
Chara, L. y Santoro, M. (diciembre, 2021). "Navegar sin brújula en la frontera de la literatura juvenil". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 55 - 67.

Título: Navegar sin brújula en la frontera de la literatura juvenil

Resumen: La literatura juvenil (LJ) entramada en el conjunto de sentidos que atraviesan la lectura y, aún más, aquella mediada por el discurso público queda atrapada, en algunas ocasiones, en miradas unívocas, con un fuerte valor de uso. Así, la necesidad de elegir obras literarias que dialoguen con la ESI puede, muchas veces, condicionar la lectura y dejar de lado rasgos propios de la literatura tales como su autonomía y la construcción de sentidos múltiples.

En este trabajo nos proponemos abordar obras que no fueron pensadas como LJ pero que comenzaron a trabajarse en la escuela y podrían aportar a la discusión sobre cómo se conforma y con qué criterios el campo de la LJ.

Analizamos aquí la novela *Cometierra* de Dolores Reyes y la obra de no ficción *Chicas muertas* de Selva Almada. Los libros elegidos comparten rasgos que nos permiten pensarlos en conjunto: narrativas polisémicas que le dan voz a personajes que no tuvieron la posibilidad de expresarse y un discurso literario que, en algunos casos, incorpora, absorbe y transforma los discursos sociales en torno a los personajes femeninos y a la construcción con el lenguaje.

Pensamos que estas obras podrían proponer otras constelaciones de lectura que se aparten del modelo de identificación, de la interpretación unívoca y de la lectura didáctico - moralizante.

Palabras clave: jóvenes, lectores, polisemia, escuela, ESI.

Title: *Sailing without a compass in the frontier of Young Adult literature*

Abstract: *Young Adults literature (YA) woven into in a variety of meanings that pierce while reading it and, even more, while being mediated by public discourse, is caught, in some cases, in univocal looks, with a strong use value. In the scholar context, the Law 26.150, the Educación Sexual integral (Integral Sex Education Law), sanctioned in 2006, establishes the obligatory requirement to approach its contents, cross subjects and disciplines. In that context, choosing books and texts that cover what is disclosed on the Law of Educación sexual integral (Integral Sex Education Law) can, in many times, condition the reading towards certain interpretations and put aside core aspects of literature, such as its autonomy and the construction of multiple meanings (polysemy) while reading it.*

In this work we intend to address books that were neither written nor published as Young Adult Literature. However, they are known and circulate in highschools and could contribute to the discussion on how the field of YA literature is formed and with what criteria.

In this paper, we specifically analyze the novel Cometierra by Dolores Reyes and the non-fiction book Chicas muertas by Selva Almada. The chosen books share traits that allow us to compare and examine them together. They both share polysemic narratives that give voice to characters who did not have (or wouldn't have) the possibility of expressing themselves. They also share a literary construction that incorporates, absorbs and transforms social discourses and the language around female characters.

We think that these books could generate other possibilities and networks of interpretation, that deviate from the identification model, the univocal interpretation and the didactic-moralizing reading.

Keywords: *youth, readers, polysemy, highschool, ESI.*

Navegar sin brújula en la frontera de la literatura juvenil¹

Lía Chara²

Marina Santoro³

Con la ley de Educación Sexual Integral (2006) la escuela se encuentra con la tarea de transversalizar los contenidos de la ESI (2008) en las diferentes áreas curriculares. Para la efectiva implementación de la Ley, en 2008 se crean los Lineamientos curriculares para la ESI. Allí, se establece una selección de contenidos de cada área que se trabajan desde la perspectiva de ESI y definen un piso común obligatorio para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, tanto de gestión estatal como privada. Tomando como base este documento, cada jurisdicción, escuela y docente puede realizar ajustes de acuerdo a las distintas realidades. En el caso de Lengua y Literatura se propone, entre otras cosas, la transversalización de textos literarios y no literarios, lo que lleva a los docentes⁴ a la necesidad de construir un corpus de lecturas en diálogo con la Ley y de “pensar a los destinatarios como sujetos de derecho y denuncia en estrecha relación con las problemáticas sociales-históricas” (Scerbo, 2014, p. 28).

