

La ronda como modo de leer la literatura infantil y juvenil en América Latina¹

Round as a Means of Reading Children's and Young Adult Literature in Latin America

LAURA RAFAELA GARCIA

Invelec- Conicet- Universidad Nacional de Tucumán

Argentina

lau2garcia@hotmail.com

(Recibido: 21-10-2023;
aceptado: 20-02-2024)

Resumen. El objetivo de este trabajo es revisar la relación entre literatura e infancia desde la crítica del campo infantil argentino en diálogo con ciertos planteos de los estudios literarios, y profundizar en la complejidad de su problemática a través de los modos de leer. La colección, la serie o los itinerarios son formas de leer propias de la crítica del campo infantil, en esa dirección propongo agregar la ronda. Como género popular de la literatura oral, la ronda combina la estructura reiterativa y encadenada de la retahíla y permite enfatizar en la relación entre literatura e infancia de manera espiralada. Ese movimiento acumulativo y ascendente da lugar a la incorporación de textos literarios de escritores y escritoras latinoamericanos más allá de los límites establecidos por los catálogos editoriales. De este modo la ronda se presenta como un dispositivo de acción que permite establecer puntos de contacto tanto en la ficción como en las disputas críticas de la literatura infantil y juvenil en América Latina. El propósito general es contribuir a ampliar la memoria literaria y actualizar las preguntas sobre la construcción del imaginario de los lectores en América Latina.

Abstract. The goal of this work is to review the relation between literatura and childhood from the critique of the Argentinian childhood field in dialogue with certain literary studies approaches and deepen in the complexity of its problematic through reading modes. The collection, series or itineraries are ways to read from the childhood field. That is why round is proposed. As a popular genre of oral literature, round combines the repetitive structure and enchainment of the string and allows to emphasize in the relation between literature and childhood in a spiral form. This accumulative and ascendent movement creates incorporation of literary texts of Latin American authors beyond the limits established by publishing houses. In this way, the round is presented as an action device that allows to establish point of contacts in fiction and critical disputes in child and young adult literature in Latin America. The general purpose is to contribute to expanding the literary memory and update the questions about the imaginary construction of readers in Latin America.

Palabras clave: *Literatura oral; la Ronda; lectura; construcción del imaginario; memoria literaria.*

Keywords: *Oral literature; round; reading; imaginary construct; literary memory.*

¹ Para citar este artículo: García, Laura Rafaela (2024). La ronda como modo de leer la literatura infantil y juvenil en América Latina. *Álabe* 30. DOI: 10.25115/alabe30.9538

I. Punto de partida

La literatura infantil y juvenil en América Latina tiene sus propias manifestaciones y la temporalidad de cada campo da cuenta de los procesos culturales que avanzan o sostienen la marca distintiva de su producción. ¿Cuáles son los puntos centrales de la estética que la literatura para niñas, niños y jóvenes propone a sus lectores en cada campo nacional? La respuesta a esta pregunta implica un trabajo interminable, sin embargo mi propósito es reconocer lazos estructurales (Pizarro, 1985) que den cuenta de la conformación cultural de esta zona literaria, sus avances y sus puntos de contacto con la crítica de la literatura latinoamericana. En este sentido, la pregunta general que recorre este artículo es ¿por qué insistir en que el trabajo con la imaginación que propone la literatura tiene que ser una prioridad en la niñez más allá de las condiciones sociales y económicas que condicionan las posibilidades de las infancias en América Latina?

Con el fin de reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la formación de ciudadanías lectoras, propongo trazar desde el campo de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes² nuevos itinerarios que organizan la lectura a partir de diferentes temas y problemas que recorren en términos generales al campo literario infantil. Estos puntos de contacto dialogan con ciertos postulados de la crítica latinoamericana, que funcionan como un repertorio de las discusiones centrales de nuestra literatura.

Analizar la relación entre literatura e infancias desde los estudios literarios implica jerarquizar las disputas de la literatura infantil y juvenil, que distinguen su producción por las características de los destinatarios. En este caso la apuesta es mayor porque me interesa extender esa dimensión analítica desde el campo infantil argentino hacia otras escritoras y escritores latinoamericanos en un contrapunto necesario para poner en diálogo las lecturas literarias. Esto supone también, considerar la heterogeneidad de las experiencias de infancias (Diker, 2008) que atraviesan una pluralidad de contextos y desigualdades vigentes en América Latina, marcadas por la violencia, la pobreza y la marginalidad que –como sostiene Patricia Redondo (2004)– constituyen a nuestros lectores en sujetos sujetos a la privación, pero también en sujetos deseantes de otros futuros.

Reflexionar sobre los modos de leer (Ludmer, 2015) en la LPNJ implica atender a las problemáticas que afectan la subjetividad de infancias y juventudes en América Latina. Pero también, supone revisar el corpus de lectura al interior de cada campo nacional y ponerlo a funcionar más allá de los límites de los catálogos editoriales, pensando en la formación de los lectores y atribuyéndole un promisorio rol a la crítica.

Para dar visibilidad a los textos, a sus escritores y a las problemáticas que permiten trazar estos puntos de contacto tomamos la ronda infantil como un modo de leer. La ronda como género popular de la literatura oral remite al espacio circular de una reunión y, en este caso, se combina la estructura reiterativa y encadenada de la retahíla con el

² Para evitar repeticiones y favorecer la lectura en adelante se emplearán las siglas LAPN o la variante LPNJ, cuando se hable del campo más allá del caso argentino. Es importante aclarar que no desconocemos la complejidad que la denominación literatura infantil y juvenil encierra, por eso preferimos emplear la forma literatura para niñas, niños y jóvenes con el propósito de evitar simplificaciones. Cabe aclarar que abordamos este problema de la denominación en otros trabajos, y en este caso solo consideramos necesaria la aclaración.

propósito de mostrar la complejidad de la relación entre literatura e infancias de manera espiralada. Con un movimiento ascendente que conserva y avanza sobre una sucesión de conceptos, estas rondas se suman a otros modos de leer. Vale considerar que dentro del campo el trazado de itinerarios o recorridos lectores son modos de acción que –como sostiene Josefina Ludmer– organizan la lectura, como también lo hacen la colección y la serie más ligados a la lógica del campo editorial. En este caso, entiendo la ronda como un modo de leer que prolonga el sentido lúdico del género al cruzar las poéticas de distintos escritores de la región y abordar algunos problemas específicos de esta zona literaria. Las cuatro vueltas que componen estos itinerarios en proceso se apoyan en una serie de categorías y postulados de la crítica literaria argentina.

