

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

NATALIA RODRÍGUEZ Universidad Nacional de Río Negro – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / ORCID 0000-0002-7279-7480 / rodrigueznat75@gmail.com

Resumen

Este artículo postula un abordaje de los discursos teórico–críticos del campo de la literatura argentina para niños, del periodo 2000–2013, y sus proyecciones pedagógico–didácticas. A partir de afirmar que la producción discursiva en cuestión legitima y profundiza operaciones y protocolos que repercuten en forma dialógica en el terreno de la didáctica de lo literario infantil, indagamos la configuración de enclaves entre la crítica y la educación literaria. Se plantea un diseño cualitativo estableciendo el análisis discursivo como método, debido a su pertinencia en cuanto al acceso a significados y sentidos materializados en las estructuras y estrategias de los constructos textuales y discursivos. Asimismo, se valora por la capacidad heurística respecto de las convergencias relacionales significadas en el corpus. El tratamiento de dicho corpus, con anclajes «entre» textos y discursos, admite la conformación de plataformas categoriales en la articulación de un conjunto de temas y problemas, asociado a lo que proponemos designar como «analíticas de la intersección». Se constata, entonces, la inscripción de dinámicas de dialogicidad entre teoría y pedagogía, es decir, una crítica que tracciona la enseñanza de la literatura en términos de ruptura, innovación y transformación.

Palabras clave: literatura argentina para niños/ discursos teórico–críticos / operaciones y protocolos / proyecciones pedagógico–didácticas / analíticas de la intersección

Abstract

Theoretical–critical Discourses in the Field of Argentinian Literature for Children (2000–2013) and Its Didactic–Pedagogical Projections

The paper examines theoretical-critical discourses within the field of children literature in Argentina, during the 2000–2013 period, and their pedagogical and didactic impact. We hereby state that the already mentioned discourse production legitimates and deepens processes and practices that have a dialogical repercussion in the field of the didactics of children's literature; we also explore the configuration of areas that could be both academic review and literary education. A qualitative outline using the methodology of discourse analysis is determined. This procedure permits access to both meanings and senses, realized in the structures and strategies of textual and discourse constructs. At the same time, its heuristic capacity regarding the relational convergences denoted in the corpus stands out. The treatment of such corpus,

Recibido: 15/3/2023. Aceptado: 7/9/2023

Para citar este artículo: Rodríguez, N. (2023). Los discursos teórico–críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000–2013) y sus proyecciones pedagógico–didácticas. *El taco en la brea*, (18) (junio–noviembre). Santa Fe, Argentina: UNL. DOI: 10.14409/eltaco.2023.18.e0115



anchored «between» texts and discourses, opens the possibility of critical frameworks around themes and problems, associated to what we denominate «analytics of the intersection». Our analysis makes evident the dialogical dynamics between theory and pedagogy, that is to say, a scholarly study that drives the teaching

of literature as a groundbreaking, innovative, and transformational practice.

Key words: Argentinian literature for children / theoretical-critical discourses / processes and practices / pedagogical-didactic projections / analytics of the intersection

1. Una crítica que interseca la didáctica

El presente artículo retoma desarrollos investigativos vinculados a la tesis doctoral con el propósito de abordar los discursos teórico-críticos sobre la literatura argentina para niños (LAPN), referenciados entre los años 2000 y 2013, en interrelación con sus proyecciones pedagógico-didácticas.¹ Para ello, se establece una metodología cualitativa y el análisis del discurso como método. En consonancia, asumimos un tratamiento del corpus (Alvarado, 2013; Andruetto, 2009; Arpes y Ricaud, 2008; Bajour y Carranza, 2005; Carranza 2007, 2009; Díaz Rönnner 2000, 2011; Raffaghelli, 2010; Sardi y Blake, 2011; Stapich, 2008; Stapich y Cañón, 2013), circunscribiendo dinámicas de sinergia intertextual e interdiscursiva, a fin de dimensionar los problemas que se definen en el conjunto, en los términos de una topografía global (Angenot, 1998, 2010). Se exponen, así, las operaciones y protocolos (Panesi, 1998, 2001) en correlación con los patrones que transversalizan el corpus. Los programas teóricos indagados evidencian la inscripción dialógica de nociones teóricas y pedagógicas. Se trata de una crítica que interseca la didáctica. Este escrito pretende, en suma, abrir el espectro de matices, resonancias y tensiones en torno a los discursos del corpus, de manera de configurar los enclaves que remiten a procesos de recolocación de la producción teórico-crítica sobre la literatura para niños y jóvenes (LPNyJ) en nuestro país y de reorganización de los paradigmas de la educación literaria.

