

Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo

por Patricia B. Bustamante

Termino pensando en el destinatario de este congreso. El niño, el joven...

Si estuviese aquí y pudiera pasar adelante el que baila sobre las teclas como un demonio.

La que se pinta los labios usando la pantalla como espejo.

El que acepta la vida y la muerte con la lógica de los efectos especiales.

La que se asusta por la promesa de su pubis.

El que se muerde la punta de la lengua para escribir.

El que escarba hasta el fondo de los bolsillos para ver si su moneda tuvo cría.

El del jeans desvalido.

La que sueña a la intemperie.

La del hambre.

El que se dibuja por el lado de afuera porque quiere dibujarse por el lado de adentro...

Si ellos estuvieran aquí, tal vez nos pedirían más coraje.

Posiblemente nos dirían que necesitan y agradecen que escribamos cada línea como si quisiésemos, aunque no sea cierto, cambiar el mundo. Y dárselos como nuevo para que puedan crecer.

La literatura como discurso artístico

Liliana Bodoc, Chile 2010

Pensar en el sintagma “literatura juvenil” nos interpela en torno de dos cuestiones básicas: ¿de qué literatura y de qué jóvenes hablamos? El adjetivo “juvenil” resulta, por lo menos, ambiguo. ¿Hablamos de literatura producida **para** jóvenes, de literatura escrita **por** jóvenes o de literatura **sobre** jóvenes? La ambigüedad dio lugar, históricamente, a una serie de controversias acerca de la existencia o no de este recorte y de su validez para el estudio del sistema literario.

Frente a ello, nuestra primera posición reivindica la existencia del recorte “literatura juvenil”, entendido como un campo intelectual dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural. La posibilidad de considerar el campo intelectual como una esfera autónoma e, incluso, los límites de validez del concepto tienen como presupuesto la autonomización real, aunque siempre relativa, de la producción de los bienes simbólicos. Tal autonomización es un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Bourdieu, 2002). En efecto, la producción autoral, editorial, crítica y académica de este momento, la realización de posgrados, postítulos, encuentros académicos, la existencia de bibliotecas especializadas, etc. dan cuenta de la constitución y autonomización del campo de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ).

La división disciplinar del área literaria pensada sólo como literaturas “nacionales” (literatura hispanoamericana, argentina, española, brasileña, etc.) responde a la lógica de la modernidad, ampliamente cuestionada desde diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos. Entre ellos, el postestructuralismo, la estética de la recepción o la decolonialidad, por ejemplo, han mostrado la importancia de repensar los estudios literarios desde las perspectivas de la cultura y la sociedad. La epistemología de la modernidad eurocéntrica, desde el paradigma geopolítico de la formación de las naciones, validó estos recortes del sistema literario y descalificó estudios que viraron sobre los sujetos, tal el caso de una literatura como la infantil y juvenil, pensada desde los receptores.

Por otra parte, en el proceso de autonomización del campo de la LIJ, la literatura infantil y sus estudios adquirieron mayor independencia y vuelo, frente a la denominada “juvenil”; por lo que, aún hoy, hay espacios académicos que impugnan la existencia y validez, sobre todo, del recorte “literatura juvenil”, basados en dos cuestionamientos fundamentales: la ambigüedad del adjetivo y el hecho de que podría, simplemente, ser “literatura”. Frente a ello, sostenemos la existencia de un circuito de autores, editores, críticos, etc. que ponen en circulación y estudian un sistema de textos pertenecientes a la literatura juvenil.

Postulada, pues, la constitución de la literatura juvenil como campo intelectual, nuestro segundo paso nos conduce a pensar los modos de abordar y estudiar este recorte y, sobre todo, los retos éticos que implican producir y estudiar –como adultos– una literatura destinada a los jóvenes, como un “Otro” cultural, sin caer en las trampas del didactismo, de la demagogia fácil o en la tentación del colonialismo cultural. En nuestro caso, como equipo de investigación, desde la Universidad Nacional de Salta, hemos decidido encarar un abordaje que nos permita trabajar los textos publicados por el campo editorial como “literatura juvenil” desde tres ejes:

- a) Las representaciones sociales que se inscriben en la discursividad literaria.
- b) Las fuerzas gravitacionales y nucleares que funcionan como elementos de atracción y liberación de energías entre los textos literarios y los textos de la cultura.
- c) La presencia de un importante metatexto teórico sobre lectura, literatura y lectores en las novelas publicadas como literatura juvenil.