Para comenzar a pensar esta relación entre LJ y ESI, en trabajos anteriores, (Chara y Santoro, 2019; Santoro y Chara, 2019)⁵ relevamos y analizamos los

¹ Este artículo se basa en una ponencia presentada en el VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur. Bariloche. Año 2021.

² Lía Chara es Profesora de Castellano, Literatura y Latín, (ISPJVG). Es Especialista en LIJ (Tesis en proceso - UNSAM) y Diplomada en ESI (UBA). Es profesora en ETEC UBA y en Educación Secundaria de adultos. liachara@gmail.com.

³ Marina Santoro es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras y Licenciada en Letras por la UBA. Es Especialista en LIJ (Tesis en proceso - UNSAM) y Diplomada en ESI (UBA). Coordina la generación de contenidos curriculares en una plataforma educativa digital. marusantoro@gmail.com.

⁴ El presente artículo fue escrito originalmente en lenguaje no binario. Esto fue modificado según las normas de la publicación.

⁵ Chara, L. y Santoro, M. (2019). Lengua, Literatura y ESI. Relevamiento y análisis de cuadernillos ministeriales. Presentada en el *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNSAM. Santoro, M. y Chara, L. (2019). “Literatura infantil y juvenil (LIJ) y género. Análisis del rol de las editoriales”. Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Ciencias Humanas* 6-7-8 de noviembre de 2019. Universidad Gral. San Martín.

cuadernillos de ESI publicados por el Estado⁶ e hicimos foco en los producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. En estos materiales encontramos que la mayoría están destinados para el trabajo con el Nivel Medio y en cruce con la Literatura. Allí se presentan sugerencias y propuestas de lectura a partir del trabajo con obras literarias específicas: novelas breves, de “lectura dinámica con una prosa ágil” (Ministerio de Educación GCBA, 2016, p. 68), con historias recomendadas para ciertas temáticas (amor, amistad, violencia familiar, discriminación, bullying, etc.) y con consignas que suelen apuntar a la identificación con los personajes, en general jóvenes urbanos, de edad similar a la de los esperables lectores.

En esta tarea de transversalizar la ESI, la pregunta por la literatura se para en una zona fronteriza de tensión. La necesidad de elegir obras literarias que dialoguen con la ESI puede condicionar la lectura si solo se invita a su acercamiento a partir de verdades monológicas sabidas de antemano (Bajour, 2019) que dejan de lado rasgos propios de la literatura, como es el de la construcción de sentidos múltiples.⁷

La LJ entramada en el conjunto de sentidos que atraviesan la lectura y, aún más, aquella mediada por el discurso público (Bombini, 2018) queda atrapada, en algunas ocasiones, en miradas unívocas, con un fuerte “valor de uso” (Scerbo, 2014, p. 34) y ligadas a la tematización. La relación entre literatura y ESI obliga a pensar en la elección de textos literarios por parte de los docentes, pero también en la manera en que esas obras son mediadas (por el Estado, la escuela, etc.).

Un ejemplo que muestra esta tensión es lo que sucedió en un taller de LJ que dictamos en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V González.⁸ En este, les propusimos a los estudiantes pensarse como docentes lectores para que conformasen un corpus de obras literarias posibles de ser llevadas a la Escuela

⁶ Relevamos un total de 54 materiales publicados entre 2006 y 2019 en papel y en los sitios web del Ministerio de la Nación y del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires.

⁷ Quedará para un próximo trabajo pensar en la mediación de la lectura con prácticas situadas para discutir cómo la diversidad de voces (que de alguna manera propone la ESI) pueda verse reflejada a través de consignas concretas de lectura de textos literarios.