2. Recorridos transversales y una programática en zona de borde

Los planteos conceptuales que abrevan en el teorizar lo literario infantil hilvanan las proyecciones pedagógico-didácticas que a continuación se exponen. Resulta pertinente, en este punto, una mención a la noción de «zona de borde» (Gerbaudo, 2006) para justificar el cruce de discursos, la intersección de disciplinas. De igual forma, aludimos a los aportes de Rancière (2011) para autorizar una metodología basada en el trazado de continuidades y rupturas interdiscursivas y la delimitación de 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 recolocaciones en los territorios de la enseñanza literaria. Los patrones diseñados a partir de los recorridos transversales por el corpus de investigación circunscriben las siguientes temáticas y problemáticas: la literaturización de la literatura infantil y juvenil (LIJ); LIJ y escuela; la práctica del teorizar la literatura infantil y juvenil argentina; el lenguaje de la escritura teórico-crítica.

2. 1. La literaturización de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica

El tratamiento de este eje de análisis remite, en principio, a los desarrollos de Díaz Rönnner, con foco en la (con)textura crítica figurada en *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades,*

paradojas.² *La aldea...* presupone especulaciones teóricas sobre la «literaturización» al sincronizar la categoría de «traducción» con las de «simulación» y «falsificación» (Díaz Rönnner, 2011:91), ramificándose en la de «fraude», por un lado, y las de «contrabando» y «tráfico», por el otro, con resonancias traslapadas en los conceptos de «contrabandos discursivos» (98) y «tránsitos discursivos» (179). Esta estratagema conlleva a un reconocimiento en el universo de la LAPN de 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). En sintonía, el entramado nocional sistematizado a partir del par «delito-delación» resulta articulatorio del enclave «contrabando». Esta operación habilita un discurrir teorizante sobre las «rutas 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).

Estas exploraciones teórico-críticas de proyección pedagógico-didáctica son revisitadas en la complejidad de la trama de discursividades que involucra el corpus de investigación. Nos centramos, luego, en *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo* de Marcela Arpes y Nora Ricaud. Sostenemos que las autoras reactivan el abordaje teorizante de Díaz Rönnner articulando el concepto de «ruptura» referido a 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). Asimismo, 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 solo a lo que se reconoce como una literatura pedagogizante y moralizante dentro del propio subsistema, sino también al sistema mismo de la literatura (28). 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).

Abrevamos, seguidamente, 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 su tratamiento como literatura. La definición de la literatura infantil desde su especificidad estético-literaria, 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 instala, a su vez, un tratamiento teórico-crítico centrado

en la denominada «educación en valores» como forma renovada de la vieja moralina a la que históricamente ha estado ligada la literatura infantil.

Siguiendo una perspectiva de historización en cuanto a la literatura infantil argentina, las autoras se refieren a los años noventa para ubicar un nuevo «encorsetamiento» asociado al mercado y a la escuela (7). Sin embargo, asumen como una conquista de la década del 90 el crecimiento del papel de la ilustración, lo 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 se ha logrado burlar la intención pedagógica evidencian, también, al humor absurdo y a un uso de la parodia como recurso preponderante, en función de la desmitificación de aspectos temáticos y formales, así como de la relación adulto-niño propia de la tradición literaria para chicos.

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)

El género en cuestión comprende, igualmente, procedimientos distintivos como la hibridación genérica y la puesta en evidencia de las técnicas de la ficción.

En «¿Por qué la literatura es también para los niños?», Marcela Carranza asegura que 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, ya que «lo que realmente interesa es la transmisión a las nuevas generaciones de un modelo considerado legítimo por los adultos» (2009:2). 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 (2007:8). Observemos que la crítica de Díaz Rönner al monologismo como evidencia de la dominancia preponderante de la voz del adulto se reedita vinculándola con la cuestión de la selección y el interés por la multiplicidad de sentidos que se articulan en los ensayos de Carranza. Esta vinculación se entronca, a su vez, con la «multisignificación» de Andruetto, que mencionamos más adelante.