Presentaré brevemente cada uno de estos ejes y las reflexiones que venimos realizando sobre ellos, no sólo en línea de pensar cómo ciertos textos traccionan el sistema literario, sino, además, qué ofrecen a nuestros jóvenes lectores.

Pensemos juntos este primer eje: representaciones sociales que se inscriben en la discursividad literaria. Sabemos que la literatura inscribe en su textualidad los paradigmas ideológicos, el

imaginario social de una época (Angenot, 2010). Desde esta perspectiva, es posible leer, en la narrativa publicada como “literatura juvenil”, una serie de representaciones sociales⁽¹⁾ en torno de “juventud” y “adultez” en dos sentidos que consideramos necesario problematizar. Por un lado, encontramos lo que denominamos una suerte de “realismo simplificador”⁽²⁾ en el que predominan relatos cuyos protagonistas son jóvenes (la mayoría de las veces, de clase media y en edad escolar), cuyos “conflictos” radican en la aventura escolar, la relación con los padres y los pares, la vida afectiva, etc. Se trata de un fenómeno que recorre transversalmente diferentes editoriales y países, compartiendo estos rasgos y la característica de ser narraciones “políticamente correctas”. Gemma Lluch (1999, 2010) estudió algunas de estas publicaciones como “paraliteratura” y “psicoliteratura” y las caracterizó como aquellos textos de circulación comercial, en los que la anécdota de la ficción abusa de ciertos mecanismos de adicción (muchas acciones y diálogos, pocas descripciones, lenguaje plano, etc.).

Podemos preguntarnos, justamente, qué tienen de “literatura” estos textos. Se trata de ficciones, sin lugar a dudas, pero no desafían a los lectores; por el contrario, sólo ofrecen una lectura cómoda, sin retos, una “lectura de almohadón” como la denominara Graciela Montes (1999). Producto de una innegable lógica

(1) Entendemos “representaciones sociales” como las imágenes que distintos productos de circulación cultural cimientan sobre determinados fenómenos. Estamos hablando de imágenes mentales con las que cada grupo social construye significados, “completa” su aprehensión del mundo. Estas “representaciones” conllevan un cúmulo de valoraciones, una carga axiológica que incide en las relaciones sociales establecidas. Las representaciones son, pues, construcciones colectivas de los imaginarios y su producción-recepción es siempre histórica. Analizar las representaciones sociales que subyacen en un texto literario interesa en tanto esta actividad nos permite entender ciertos modelos de mundo que se inscriben en él, y circulan, configurando nuestros modos de relacionarnos.

(2) En la penúltima edición del Simposio La LIJ en el Mercosur, organizado por distintas universidades de Argentina, Lorena Camponovo, del equipo de investigación de la UNSa, presentó “El realismo en la literatura para jóvenes. Complejidad o provocación”, ponencia en la que avanza sobre estas reflexiones, tomando ejemplos de textos de edición en el país.

de mercado, que recorta a la escuela como primer cliente cautivo, estas narraciones, casi en serie, son seductoras, de lectura rápida, lineal, sin mayores sobresaltos. Nuestros jóvenes las leen (¿o deberíamos decir, las “consumen”?) pero una vez que se cierran las tapas, nada se movió en su interior, no hay un espacio transicional que permita a los jóvenes lectores abrirse al “campo de la simbolización, del juego, del arte y la cultura” (Petit, 2008:83).

No son éstos los textos que nos interesa estudiar. Por el contrario, entendemos que quienes nos ocupamos de literatura juvenil debemos focalizarnos en aquellos textos que, circulando en este recorte pueden desencadenar en los jóvenes lectores -por su densidad poética, por su complejidad, por la fuerza de sus metáforas, por la plurivocidad de sentidos que convocan- procesos de subjetivización y subjuntivización.