2. Antecedentes y caja de herramientas

Desde la ruptura estética inaugurada por María Elena Walsh en los años sesenta, cierta línea de la literatura infantil argentina se distinguió por el modo contrahegemónico de combinar lo fantástico con lo lúdico del lenguaje. Esa marca dio lugar a la emergencia de una formación (Williams, 1980), que se comprometió en los primeros años de la recuperación democrática con la formación de lectores y la importancia de la lectura literaria desde la infancia dentro y fuera de la escuela. La crítica argentina María Adelia Díaz Rönnner denomina a esta formación intelectual como “la Banda de Cronopios” (2011, p.128) por el modo en que sus poéticas intensificaban el trabajo con lo fantástico y potenciaban las formas de la comicidad en vínculo directo con los personajes del escritor Julio Cortázar.

Díaz Rönnner señala que las escritoras y escritores de esta formación –que incluye a Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Cabal, Silvia Schujer, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, entre otros–, fueron los lectores del boom de la literatura latinoamericana y es posible reconocer esa influencia en las relaciones intertextuales que establecen en sus textos. Además, ellos mismos se reconocen como herederos del legado de Walsh y entre otras experiencias en común, compartieron la violencia política de la última dictadura militar argentina. Todos estos rasgos tienen un efecto singular en sus poéticas y provocaron una renovación irreversible en la relación entre literatura e infancia, que interpela tanto la asimetría entre adultos y niños como la concepción de niñas y niños. En términos estéticos darles status de lectora o lector es más atractivo, porque invita a ampliar las representaciones del mundo y deja de lado los mensajes unívocos y moralizantes que apuntan a la formación en valores. Estas poéticas interpelan a los lectores en distintas direcciones abarcando desde la originalidad de los paratextos de las colecciones hasta el desarrollo de las historias y el despliegue de las ilustraciones, que aportan densidad a la interpretación.

En la década de los dos mil y atendiendo a la diversidad de cambios y contextos que condicionan la experiencia de niñas y niños –desde el campo de los estudios de las infancias en Argentina– se remarcó la categoría con el uso del plural (Diker, 2008). Esta operación que empieza por enunciar a las infancias para dar cuenta de esa heterogeneidad estuvo acompañada desde esta zona cultural por una variedad de poéticas de autores

e ilustradores que enriquecieron la narrativa del campo en las últimas décadas. La LAPN experimentó una renovación que vino de la mano de la ilustración y la apertura temática y estética que promovieron las pequeñas editoriales con proyectos innovadores e inclusivos (García, 2021).

En cuanto a los avances de la crítica del campo se destacan de manera particular los trabajos de Díaz Rönner (2000) con un tono crítico ligado a planteos teóricos más académicos, que dan lugar a posicionar el objeto literatura infantil en términos del eje teórico “Poder e Hibridación” por la multiculturalidad que los productos para niños encierran, como lo establece en el artículo incluido en la *Historia crítica de la Literatura argentina* dirigida por Noé Jitrik. También, en ese texto se destaca el desplazamiento de “menor a mayor” en términos de narrativa que se produjo dentro de la literatura infantil argentina siguiendo los aportes teóricos de Deleuze y Guattari (1990). Más allá de estos trabajos fundacionales para la crítica que la vinculan con la tradición literaria nacional, por esos años se destacan los aportes de Cecilia Bajour, Marcela Carranza y la revista *Imaginaria* disponible en línea. En las últimas décadas reconocemos la importancia de las investigaciones de Marcela Arpes y Nora Ricaud, Valeria Sardi y Cristina Blake, Graciela Perricone, Mila Cañón y Elena Stapich, por mencionar algunos de los estudios académicos más relevantes.

Por otro lado, se encuentran los ensayos de las escritoras Graciela Cabal y Graciela Montes; esta última de transcendencia internacional por sus aportes para profundizar en la construcción del imaginario infantil y la relación entre literatura y arte en general. En esa misma línea se distinguen los aportes más recientes que continúan con el interés por la formación de lectores como los de María Teresa Andruetto, Laura Devetach, Gustavo Roldán, entre otros.

Hay una categoría que funciona como bisagra entre la crítica del campo infantil y la crítica de la literatura nacional que es la de modos de leer acuñada por Josefina Ludmer. Este concepto fue introducido inicialmente al campo por Gustavo Bombini en *La trama de los textos*³ y aparece desarrollada en las clases dictadas por Ludmer en 1985, publicadas recién en 2015 para dar cuenta de la disputa de sentidos que implica el campo cultural. Cabe destacar –como reconoce Díaz Rönner– que el aporte de esta autora franqueó particularmente la dirección crítica del campo literario infantil en Argentina. Ludmer señala que en la literatura hay una lucha específica por el poder de dar sentido a algo y de decir qué es literatura y qué no lo es. En esa disputa los modos de leer son históricos y sociales, y en tanto formas de acción implican las posiciones de la interpretación. La autora toma el concepto “modos de ver” de John Berger y adapta esta categoría que de acuerdo a su planteo incluye dos preguntas, cada una de ellas desdobladas entre sí. La primera es *qué se lee* y la segunda *es desde dónde se lee* (p.39). A la primera responde por un sentido absolutamente material del texto: se lee objetos, materiales, zonas y, la pregunta que incluye ésta es qué sentido le doy a lo que leo, un sentido social, político, estético, etc. La

³ Otra investigación que continúa los desarrollos teóricos relacionados con esta categoría en la escuela le pertenecen a la Dra. Carolina Cuesta (UNLP).

segunda pregunta que incluye esta categoría y apunta al lugar imaginado, real o deseado del crítico en la sociedad, que involucra sus propias prácticas literarias. Al revisar el origen de esta categoría me propongo reflexionar sobre los modos de leer vigentes dentro y fuera de las instituciones escolares, como así también interpelar los planteos actuales sobre el rol de la crítica del campo que fue atravesando distintos momentos.