⁸ Realizamos una experiencia de taller con estudiantes para discutir la LJ en el marco de la materia Metodología Especial y Residencia del Profesorado de Lengua y Literatura, a cargo de la Prof. Silvia Seoane.

Media. Pusimos a disposición una mesa con libros, algunos catalogados como Literatura juvenil y otros no juveniles. Allí pusimos en discusión la pregunta por la especificidad de la literatura juvenil dentro del sistema literario y la construcción de los finales en los textos que los estudiantes identificaron dentro de esa categoría. La mayoría de las obras que consideraron juveniles se corresponden con su etiqueta editorial. Se trata de narrativas realistas, en una prosa que tendería a ser más bien explicativa y con finales cerrados, conciliadores, felices o complacientes. Sin embargo, en menor medida, también seleccionaron obras que no son publicadas o recomendadas como juveniles. Se trata de textos que tienen finales con escenas potentes y de fuerte impacto, que dejan posibilidades de tramas abiertas y dan múltiples caminos de lectura.

Lo observado en este taller puso en evidencia algunas de las conclusiones a las que arribamos previamente al analizar los cuadernillos (Chara y Santoro, 2019; Santoro y Chara, 2019). La pregunta asociada a ese trabajo es si determinadas propuestas, sugeridas en los materiales o en situaciones hipotéticas de aula pueden caer en la trampa de marcar un rumbo de lectura determinado (buscando encontrar temas de la ESI o disparadores para conversar sobre problemáticas relacionadas con ella) en lugar de dejar que, más en sintonía con los lineamientos de la ESI,⁹ la aguja de la brújula explore distintos puertos.

En el marco general del mismo trabajo, otro punto sobre el que nos interesa reflexionar es el de los libros que no están catalogados como LJ ni sugeridos desde los diseños curriculares y que los docentes ingresan a la escuela en el marco de Literatura y ESI.

Nos preguntamos si la selección de un corpus de obras literarias no juveniles para trabajar la vinculación entre Literatura y ESI conlleva implícitamente los modos en que esta literatura entra a la escuela y es mediada. Entendemos que estas obras poseen un sentido estético singular con las que pueden explorarse diversos rumbos de lectura. Pensamos que el trabajo con obras que no son estrictamente de LJ podrían aportar a la discusión sobre literatura y ESI y sobre los límites de la LJ. Bajour y Carranza (2005) sostienen que “a casi nadie se le ocurriría hoy en día

⁹ Algunos de los lineamientos tienen la intención de promover la diversidad de opiniones, habilitar la posibilidad de múltiples interpretaciones sobre la lectura, etc. (Chara y Santoro, 2019).

predicar la necesidad de transmitir valores a través de la literatura para adultos” (s.p.). Por ello, suponemos que estos textos no quedarían reducidos a una tematización y abrirían el juego para ser analizados por sus procedimientos de construcción literaria y por la mediación que podría llevarse a cabo con ellos.

Proponemos aquí un breve análisis de dos obras que entran a la Escuela Media, que no son catalogadas como juveniles y que toman discursos de la actualidad y los entretejen en su escritura: la novela *Cometierra* de Dolores Reyes (2019) y la obra de no ficción *Chicas muertas* (2014) de Selva Almada.

Los dos libros elegidos comparten rasgos que nos permiten pensarlos en conjunto: narrativas híbridas que se construyen en un entramado de voces y otras formas de enunciados; un discurso literario que incorpora, absorbe y transforma los discursos sociales (Bajtín, 1982; Di Marco, 2003) en torno a los personajes femeninos y a la construcción con el lenguaje; y por último, en tanto obras mediadas, problematizando la frontera de la LJ.