En relación con lo que llamamos procesos de subjuntivización, recurrimos a Jerome Bruner (1999) para pensar en ellos. Al examinar las dos modalidades de pensamiento: la paradigmática o lógico-científica (aquella que emplea la categorización y conceptualización) y la narrativa (aquella que se ocupa y preocupa por la condición humana), Bruner pone énfasis en ésta última para analizar la íntima correlación que el discurso literario tiene con esta modalidad de pensamiento. El discurso literario, argumenta el autor, desencadena presuposiciones al tiempo que permite la subjetificación (es decir, cierta percepción a través de la conciencia narradora), la perspectiva múltiple y la metáfora. El discurso literario mantiene el significado abierto o “producible” por el lector logrando “subjuntivar la realidad”:

...estar en modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Un acto de habla narrativo “logrado” o “aceptado” produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo... (1999:37-38)

El proceso de subjuntivización que menciona Bruner y que nos interesa recuperar en estas reflexiones radica, pues, en esta potencialidad del discurso literario para favorecer una mirada

“como si...”, una mirada sobre las posibilidades, sobre las proyecciones. En esta línea, la plurivocidad semántica del discurso literario anticipa múltiples lectores, múltiples buceadores de sentidos, en tanto sujetos complejos atravesados por la experiencia.

Por su parte, Michèle Petit, al reflexionar sobre la potencialidad de la lectura literaria para desencadenar procesos que llamamos de “subjetivización”, afirma:

...Lo que hace mediante sus palabras es abrirle paso al Otro. El Otro son todas las personas de las generaciones pasadas que están allí en su voz, (...). Las historias contadas la hacen correr más allá del espejo, atravesar otras tierras; agrandan su vida... (Petit, 2008: 65-66)

...Incluso a los que fueron gravemente lastimados, un relato o una metáfora poética les ofrecen a veces, en una forma transpuesta, un eco de lo que vivieron y que no había podido expresarse, suscitando así un movimiento psíquico... (2008: 67)

La lectura literaria, según las investigaciones presentadas por esta antropóloga, permite a los sujetos encontrarse con sí mismos, sanarse psíquicamente, completarse como sujetos de su destino. En este sentido, la experiencia de la lectura de literatura se convierte en pasión, es algo que *le* pasa a cada sujeto, que lo traspasa y no lo deja indemne:

...De lo que se trata no es de evadirse del mundo, sino de ‘inventar un punto de apoyo para agarrar ese mundo aquí y ahora’, de ‘introducir un pie en la realidad’.

De hecho, lo que describen algunos lectores cuando evocan ese salto fuera de su realidad ordinaria provocado por un texto, no es tanto una evasión, como a menudo se dice de manera un poco despectiva (como si fuera más honroso entregarse por completo al dolor o al hastío), sino una verdadera apertura hacia un lugar distinto, en el que la ensoñación, y por lo tanto el pensamiento, el recuerdo y la imaginación se vuelven posibles... (2008:73)

Pensamiento, recuerdo e imaginación se vuelven posibles para los jóvenes lectores si la literatura a la que acceden no abusa de metáforas cristalizadas, de lugares comunes, de gestos demagógicos como los de imitar su lenguaje o representar –desde una simplificadora idea de juventud– sus supuestos conflictos.

Por estas razones, en este eje en el que estudiamos representaciones sociales que se inscriben en los textos de literatura juvenil, nos preguntamos por textos que sobresalten, que apuesten al lenguaje, que permitan a los jóvenes reflexionar sobre las incertidumbres humanas, al tiempo que los invitan a alzar la vista de la página impresa y seguir pensando... Textos que podríamos denominar de un “realismo crítico”, más ligado al realismo social en la historia de la literatura, textos que transforman al sujeto, como si quisieran cambiar el mundo, como afirmara Bodoc en el epígrafe que elegimos para este trabajo.