2.1. Primera ronda: la narrativa del pasado como guardiana del derecho a la imaginación

Al igual que en la canción “*Sal de ahí, Chivita Chivita/ sal de ahí, de ese lugar*”, la ronda como modo de leer pone el acento en la repetición y la acumulación. Dos movimientos que dinamizan el juego, marcando la paradoja de lo que en apariencia resulta sencillo. El campo de la literatura infantil y juvenil tiene en su interior una serie de tensiones que una percepción equivocada del objeto simplifica y desconoce; en el efecto de recursividad de este juego es posible avanzar y llevar más allá esas tensiones para mostrar la complejidad de la problemática. Como afirma Montes (2001) consideramos que en la literatura infantil se disputan algunos de los principales debates de la cultura.

En esta ronda se retoma un trabajo de de mi autoría (García, 2016) que pone en diálogo algunos cuentos de la poética del escritor argentino Gustavo Roldán con ciertos textos destinados a la niñez del uruguayo Mauricio Rosencof. Para avanzar sobre la memoria narrativa en el Cono Sur sigo los planteos de Elizabeth Jelin (2003), quien resalta que la incorporación en los años setenta de la clave interpretativa “violación de los derechos humanos”, “implica concebir al ser humano como portador de derechos inalienables. Supone también la asignación de una responsabilidad central a las instituciones estatales de garantizar la vigencia y el cumplimiento de esos derechos” (p. 5). En esa dirección, a la censura por “ilimitada fantasía” de libros como *La torre de cubos* de Laura Devetach que impone la dictadura, María Elena Walsh (1995) opuso el derecho a la imaginación como uno de los derechos culturales que la dictadura le quitó a los argentinos. El legado de Walsh que asume la generación de escritoras y escritores que estudiamos está directamente relacionado con el derecho a la imaginación, que favorece el cuidado del imaginario infantil, el fortalecimiento de la subjetividad de los lectores con buenas historias y metáforas que permitan mirar con otros ojos la realidad.

La apropiación de los sentidos del pasado que promueven en sus poéticas Roldán y Rosencof proporciona dimensión política al planteo estético al asumir el desafío de responder a la pregunta cómo narrar el pasado violento de las dictaduras (argentina y uruguay) a las nuevas generaciones. Ambos escritores experimentaron la violencia. Roldán, quien vivió junto a su esposa Laura Devetach un exilio interno durante la dictadura argentina, publica sus primeros textos durante la recuperación democrática. Su obra se distingue por la reinención de la tradición popular y por darle vida e historia a los animales del monte chaqueño argentino. Rosencof, como militante del Movimiento de Liberación Nacional, Tupamaros, fue encarcelado desde 1973 a 1985, y encontrará en la palabra poética las posibilidades de transformar su experiencia concentracionaria

en una colección de relatos que buscan dar explicaciones a situaciones individuales y colectivas.

Hay una variedad de alternativas en la ficción para abordar la transmisión del pasado y el tema de la violencia política. En el universo chaqueño Roldán posiciona al personaje del Sapo como nexo entre pasado y presente. Se trata del narrador de la comunidad, quien se distingue del resto de los personajes que habitan el monte por conocer muchas historias y haber protagonizado algunas de las aventuras más antiguas. Es quien no sólo conoce los relatos del pasado sino también, puede entablar el diálogo con los animales más jóvenes para explicarles las cosas más insólitas y terribles del mundo.

En el paratexto de *Cada cual se divierte como puede* Don Sapo puede interpretarse como el *alter ego* del autor y eso, también pone de relieve las coincidencias con el rol de narrador. Esta relación con los relatos que se basa en la tradición oral resalta la importancia que tienen en la vida del autor los cuentos, como lo revela en el libro *Para encontrar un tigre*. Roldán privilegia en su literatura el hecho de contar historias, leerlas y conservarlas para garantizarles esa experiencia a los nuevos lectores.

Para rastrear el modo en que el autor alude a la violencia política en otro trabajo (García, 2015) organicé una colección de escenas narrativas de los cuentos que abordan el tema. El recurso para establecer las relaciones entre ficción y realidad es la analogía. A través de los cuentos es posible contar la prohibición y la persecución de la ley impuesta por el tigre en “Un monte para vivir”, el exilio como alternativa para sobrevivir a la violencia, los modos de resolver el enfrentamiento o las diferencias ideológicas en cuentos como “Gustos son gustos” o “Las reglas del juego”. Escenas colectivas en las que el diálogo es una práctica cotidiana y horizontal entre los animales más experimentados y los más jóvenes, de manera que permite explicar la muerte del tatú en “Como si el ruido pudiera molestar” y entender la dimensión subjetiva del miedo en “El tamaño del miedo”.

En *Los trabajos de la memoria* Jelin (2002) postula que el acontecimiento rememorado se expresa en forma narrativa y se presenta como la manera en que el sujeto construye sentidos del pasado reciente. La poética de Rosencof se distingue por la voluntad de reconstruir el pasado familiar y privilegiar los vínculos de filiación a través de la palabra literaria. *Las cartas que no llegaron* (2000) se presenta como la escritura de una historia familiar que se reconstruye con retazos de silencios, preguntas y palabras que se reponen para vincular recuerdos, fotos e historias imaginadas.

La fragmentación como mecanismo de la memoria permite reconstruir escenas mínimas de una genealogía de inmigrantes y judíos que transita entre pasado y presente, entre recuerdos y olvidos, entre el adentro y el afuera de la intimidad familiar. En ese relato con marcas autobiográficas Rosencof muestra que el vacío del silencio, del encierro y el olvido se pueden remendar al compartir y contar historias, en las que se apela a otros textos literarios o personajes populares como parte de ese patrimonio colectivo. Entre los textos destinados a niñas y niños del escritor encontramos una serie de relatos que buscan explicar el origen del mundo o parodiar los relatos bíblicos. La mirada del abuelo

como un ser sabio narra las historias en *Leyendas del abuelo de la tarde* y *Los trabajitos de Dios* (2001), relatos de carácter cosmogónico que explican el orden del mundo anterior al orden natural.

