducido (consciente o inconscientemente) a intereses y lógicas mercantiles (Andruetto, 2010).

Aun cuando reconocemos que la teoría y la crítica han hecho mucho —desde hace largo tiempo— por cimentar esa noción de literatura sin adjetivos de la que habla Andruetto, debemos todavía propender a agudizar la mirada frente a los diversos modos en los que sigue persistiendo la marca de una literatura o una práctica literaria edulcorada que limita los estallidos de los que creemos que es profundamente capaz el encuentro estético en espacios áulicos y escolares.

La experiencia del deseo. Problemáticas de mediación

Si afirmamos que hay obras o prácticas literarias que posibilitan la reestructuración de significados y el ensanchamiento de mundos, desde el lugar activo que ellas le otorgan al otro en la cadena de significación, es porque también albergamos la idea de que difícilmente alguien se sienta convocado a participación alguna si no se percibe parte desde un reconocimiento pleno; es decir, ponemos en cuestión propuestas sustentadas exclusivamente en el valor dado de antemano de la obra literaria, por razones vinculadas a los cánones literarios legitimados.

En los escenarios de mediaciones escolares con la literatura, el vínculo con el objeto es profundamente afectivo y está relacionado originariamente (y no pocas veces luego) con alguien que ha convidado un texto (cantado, leído, recitado) para hacernos un lugar, para introducirnos en ese espacio abierto que se llama mundo.

Te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. Te digo un poema: Encima del mar/ encontramos/ la luna y las estrellas/ en un barco a velas. (Petit, 2016, p. 21).

Te presento la ciudad e interpongo entre ella y tú narraciones, recuerdos, poesías o canciones para que puedas habitarla ... Palabras que te habré dicho, leído o cantado harán posible una experiencia poética del espacio ... Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos —aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos—

el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior. (Petit, 2016, p. 23).

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. (Petit, 2016, p. 25).

Nos valemos de reflexiones de Petit —entre otros aportes— para reconocer a lo literario “en el comienzo”, en aquel gesto amoroso de alguien para compartir lo mejor o lo más vital que halló de ese universo tan vasto, como toda una manera de hilvanarnos y hacer/nos reconocibles; como ese trazo indeleble que forja las identidades más profundas (funcionando el poder simbólico de las palabras). Todas las personas cargamos con un bagaje de experiencias textuales que son memoria viva en nuestra materia significante: “Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí” (Devetach, 2016, pp. 37-38). Este bagaje, o “camino lector” (Devetach), constituye, así, toda una formación previa —singular y nunca idéntica a la de otra persona— a la que todo lector o lectora vuelve o desde la cual parte; desconocerla significaría una negación de la experiencia, puesto que ella ya consiguió punzar vitalmente el camino (Larrosa, 2006).

Nuestros trabajos articulan estos modos de concebir lo literario y proyectan reflexiones para sostener que el desafío de una secuencia didáctica con literatura no consiste en el mero ofrecimiento de obras que vendrían a fundar algún supuesto terreno virgen o vacío, sino en el trabajo con lecturas que propicien las zonas de ensanchamiento subjetivo, emergiendo el diálogo entre formaciones textuales existentes, muchas veces subterráneas, y nuevas propuestas para visibilizar y enriquecer la trama y los caminos lectores.

En el análisis de nuestras narrativas docentes, advertimos que de nada vale costurar obras literarias a biografías escolares —a la manera de una coleccionista de títulos leídos—, sin encontrar(nos) en la construcción de sentidos propios y cada vez más ricos, partiendo de la conversación (Chambers, 2007) que reconoce lo valioso del proceso, los distintos modos de leer y ser.

La tarea de enseñar literatura no está desligada de frustraciones y equívocos, que se vuelven evidentes en respuestas de estudiantes que van del rechazo a la falta de interés. De esto puede surgir la premisa de que “es que los chicos y las chicas ahora no leen”, sentencia que nos resulta problemática porque exige: primero, alguna nota de asunción de responsabilidad por parte de la sociedad adulta y del Estado, que deberían conjuntamente nuclear esfuerzos —en haceres y políticas públicas— para no empobrecer el orden simbólico de la cultura; y segundo, porque la frase demanda cautela y reflexión en torno a nuestras capacidades de escucha: no leen, quizás, como nosotras. Pero ¿es que no hay marcas de lecturas ni potencialidades de sentido, “de entrada”, si nos situamos en los umbrales de todo camino lector? Quizás les docentes de literatura tengamos que tratar de llevar todo un poco más a la luz desde ejercicios más analíticos de nuestras propias escenas e intervenciones áulicas en relación con las múltiples capas que se solapan en la actividad lectora.