Sobre este realismo afirma Bajtín:

...en una novela semejante aparecerán, en toda su dimensión, los problemas de la realidad y de las posibilidades del hombre, los problemas de la libertad y de la necesidad y el de la iniciativa creadora. La imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado (desde luego, sólo hasta ciertos límites) y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Éste es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista... (1998:215)

Títulos como *Perros de nadie*⁽³⁾, de Esteban Valentino; *El libro de todas las cosas* de Gass⁽⁴⁾ Kuijer, *El guardián entre el centeno*⁽⁵⁾, de Salinger, *Stéfano*⁽⁶⁾, de María Teresa Andruetto; *Memorias de Vladimir*⁽⁷⁾, de Perla Suez, *Postales desde tierra de*

(3) Valentino, Esteban (2008) *Perros de nadie*, Buenos Aires: Ediciones SM, Colección Gran Aguilar

(4) Kuijer, Guus (2006) *El libro de todas las cosas*, México: Ediciones Castillo.

(5) Salinger, J. D. (2001) *El guardián entre el centeno*; Madrid: Alianza.

(6) Andruetto, M. T. (1997) *Stéfano*; Buenos Aires: Sudamericana.

(7) Suez, Perla (2007) *Memorias de Vladimir*, Buenos Aires: Alfaguara.

nadie⁽⁸⁾, de Chambers, *No pasó nada*⁽⁹⁾, de Skármeta –por mencionar sólo algunos ejemplos de distintas procedencias y épocas– ofrecen aperturas a otros modos de leer, permiten construcciones del “otro” y de uno mismo, desencadenan el encuentro, en términos de mecanismos síquicos de crecimiento y sanación.

Las representaciones acerca de los jóvenes como “poco lectores” y de la juventud como una etapa de búsquedas sumadas al mandato de “hacer leer”, mueve, en general, a seleccionar textos que podríamos reconocer como de un “realismo simplificador”, es decir, textos cuyos protagonistas son jóvenes –más o menos de la edad de nuestros alumnos– que “simulan” unos usos del lenguaje aparentemente más cercanos a los de nuestros jóvenes, con búsquedas más o menos previsibles⁽¹⁰⁾. Textos que no sobresaltan, no incomodan, que generan cierta adicción de lectura pero que, sin lugar a dudas, no desencadenan los procesos de subjuntivización y subjetivización que venimos planteando.

El segundo eje de reflexiones que desarrollamos es el que atiende a las fuerzas nucleares y gravitacionales que funcionan como elementos de atracción y liberación de energías entre los textos literarios y los textos de la cultura generando fuerzas de oposición, de tensión, de transposición con el campo cultural.

Silvia Barei (1993) propone entender el campo cultural como un sistema multicentrado, poblado de galaxias textuales, en el que juegan *fuerzas gravitacionales* (definidas por la autora como aquellas que tienden a atraer a todos los textos entre sí) y *fuerzas nucleares* que liberan energías. Así, sería posible reconocer

(8) Chambers, A. (2006) *Postales desde tierra de nadie*; Barcelona: Muchnik editores.

(9) Skármeta, Antonio (2004) *No pasó nada*; Buenos Aires: Sudamericana.

(10) No podemos desconocer en esta construcción el papel que juegan algunas editoriales, cuyos catálogos publicitan “libros para” y en sus recomendaciones mezclan ambiguas caracterizaciones etáreas con supuestas demandas curriculares en el orden de “trabajar” determinados problemas y valores con la juventud. Se repiten aquí estereotipos ya estudiados en la literatura infantil, en tanto se asigna al discurso literario valor subsidiario en relación con discursos pedagógicos y/o psicologizantes.

efectos de intertextualidad, de oposición y anulación, de redundancia, de discontinuidad entre los textos específicamente producidos para los jóvenes, como potenciales destinatarios, los recibidos por éstos, aunque su instancia de producción fuera otra y los producidos sin considerar este receptor empírico en particular.

Desde esta perspectiva, podemos pensar que más allá de una etiqueta editorial que nos indique que un texto estaría “destinado” para determinada edad, podríamos intentar entender la importancia que revisten –para toda la actividad cultural– las condiciones de producción de los textos y la construcción de la intersubjetividad en el sentido bajtiniano de contenido ideológico de la conciencia, esa bisagra situada entre lo individual y lo colectivo. Bisagra que de ningún modo puede considerarse limitada por una franja etaria. Un caso paradigmático, en este sentido, nos parece el de Liliana Bodoc, en la Argentina, con la Saga de *Los Confines*⁽¹¹⁾, editada y puesta en circulación en el recorte “literatura juvenil”, en el primer momento pero que ha producido una serie de trastornos en el centro de este mismo recorte, obligándonos no sólo a problematizar los modos en que los jóvenes la leen sino cómo funciona su recepción en el conjunto del sistema literario. De hecho, la saga de Bodoc –como varios otros ejemplos– fue editada y puesta en circulación originalmente como “literatura juvenil”, pero se ha movido hacia el centro del sistema literario, perdiendo este rótulo en su última edición.

En el campo de *fuerzas gravitacionales* de las que habla Barrei, podemos leer la saga de Bodoc entramada en la tradición escritural de la épica fantástica y reconocemos cómo se entronca –en el campo cultural– con toda una industria cinematográfica y editorial que puso en circulación *El señor de los anillos*⁽¹²⁾, *La*

(11) Bodoc, L. (2000) *Los días del venado*; Buenos Aires: Norma. Bodoc, L. (2006) *Los días de la sombra*; Buenos Aires: Norma. Bodoc, L. (2007) *Los días del fuego*; Buenos Aires: Norma.

(12) Tolkien, J. R.R. *El hobbit*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. La comunidad del anillo*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. Las dos torres*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. El retorno del rey*; Barcelona: Minotauro.

materia oscura⁽¹³⁾ y *Mundo de tinta*⁽¹⁴⁾ entre otras. ¿Qué le dice este campo a nuestros jóvenes lectores?, ¿qué presuposiciones desatan? En general, todos estos textos parecen llevar a nuestros jóvenes un decir común, en relación con las palabras y el arte como constructoras de una utópica sociedad mejor:

...Vayan y cuenten en las aldeas que volvió el mensajero. Digan que está cansado. Y que camina con dolor. Que parece un anciano cuando calla y parece un niño cuando sonríe. Digan, también, que continúa cantando contra el Odio. Porque aprendió, de tanto andar la tierra, que el Odio retrocede cuando los hombres cantan (Liliana Bodoc, *Los días del fuego*, 2007:519).

En idéntico sentido, entre las fuerzas gravitacionales de la literatura que ficcionaliza la historia, podemos preguntarnos por los modelos historiográficos que subyacen y el lector ideal que interpela la metaficción historiográfica en el marco de la literatura juvenil. Las particulares características de la metaficción historiográfica (en cuanto a la disolución de las narrativas legitimizadas, el develamiento del simulacro de la representación, la problematización del concepto de verdad) permitirían a los jóvenes leer la historia como un discurso construido, similar a un rompecabezas en el que las figuras excéntricas y marginales dan lugar a la revitalización de la vida privada y ponen de manifiesto la subjetividad en el recuento del pasado. Títulos como *La ladrona de libros*⁽¹⁵⁾ de Markus Zusak, *Mauss*⁽¹⁶⁾ de Art Spiegelman, *Frutos del país*⁽¹⁷⁾, de Liliana Mundani, *La sogá*⁽¹⁸⁾, de Es-

(13) Pullman, Ph. *La materia oscura*; Barcelona: Ediciones B (T.I al III).

(14) Funke, C. (2004) *Corazón de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela. Funke, C. (2006) *Sangre de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela. Funke, C. (2007) *Muerte de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela.

(15) Zusak, M. (2007) *La ladrona de libros*; Barcelona: Lumen.

(16) Spiegelman, Art (2006) *Maus. I Mi padre sangra historia*; Emecé Editores. Spiegelman, Art (2006) *Maus. II Historia de un sobreviviente. Y aquí comenzaron mis problemas*; Emecé Editores.

teban Valentino, *La composición*⁽¹⁹⁾ (de Skármeta, ilustrada por Ruano) entre otros, son ejemplos concretos de textos cuyo trabajo con el lenguaje, con la diversa focalización narrativa, con la multiplicidad de discursos sociales que inscriben podrían desplegar en los jóvenes lectores los procesos de subjuntivización que describiéramos antes. Se trata de textos que no ofrecen perspectivas únicas, no caen en la moralización fácil, no construyen una historia única sino, por el contrario, permiten pensar la complejidad de la existencia a lo largo de los tiempos.

Para finalizar, quisiera referirme a una serie de novelas de literatura juvenil en las que es posible reconocer una importante presencia de metatexto teórico sobre lectura, literatura y lectores.

Sabemos que la literatura es una práctica que engendra su propia teorización. Walter Mignolo (1978) sostiene que es posible reconocer la creación de una metalengua por la cual la literatura se define a sí misma a la vez que se diferencia de otros discursos. Este metalenguaje puede manifestarse tanto en tratados específicos como a través de su inclusión indirecta en los textos literarios. Por su parte, Gerard Genette (1989) describe la metatextualidad como la relación crítica que une un texto a otro, sin nombrarlo. Entendido como una metalengua que textualiza discusiones y nociones teóricas sobre literatura para niños y jóvenes, lectura y lectores, el metatexto teórico inscripto en novelas pertenecientes al recorte “literatura juvenil” interpela a los lectores con un discurso de alta condensación poética. Tal es el caso, por ejemplo, de *La historia interminable*, de Michel Ende, *Severiana*⁽²⁰⁾, de Ricardo Chávez Castañeda, *Pluma de ganso*⁽²¹⁾, de Nilma Lacerda y *El salvaje*⁽²²⁾, de David Almond. Más allá de las anécdotas de cada una de las narraciones, más allá del esta-

(17) Mundani, L. *Frutos del país*; Buenos Aires: Alfaguara.

(18) Valentino, Esteban (2006) *La sogá*; Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

(19) Skármeta, A. - Ruano (2007) *La composición*; Venezuela: Ekaré.

(20) Chávez Castañeda (2010) *Saveriana*; México: FCE.

(21) Lacerda, N. (2009) *Pluma de ganso*; Bogotá: Babel libros.

(22) Almond, David-Mc Kean, Dave (2003), *El salvaje*, Barcelona: Atisberri.

do actual de los debates acerca de la importancia de la lectura y escritura en la vida de los sujetos estas novelas constituyen una línea de textos en la literatura juvenil que se vuelven sobre sí mismos y sobre el conjunto del sistema literario que integran, devolviendo de él, a los jóvenes lectores, su mirada mejor, la más fulgurante, aquella que nos dice que nuestras vidas tienen sentido, tal como lo descubre Aurora, la niña “pluma de ganso”, la pequeña buscadora de letras que insiste en aprender a escribir frente a todos los designios familiares y sociales que le dicen que no puede hacerlo:

...¿Qué fiebre es esa? Trocar, cambiar, expresarse más allá de cualquier límite. Ese deseo, ese deseo de no ser piedra, ni animal, de dejar nuestro paso marcado, de grabar. Grabar lo que está dentro de uno, dejarlo para que cualquiera, sea quien sea donde sea, experimente las mismas cosas que uno o reconozca, en las cosas de uno, sus propias cosas, y escape así de la tristeza enorme de pensar sólo a mí me pasa esto. Poder leer sola el calendario que está en la pared, las páginas del almanaque, el periódico que los domingos le cuenta el mundo al padre. El mundo que los hermanos también pueden leer cuando quieren. Cuando uno lee el mundo, ya no está solo (...) Cuando yo muera, ¿quién va a saber que existí después que el tiempo borre mi nombre, como se borra la rayuela del suelo? ¿quién va a saber cómo era yo? ¡Yo soy Aurora! Tiene ganas de gritar, de sacudir a la madre para que la escuche... (Lacerda, 2012:101)