Entramado y multiplicidad de voces

Las protagonistas de estas obras se constituyen desde lugares singulares, ya que no responden a patrones hegemónicos y sus voces vienen desde la periferia. Una voz, la de *Cometierra*, proviene del conurbano bonaerense; la otra, la de la narradora de *Chicas muertas*, es una voz entrerriana que se entrelaza con testimonios que van dando cuenta de historias sucedidas en Chaco, Córdoba y Entre Ríos. Ellas hablan atravesadas por su propio tiempo, recogen los discursos en los que están inmersas y también aquellos que las precedieron (Bajtín, 1982). Así, en *Cometierra* y en *Chicas muertas* ambas narradoras le ponen palabra y cuerpo a aquellas voces que, silenciadas, asesinadas y apropiadas, encuentran un lugar donde expresarse.

En *Cometierra*, la protagonista, sin otro nombre que el que otros le asignan y del cual ella se apropia, se construye como una heroína del conurbano. “Dicen: Levantate, Cometierra, levantate de una vez (...)” (Reyes, 2019, p.13). Cuenta lo inenarrable a través de sus visiones y no parece tener otra motivación para comer de la tierra que su propia pulsión e instinto. Vemos el crecimiento (en edad) de la protagonista a lo largo de la novela por el cambio de tono en la conversación que tiene en sueños con su maestra Ana, detenida para siempre en la edad de su muerte.

Por ejemplo: “Como yo había seguido creciendo y la seño Ana no, de a poco nos íbamos acercando a la misma edad” (Reyes, 2019, p. 98).

En *Chicas muertas*, el relato se construye en el entramado de tres tipos de voces: la voz ausente, silenciada, de las víctimas; la voz de los testigos, que compartieron la vida con ella y traen la voz colectiva de los pueblos de origen; y la voz propia de quien narra que “no solamente es el vehículo de las anteriores, sino que trae a la historia sus propias experiencias” (Bugallo y Souilla, 2014, p. 279). A través de esta confluencia de voces se van reconstruyendo las historias de las mujeres asesinadas. Esta obra de no ficción toma las noticias de los crímenes de tres mujeres ocurridos a finales de los ochenta y que quedaron impunes. Estas muertes se investigan desde una mirada actual, no como simples asesinatos sino como femicidios.¹⁰ Ocurre algo particular con respecto a la elección del tiempo de la enunciación ya que la narradora, primero adolescente y luego adulta, renombra los hechos ajustándolos a la actualidad: “Tres adolescentes de provincia asesinadas en los años ochenta, tres muertes impunes ocurridas cuando todavía, en nuestro país, desconocíamos el término femicidio.” (Almada, 2014, p. 18). En este sentido, es importante destacar aquí el concepto de cronotopo (Bajtín, 1982). Se trata de una categoría donde forma y contenido, a través de las marcas espacio-temporales, exhiben un punto de vista emotivo-valorativo. De esta manera, las palabras dan cuenta de los valores sostenidos por una comunidad en un momento dado mostrando que la dinámica social implica una lucha constante por la posesión de los signos (Fernández, 2014).

Hibridación: entre la intertextualidad y el lenguaje

La intertextualidad (Genette, 1989) es un mecanismo propio de la literatura que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos. Los lectores perciben así las relaciones entre una obra y otras que las han precedido o seguido. Los dos

¹⁰ *Chicas muertas* se publicó en el año 2014 y en 2012 se sancionó la ley 26.791/12 contra femicidios. Art 80 inciso 11 Código penal Argentina. Esta ley reformó el artículo 80 del Código Penal para criminalizar de modo agravado ciertos homicidios especialmente relacionados con el fenómeno de la violencia de género. En particular, esta norma amplió la figura del homicidio calificado por el vínculo (inciso 1º) y el catálogo de crímenes de odio (inciso 4º), e incorporó las figuras de femicidio (inciso 11º) y “femicidio vinculado” (inciso 12º).

textos aquí analizados se construyen a partir de la hibridación de géneros discursivos y retoman algunos previos y otros actuales, porque un género es siempre un debate social (Ludmer, 1983). Pensar en la literatura con un valor de uso (Scerbo, 2014) muchas veces hace caer en la confusión de tratar a los géneros literarios con valores absolutos simplificando la lectura. Dice Bombini (2005) que el tratamiento del género en la escuela es un concepto absolutamente estático, “apenas una taxonomía pedagógica simplificadora que no agota el problema de los géneros”, sino “que evidencia su insuficiencia cuando se la confronta con textos no leídos habitualmente en el ámbito escolar” (p.35). Llevar al aula obras que se construyan desde la hibridación de voces y de géneros discursivos, podría habilitar lecturas que escapen a taxonomías o criterios de catalogación absolutos.