Aquí, arribamos a la cuestión del deseo, que nos parece fundante. Una dirección para nuestras prácticas podría ser el trabajo sobre la construcción de comunidades lectoras, abordando el aspecto relacional de nuestro objeto: el diálogo afectuoso en torno a los textos para promover las ganas de estar/ser con otros, donde radica, también, el mundo de *lo posible* en la percepción de que ese momento nos vuelve distintos y distintas luego de la negociación compartida de significados. No nos referimos a dejar de creer que ciertas obras, realmente, valen la pena, sino a reconocer que debemos ponerlas en diálogo con las diversidades de trayectorias previas y dejar que ellas también se invistan de nuevas miradas (y nos renueven); y a no imponer, de antemano, las propias operaciones lectoras como único camino válido para transitar y palpar los textos. Nos referimos, a su vez, a no deslegitimar, despreciar o abordar con poco cuidado selecciones que nosotras jamás haríamos —ni de manera espontánea, ni bajo el filtro de nuestras convicciones estéticas—, porque tales elecciones forman parte de la construcción escalonada (o, más correcto, espiralada/entramada) de los singulares caminos lectores, y es nuestra mediación la que puede tender puentes para ensanchar los horizontes, para llegar más lejos.

En lo que va del apartado, hemos estado refiriéndonos, de una u otra manera, al concepto de *frontera indómita* de Montes (1999) como domicilio verdadero de la literatura: una zona fronteriza y en expansión en donde habita y tiene sentido la experiencia estética. Fronteriza, en cuanto separa y a la vez comunica: a) el aspecto social de toda práctica literaria —la literatura “conecta” con el orden de la cultura, de formas y semiotizaciones complejas, hemos visto—, y b) su reducto más íntimo y subjetivo —la literatura se significa en el fuero personal como experiencia intransferible a terceros, volviéndose indómita, singular e inasible, reivindicando el respeto a la libertad creadora.

La literatura resulta un puente con los acervos y, además, renueva en las instancias de recepción y subjetivación a la cultura. Se encuentra en una zona en expansión, por otro lado, porque ese domicilio no constituye una zona estable de significados, sino que es permeable a los cambios, dinámica, con posibilidad de ensancharse conforme se nutre de nuevos marcos. Tal ensanchamiento representa una avanzada para el espacio interior, que se enriquece al estar dotado de mayores herramientas para interpretar y crear, a sus anchas, el mundo (en progresivos grados de autonomía).

Enseñar literatura implica un trabajo de mediación: la formación de lectores y lectoras. Como docentes, vinculamos nuestra experticia al acto de acompañar amorosamente esos procesos de ensanchamiento de las fronteras indómitas, sin apelar a la reproducción de lo conocido, sino a lo que tiene posibilidades de seguir creciendo, conscientes de que se trata de una medida muy difícil de objetivar (por la propia condición indómita del objeto). Esta medida está también indeterminada en el tiempo, porque sabemos de los efectos no inmediatos y residuales, a largo plazo, de la mediación docente.

Lo expuesto en el párrafo anterior nos permite recalcar que en las mediaciones en contextos áulicos y escolares con la literatura descartamos la idea de prácticas espontáneas, anárquicas o improvisadas; y ponderamos la puesta en juego deliberada y estratégica de nuestros saberes. Ello conlleva muchas veces asumir el tránsito por posiciones no siempre estables y controladas, que nos desafían permanentemente desde el encuentro entre nuestros deseos y representaciones, y los lectores reales en situaciones contextuadas. En esos cruces y diálogos, sin paradojas, jerarquizamos la figura de los mediadores en su capacidad creativa y en su ejercicio intelectual desde prácticas que democratizan y vuelven más horizontal la literatura, como experiencia que pasa por el cuerpo soportada en el valor de la relación, en la palabra, en la conversación y en lo sensible como esfera que reconquistar por las prácticas educativas (tan acostumbradas a medir, cuantificar, evaluar y racionalizar).

Esta es precisamente la idea que nos seduce cuando pensamos en la lectura literaria escolar no sólo como un proceso de análisis y/o de interpretación de la obra enmarcada en un periodo o movimiento literario determinado, sino sobre todo como una puerta de entrada, como un umbral que invita, como una pasarela, un pasadizo, un puente y a la vez un territorio, un lugar donde se pueda habitar, sentir, sabernos vivos, con todo el cuerpo, comprometiéndonos con nuestra propia historia personal, dejándonos atravesar por la palabra para construir otros universos posibles, y sobre todo para construir nuestra propia subjetividad, lo que equivale a decir construir y apuntalar una identidad. (Vottero, 2012, p. 4).