Para este recorrido se destaca *Piedritas bajo la almohada* (2002) porque en la dedicatoria a su hija Alejandra se explicita la voluntad de estar cerca de las infancias con “estas historias irreales de la vida real”. Este libro incluye “Cuentos para las lágrimas de una niña” y “Mi planta de color naranja”, textos que conectan el adentro y el afuera, al padre y al hijo o a la hija, la soledad que los atraviesa de un lado y del otro. En esta zona de la poética de Rosencof las piedritas representan esos relatos como un legado que permite tramitar la ausencia a causa del encierro de los padres. Los hijos atesoran esas historias no sólo por el misterio que encierran sino también, porque representan la supervivencia del vínculo y la posibilidad del reencuentro.

Esta ronda podría continuar con el texto de Antonio Skármeta (2010) *La Composición* que narra en primera persona la experiencia de la violencia política. Para cerrar retomamos un planteo de Jelin y Kaufman (2006), cuando afirman que lo propio de la existencia humana es dar sentidos y crear sentidos, articular de manera singular y única experiencias, representaciones y afectos inmersos en los lazos sociales. Este planteo pone en primer lugar la subjetividad entramada con los vínculos del entorno y, en esa dirección entra en diálogo con el “dar de leer” que promueve Jorge Larrosa (2000) junto a los postulados de Joan Carles Mélich (2004), cuando sostiene que uno de los dispositivos que activan la memoria es la lectura. Alejadas de los propósitos moralizantes estas historias ponen al lector ante los protocolos de la ficción que sugieren la pregunta por la identidad, por el pasado y las posibilidades que habilita el diálogo intergeneracional.

2.2. Segunda ronda: la fantasía como desafío al orden tradicional

“Bichito colorado mató a mujer/ con un cuchillito de punta-alfiler./ Le sacó las tripas, las puso a vender,/ ¡A veinte, a veinte las tripas de mi mujer!”. En esta retahíla se enfrenta esa mirada homogénea e idealista del mundo que muchas veces se elige acercar a las infancias. Mirada adulta que se asombra cuando los chicos eligen con libertad en dirección contraria y se sienten atraídos por la crueldad, la muerte o el sinsentido como pasa a nivel internacional con las poéticas de Roald Dahl.

En esta ronda ponemos en diálogo dos autoras de importante producción ficcional y crítica para la literatura infantil de Brasil y Argentina, y nos preguntamos por los modos estéticos de desafiar las jerarquías desde la fantasía. Es importante aclarar que más allá de la cuestión del idioma, los textos de Ana María Machado mantuvieron una continuidad en los catálogos editoriales publicados en Argentina desde los años noventa hasta la actualidad, por eso sus textos circularon y aun hoy es posible acceder a ellos en español. En el ensayo “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” Montes (2001) plantea que la fantasía resulta peligrosa “porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva” (p.16). Las preguntas que provoca la fantasía ponen en cuestión los límites de un mundo definido y de sujetos disciplinados.

En *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia* ambas autoras establecen un intercambio de sus experiencias entre militancias y dictaduras como así también, sus miradas y posicionamientos sobre el campo. Sus trayectorias demuestran la incidencia de ambas en discusiones centrales como la organización del canon, la importancia de la lectura y de la fantasía, los criterios de selección de textos, la concepción de literatura, la mirada hacia niñas y niños, etc. Entre todos esos planteos, que reflejan una posición política a favor de las infancias y de la literatura, nos detendremos en el modo en el que desde la ficción estas autoras promueven un desplazamiento que busca dejar atrás el lugar de “ensoñación perpetua” para habilitar la potencia de la fantasía.

Al orden protector que aleja al niño de las tensiones del mundo, Montes opone la ambigüedad de la auténtica fantasía que en la literatura cuestionan el orden preestablecido. El manejo de la pareja realidad/fantasía –sostiene Montes– “le permite al adulto ejercer un tranquilo y seguro poder sobre los niños” (p.24). A partir de este planteo es posible preguntarnos qué historias seleccionamos para leer con los chicos o con qué criterios seleccionamos las lecturas dentro de la institución escolar y fuera de ella. Siguiendo los desarrollos de la autora entendemos que el juego simbólico, el disparate y el sin sentido como parte de los protocolos de la ficción regulan el contacto y la distancia con la realidad, que va cambiando junto con las necesidades de las infancias.

Para revisar el posicionamiento del sujeto lector y las posibilidades de la fantasía como desarticuladora del orden tradicional proponemos dos cuentos: *Irulana y el ogronte*. *Un cuento de mucho miedo* de Graciela Montes (2017) y *Había una vez un tirano* de Ana María Machado (2016), que abordan la cuestión del poder, las jerarquías y las manifestaciones colectivas. El cuento de Montes narra la historia de un pueblo, un ogro y una nena, que se enfrenta al ogronte que la supera en tamaño y en fuerza. El cuento trabaja sobre la oposición y el contraste para mostrar la desproporción o la asimetría de las posiciones, que dejan en desventaja a Irulana. Todo el pueblo estaba sometido a la voluntad y los cambios de humor del ogronte hasta que un día su enojo desató el desastre y el miedo. Una vez que el ogronte se había comido a todo el pueblo y los habitantes habían huido, en plena noche quedaron los dos solos: él muerto de sueño y ella muerta de miedo.

La forma en la que se llega a esa escena provoca un efecto particular que resalta la diferencia de posiciones. A pesar del miedo y la soledad de la escena, Irulana se anima a gritar su nombre y esa palabra como un hilo envuelve y atrapa al ogro en plena oscuridad. Finalmente, la gente vuelve para fundar de nuevo el pueblo. En esa metáfora de una niña, que con su nombre propio y su voz, enfrenta su miedo y a un inmenso ogro se pone a funcionar las posibilidades subjetivas para desarticular las formas autoritarias del poder. Además, toda la historia está mediada por la voz de la escritora quien comparte sus decisiones, se involucra en la historia y se muestra vulnerable a los hechos. La elección del lugar de escritura y también, la del lugar de Irulana es a favor de la humanidad. “No hay como un buen ogro para comprender la infancia” sostiene Montes (2001), asumiendo que es una imagen fuerte e incómoda, donde a pesar de todo, las infancias eligen la humanidad ante la orfandad o la ferocidad del ogro. De ese modo interpela las formas que

asume esa relación desapareja entre adultos y niños en la que se advierte tanto el exceso de poder como la potencia de la palabra.