Para avanzar, expresamos que los desarrollos de María Teresa Andruetto evidencian estrategias de apropiación de las conceptualizaciones de Díaz Rönner, sumado a que la práctica de relectura crítica reivindica una «literatura sin adjetivos». Andruetto postula la certeza teórica representada en la expresión «la Literatura Infantil también es Literatura» (2009:14) para interpelar las posturas conservadoras y utilitarias, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos; también, las «nuevas formas de utilitarismo (...) la educación en valores» (16). La categoría «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» (38). Otro dispositivo de este marco categorial es la

concepción de la literatura vinculada a la «vacilación» e «incertidumbre» y a la «incomodidad», porque desnaturaliza lo que la sociedad ha naturalizado. Asimismo, 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).³

Afirmamos, por lo tanto, que la «literatura sin adjetivos» de Andruetto se emparenta con la distinción entre «lo estético y extraestético» propuesta por Maite Alvarado en *Escritura e invención en la escuela*, más concretamente, en el artículo «Los dobleces de un género», de Alvarado juntamente con A.M. Kaufman y E. Massat. En este trabajo las especialistas desaprueban las épocas «teñidas de pedagogismo, psicologismo, didactismo, que destiñeron la literatura», 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» (Alvarado, 2013:279). En sintonía con este marco de conceptualizaciones, 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 proponen una categoría como la de «experiencia estética y literaria», en vinculación con la noción de «literatura de los niños» (269).

Proseguimos con el planteo de Florencia Raffaghelli para significar las resonancias con el concepto de «intrusiones» referenciado antes a propósito de los desarrollos de Díaz Rönner. El trabajo crítico de Raffaghelli se titula «*Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil*». Asume como punto de partida el reconocimiento de que la literatura infantil fue quedando encorsetada 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. (2010:2)

Estos «corrales temáticos» pero también, «corrales formales y literarios» significan la «tradición genérica como corset». Se transparenta así, una relación de derivación conceptual respecto del planteo de Montes (2001), y, desde ya, la filiación teórica con Díaz Rönner.

No obstante, Raffaghelli postula el surgimiento de

propuestas textuales innovadoras que 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 (...) se pone en primer lugar 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 de un 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).

Subrayamos que la reivindicación de la especificidad literaria para la LIJ se expresa, a la vez, en la programación de Sardi y Blake (2011) y en la sistemática de Stapich y Cañón (2013). En ambos

casos, se vuelve operativo el concepto de «poéticas». En *Poéticas para la infancia*, Valeria Sardi y Cristina Blake reconocen que la lectura de la LAPN debe rescatar y privilegiar fuertemente una perspectiva literaria. Sardi y Blake 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, 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» (Sardi y Blake, 2011:10).

Por su parte, en el prólogo de *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina*, Carola Hermida hace foco en el concepto de «poética de autor» como herramienta teórica para ingresar a un corpus de textos incluidos en la LPNyJ. Dicha categoría habilita el abordaje de los textos literarios de autoras del campo de la LIJ, en vinculación con sus reflexiones teóricas y para «trazar líneas de análisis, describir procedimientos, encontrar relaciones» (Stapich y Cañón, 2013:16). *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 LIJ como preocupación teórico-crítica de proyección pedagógico-didáctica.

2.2. LIJ y escuela entre las proyecciones pedagógico-didácticas del teorizar lo literario infantil

En lo que sigue, nos centramos en la relación entre literatura infantil y juvenil (LIJ) y escuela sosteniendo que dicha temática deslinda contingencias críticas que operan lineamientos teóricos y metodológicos de la enseñanza literaria en términos de innovación.

2.2.1. La carabela-isla como dispositivo conceptual para andar la relación lectura, escritura y enseñanza

Al enfocarnos en Díaz Rönnner (2011), puntualmente, 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», advertimos que los planteos teóricos que traducen estos materiales 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 Rönnner sedimenta en reconocimientos en torno a la condición de docente lector, concretamente a los lazos (también sujeciones) entre docente y práctica lectora. Esta arista del asunto lleva a Díaz Rönnner 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 metáfora carabela-isla» (2011:257).

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). En este artículo se combinan 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» (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». 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 selecciones del docente.

2.2.2. Interpelaciones críticas en torno a la enseñanza de la lectura literaria

En «Algunas ideas sobre la selección de textos literarios», Carranza (2007) recoloca 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». Según 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). El planteamiento de Carranza se sustenta, entre tanto, en el concepto de «libros desafiantes» como anclaje crítico y a partir de validar la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños.