Encontramos la hibridación en *Chicas muertas*, que es una obra escrita como *non-fiction*, género entre la crónica periodística (que requiere una contrastación en hechos concretos) y el lenguaje literario. Esta obra se construye en el entramado de voces y otros discursos sociales con los que dialoga permanentemente: noticias periodísticas, reportes policiales, testimonios en tercera persona y relatos autobiográficos. El relato va y viene siguiendo los hallazgos de la investigación y propone una temporalidad literaria distinta a la de la crónica que busca reconstruir los hechos de forma cronológica. Por otro lado, la narradora se vale del estilo indirecto libre para hacer hablar en primera persona a los personajes. Al igualar su voz a la de los testigos, busca legitimar esos discursos sociales no basados en datos sino anclados a un tiempo y espacio determinados.

Por su parte, *Cometierra* es una ficción que construye un pequeño mundo de bordes indefinidos que pareciera oscilar entre el realismo y el mundo onírico o simplemente tratarse de un realismo distinto. En una entrevista televisiva en 1977, refiriéndose a la relación entre lo fantástico y lo real, Cortázar dijo que las cosas fantásticas que suceden son habitadas con naturalidad por los protagonistas, “sin protesta ni escándalo”; allí en lo fantástico parece situarse la noción de realidad.¹¹

¹¹ "Tú has hablado de lo fantástico y es ahí justamente donde se sitúa la noción que yo tengo de la realidad. (...) Descubrí que yo me movía con naturalidad en el territorio de lo fantástico sin distinguirlo demasiado de lo real. Que sucedieran cosas fantásticas en los libros o que pudieran sucederme a mí en la vida eran hechos que yo asumía sin protesta y sin escándalo. Y me encontré inmerso en un sistema social donde eso sí es un escándalo y se lo reduce de inmediatamente de

La elección de una narradora en primera persona focalizada en su propia visión construye un mundo consistente (Drucaroff, 2015), acotado a su propia experiencia: la casa, el barrio, su oficio y sus afectos. El lenguaje en *Cometierra* parece apropiarse de su territorio, de su geografía y del barrio, pero también de las anécdotas, historias, fotografías y cartelitos con pedidos de ayuda puestos sobre botellas: “cada botella era un poco de tierra que podía hablar” (Reyes, 2019, p.54). Este mundo se sostiene centrado en detalles hiperdescriptivos (como por ejemplo en las escenas sexuales, la descripción del cabello de uno de los personajes o en las sensaciones que experimenta la protagonista al tragar tierra) que entran en diálogo con escenas oníricas y de las visiones. “Fue como un trance, algo me llevó. No sé cuánto duró ni qué pasó bien, porque fue como ir quedándome dormida en el agua” (Reyes, 2019, p.115). En estos trances, la narración va incorporando anticipaciones y deslizado elipsis que alteran la secuencia detallista que pareciera buscar, algunas veces, seguir una secuencia de investigación policial.

Es interesante pensar que la diversidad de voces en ambas obras y su complejidad dialógica, proporcionan lecturas diversas que se alejan de significaciones unívocas y de verdades absolutas.

Autoras en contexto: del papel a las redes

Las autoras de estas dos obras son argentinas; Selva Almada es entrerriana y Dolores Reyes del conurbano bonaerense (Tres de Febrero). Ambas son contemporáneas y se encuentran activas en la vida pública y, a través de sus redes sociales, en comunicación, muchas veces directa, con sus propios lectores. Al recorrer sus publicaciones, se puede observar su fuerte compromiso político, desde su oficio de escritoras, con causas vinculadas a la conquista de derechos y con una mirada puesta en el acceso a la lectura.