Otra inflexión de la fantasía que desarticula la figura de autoridad es la que presenta *Había una vez un tirano*. Machado aclara que prefirió hablar de tirano y no de rey para hacer referencia a la pérdida de libertad y las injusticias de la dictadura de su país y otros países de América Latina, como parte de un pasado común a pesar de las distintas inflexiones. Esta historia se abre con un juego temporal que busca resaltar que el autoritarismo no ha desaparecido y que acecha en cualquier lugar. Poco a poco la voz narradora nos introduce en la historia de un festivo pueblo, donde todos participaban eligiendo a sus gobernantes hasta que un día llega este personaje que no escucha las ideas de los demás y las discusiones le parecen una pérdida de tiempo. El Tirano prohíbe los colores y las reuniones, impone el toque de queda y hasta impide inventar canciones nuevas. En ese clima sucedía la vida, pero un día llegó el turno de los chicos: Totonho, Jacira e Isabel. En ese punto el cuento parece empezar otra vez con una lógica distinta, la de las nuevas generaciones, que busca una alternativa a la monotonía instalada por las prohibiciones. Entre encuentros, charlas y coincidencias decidieron recuperar lo que el Tirano les había quitado y fueron hablando con otras personas que tenían nuevas ideas, y se pusieron a trabajar en lo que habían perdido. Un día se encontraron frente al palacio y le demostraron al Tirano que habían recuperado la alegría, entonces este huyó corriendo. El final no asegura que este personaje haya desaparecido, solo que se escondió en la oscuridad y eso representa una amenaza latente. La fantasía de vencer al poderoso tiene matrices políticas que muestran cómo opera la unión, la fuerza colectiva y la convicción de los más jóvenes por modificar la realidad.

La ronda podría seguir con el cuento “Pero él sabía soñar” de Marina Colasanti (2010), que relata cómo un joven logra vencer a un ogro que se alimentaba de los sueños de los habitantes de una pequeña aldea de pescadores. Esta forma de construir la ficción dialoga en varios aspectos con el cuento de Montes. El núcleo central de esta ronda gira en torno a la fantasía como mecanismo que juega entre lo real y lo imaginario para construir otra realidad y habilitar una nueva dirección de los hechos. Es posible preguntarnos en qué medida la literatura como otras manifestaciones artísticas interpela la realidad para ampliar la experiencia de los sujetos. Me pregunto si al seleccionar los textos en las prácticas literarias que compartimos con los lectores habilitamos lecturas e intercambios que representen alternativas a las formas hegemónicas del poder.

En el ensayo “El derecho a la literatura” Antonio Cándido asume una posición humanista y comprometida con el acceso democrático a la literatura como parte de los “bienes imprescindibles”, es decir, indispensables como el alimento, la casa y la ropa. Cándido sostiene que “las producciones literarias –de todos los tipos y todos los niveles– satisfacen necesidades básicas del ser humano, que enriquece nuestra percepción y nuestra visión del mundo”. Cierro esta ronda con la definición de Cándido: “La literatura confirma y niega, propone y denuncia, apoya y combate, brindándonos así la posibilidad de que vivamos los

problemas dialécticamente”. Considero que esta concepción señala lo indispensable de acceder a la literatura y habilitar la incertidumbre que provoca la fantasía.

2.3. Tercera ronda: la voz de infancia como refugio subjetivo

Esta tercera ronda empieza así: “*Sobre el puente de Avignon / todos bailan, todos bailan. / Sobre el puente de Avignon / todos bailan y yo también. / Hacen así, así las lavanderas / hacen así, así me gusta a mí...*”. El propósito de esta ronda es revisar la posición subjetiva de las infancias atravesadas por la multiplicidad de condiciones del contexto latinoamericano ligadas a las experiencias de vulnerabilidad social. Las narrativas reunidas en esta ronda se distinguen por el uso de la primera persona del singular como punto de vista de la configuración discursiva de la identidad en construcción. En la década del noventa la escritora argentina Graciela Cabal fue una de las primeras en asumir este punto de vista narrativo en sus textos ficcionales, y también en su novela autobiográfica *Secretos de familia* (1995). Además, en sus ensayos explicita esta perspectiva y al respecto afirma de manera contundente: “*Desde la infancia escribo, no para la infancia*” (2001, p.18). En *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)* se encuentra el ensayo “Un salto al vacío” con fecha de publicación en 1989, allí Cabal cuestiona la menospreciada serie mujeres-madres-escriptoras de literatura infantil y define a la literatura como “un salto al vacío” que no teme encontrarse ni con lo maravilloso ni con lo abominable. A partir de considerar la literatura sin adjetivos, como dirá María Teresa Andruetto (2009) décadas más tarde, esta formación de escritores entiende a la literatura como una sola y trabajan situaciones que abarcan la fragilidad de las infancias con recursos que van desde el humor hasta el absurdo como manifestación de lo siniestro.

Tanto la concepción de literatura como la de infancia en la poética de Cabal revelan un territorio discursivo que está regido por la forma de pensar y sentir la realidad que rodea a los sujetos niñas o niños. Corresponde mencionar a *Toby* (1997) que relata desde la mirada del mundo de un niño de siete años su experiencia de la discapacidad. Otro ejemplo de sus textos ficcionales es la serie del personaje Tomasito, que materializa la voz del niño desde el vientre de su mamá hasta las primeras experiencias significativas de socialización como su cumpleaños, el jardín o las vacaciones, entre otras. En la materialización de los pensamientos que dan voz al personaje tiene lugar la composición de la identidad narrativa de los sujetos. Este aporte encuentra en los planteos de Arfuch su vínculo con el “giro lingüístico” al representar “una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad” (2018, p.23). En esa dirección la literatura, los relatos familiares y los lazos afectivos ocupan un lugar central en la lucha simbólica por la construcción del yo.

Esta ronda atiende a la dimensión narrativa de esa lucha simbólica por la identidad que da cuenta de quiénes y cómo somos en una posición construida, ficcional. Nora Catelli (1994) afirma que el punto de vista es una función histórica de la ficción, una perspectiva verosímil, creíble, que se justifica dentro de ella y está orientada a producir un efecto. En esa dirección entendemos la voz de infancia como principio constructivo de la ficción en este conjunto de textos.

Las experiencias de la violencia política en Argentina encontraron una nueva inflexión en el texto *La casa de los conejos* de Laura Alcoba (2009), que dio visibilidad a esa voz de una niña atravesada por la militancia política de sus padres, miembros de Montoneros. Aunque este texto no pertenece al grupo de autores trabajados, lo incluyo porque da cuenta de un procedimiento narrativo central para la construcción de las infancias, y también porque se trata de una lectura frecuente en los programas de lectura de la educación secundaria. Considero que el lugar desde el que esa voz de infancia reconstruye su historia personal entre el juego y las armas aporta a los jóvenes lectores la posibilidad de pensar no sólo las repercusiones de la violencia política sino también sus propias experiencias de infancia. Además, hay ciertas representaciones del mundo construidas desde la literatura que operan en el contraste con la realidad de ser hija de militantes que la novela resalta. Al principio Laura afirma: “Allá, a menudo, yo soñaba en voz alta con la casa en que hubiera querido vivir, una casa con tejas rojas, sí, y un jardín, una hamaca y un perro. Una casa como ésas que se ven en los libros para niños” (p.13). Este fragmento señala la relevancia de esas historias de la ficción como parámetro para la mirada de la propia realidad.

Otra historia de hijo de militantes narrada en primera persona es la que protagoniza Emiliano en *Mambrú perdió la guerra* de la colombiana Irene Vasco. Si bien, se trata de otra modulación de la violencia como es la de Colombia, la experiencia traumática tiene puntos en común. Los padres de Emiliano militan en defensa por los derechos de los campesinos, él se tiene que ir a vivir con su abuela por la situación, vive de cerca el secuestro de los amigos de sus padres y desde la primera persona transmite una sensación constante de estar en peligro en varios momentos. El protagonista se ve obligado a mantenerse distante de la gente y la vida transcurre entre los paseos con el perro Mambrú y las charlas con su abuela sobre el álbum de fotos familiares. La relación con el perro será clave porque comparten una íntima amistad y en el momento de mayor tensión de la novela le toca elegir entre su propia vida y la de su amigo. La transmisión intergeneracional vuelve a aparecer en este texto junto con la pregunta por la lógica de los cuidados y los riesgos que corre un niño de doce años en estas circunstancias. Otro texto de la literatura colombiana que puede sumarse a esta ronda es *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes (2019). Textos que focalizan en la cuestión de la identidad y muestran su construcción en el intercambio con la mirada del entorno íntimo, donde los abuelos ocupan un lugar central para los vínculos afectivos de los sujetos. Este aspecto se relaciona con el planteo de Joan Carles Mèlich cuando postula: “no podemos responder a la cuestión antropológica fundamental (¿qué es el hombre?, ¿Quién soy yo?) sin recurrir a las mediaciones culturales, es decir, a los símbolos, a los mitos, a los rituales... y a las narraciones” (2004, p. 64). En este caso la ficción ejerce un efecto significativo en la construcción de la identidad. Mèlich lo plantea en los siguientes términos: “para el lector, es comprenderse *frente* al texto y recibir de él las condiciones de emergencia de un sí mismo diferente del yo que suscita la lectura” (2004, p. 64).

Por momentos, durante la lectura de estos textos crece la tensión entre la sensación de orfandad de los personajes y la obediencia por las condiciones en las que se encuentran y eso contribuye a reflexionar sobre las posiciones de las infancias en situacio-

nes límite. La ronda podría seguir con el cuento “En una casa en la playa” del argentino Félix Bruzzone y también, con *Era como mi sombra* de la autora colombiana Pilar Lozano.

Más allá del planteo temático que organiza la ronda, estos textos presentan dos aspectos que son fundamentales para distinguir algunas tensiones que atraviesan el campo. Por un lado, las disputas de canon y corpus que pesan sobre las lecturas en el secundario introducen una apuesta que cuestiona y excede la propuesta de los catálogos editoriales. En la actualidad el ingreso de *La casa de los conejos* como lectura frecuente en las escuelas pone en evidencia que, más allá de las colecciones juveniles o de la literatura que se destina a jóvenes dentro del mercado, muchos docentes y mediadores llevan a sus aulas literatura contemporánea que puede resultar atractiva para los jóvenes lectores.

Otra discusión que interviene en esta ronda está relacionada con la cuestión de la escritura. En el prólogo de *Los agujeros negros*, Reyes cuenta que este texto se publicó como parte de una colección sobre los Derechos de los Niños que hizo Alfaguara con el apoyo de UNICEF en el año 2000: “en la cual se encargó a los autores de diversos países de habla hispana, desde Argentina hasta España, la creación de un cuento a partir de un derecho de los niños” (2019, p.10). En primera instancia esta información funciona como una advertencia porque sabemos que, cuando la literatura se utiliza con ciertos propósitos, corren riesgo los desafíos estéticos. Es importante reconocer los peligros de una escritura a pedido que, sin embargo, en este caso trasciende esa circunstancia por la forma de tramar el contenido de la historia. Tanto para lectores y mediadores como para escritores del campo el desafío que se presenta en este tiempo es preguntarse por los criterios de selección en una variedad de textos y promover la inquietud por descubrir otras formas de mirar el mundo.

2.4. Cuarta ronda: una dialéctica entre literatura y comunidad

“Periquito el bandolero/ se metió en un sombrero;/ el sombrero era de paja/ se metió en una caja;/ la caja era de cartón/ se metió en un cajón;/ el cajón era de pino/ se metió en un pepino;/ el pepino maduró/ Y Periquito se salvó”. Empiezo esta última ronda con la historia de Periquito para reflexionar sobre la experiencia literaria a partir de dos textos: el cuento “El carretel de hilo rojo” incluido en *Libro de los prodigios* de Ema Wolf (2003) y la novela *El libro salvaje* del mexicano Juan Villoro (2008). A la metáfora de la lectura como viaje o a la de la escritura como laberinto estos textos aportan otras en relación con la literatura e interpelan la figura del adulto como intermediario entre el acervo cultural y las nuevas generaciones. Ema Wolf es una autora central de “la Banda de Cronopios” y su poética se distingue por el modo de fusionar géneros como el policial con el humor, lo fantástico y el terror desafiando los límites de la imaginación del propio lector. El *Libro de los prodigios* reúne una serie de relatos breves que narran historias extrañas y alegóricas, donde la información presentada y la forma narrativa lleva al límite lo real y lo fantástico. El cuento seleccionado se detiene en las sucesivas transformaciones de un objeto, que permite pensar la literatura como una caja de colores donde cada uno –como cada texto– invita a participar de una aventura. Cuando la mamá de Nina, la protagonista de la historia, la ve jugar con el carretel de hilo rojo que había tomado del atractivo costurero le advierte que

lleve un abrigo, porque sabe que la espera una aventura increíble en las alturas donde buirritos y montañas no paran de cambiar de forma y pasearla por diferentes paisajes.

En este cuento la literatura se presenta como una invitación a transitar experiencias diversas que, como la elección de los colores de la caja de costura, implica correr riesgos y disponerse a la aventura. A partir de este cuento, asociar la literatura, la biblioteca o un texto con la caja de costuras y la elección de los carreteles como la diversidad de textos disponibles es un modo de representar la experiencia de la lectura literaria que se enriquece y varía de texto en texto, de color en color.

La madre de Nina tiene una actitud amorosa al hacer la recomendación del abrigo a la niña y eso permite revisar el lugar de la figura adulta quien habilita el acceso a otro mundo y amplía las posibilidades de transitar la experiencia. Tanto este cuento como la novela de Villoro dan cuenta de experiencias en las que a los protagonistas les pasa algo y, en consecuencia, algo de esa experiencia tiene efectos en el lector. Considero que ese es el lugar de la lectura literaria como plantea Jorge Larrosa “de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo” (2013, p.207), más adelante agrega que la experiencia de la literatura es aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí y, en ese sentido, “la literatura es una experiencia de trans-formación” (p.208).

En la novela del escritor mexicano el mundo del libro, la biblioteca, las obsesiones de los lectores, los modos de leer, la lectura en comunidad y los efectos de la lectura encuentran una forma original de llevarnos a reflexionar sobre estas prácticas. En un plan de vacaciones distintas la madre de Juan decide dejarlo en casa de Tío Tito, entonces, el joven descubre que puede ser un gran lector con la sutil guía del tío, un bibliófilo sensible. La biblioteca de la casa se asemeja a un laberinto para el joven y los libros parecen elegir a los lectores. Juan deberá encontrar *El libro salvaje* que se resiste a ser leído y guarda en sus páginas un secreto destinado al lector que sea capaz de atraparlo. Las referencias intertextuales son una clave para hacer que el lector también participe y se entusiasme con la magia de la biblioteca entre itinerarios de lecturas en permanente acción.

De distintas maneras ambos textos muestran que un lector se forma a partir de encuentros singulares con los libros, y en esos momentos es clave la figura del mediador para acompañar el proceso lector y habilitar nuevas experiencias. En esta dirección los estudios de Michèle Petit (2006; 2007) incluidos en la colección Espacios para la lectura dirigida por Daniel Goldin y publicados por el Fondo de Cultura Económica resultaron fundamentales para la reflexión del tema en América Latina. También, corresponde señalar la reciente publicación del investigador chileno Felipe Munita *Yo mediador (a). Mediación y formación de lectores* (2021) que sistematiza los sentidos del término, establece precisiones sobre la definición del concepto de mediación en el campo de la lectura y aporta fundamentos para profesionalizar esta figura dentro y fuera de la escuela.

La lectura en comunidad es un desafío interesante que enriquece a los lectores por el intercambio que generan los textos y el diálogo con textos de otras épocas. Para continuar con la concepción de la literatura como una invitación y un encuentro entre lectores más y menos experimentados esta ronda podría seguir con *Cuentos cansados* del

escritor uruguayo Mario Levrero e ilustrado por el argentino Diego Bianki. En esta historia se reproduce la tradicional escena de un niño que escucha todas las noches un cuento contado por su padre. La estructura narrativa circular y la obstinación del personaje por escuchar un cuento a pesar del cansancio del adulto se combinan de manera original en este texto. Los cuentos se inician con la forma de una conversación y son protagonizados por alguien cansado, muy cansado, que entre realidad y sueño emplea el humor y el absurdo para narrar historias disparatadas que capturan la atención del niño quien se divierte y quiere seguir escuchando otro y otro cuento más.

Si revisamos la crítica literaria hay dos categorías que dialogan y dan fundamento al movimiento de esta ronda. Como plantea Montes la experiencia de la ficción junto con otras manifestaciones artísticas contribuyen a ampliar la “frontera indómita”, “que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo” (1999, p. 52). La literatura implica un trabajo con la imaginación que contribuye a profundizar el vínculo con el lenguaje y a ampliar la mirada del lector para acercarle la posibilidad de producir nuevos sentidos, maneras propias de participar de la realidad.

El lugar de la crítica es un lugar de mediación para propiciar nuevas lecturas y ponerlas a circular. En el campo tiene mucha importancia la crítica periodística con un rol más de divulgación de novedades y recomendaciones, en este caso me interesa interpelar la producción académica de esta zona literaria. Hablar de la literatura para las infancias en términos de fronteras y territorios supone promover la formación de lectores niñas, niños y adultos como un trabajo continuo e inacabado al que la crítica del campo puede contribuir; implica tiempo para leer buscando nuevos textos y espacio para que las lecturas den paso a nuevas interpretaciones y estrechen los vínculos de comunidad en torno al texto literario. Una comunidad que se funda inicialmente con el lector y el escritor de un texto, pero se extiende a espacios colectivos o individuales, formales e informales. Construir nuevas posiciones desde la crítica da paso a planteos más abiertos como el de María Teresa Andruetto (2009), que postula demarcar los catálogos o las decisiones que vienen con criterios de otros campos. Aporta un posicionamiento fundamental para pensar a escritores y escritoras como *inquilinos* más que como *terratenientes* de cierta zona literaria, como pasa con la propia Andruetto y tantos autores más que podríamos mencionar. Este tipo de planteos contribuye a desarticular la mirada de los mediadores, a mostrar la complejidad del campo y su dinámica que compromete a diferentes agentes e interpelar las posiciones de la llamada crítica académica.

En este sentido para entender al adulto que acerca la palabra literaria y la tarea de la crítica como formas de mediar entre lectores y textos es conveniente estar atentos a la ocasión de transmitir la lectura dispuestos a lo que esa experiencia puede ofrecer. Como plantea Michèle Petit (2007):

La apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia, la elaboración de un mundo propio, de una reflexión propia que se hace posible con la lectura, son el requisito previo, la vía de acceso al ejercicio de un verdadero derecho de ciudadanía. Porque los libros lo alejan del

mundo un momento, pero después el lector regresa a un mundo transformado y ampliado. Y pueden sugerirle la idea de tomar parte más activa en su devenir (p.154).

Si pensamos la tarea de la crítica en el campo infantil como un aporte provocador para la lectura, la condición de posibilidad estaría en comprometerse en la misma dirección que lo deliberadamente literario lo hace con la imaginación del lector.

El trabajo de la crítica también es poner a funcionar el taller de la memoria literaria como postula Carmen Perilli (2001), quien señala la convivencia de distintas tradiciones latinoamericanas que dieron paso a un conjunto de virtualidades que permitieron la construcción de un imaginario simbólico poderoso. Esta posición mediadora de la crítica le da un rol central a la literatura: “Todas las sociedades se imaginan su pasado, “inventan” las tradiciones que la hacen posible en el tiempo y dibujan una geografía que le permita abrazar su espacio. La cultura es memoria que se construye en y contra el olvido; lo vence solo y en tanto lo transforma en mecanismo” (p.14). Entender la cultura latinoamericana compuesta por “textos que han tejido la biblioteca” es poner en el centro del patrimonio inmaterial el trabajo con la imaginación y la palabra oral y escrita. Esta posición incentiva la tarea de la crítica y de los mediadores como responsables de la construcción de un vínculo con el patrimonio cultural.

3. A modo de cierre

Construir una cantera de textos, autores y problemas comunes a la LPNJ en América Latina con una organización a contrapelo de los catálogos editoriales es un primer paso para explorar y reflexionar sobre los aspectos estéticos que componen cada campo nacional. Lejos de las posiciones moralistas y celebratorias con respecto a las infancias, atender a las lógicas del cuidado del imaginario a partir de planteos transversales puede contribuir a interpelar los posicionamientos de los mediadores. Entiendo las rondas como un dispositivo de lectura que permite abordar al menos cuatro problemáticas centrales para el campo de la LPNJ: los modos de vincular a las nuevas generaciones con la narrativa del pasado violento y autoritario; el lugar de la fantasía como desafío de las estructuras tradicionales; la voz de infancia como punto de vista narrativo y la posición dialéctica entre literatura, comunidad y crítica para garantizar el acceso a la experiencia literaria.

Este recorrido abierto muestra que estas mismas rondas puede seguir incorporando textos y que quedan otras rondas por armar respondiendo a nuevos ejes. Retomo a Ludmer en la introducción de *Aquí América latina. Una especulación* (2020): “la imaginación pública sería un trabajo social, anónimo y colectivo de construcción de realidad. Todos somos capaces de imaginar, todos somos creadores...y ningún dueño. Así especula la especulación desde América latina” (31). Esta afirmación enfatiza en lo común para señalar que el trabajo con la imaginación nos compromete a todos por igual. Más adelante agrega: “la especulación inventa un mundo diferente del conocido”, y esa tarea sigue siendo una materia pendiente para formar ciudadanías lectoras.

Referencias

- Alcoba, L. (2009). *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhasa.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: ComunicArte.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: EDUVIM.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cabal, G. (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)*. Buenos Aires: Libros el Quirquincho.
- Cabal, G. (1995). *Secretos de familia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cabal, Graciela (2008). *Toby*. Colombia: Editorial Norma.
- Cándido, A. (s.f.). El derecho a la literatura. Obtenido el 5 de agosto de 2023 desde https://ccbenjamincarrion.com/revista_digital/el-derecho-a-la-literatura-antonio-candido/
- Catelli, N. (1994). Un recurso y sus límites (el punto de vista en la novela). *La novela del siglo XX y su mundo. Revista sobre la creación literaria*, 11 y 12, 183-196.
- Colasanti, Marina (1996). *Lejos como mi querer*. Colombia: Editorial Norma.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. *Historia Crítica de la literatura argentina*, 11, 511-551. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: ComunicArte.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García, L. (2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El taco en la brea*, 2, 80-118. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/458>
- García, L. (2016). Literatura infantil y violencia política: itinerarios de lectura sobre las memorias narrativas del Cono Sur. De la literatura infantil argentina a los textos para niños de Mauricio Rosencof. *Perífrasis. Revista de literatura, teoría y crítica*, 13, 83-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4781/478149634006.pdf>

- García, L. (2021). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23 (2), 75-108. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/92574/80168>
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En Dalmaroni, M. (dir.) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES* N° 2, 3-27. http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/ar/ar-025/index/assoc/D4331.dir/cuaderno02_Jelin.pdf
- Jelin, E. y Kaufman, S. (comp.) (2006). *Subjetividad y Figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levrero, M. y Bianki, D. (2021). *Cuentos cansados*. Buenos Aires: Pequeño Editor.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ludmer, J. (2020). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Machado, A. M. (2016). *Había una vez un tirano*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Machado, A. M. y Montes, G. (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017). *Irulana y el ogro (Un cuento de mucho miedo)*. Buenos Aires: LO-QUELEO.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. España: Ediciones Octaedro.

- Perilli, Carmen (2001). El taller de la memoria literaria en Nuestra América. Kipus. Revista Andina de Letras, 13, 9-17. <http://hdl.handle.net/10644/1571>
- Petit, M. (2006). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2007). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pizarro, A. (Coord.) (1985). La literatura latinoamericana como proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Redondo, P. (2004). Escuela y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.
- Reyes, Y. (2019). Los agujeros negros. Buenos Aires: LOQUELEO.
- Roldán, G. (2007). Cada cual se divierte como puede. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Roldán, G. (2011). Para encontrar un tigre. La aventura de leer. Córdoba: ComunicArte.
- Rosencof, M. (2000). Las cartas que no llegaron. Uruguay: Alfaguara.
- Rosencof, M. (2002). Piedritas bajo la almohada. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Rosencof, M. (2008). Los trabajitos de Dios. Uruguay: Alfaguara.
- Skármeta, Antonio (2010). La composición. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Villoro, Juan (2008). El libro Salvaje. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, M. E. (1995). Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes. Crónicas 1947-1995. Buenos Aires: Seix Barral.
- Williams, R. (1980). Marxismo y literatura. Barcelona: Península.
- Wolf, E. (2003). Libro de los prodigios. Buenos Aires: Sudamericana.