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» (Bajour y Carranza, 2005:5). En función de articular alternativas pedagógico-didácticas superadoras, las autoras reivindican las nuevas estéticas en la literatura para chicos y jóvenes, así como las nuevas formas narrativas. 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 (11).

2.2.3. Andamiajes críticos y pedagógicos hacia otros modos de leer y escribir literatura en la escuela

La figuración de otros modos de leer y escribir literatura en la escuela que se manifiesta en las contingencias críticas estudiadas justifica la conceptualización de la escritura y la lectura como prácticas socioculturales, subjetivas y subjetivantes; asimismo, demarca un distanciamiento con relación a usos didactizantes. Así, *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura* orienta andamiajes críticos y pedagógicos en torno a la temática en cuestión, con anclaje en lo metodológico. En esta línea, se actualizan las aportaciones de un referente clave 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, instaurando la noción de «repertorio de consignas» («El taller de lectura. Un espacio para la autoconstrucción de lectores», de Elena Stapich y María José Troglia); se analiza el taller como dispositivo, con referencia

a las técnicas de conformación de grupos, a las dinámicas de apertura, socialización, cierre y evaluación, modulando la categoría de «variación» («Un taller y otros talleres. Vallas y trampolines a la hora de animar un taller de lectura y escritura», de M.J. Troglia).

Se problematiza la conformación del canon literario escolar desde una mirada que interpela los agentes y las instituciones («Talleres literarios y construcción del canon», de Mila Cañón); se reivindica para las salas del nivel inicial la presencia los textos «auténticos» y sin «adulterar» destacando, además, la necesidad de proponer actividades significativas, valorizando la «conversación» entre niños y niñas en torno a los sentidos de lectura («Que sepa abrir la tapa para ir a jugar. Acerca de relatos y lectores en el nivel inicial», de Fernanda Pérez). En consonancia, se articula la categoría de «docente mediador», dimensionado como lector crítico que 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 («Palabras largas, cortitas, amarillas y violetas. El taller de lectura y escritura en el nivel inicial», de Carola Hermida).

El cuerpo teórico regulado en el libro desarrolla aspectos vinculados a la selección y deja establecida la noción de «textos desafiantes», textos que provocan 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 («Una magia desafiante. La lectura de literatura en la educación primaria» de Mila Cañón). Se configura un planteo que otorga centralidad a la subjetividad de los lectores, sus experiencias personales de lectura, los saberes previos, sus comprensiones e interpretaciones en cuanto a los procesos de producción de sentido («Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema», de Elena Stapich). La problemática de la selección de libros involucra construcciones conceptuales articuladas a lo que se propone denominar «cuentos incorrectos», textos que «desestructuran», «ponen en conflicto» al lector (102). Dicha noción se relaciona, por ende, con la de «lectura desafiante» y la de «lectura indisciplinada», que requiere «no tomar al texto al pie de la letra, buscar algo más allá de lo dicho» (102) («Leer con los chicos cuentos incorrectos», de Elena Stapich).

Por otra parte, se observa un desarrollo de la categoría «libros de calidad» en interrelación con conceptos como «experiencia lúdica» y «actitud lúdica y creativa», enclave de teorizaciones relativas a la lectura como vivencia y a la generación de espacios de enseñanza y de aprendizaje originales, tensionando prácticas cristalizadas, automatizadas (117). Resaltamos, además, la referencia a la noción de «eje» como soporte articulador de la selección («Leer como los dioses. Un taller de lectura y reescritura de textos mitológicos», Fernanda Pérez y Carola Hermida). Se trata de un «eje productivo» para aunar textos («Entre monstruos, fantasmas y gigantes», de Raquel Piccio y Soledad Vitali). Desde este marco, se aborda, conjuntamente, la complejidad implicada en el trabajo en taller, espacio vivencial, de exploración, atendiendo a los paratextos, en relación con la prelectura («En el umbral de la lectura: llaves y ganchos para abrir los textos», de Claudia Segretín). Se enuncian orientaciones pedagógico-didácticas para innovar respecto de algunos mecanismos de la escuela tradicional y desestructurar la enseñanza de lectura y la escritura, destacando la noción de «recorridos o itinerarios de lectura» (de autor, género, temas, etc.) y la de «poética» («Leer para escribir y escribir para seguir leyendo. Actividades de animación a la lectura y la escritura» de M.J. Troglia). *Textos, tejidos y tramas...* sitúa, en síntesis, un andamiaje teórico una programática de la enseñanza literaria en clave de ruptura e innovación.