Los discursos de la actualidad se entretajan en la escritura de sus obras. Por ejemplo, las dedicatorias de los dos libros, en fuerte diálogo con las historias que se

manera racional". Este es la transcripción de la entrevista a Cortázar realizada por la RTVE (Radio Televisión Española) en el ciclo A fondo. (https://www.youtube.com/watch?v=tJifc-A Pj4&ab_channel=lucicien)

narran, están dedicadas a víctimas de femicidios. En *Chicas muertas* se dedica “A la memoria de Andrea, María Luisa y Sarita” (Almada, 2014, p.7), nombres de las mujeres de las que habla el libro. En *Cometierra* se dedica “A la memoria de Melina Romero y Araceli Ramos. A las víctimas de femicidio, a sus sobrevivientes” (Reyes, 2019, p.7).

Reflexiones finales

La Literatura Juvenil en la escuela, atravesada por los intereses del mercado y por las políticas públicas, se presenta como un campo tensionado entre lo didáctico y lo autónomo. La necesidad de elegir obras literarias que puedan ser puestas en diálogo con los lineamientos de la ESI actualiza la discusión acerca de la enseñanza de la literatura y de su relación con fines específicos como es la de educar en derechos. En ese sentido queda para futuros trabajos esta pregunta por la ESI: si lo que propone en sus lineamientos y en el espíritu de la ley apunta a una diversidad de miradas, ¿puede ser que muchas veces termina tendiendo su propia trampa proponiendo una mirada monológica sobre los textos cuando la intencionalidad es justamente la opuesta?

Las dos obras analizadas en este trabajo nos hacen reflexionar acerca de la especificidad de la literatura para jóvenes y su relación con la ESI. Por un lado, porque escapan a las posibilidades de encorsetamiento interpretativo; pero también porque poseen un carácter fronterizo y polisémico que creemos que podrían aportar a la discusión del canon juvenil. Encontramos en ellas operaciones literarias interesantes, como complejos vínculos intertextuales con discursos literarios y sociales; hibridación de géneros; ausencia de finales conciliadores; uso creativo del lenguaje; narración desde una diversidad de voces; personajes jóvenes no hegemónicos y otras dimensiones que no fueron profundizadas en este análisis.

Si bien elegimos estas dos obras para pensar los bordes entre la literatura juvenil y la literatura en general, circulan en la escuela otros autores como Juan Solá, Pedro Mairal, Gabriela Cabezón Cámara, Alejandro López, Pablo Ramos, Samanta Schweblin, Camila Sosa Villada, Susy Shock, Walter Lezcano, entre otros.

Nos preguntamos por qué no pensar en esta literatura dentro del currículum de la escuela si ya circula hoy en día. Se da como recomendaciones, se propone como

fragmentos en diálogo con textos clásicos escolares, circula entre estudiantes, se sugiere entre colegas y queda en suspenso para próximas planificaciones. ¿Tendrá que ver con la complejidad de sus tramas, con los ambientes donde se sitúan las historias, con escenas de sexo explícito que se cuentan en sus páginas, con los modos en los que se nombra la muerte, con las voces o el lenguaje con el que se narra? ¿Tendrá que ver con el hecho de seamos todos un poco censores (Nodelman, 2010) a la hora de pensar en textos para mediar, buscando evitar que se filtre algo que podría generar un cortocircuito o molestar? ¿O con la incomodidad que genera la frontera entre lo juvenil y lo adulto?