Se trata, en suma, de textos que circulan como “literatura juvenil” devolviendo a los lectores la mirada esperanzada y esperanzadora de una sociedad que, al escribirse, puede pensarse, puede decirse y puede –como lo expresara Liliana Bodoc en el epígrafe que elegimos–, intentar cambiar el mundo, para permitirnos a todos, adultos y jóvenes, crecer 

Bibliografía

- Angenot, Marc** (2010) *Interdiscursividades de hegemonías y disidencias*; Córdoba: UNC
- Bajtín, Mijaíl** (1998) “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”, en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barei, S.** (1993) “La gran esponja: el campo cultural” en *Espacios populares en la cultura*; Fac. de Filosofía y Humanidades, UNC
- Bourdieu, P.** (2002) *Campo de poder, campo intelectual*; Bs. As.: Montessor
- Bruner, J.** (1999) *Realidad mental y mundos posibles*; Barcelona: Gedisa (Primera parte)
- Bustamante, P.** (Comp.) (2005) “Búsquedas, incertidumbres y certezas... en torno de lectura y mediación” en *Puentes... entre lectores y lecturas*; Salta: M. de Educación.
- Bustamante, P.** (2006) “La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas” en Bustamante, P. – Campuzano, B. (2006) *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*, Salta: M. de Educación.
- Bustamante, P.** (2012) “Pensar la literatura juvenil como parte del campo cultural” en Actas del I Simposio La Lij en el Mercosur, Salta: SMA ediciones. E-book, disponible en www.lijdll2011.com.ar (consulta realizada el 31 de marzo de 2013).
- Bustamante, P.** (2012) “Literatura juvenil: entre las políticas educativas y el mercado editorial” en <https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas>, versión digital del Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, Bariloche.
- Bustamante, P.** (2013) “Políticas de provisión de libros y canon literario escolar: algunas reflexiones” en Revista de la DNPS, *Las políticas socioeducativas*, Nro. 2, Año 6, noviembre de 2013. Disponible en [http://www.dnpsme.net/comunicacion/Revista Noviembre13/](http://www.dnpsme.net/comunicacion/Revista%20Noviembre13/)

- Bustamante, P.** (2014) “Lectura y escritura como metatextos en literatura juvenil” en Gustavo Bombini - Mirta Gloria Fernández; Actas del IV Simposio de LIJ en el Mercosur 1ra. ed. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2015. Libro digital, PDF Archivo Digital ISBN 978-987-3617-88-1
- Camponovo, L.** (2014) “El realismo en la literatura para jóvenes. Complicidad o provocación”, ponencia presentada en el IV Simposio de LIJ en el Mercosur; Buenos Aires, noviembre de 2014.
- Díaz Rönner, M. A.** (2011) *La aldea literaria de los niños*; Córdoba: Comunicarte.
- Genette, Gerard** (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus.
- Lander, E.** “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos, disponible en <http://www.tni.org/sites/www.tni.org/files/Conocimiento%20para%20qu%C3%A9.%20Conocimiento%20para%20qui%C3%A9n.pdf> (consulta realizada el 20/09/2012)
- Lluch Crespo, G.** (1996) “La literatura de adolescentes: la psicoliteratura” en *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura 9*; Barcelona: Graó.
- Lluch Crespo, G.** “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial” en Biblioteca Virtual Universal http://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html#I_0_ (consulta realizada el 22 de abril de 2012)
- Mignolo, W.** (1978) *Elementos para una teoría del texto literario*; Barcelona: Crítica
- Montes, G.** (1999) *La frontera indómita*; Méjico: F.C.E.
- Petit, M.** (2008), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Madrid: Océano Travesía
- Strausfeld, Michi** (1988) “El realismo crítico en la narrativa infantil-juvenil”, en *Faristol*, Nro. 6 [disponible en <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1010814>, consulta realizada el 3 de julio de 2014].