2.2.4. 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. El taller se reivindica como modalidad que tiene su didáctica, que basa sus estrategias en la ruptura del diseño homogeneizador de la escuela y deja entrar «aspectos olvidados en la currícula, aspectos de lo humano, la sensibilidad de las personas, la heterogeneidad, partiendo de la base del placer». Además, resulta significado como un espacio de trabajo basado en el binomio proceso/producto (50-53).

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, a las consignas de trabajo como recursos técnicos para la exploración lúdica de la escritura orientando desafíos. Para Andruetto el taller en la escuela es válido; no obstante, advierte que su viabilidad dependerá de la lucha que la escuela pueda dar contra el fantasma de la escolarización, contra la domesticación de la literatura, las demandas de utilidad y rendimiento, contra las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, los cuestionarios y resúmenes, los manuales (52). La línea crítica declamada por Andruetto se asocia, efectivamente, a una concepción de la escritura en la escuela como derecho (55).

2.2.5. 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 reivindicar la dimensión literaria como criterio fundamental para la selección de los textos en «más allá» del ámbito escolar, apelando a instalar criterios fundamentados en la productividad polisémica de la literatura (2011:13). 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; orientar la selección de textos hacia la elaboración de un canon escolar alternativo para dar lugar a las múltiples lecturas y recorridos posibles donde cada lector construye su propio universo literario y sus modos singulares de leer (124-125).

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). Además, sus (re)inscripciones y (re)apropiaciones en clave pedagógico-didáctica, quedan expresadas en conceptos como «mediadores responsables», «textos desafiantes», «itinerarios lectores», «prácticas lectoras subjetivantes».

2. 3. Heterodoxia crítica

El análisis interpretativo del corpus habilita la representación en clave de heterodoxia de ingenierías críticas en la constitución de filiaciones que son confabulaciones. Trayectorias críticas erráticas y heréticas, extrañas, insólitas por su inscripción dialógica; también, por las filiaciones que describen. Tal como se expresa a continuación, estas filiaciones teóricas refieren a préstamos tanto como a asimilaciones, reconversiones, actualizaciones conceptuales.

2.3.1. Ingenierías críticas y filiaciones teóricas

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). La autora acredita la correspondiente filiación teórica 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. En cuanto a un 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). Así, 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 (43). Por otra parte, la consideración de nociones como «mestizaje» y «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, 1980; 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 (Bajtin, 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». ⁴ La relación de los adultos con los niños se resemantiza al pensarla en cualidad de «encuentro entre dos culturas», abrevando en Bajtin (2000). Igualmente, 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». En correspondencia, los desarrollos de Bajour y Carranza (2005) 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 (5).

En Stapich (2008), E. Stapich y M.J. 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. Acorde a esto, en la publicación aludida, F. 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). ⁵ Mientras, Cañón restablece el concepto de «experiencias de lectura» para respaldar construcciones teóricas en torno a la historia lectora de los

sujetos escolarizados, 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 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». 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). 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, que se incorpora a la compilación de Stapich (2008), justifica la selección de textos literarios «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).

En esta línea, y circunscribiendo un entramado conceptual que involucra el concepto de «estructura de sentimiento» (Williams, 1980) tanto como conceptos claves, clásicos en la teoría literaria referidos al tema de la parodia (Sklovski, 1917; Tinianov, 1968; Bajtín, 1982, 1993; 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). En articulación, las contribuciones de Williams (1980) 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 juntamente 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 estratagemas para ejercer una voz alternativa (65). 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 que afectan directamente a la literatura infantil y de los argumentos del aparato censor, según las autoras permite leer ciertas representaciones sobre la literatura infantil, con anclaje en la función formativa, en detrimento de la imaginación (76). Contrariamente, en su apuesta a 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.

Según Sardi y Blake (2011), la resolución 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 Genette (1989) y Eco (1992), dimensionando el estudio del arte literario en cuanto a la creación verbal y los efectos que provoca su recepción. Al legitimar a la LAPN como un campo cultural específico, las especialistas abordan los aportes de Petit (2001) con el objetivo de problematizar los lazos entre infancia y literatura

desde la perspectiva sociocultural. Se logra dimensionar la experiencia de lectura literaria en relación con la (re)constitución subjetiva de los lectores. Por otro lado, la noción de «figuras» resulta una apropiación categorial de Carli (2009) para significar otras representaciones de la niñez (29).⁶ 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 ya observamos para Sardi y Blake, y que en esta oportunidad hace Hermida, de los aportes teóricos de Eco (1992), añadidos a los de Todorov (1979), 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 las contribuciones de Bettelheim (1975) y Soriano (1975) para destacar precisiones conceptuales respecto de 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. La remisión a Invernizzi y Gociol (2003) autoriza desarrollos sobre la censura y los libros prohibidos por la dictadura argentina. Respecto de las contribuciones teóricas que se recuperan 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. 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 en Stapich y Cañón, 2013:80).

En «María Teresa Andruetto: una poética de la desobediencia» Stapich y Troglia 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. 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 (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» (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 (105). Acerca del proyecto de escritura de I. Rivera («Escribir entre las líneas. Iris Rivera, de M.J. Troglia y M. Cañón»), los desarrollos teóricos referenciados por Troglia y Cañón abarcan a Held (1980). 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.

2.3.1.1. Préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores y reinenciones

categoriales. Un fenómeno particular que se observa en Stapich y Cañón (2013) y que significa una derivación de la representación en clave 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 reinención 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 mencionan las declaraciones de la autora acerca de su propia obra para una legitimación, en términos de apropiación categorial, de la idea de «libros abiertos, un poco ridículos, que rompen con lo racional, con la cáscara del deber ser» (115). 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 justifica 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). Se certifica, consecuentemente, una operación crítica justificada en la reinención categorial sobre la base de préstamos de la producción teórico-crítica de los escritores.

2.4. El lenguaje que (des)dice la escritura teórico-crítica

Los abordajes analítico-interpretativos del corpus habilitan el 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 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 a los discursos teórico-críticos de la LIJ argentina como metaliteratura.

Retomamos, entonces, el texto que G. 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 tretas crítico-discursivas 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 Rönnner, 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.

En esta línea, sostenemos que la práctica crítica y pedagógica que Díaz Rönnner (2011) despliega como diseño arquitectónico se articula en torno a un movimiento de contrapunto conceptual cuyo núcleo queda demarcado por categorías innovadoras como la de «sub-versión» emparentada con la de «versión», juego de palabras, sentidos, significaciones mediante, reconociendo 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 Rönnner abrevando 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».

Esta 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) (182), conceptos que aluden a los tránsitos que son transposiciones reproductivas de cristalizaciones (de la infancia, del sujeto niño, del imaginario infantil). Esta tríada organiza 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). En el trabajo de Fernanda Pérez, a propósito de un abordaje de la lectura como acto placentero y de las condiciones implicadas en la preparación de lo que se denomina como «momento de la lectura» en las salas del nivel inicial, 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 (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* (Wolf, 1994) 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 (2). Asimismo, en el planteo de las especialistas la referencia a *¡Silencio, niños!* (Wolf, 1997) 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.

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), 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 argentina contemporánea (Sardi y Blake, 2011:24): el «niño como botín de guerra», 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 (*Los desmaravilladores*, Bornemann) (30); el «niño deteriorado», refiriendo, 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 (*El país de Juan*, Andruetto) (30); el «niño consumidor», contemplado por los shopping (*La cámara oculta*, Schujer) (30); el «niño peligroso», difundido desde el sensacionalismo como delincuente, drogadicto, alcohólico, descontrolado y el «niño víctima», del abuso sexual, el maltrato, sometido a la esclavitud laboral, no escolarizado (*Caramelos de fruta y ojos grises*, Bodoc) (31).

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 (G. Cabal, M.T. Andruetto y Liliana Bodoc) desde una perspectiva literaria. 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 M.T. 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. Además, 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 L. Devetach para referir a las escrituras desafiantes que configuran la obra de escritoras del campo de la literatura para niños y jóvenes argentina actual como son M.E. Walsh, L. Devetach, Graciela Montes, M.T. Andruetto, M.C. Ramos, Isol e I. 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 tanto resulta vinculada con abordajes de la producción literaria de las escritoras, en articulación 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. Con referencia a la poética de L. Devetach, Stapich y Cañón 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). 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). Según Stapich y Troglia, en los textos representativos del programa estético de la escritura de Andruetto, al que califican como «poética de la desobediencia», 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 M. C. 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. 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 golpes

bajos ni 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 planteos filosófico-existenciales (117). También, al diálogo entre imagen y texto posibilitando un acercamiento al goce artístico; 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 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); el gesto de ruptura de las formas estereotipadas de representar al niño y al lector infantil; la representación de la infancia 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, en clave de analogías.

3. Consideraciones finales

En síntesis, aseguramos que los andamiajes categoriales que se involucran en cuanto al corpus modulan un primer eje de teorización alrededor de la literaturización de la literatura infantil y juvenil como preocupación crítica de proyección didáctica. Según lo relevado, los discursos que conforman nuestro corpus representan desarrollos teorizantes que tematizan los procesos de autonomización de la práctica literaria y reivindican un tratamiento de la literatura infantil con énfasis en su especificidad estético-literaria, tanto como en la dimensión político-ideológica. A su vez, se observa una problematización de las prácticas de lectura escolares asociadas al usufructo de la literatura, en consonancia con una justificación de las situaciones de enseñanza literaria en términos de experiencia constitutiva de subjetividades (lectoras).

La temática vinculada a la relación entre LIJ y escuela estableció el segundo eje y en esta línea, la demostración del cruce entre los ámbitos de la teoría y la pedagogía. 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 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. Las plataformas categoriales que involucran a los discursos estudiados se sustentan en la concepción de la lectura como experiencia estética, valorizan la presencia en el aula de textos desafiantes, en articulación con propuestas didácticas de conversación en torno a los sentidos de lectura, la lectura literaria desde las poéticas de los autores, la variedad de actividades y la diversificación de metodologías, argumentan la escritura lúdica y creativa, defienden la escritura en la escuela como un derecho.

En tercer lugar, se articuló el eje relativo a las manifestaciones discursivas del teorizar lo literario infantil constatando que los planteos teórico-críticos del corpus describen trayectorias heterodoxas. Vinculado a esto, las operatorias categoriales indagadas se inscriben en el ejercicio de filiaciones teóricas que reeditan posiciones nocionales a partir de dimensionar la especificidad de la literatura infantil y juvenil. 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, 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.

Finalmente, el cuarto 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. 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 LIJ argentina investigados como metaliteratura.

Confirmamos, por consiguiente, que este escrito articuló un entramado hermenéutico 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. La figuración de estos temas y problemas conlleva la definición de analíticas de intersección en las coyunturas de una crítica que tracciona con la literatura y su didáctica.

Notas

1. Título: «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» (UNC. FFyH. 2020); Directora: Dra. Carola Hermita (UNMDP), co-Directora: Dra. Ma. Florencia Ortiz (UNC); Comisión evaluadora: Dr. Gustavo Bombini (UBA/UNSAM), Dra. Ana Beatriz Flores (UNC), Dra. Susana Gómez (UNC).

2. Ya en *Cara y cruz de la literatura infantil* (2001), 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. Sostiene que la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura a fin de privilegiar la materia literaria, lo estrictamente literario (Díaz Rönner, 2001:16). 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 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. Para ampliar véase: Rodríguez (2016).

3. Es importante aludir aquí al rol de Andruetto, escritora de LIJ y especialista del campo (a diferencia de Carranza o Bajour y su actuación como críticas especializadas). Esto hace que Andruetto, por ejemplo, articule su andamiaje teórico con reflexiones 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 Bajour y Carranza (2005) y Carranza (2009) (publicados en revistas on line).

4. 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 (Larrosa, 2000:166).

5. Chambers (2007) propone la noción de «conversación literaria» definiéndola como «una discusión enfocada a la interpretación del texto y al hallazgo de significados» (56).

6. Carli (2009) explora la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y políticas. La idea de «figuras» permite recuperar las imágenes constituidas por los discursos (de los medios, de la pedagogía, de la política).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M.T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Angenot, M. (1998). Fronteras de los estudios literarios; ciencia de la Literatura, ciencia de los discursos. En *Interdiscursividades. De hegemonías y diferencias* (pp. 89-96). Universidad Nacional de Córdoba.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. La Crujía.
- Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Imaginaria*, (234), 1-11.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*, (158), 1-14.
- Bajtin, M. ([1976]1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza.
- Bajtin, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Barthes, R. (1997). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI.
- Bettelheim, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites (Le sens commun)*. Minuit.
- Bravo, V. (1985). *Los poderes de la ficción. Para una interpretación de la literatura fantástica*. Monte Ávila.
- Carli, S. (Comp.) (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Carranza, M. (2007). La literatura infantil: ¿Una cuestión de límites? Conferencia de las VII Jornadas Literatura/Escuela. Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, Mar del Plata.
- Carranza, M. (2009). ¿Por qué la literatura es también para los niños? *Imaginaria*, (261), 1-9.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, (39), 27-31.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen/ Humanitas.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-textos.

- Díaz Rönnner, M.A.** (2000). La literatura infantil, de «menor» a «mayor». En Jitrik, N. (Dir.), *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida* (pp. 511-531). Emecé.
- Díaz Rönnner, M.A.** ([1995]2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar.
- Díaz Rönnner, M.A.** (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Comunicarte.
- Eco, U.** (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Foucault, M.** (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Genette, G.** ([1982]2000). *Palimpsestos*. Seuil.
- Genette, G.** (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Gerbaudo, A.** (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. UNL.
- Gerbaudo, A.** (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. UNL/Homo Sapiens.
- Hébrard, J.** (2000). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. Conferencia de la Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- Held, J.** (1980). *Los niños y la literatura fantástica Función y poder de lo imaginario*. Paidós.
- Hofstadter, D.** (1998). *Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Tusquets.
- Hutcheon, L.** (1986). *A theory of parody: The teachings of twentieth-century art forms*. Methuen.
- Invernizzi, H. y Gociol, J.** (2003). *Un golpe a los libros*. Eudeba.
- Jitrik, N.** (1996). No toda es ruptura la de la página escrita. En Aguilar, G. (Comp.), *Informes para una Academia. La crítica de la ruptura en la literatura latinoamericana* (pp. 11-28). UBA.
- Larrosa, J.** ([1996]1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J.** (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J.** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lytard, J. F.** (1997). *Lecturas de infancia*. Eudeba.
- Mendoza Fillola, A.** (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Universidad Castilla.
- Montes, G.** (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Panesi, J.** (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En Giordano, A. y Vázquez, M.C. (Comps.), *Las operaciones de la crítica* (pp. 9-22). Beatriz Viterbo.
- Panesi, J.** (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), (104-115).
- Petit, M.** (2001). *Lecturas: del espacio íntimo a espacio privado*. Fondo de Cultura Económica.
- Podetti, R.** (2004). Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización. Ponencia del VI Corredor de las Ideas del Cono Sur, Montevideo, Uruguay.
- Raffaghelli, F.** (2010). *Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil*. *Revista Borradores*, X/XI, 1-11.
- Ramos, M.C.** (2006). *Razones para la sinrazón de la poesía. La función social de la lectura*. Conferencia de las VI Jornadas Literatura y Escuela, Jitanjáfora, Mar de Plata.
- Ranciére, J.** (2011). *Política de la literatura*. Libros del Zorzal.
- Reyes, Y.** (1999). Nidos para la lectura: El papel de los padres en la formación de lectores. Conferencia del Seminario Internacional Animación a la lectura y literatura infantil y juvenil, Colombia.
- Rivera, I.** (2005). Acá somos todos Pinochos. Sobre la función social de la lectura. *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial*, (13), s/d.
- Rivera, I.** (2007). El zapallo y la escritura se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer. Ponencia de las Jornadas de Formación e Intercambio «Mediadores a la vista», Buenos Aires, Argentina.

- Rodríguez** (2016). Cara y cruz de la literatura infantil de María Adelia Díaz Rönner o las fulgurantes trayectorias críticas y pedagógicas hacia perspectivas innovadoras en el abordaje de la producción literaria para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 2(3), 206–219. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1605/2029>
- Sardi, V. y Blake, C.** (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.
- Sklovski, V.** ([1917]1997). El arte como artificio. En Todorov, T. (Comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55–70). Siglo XXI.
- Soriano, M.** (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion.
- Stapich, E.** (Comp.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Novedades Educativas.
- Stapich, E. y Cañón, M.** (Comps.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Tinianov, J.** (1968). Per una teoría della parodia. En *Avanguardia e tradizione* (s/d). Dédalo Libri.
- Todorov, T.** (1979). Poétique. En Ducrot, O. y Todorov, T., *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (pp. 98–103) du Seuil.
- Todorov, T.** (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires.
- Todorov, T.** (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI.
- Todorov, T.** (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.
- Williams, R.** (1980). *Marxismo y literatura*. Península.
- Zelmanovich, P.** (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 49–64). Fondo de Cultura Económica.