Problemáticas de selección. Apertura y clausura del objeto

Nuestros trabajos como equipo de investigación intentan asumir algunos desafíos que se desprenden de todo lo enunciado hasta aquí en relación con la *contingencia del valor literario* y su impacto en el campo de la didáctica de la literatura. Este pivote conceptual anuda, fundamentalmente, la problemática de una operación en nada automática fruto de una mediación deliberada: la selección de qué textos poner en relación en tramas escolares o interpersonales (textos con textos y prácticas intersubjetivas mediadas por lo literario); la cuestión del canon.

Al abandonar perspectivas lineales para considerar las obras desde su condición artística, en vínculo entre pares y enclavadas en territorios de derechos y garantías, nos despojamos de representarnos nuestro catálogo solo sustentado en la jerarquización de los “gustos” personales de docentes y mediadoras: hay variables que se intersecan, suman y que movilizan preguntas que desnaturalizan los escenarios de planificación y frenan decisiones espontáneas.

En primer lugar, aquellas que tienen que ver con las prescripciones curriculares para quienes trabajan en terrenos oficiales y bajo las leyes específicas de educación. Nos parece significativo mencionar esto porque, aunque muchas veces los diseños o las políticas públicas educativas (por razones que no toca analizar aquí) se presentan y viven como “bajadas” y obligaciones incuestionables para la práctica, lo cierto es que una relectura atenta de los NAP y de los diseños jurisdiccionales de la provincia (al menos en nuestro caso de Córdoba) permiten actualizar un despliegue en abanico de posibilidades formativas en términos de contenidos, objetivos, metodologías y formatos, hecho que nos posiciona a los mediadores como copartícipes de la currícula oficial, es decir, como verdaderos agentes capaces de volver plástica la normativa en función de objetivos institucionales o específicos, contextualizados. Revisitar dichos documentos, entonces, supone revincularnos activamente con la definición de orientaciones públicas desde una concepción más positiva y menos enajenante de nuestra profesión, que está habilitada para ello y así interpelada por las escrituras legales, más allá de los lineamientos generales en los que sí debemos encuadrar, prescriptivamente, nuestras propuestas.

Así, ya se entrelazan las variables más personales que portamos para pensar una selección con representaciones construidas profesionalmente sobre nuestro objeto en el marco de inscripciones y actualizaciones curriculares, trazando un mapa enmarañado y complejo.

Dichas representaciones, asimismo, implican la tensión ya establecida entre una selección basada en la potencia estética y ética de las obras literarias y una consideración de los muchos modos de leer que hacen a la heterogeneidad constitutiva de las comunidades de lectura (con sus propias textotecas internas y cánones personales). Los criterios sobre los que soportamos la confección de nuestras listas literarias conforman una estructura poliédrica que también

puede ser pensada como la serie de las muñecas rusas, *mamushkas*, en donde una decisión está contenida en otra mayor y, a su vez, explica el ordenamiento de otras.

En todos los casos de enseñanza, necesitamos abordar y asumir con urgencia dicha complejidad de la práctica literaria objetivando los procesos de toma de decisiones sobre qué dar a leer. La invitación al ejercicio consciente, de permanente vigilancia epistemológica, radica en que la complejización de nuestras prácticas proyecta y dispara sentidos para *experimentar* la literatura en sus amplias posibilidades, a la vez que sigue significando clausura (como todo recorte).

Como investigadoras que asumimos nuestras propias actuaciones docentes como objeto de estudio, somos conscientes de que no podemos pensar en prácticas perfectas (abordamos lo social y lo humano en todo su espesor no carente de falibilidad), pero sí nos moviliza el compromiso de construir saberes que pongan en valor la responsabilidad profunda que tenemos quienes enseñamos literatura, tarea que tiene resonancia vital, como acto de respeto hacia lo que todavía sabemos que puede ser posible:

La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la irrupción y la apertura del mundo. (Larrosa, 2003, p. 521).

Fuga

Investigar sobre LIJ en terrenos de enseñanza nos resulta situarnos en un umbral, una zona de cruce, un verdadero espacio *entre* (sujetos, tiempos, espacios, textos, universos, sentidos profundamente heterogéneos, superpuestos y contrapuestos). La perspectiva interdisciplinar nos significa aquellas puntadas medidas que damos para hilvanar(nos) una experiencia arrasadora en su complejidad que puede ser extraordinaria en su significatividad.

Reivindicamos esa irreverencia permanente de nuestro objeto que hace que las costuras que llegamos a dar desde nuestras prácticas funcionen como forma de acercamiento a una materia vasta e inabordable en su totalidad; como botón de muestra de su pura posibilidad, avivando su deseo y la intensificación de la experiencia (inaugurando encuentros, para ir siempre “un pasito más allá”, hacia lo *por descubrir* que se nos ofrece y nunca cesa).

Damos impulso a la práctica literaria en LIJ como quien da vida monstruosa para que tenga lugar lo inesperado: para que algo fuera de toda casilla siga andando, mucho más acá y mucho más allá de nuestros cuerpos. ¿Qué es la experiencia literaria con LIJ si no ese *otro cuerpo* que se/nos rebela? Bordeando esa pregunta situamos nuestras líneas, oficio y tarea.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2014). *La literatura como una casa hospitalaria*. Conferencia Magistral 3 en Memorias del 34 Congreso Internacional de IBBY. Recuperado de https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/la_literatura_como_una_casa_hospita
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bixio, B. y De Mauro, S. (2019). Políticas de la disidencia. I Encuentro Internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica. *Heterotopías*.

- Revista del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*, 2(3),
- Bodoc, L. (2017). Pensarnos poéticamente. En P. Domínguez (Comp.), *Diálogos entre mediadores de lectura. Algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil* (pp. 40-44). Comodoro Rivadavia: Edupa.
- Carranza, M. (2016). *1. Una ventana abierta al País del Nunca Jamás (Sobre la literatura del rapto)* [Video en YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7-pI5N1eCgs&feature=emb_logo
- Carranza, M. (2018). La rebelión de la rosa. *Catalejos. Revista sobre lecturas, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 14-23. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3130>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dalmaroni, M. (2011). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk*, 105(1), 140-152. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9051/pr.9051.pdf
- Devetach, L. (2016). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Goicochea, A. (mayo, 2012). *Géneros, desbordes y límites de la literatura: Leer para enseñar y aprender*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica, La Plata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ortiz, M. F. (Comp.). (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Córdoba: Comunicarte.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Valle, J. del (2018). La política de la incomodidad: Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo. Recuperado de <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>
- Vottero, B. (2012). *Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Notas

¹ Como equipo de investigación que pertenece al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, optamos por el uso de la *e* inclusiva como una de las manifestaciones del lenguaje inclusivo que expresan la política de la disidencia (Bixio y De Mauro, 2019). Nos hacemos eco de la discusión que nos atraviesa como comunidad científica, académica, social y política y nos amparamos en la Resolución 650/2019 del HCD de nuestra facultad, que habilita y promueve el uso del lenguaje

inclusivo. En algunas oportunidades, sin embargo, en este artículo mantuvimos una alternancia entre la o y la a como registro, como huella de una conflictividad latente. En consecuencia -sin pretensión de universalidad-, en el texto siempre se está haciendo referencia a mujeres y varones, como así también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida. Nos reconocemos parte de diferentes colectivos de personas que luchamos por el reconocimiento de identidades no marcadas, asociadas a otros conflictos de la sociedad actual (desigualdades, exclusiones, violencias, injusticias, entre otras). Por lo trascendental de esta cuestión, adherimos a la necesidad de explicitar nuestra “incomodidad” (Del Valle, 2018) con el uso del masculino —nada neutro— para hacer referencia a otras identidades no representadas en lo binario y en el pensamiento hegemónico.

² Queremos destacar que, si bien es prolífica la producción en torno a la LIJ y sus desarrollos tienen ya una larga tradición crítica y especializada, aún consideramos que constituye el objeto una zona de vacancia que debe ganar mayor legitimidad en nuestras universidades en relación con otros espacios disciplinares del gran campo de las letras. En la actualidad, en nuestra Universidad Nacional de Córdoba, la LIJ constituye tan solo una unidad de una materia del Profesorado en Letras Modernas (Enseñanza de la Literatura) y un seminario optativo de grado a cargo de la Dra. Susana Gómez. Confiamos en que la renovación del Plan de Estudios que se está llevando adelante dará cuenta de una currícula más ajustada a la centralidad que este objeto de estudio posee para la vida social, así como a la abundancia de conocimientos que circulan por otros ámbitos sobre esta literatura en cuestión.