Estas obras fronterizas no parecen poder encuadrarse en ninguna tabla de valores o temas, como las que sugieren muchas veces las editoriales juveniles. Resultan lecturas desafiantes que piden un lector que surfee, acción que requiere de recorridos lectores propios y de mediaciones singulares más que de una lectura direccionada. No se trata de pensar la literatura como instrumento para la transmisión de verdades teóricas o morales, ni de la pretensión de una transmisión de saberes desde una posición dogmática (Larrosa, 2017), tampoco la de enseñar a interpretar la realidad certeramente (Carranza, 2018). No se refiere a una renuncia al mundo y a la vida de los hombres (Larrosa, 2017) dado que la literatura se encuentra atravesada por su contexto y los discursos sociales (Bajtin, 1982). Larrosa propone pensar en la función de la literatura como un acto que consiste en violentar y cuestionar el lenguaje trivial y fosilizado, violentando y cuestionando, al mismo tiempo, las convenciones que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo que se nos impone sin reflexión. Consideramos que estas obras corren ese riesgo, como una invitación a la indagación sensible, a acercarse a los modos singulares en que contenido y forma entran en juego para la construcción de sentidos (Bajour, 2019).

Dejamos por último una reflexión final que nos resulta interesante destacar en relación a lo paratextual. Tanto Selva Almada y Dolores Reyes como los otros autores antes mencionados son contemporáneos; generan, a través de las redes sociales, una comunidad de lectores y de lecturas; son autores que le ponen voz a sus propios textos y los publican, escritores-lectores que recomiendan, hacen reseñas y se comentan publicaciones entre sí.

Lejos de la imagen de un autor sin rostro, ermitaños y alejados, aparece la figura de estas dos autoras que siguen construyendo nuevas lecturas, tramas y sentidos en su rol de escritoras. En el marco de elementos contextuales y paratextuales entramados tan fuertemente con sus obras surge la pregunta sobre si se trata de un acercamiento a nuevas formas de lectura literaria.

Referencias Bibliográficas

- Almada, S. (2014). *Chicas muertas*. Buenos Aires: Literatura Random House.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Bajour, C. (2019). ¿Y si doblamos por acá? El derecho al desvío. *ECUNHI*. Conferencia llevada a cabo en La Universidad de las Madres, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005, julio). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*. Recuperado de: <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bugallo, M. y Suilla, S. (2014). La escritura tenaz: de la investigación a la lúcida perplejidad en *Chicas muertas* de Selva Almada. *Congreso Internacional de Letras*. Ponencia llevada a cabo en el VI Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://letras.filo.uba.ar/sites/letras.filo.uba.ar/files/documentos/BUGALLO-SOUILLA_ACTAS_2014_0.pdf
- Carranza, M. (diciembre, 2018). La rebelión de la rosa. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, Vol.4 (nro.7)*, 14-23. ISSN (en línea): 2525-0493. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3130/3049>
- Chara, L. y Santoro, M. (agosto, 2019). Lengua, Literatura y ESI. Relevamiento y análisis de cuadernillos ministeriales. *Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y Literatura*. Ponencia llevada a cabo en X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y Literatura, Buenos Aires, Argentina.
- Di Marco, J. (agosto, 2003). Ficción y memoria en la narrativa argentina actual: la escritura como táctica. *Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Ponencia llevada a cabo en V Congreso Internacional Orbis

- Tertius de Teoría y Crítica Literaria, La Plata, Argentina. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11/ev.11.pdf
- Drucaroff, E. (2015). Construcción de mundos. *Apunte de cátedra del Seminario de Escritura creativa*. Buenos Aires: UBA
- Fernández, M. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ludmer, J. (julio, 1983). Un género es siempre un debate social. *Lecturas críticas Revista de investigación y teoría literarias* (N°2), s/p.
- Nodelman, P (septiembre, 2010). Todos somos censores. *Imaginaria*. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>
- Reyes, D. (2019). *Cometierra*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sigilo.
- Santoro, M. y Chara, L. (noviembre de 2019). Literatura infantil y juvenil (LIJ) y género. Análisis del rol de las editoriales. *Congreso Internacional de Ciencias Humanas en la UNSAM*. Ponencia llevada a cabo en el I Congreso Internacional de Ciencias Humanas en la UNSAM, Buenos Aires, Argentina.
- Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunicarte.