



## **PRÁCTICAS DE LA ABUNDANCIA: LA LITERATURA COMO PRODUCTORA DE MEDIACIONES Y SENTIDO**

## **PRACTICES OF ABUNDANCE: LITERATURE AS A SOURCE OF MEDIATIONS AND MEANING**

**Andrea B. Pac<sup>1</sup>**

apac@uarg.unpa.edu.ar

**Susana M. Bahamonde<sup>2</sup>**

sbahamonde@uarg.unpa.edu.ar

Unidad Académica Río Gallegos

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Argentina

### **Resumen**

El propósito de este artículo es exponer las principales conclusiones de los trabajos de investigación que realizamos desde 2015. La línea de investigación se inscribe en la convergencia entre literatura infantil y filosofía con niños en la educación, especialmente en el nivel inicial y primario. La exposición de estas conclusiones se apoya en estudios sobre infancias y literatura infantil en la Argentina (Graciela Montes, 2006, 2017), estudios sobre la lectura literaria (especialmente Michèle Petit, 2014), y filosofía de la educación (Gert Biesta, 2017). También incorporamos las perspectivas actuales sobre el poshumanismo, las críticas al humanismo histórico y, por tanto, al espacio de la literatura en la educación. A partir de estas líneas teóricas, desarrollamos la reflexión en dos ejes: uno discute la literatura y la educación en el contexto del poshumanismo; el otro, se centra en el lugar de la experiencia literaria en la educación. La metodología utilizada en este artículo es principalmente de interpretación bibliográfica. Concluimos que la lectura literaria y la filosofía siguen siendo prácticas mediante las cuales se dona el mundo y se mantiene indómita la frontera entre la subjetividad y las presiones del modo en que hoy existimos en el mundo.

**Palabras clave:** lectura - literatura - educación - experiencia - humanismo

## **Abstract**

The aim of this paper is to present the main conclusions of the research we conduct since 2015. The line of our inquiry acknowledges the convergence of Children's Literature and Philosophy for children in education, especially in pre and elementary school. The presentation of these conclusions is based on childhood and Children's Literature studies in Argentina (Graciela Montes, 2006, 2017), literary reading studies (particularly Michèle Petit, 2014) and Philosophy of Education (Gert Biesta, 2017). We also bring into this framework contemporary perspectives on posthumanism, criticisms of historical humanism and, therefore, of the room for Literature and Philosophy in education. Out of this starting point we develop two lines of discussion: one examines the place of Literature and education in a posthuman context; the other focuses on the role of literary experience in education. The methodology in this paper is mainly bibliographical interpretation. The conclusion is that literary reading and philosophy still are practices through which we offer the world and that allows the frontline between subjectivity and the pressures of our contemporary world to remain untamed.

**Keywords:** reading - literature - education - experience - humanism

**Recepción:** 15-12-2024

**Aceptación:** 10-06-2024

## INTRODUCCIÓN

La lógica de la modernidad terminó por reducir las relaciones al esquema binario de sujeto-objeto. En la educación, este esquema que se interpretaba como 'educando-conocimiento' ha sido ampliado a un triángulo, incorporando al docente. No obstante, la interpretación de ese triángulo siguió siendo binaria por cuanto habitualmente las discusiones se centran en la relación entre los sujetos y los contenidos curriculares (si son de su interés o no), o la relación entre estudiantes y docentes (en quién se centra la educación: si en los primeros o en los segundos) (Houssaye, 1988, citado en Camilloni, 2013). Si se trata de la 'utilidad' de los conocimientos o habilidades, se piensa binariamente la relación entre el sujeto y 'la sociedad'. Y, aun cuando se trate en términos triangulares, las relaciones circulan entre sus vértices en una dimensión sin grosor. Esto significa que se piensa en la relación directa entre estudiantes y docentes o entre estudiantes y contenidos o habilidades, pero no se piensa a los vértices como mediaciones: el contenido o, mejor, el mundo como mediación entre docente y estudiantes, o al docente como mediación entre estudiantes y contenidos.

Filósofos de la educación, como Biesta (2017), han roto con las lecturas binarias y triangulares poniendo en el centro de la educación al mundo en el que existimos juntos y a su propósito como la invención de modos de existencia compartidos. Poner el mundo en el centro no es un nuevo triángulo docente-estudiante-mundo sino proponer una mediación. Esta, lejos de ser unidimensional, establece un movimiento denso y complejo, que implica en su sentido etimológico de envolver en pliegues (en este caso, pliegues de sentido) al docente y al estudiante. De esta manera, habilita un espacio en el que al mismo tiempo que se producen diferenciaciones, se evitan la soledad y el 'caer unos sobre otros' (efectos que el totalitarismo provoca ante la ausencia de lo común, Arendt, 1999); un espacio en el que es posible constituir un sí mismo singular pero no aislado. Asimismo, es pensar la educación en un sentido político, de construcción de "la complicada pertenencia a un todo del que somos parte" (Waksman, 2009, p.99), o mejor: de un 'entre' compartido al que pertenecemos, del que podemos apropiarnos, al que podemos transformar, regalar a quienes nos sucedan.

Algo similar a este pensamiento que resiste el achatamiento de las relaciones intenta Montes (2017) cuando, inspirada en Winnicott (2003), propone que la literatura alimenta el ensanchamiento de la "frontera indómita" entre el interior subjetivo y su exterior, frontera que constituye un: "Territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera [...] pero también algo más: única zona liberada" (pp.51-52). Según Montes (2017), los peligros que amenazan con domesticar y adelgazar este territorio son múltiples. En lo referente a la literatura, la didactización, la frivolidad

y el mercado son fantasmas que reducen la experiencia literaria a exigencias del exterior que constituyen la institución escolar y la industria cultural. Si somos educadores o trabajadores de la cultura, nuestra misión principal es resistir a esos fantasmas y contribuir a que el territorio que abarca esta frontera se mantenga abierto para aquellos con quienes existimos en el mundo.

Ahora bien, ¿es posible trazar una analogía entre la educación como la invención de formas de existencia compartidas y la producción de un mundo, y la frontera indómita como espacio en el que se ejerce la resistencia a las tiranías de la individualidad radical tanto como de un exterior que pretende decidir nuestros deseos?; ¿puede la lectura literaria constituir una mediación que contribuya al ensanchamiento de esta frontera? La respuesta a ambas preguntas es sí, desde el momento en que educación, frontera y lectura literaria constituyen un 'entre' que impide que las individualidades colapsen unas sobre otras, que se aplasten entre sí y que tomen por mundo un mero conglomerado de objetos. Más que análogas, frontera indómita, educación, lectura literaria y mundo son solidarias e interdependientes, se necesitan mutuamente para mantenerse abiertas.

Esta es la perspectiva desde la que pensamos la lectura literaria y la filosofía en nuestras investigaciones académicas, así como en nuestras prácticas docentes: como experiencias de invención de una existencia compartida en el mundo y, también, como cura del carácter indómito del territorio singular de cada una. Desde 2015, integramos un equipo de trabajo que explora las posibilidades de práctica de la discusión filosófica (inspirada en la propuesta de Lipman, 1993) junto con la experiencia literaria. Ambas son constitutivas del mundo, ensanchadoras de la frontera que nos implica con los demás y con la cultura. La literatura infantil es una llave de acceso y participación en la cultura; también es una forma de presentación del mundo, que lo vuelve humano y habitable (Petit, 2014). En su carácter complejo de obra de arte, no da lecciones, sino que interpela a la infancia, en tanto promueve la experiencia estética y el pensar (Larrosa, 2000). La experiencia filosófica, por su parte, contribuye a la construcción de sentido y, por tanto, a la protección de la frontera. Pero, al mismo tiempo, impide que esa protección la asfixie porque impide que se convierta en la coraza del dogma.

En este trabajo nos proponemos exponer algunas conclusiones a las que hemos arribado en la continuidad de tres proyectos de investigación<sup>3</sup>. Para esto, seleccionaremos dos ejes principales; el primero intenta responder a las preguntas: ¿conserva su valor educativo la lectura literaria, en tanto la formación humanista ha sido puesta en cuestión en el contexto de lo poshumano? ¿Es posible que las humanidades contribuyan hoy a trazar una frontera que resista a la ilusión de la voluntad individual pero también a la liviandad con que se profetiza la poshumanidad? El segundo explora las siguientes: ¿qué concepciones de lectura son las que ocupan el espacio real de las mediaciones? ¿Cómo se manifiestan tales concepciones en el material literario disponible para la enseñanza

y en las prácticas del aula? Como cierre, propondremos una reflexión final sobre la literatura y la filosofía como productoras de múltiples mediaciones y sentidos y, por lo tanto, esenciales en la educación, apelando al contexto conceptual mencionado más arriba.

## 1. Un debate sobre lectura literaria, educación y humanismo

Según Heidegger (2006), “la *humanitas* es pensada por vez primera bajo este nombre expreso y se convierte en una aspiración en la época de la república romana” (p.21). En el umbral del pensamiento moderno, el humanismo renacentista abraza la idea de la *humanitas* clásica y la caracteriza en base a los dos rasgos que considera definatorios del hombre: la razón y la voluntad. Este, por su libertad y su dignidad, es reconocido como ser privilegiado con respecto al resto de la creación. Y la formación acorde a su centralidad es una formación en las letras, que abarcan la gramática, la retórica, la oratoria (García-Estebanez, 1987). En la modernidad, la cultura occidental afirma el espíritu humanista como identidad y faro que orienta la educación del hombre europeo. De este movimiento resulta un ideal filosófico, cultural y político que Braidotti (2013) describe en los siguientes términos:

El Humanismo se ha desarrollado históricamente como un modelo de civilización, que ha plasmado la idea de Europa como coincidente con los poderes universalizantes de la razón autorreflexiva. La transformación del ideal Humanista en el modelo cultural hegemónico ha sido canonizada por la filosofía de la historia de Hegel. Esta perspectiva autocomplaciente supone que Europa no es una ubicación geopolítica, sino más bien un atributo de la mente humana que puede prestar sus cualidades a cualquier objeto apropiado. (pp. 26-27)

No es nuestra intención aquí centrarnos en la crítica al eurocentrismo que contiene la cita. Pero sí nos interesa subrayar que, en la cultura occidental, humanismo, letras y educación desplegaron una alianza consolidada en cinco siglos, y que nuestra concepción de la educación es heredera de ella.

De acuerdo con Cañón y Hermida (2012), la literatura en la escuela primaria argentina ha seguido dos paradigmas principales: el humanista y el historicista. Ambos han convivido en Latinoamérica con una característica en común: “Ver la enseñanza de la literatura como un medio para otro u otros fines” (p.35). En el primero, la cultura funciona como el “elemento central para la legitimación del Estado a la vez que para la formación del ciudadano” (p.34). En el segundo, la literatura constituyó un modelo para la consolidación “de una lengua y, por consiguiente, de una identidad nacional” (p.34). En la actualidad, estos paradigmas han sido cuestionados en cuanto a su tendencia a didactizar la filosofía (a la que nos hemos referido más arriba), y en cuanto a su carácter colonial. Con respecto a esto último, se considera que la lectura literaria puede ser una

herramienta crítica contra el eurocentrismo y el universalismo de este ideal y del canon literario (Chavarría-Alfaro, 2010).

Por otra parte, la tendencia tradicional de la educación del siglo XX, basada en el libro papel, se enfrenta hoy al desafío que le presentan los múltiples soportes digitales, que Tosi (2020) describe como sigue:

Por un lado, el rol del docente se ha complejizado porque necesariamente ejerce como mediador entre sus estudiantes, los libros impresos e internet, y también se posiciona como administrador y guía en el uso de recursos digitales. Por otro lado, las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura se enriquecen a partir del acceso a diferentes soportes que permiten la diversificación de los materiales usados para las propuestas didácticas. (p.129)

El objeto de ofrecer estas breves referencias es mostrar que, más allá de las exigencias que la tecnologización de las costumbres impone sobre la educación, y de las transformaciones actuales en el campo de la literatura que ello implica, el valor educativo de la literatura y, en parte, el ideal humanista que la sostiene y atraviesa nuestra educación, no es mayormente cuestionado desde el punto de vista pedagógico-didáctico. Es, en efecto, difícil encontrar textos académicos que argumenten en contra de la formación literaria en las escuelas, en sus distintos niveles. Sin embargo, en el ámbito de las críticas filosóficas, esta concepción del humanismo y de la lectura literaria como su eje principal han sido objetadas ya a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Sloterdijk (2006) abre las *Normas para el Parque Humano*, conferencia de 1999, con una definición del Humanismo como una “telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito” (p.19). Y agrega:

Desde que existe como género literario, la filosofía recluta a sus adeptos escribiendo de manera contagiosa acerca del amor y la amistad. No es solo un discurso sobre el amor por la sabiduría: también quiere mover a otros a ese amor. [...]. Así ha logrado que se la siga escribiendo de generación en generación como una de esas cartas en cadena y, a pesar de todos los errores de copia, o quizá precisamente por ellos, ha ido atrapando a copistas e intérpretes en su fascinante hechizo creador de amigos. (pp. 19-20)

El humanismo promueve, así, la conformación de una comunidad literaria humana mediante el sostenimiento de una cadena epistolar que produce amistades. Pero el tono amoroso, casi idílico, de esta descripción es rápidamente desmentido por afirmaciones y preguntas retóricas que dan cuenta de la crítica al proyecto cultural y político que describe Braidotti (2013) en la cita que hemos hecho más arriba: “En el núcleo del humanismo así entendido descubrimos una fantasía sectaria o de club: el sueño de una solidaridad predestinada entre aquellos pocos” (Sloterdijk, 2006, pp.23-24), o “Los humanizados no son en principio más que la secta de los alfabetizados, y al igual que en

otras muchas sectas, también en esta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas” (p.24).

Por su parte, la educación no corre mejor suerte:

Las sociedades modernas solo ya marginalmente pueden producir síntesis políticas y culturales sobre la base de instrumentos literarios, epistolares, humanísticos. En modo alguno está acabada por ello la literatura; pero sí es cierto que se ha desmarcado en forma de una subcultura sui generis, y que los días de su sobrevaloración como portadora de los espíritus nacionales se han terminado. [...] La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias. (Sloterdijk, 2006, pp.28-29)

El motivo principal de esta situación es que la forma de comunicación predominante en las sociedades contemporáneas ya no es epistolar, sino que ha sido reemplazada por la cultura de masas y los medios tecnológicos de comunicación. Si el desarrollo de fines del siglo XX condujo a Sloterdijk (2006) a semejante diagnóstico, la aceleración de la digitalización actual profundiza, sin dudas, la transformación. Y, ante este panorama, no es posible eludir la pregunta por la educación y la lectura literaria. Menos aún, cuando se plantea que ese modelo educativo es un medio de domesticación que impone límites inhibitorios por los cuales un animal en particular se convierte en humano y, se advierte que, en ciertos fenómenos sociales como el fascismo se puede reconocer una “síntesis de humanismo y bestialidad, es decir, la paradójica coincidencia entre inhibición y desinhibición” (Sloterdijk, 2006, p.51). Es claro que, con sus tesis y argumentaciones, Sloterdijk (2006) está desnudando la lucha política que subyace a la práctica de educar y, más claramente, a la pretensión de humanizar.

Ahora bien, aunque podamos reconocer nuestra problemática en los elementos que reúne Sloterdijk (2006) en su crítica, no estamos obligadas a reconocernos en el debate que él está sosteniendo ni, mucho menos, en sus argumentos más provocativos. Por ejemplo, podemos rechazar su identificación de la educación con la domesticación, o la dicotomía entre educado/humano y no educado/inhumano. Con todo, hay aspectos de su planteo y su crítica que nos interpelan inevitablemente: ¿sostenemos aún que hay algo en la educación que humaniza?; ¿tiene sentido para nosotras lo inhumano?; ¿qué esperamos de la lectura literaria, siendo que aún defendemos un espacio para esta en la educación?; ¿qué sentido le damos a la frontera indómita y a su ensanchamiento en el contexto actual y teniendo en cuenta las críticas a los humanismos que consideramos rescatables?

Enunciemos, primero, algunos puntos de referencia. Adherimos a las críticas al modelo del humanismo europeo y al proyecto colonizador que encarnó en la historia, y al rechazo del antropocentrismo que sostiene algunas posturas poshumanistas (Braidotti, 2019,

2013; Ferrando, 2020). Aceptamos, también, que no es posible ya una concepción de lo humano centrada en una racionalidad universal o en la voluntad y la conciencia modernas. Reconocemos que el mundo en el que vivimos está adoptando una configuración en cierta medida desconcertante en virtud de la aceleración de los procesos de digitalización e infotecnificación (Costa, 2021), y que esto nos obliga a pensar en la integración entre lo humano y lo no humano. Advertimos que lo no humano no es lo salvaje o lo bárbaro, sino las plantas, los animales, el agua, los aparatos y dispositivos (Braidotti, 2013).

Entendemos que, en este contexto, la educación y, en particular, la cultura literaria enfrenta un desafío de múltiples dimensiones: por un lado, la necesidad de adaptación a los nuevos soportes y estilos de producción y transmisión de la cultura, como ya fue señalado; por otro lado, y más importante aún, el cuestionamiento de su uso político derivado de su identificación con el humanismo tradicional, y de su valor en el seno de un modo de existencia altamente tecnologizado. No nos ocuparemos ahora de lo primero, pero sí quisiéramos hacer algunas reflexiones sobre lo segundo que, consideramos, es más urgente.

No negaremos que el terreno de la educación es un terreno de lucha política, esto es, que la disputa por erigirse en educador es una disputa de poder entre discursos y fuerzas de una sociedad. ¿Convierte esto a la educación en una domesticación? Si domesticar es convertir al animal humano en persona humana, o si domesticar es luchar contra lo salvaje o incivilizado, diremos que no o, mejor, que este trasfondo de la discusión alrededor del humanismo y la educación no nos atañe. Sí, en cambio, es forzoso reconocer que toda educación es normativa en un sentido, que en toda educación se juega una verdad. Pero en esto seguimos a Biesta (2017) cuando argumenta la fragilidad de la educación y el carácter existencial de la verdad. La educación es frágil porque

Mientras está claro que los educadores no pueden producir este acontecimiento en el sentido fuerte y metafísico de la palabra, asumir el riesgo, mantenerse abiertos para que el acontecimiento de la subjetividad pueda surgir, es no obstante un gesto creativo y un gesto de creación, aunque en el sentido frágil y existencial en el que se trae el ser a la vida -una vida compartida con otros en receptividad y responsabilidad. (Biesta, 2017, p.42)

Es verdad que, los paradigmas literarios arriba mencionados que perseguían la constitución de identidades nacionales o ciudadanas ignoraban la fragilidad constitutiva de la educación y, en este sentido, pueden ser identificados con una práctica de domesticación. Pero, precisamente, nuestro trabajo de investigación reniega de esa perspectiva. Esa forma específica de acción sobre la subjetividad que es la educación 'para', violenta su frontera.

No obstante, esto no impide que como educadoras tomemos decisiones en esta relación que es la educación. Por el contrario, tenemos la responsabilidad de tomar decisiones

sobre la verdad, entendida no en un sentido proposicional sino existencial, esto es, como aquello que importa, aquello a lo que queremos hacer lugar, a lo que queremos “dar autoridad” en nuestra existencia (Biesta, 2017, p.73). Es evidente, por ejemplo, que la humanidad (entendida al menos como el conjunto de animales que nos identificamos como humanos) ha decidido hacer lugar a las tecnologías y a la tecnodigitalización de gran parte de sus vidas y que está desarrollando un modo de existir en el mundo que, para algunos, ya no es humano sino poshumano (cualquiera sea el valor que se atribuya a esta transformación). Esta decisión es, también, una dimensión de la lucha política por educar. En esta, defendemos la lectura literaria y la reflexión filosófica no como vehículos de civilización, pero sí como algo que importa en la existencia. También admitimos que hay algo del orden de lo humano que está en juego en estas. No ya en el sentido del pensamiento crítico y la autonomía a este asociada, tan mentados en los documentos oficiales, sino en el sentido de una sensibilidad que resiste a la domesticación, que aloja al mundo entre nosotros, de una frontera indómita.

## **2. El aula y la frontera indómita: concepciones sobre la lectura y materiales literarios**

En tiempos en que la transmisión cultural está atravesada por el predominio de las experiencias de tipo audiovisual y digital, no menos valiosas pero que proponen un destinatario menos atento a las sutilezas del lenguaje, proponer experiencias literarias resulta un desafío y una responsabilidad (Cañón y Hermida, 2012; Colomer, 2005; Chambers, 2007; Montes, 2006; Petit, 2014). Desde hace ya varias décadas, los programas de equipamiento de bibliotecas escolares y de enseñanza de la lectura dan cuenta del valor que se ha otorgado a la literatura en la educación formal. Pero, la predominancia de expresiones como maratón, desafío, club, plan, leer por leer, leer con todo, en la designación de estos programas como en el currículum<sup>4</sup>, nos lleva a reflexionar acerca de la posibilidad de la experiencia literaria en aquel contexto.

Sin embargo, no es la premura, la cantidad de libros leídos ni el medirse con el otro, lo que hace de la literatura una experiencia que permite dar un espesor simbólico a lo que nos rodea (Petit, 2014). De la misma forma, nadie niega la importancia de leer literatura, pero la programación exhaustiva de lecturas y tareas, pensada por expertos para la mera aplicación del docente, tampoco facilita la experiencia literaria. Entender en qué radica tal experiencia es la clave para contribuir a la afirmación del carácter indómito de ese territorio en el que hacemos cultura.

Según Waksman y Kohan (2000), “toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quien la sostiene. También es un peligro” (p.70). Esta caracterización que hacen del pensar filosófico puede ser referida, también, a la experiencia literaria. A diferencia de la lectura como dispositivo escolar que proponen los programas

institucionales, la vitalidad de este otro tipo de lectura se corresponde con la índole citada dado que es, por un lado, impredecible en su resultado y, por otro, desestabilizadora de las certezas propias del individuo. Esa desestabilización, nos parece una condición necesaria para el pensamiento que no se nutre solo de saberes legitimados científica y socialmente sino también de respuestas parciales y provisorias. El ejercicio de la duda que ofrece la literatura y el desacople de las palabras del simple nombrar es una posibilidad de descubrir el mundo de una manera personal, de construir los propios decires y la propia cultura a partir de lo heredado. Palabras y experiencias independientes que tienen lugar en aquella zona liberada, habitable y necesaria o frontera indómita.

Por su parte, Larrosa (2009) define la experiencia como “eso que me pasa” (p.14) y analiza los elementos de esta expresión como un principio de alteridad o alienación (eso), un principio de reflexión (me), un principio de pasión (pasa). A estos, agrega el principio de singularidad que implica tanto la irrepitibilidad de la experiencia, como su pluralidad. No es de extrañar que la lectura es el ejemplo que elige para ilustrar eso que me pasa, que no es ni enteramente individual y subjetivo, ni enteramente ajeno, sino frontera que media entre ambos. Las obras literarias, en tanto representaciones sociales, llenan vacíos de sentido y aportan un “código compartido sobre el que se sustentan las interacciones sociales” (Castorina y Barreiro, 2007, p.16). De este modo, se constituyen tanto en un plano social, dando coherencia a las prácticas colectivas, como subjetivo, dando sentido y orientación a las experiencias individuales. La literatura demarca un espacio denso. No susceptible de recepción pasiva, invita a impregnarse.

A lo largo de los años de trabajo analizamos un extenso corpus de obras literarias en el que encontramos representaciones de infancia, de la lectura y del lector, de la literatura, de roles de género, del lenguaje, del mundo tecnologizado. A través de diversas escenas, estas categorías resultan valoradas de forma disímil y problematizadas. Algunas provienen del pasado, otras surgen en relación con las demandas sociales y los cambios propios de la contemporaneidad. Formar lectores es también ayudarlos a recorrer esas diferentes ideas suscitadas a lo largo del tiempo, que permite pensar la cultura como un itinerario que es herencia, pero a la vez, una invitación a continuar inventando el recorrido. Más aún, interpretar un texto literario es apreciar el plural de sentido del que está hecho (Link, 2016). Ese plural no se perderá de vista en la mediación y producción de la cultura como tránsito y territorio de libertad.

Las condiciones materiales para que esto sea posible están dadas: la producción literaria destinada a la infancia es prolífera y novedosa, un campo en constante evolución lleno de posibilidades de mostrar la pluralidad de sentidos. Pero esta riqueza se enfrenta con una sociedad infotecnificada, que pone el énfasis en la multimodalidad, la interactividad y la discontinuidad por los consumos culturales actuales, no menos valiosos pero que

proponen un destinatario menos atento a las sutilezas del lenguaje. La literatura migra también a soportes y entornos digitales que modifican la relación con los textos.

Sin embargo, la literatura no es un contenido inmaterial autónomo que produce sentidos independientemente del soporte en que se ‘tome cuerpo’. La manipulación física del objeto libro genera un vínculo particular con su materialidad tanto como con su contenido. En los soportes digitales aquella cambia. Sopesar el libro, medir su tamaño (sobre todo, si se trata de un libro álbum, que puede tener tamaños y formas variadas), recorrer el borde de la tapa y pinchar las yemas de los dedos en los vértices cuando tienen tapa dura, percibir el olor del papel al abrirlo, reconocer un libro nuevo o uno muy leído por las arrugas en sus páginas; sentarse en el piso o en un sillón, recostarse, acomodarse, apoyar la cabeza en las manos o en el hombro de quien está leyendo... El cuerpo entero lee. Por ese motivo, el soporte no es indiferente en la experiencia de la lectura. Tiene un papel importante en el modo en que se produce, se comparte y, por tanto, se enseña el sentido de la lectura. La presencia del libro como objeto no garantiza por sí sola una enseñanza ideal de la literatura. Pero es innegable que estaremos más cerca de una experiencia en una clase de literatura que abre un mundo y forma una comunidad en torno a ese objeto que nos vincula cognitiva, afectiva y corporalmente con este mismo y con los otros a nuestro lado.

Andruetto (2015) plantea que un libro se convierte en un objeto que interroga, interpela y ahonda en “nuestra viva condición” (p.26) solo a partir del lector y ahí donde hay un lector hubo antes otros lectores: una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela. Otros involucrados, otros que tendieron puentes.

Libros como dádivas, ofrendas o puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia lo sagrado, porque hay algo sagrado en la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. [...] Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son solo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan, entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece. (Andruetto, 2015, pp.26-27)

Puente, frontera, metáforas de un “entre”, de ese espacio de tránsito que deja afuera la preeminencia del yo y el acomodamiento al afuera. En ese “entre” donde no rigen el control ni el direccionamiento, el lenguaje es el primero que se libera: se llena de sutilezas y se desentiende de la veracidad de lo que relata, para dar lugar a un mundo que se crea, que existe a partir de allí y solo allí, pero en el que aún podemos mirarnos:

Frente a la página, no debemos cuidar la ‘figura’, no debemos guardar compostura, nos encontramos en un estado de incondicionalidad, de intimidad, de interioridad muy amplia. Las metáforas nos suavizan las peores noticias acerca de nuestros temibles afectos. Nos acercan a un espejo que nos aclara las distorsiones que nos empeñamos en esconder. Nos probamos

el traje de la víctima, del villano, del abandonado, del audaz, del desalmado y del héroe. Regresamos a nuestra realidad habiéndonos probado la piel de otros, reencontrándonos, con la firme sensación de aprender mejor. (Zepeda, s.f.)

Cabe aclarar que, más allá de esta suerte de reivindicación del libro como objeto, no estamos planteando un rechazo de otros dispositivos. García García (2016) advierte que:

Una concepción no instrumental de la técnica nos impide situarnos ‘fuera’ y nos obliga a tomar decisiones dentro del mundo técnico que, más que rodearnos, nos constituye; una tal concepción nos muestra que el problema de la técnica interpela la constitución más íntima de nuestras formas de subjetividad, de nuestros modos de comunidad, y por supuesto, afecta los presupuestos mismos de toda crítica de la técnica. (p.26)

En este sentido, esta reflexión no se posiciona fuera de la técnica, fuera de este presente infotecnificado. En este, “vivimos la ilusión de un tiempo sin espera, de una instantaneidad a la mano, de la ‘accesibilidad’ ilimitada” (García García, 2016, p.41) que atrofia la experiencia. Como hemos dicho, no es el libro lo que garantiza la experiencia, ni es el dispositivo digital el que la soslaya. Pero la manera en que accedemos a la literatura, la manera como la educación nos la presenta define el grosor posible de esa frontera indómita. La literatura nos ubica frente al mundo, pero sobre todo frente a nosotros mismos, constituye una experiencia profundamente humana donde, sin duda, hemos de reconocernos y sensibilizarnos. De allí su carácter vital para la existencia.

## **CONCLUSIONES**

Al pensar la educación, consideramos la importancia de poner el acento en el mundo que se dona, que se construye en la relación con los otros, y que reclama nuestra responsabilidad como mediadores culturales. Su omisión es abandono y resignación de aquello que inevitablemente nos incumbe: el traspaso a las nuevas generaciones. Montes (2006) piensa esta idea desde lo literario, habla así de un espacio en el que se ejerce la resistencia a las tiranías de la individualidad radical y de un exterior que pretende decidir nuestros deseos o nuestros resultados: la frontera indómita. Esta metáfora abraza gran parte de nuestras reflexiones en torno a la literatura como configuración de un espacio en el que se intercambian, se construyen, se pactan y se ponen en tensión las representaciones o formas habituales de entender el mundo, donde se construye lo nuevo a partir de lo heredado.

El problema que nos atañe es cómo contribuir al ensanchamiento de esa frontera y la respuesta que proponemos es dar un lugar considerable en la educación a la experiencia literaria. Ahora bien, esta ha de ser pensada en su carácter de invención de una existencia compartida en el mundo. Como un espacio y un tiempo que se habita con otros, y que produce una abundancia vital que se distancia de las experiencias de desmesura

y productividad que se nos impone cotidianamente, que se distancia del dogmatismo contenido en los imperativos tecnológicos, mercantiles y pedagógicos, pero también se aleja del puro yo: una especie de antidogmatismo imposible, el ser liberado de todo condicionamiento. En ese tipo de experiencia, el libro como objeto, el niño, el mediador y el mundo quedarán implicados entre sí e impregnados de una profundidad de la cual adviene luego la posibilidad de establecer desvíos, relaciones, resignificaciones y nuevas resistencias. Quienes agenciamos la mediación cultural, nos ubicamos frente a un desafío y una responsabilidad: proponer experiencias de lectura capaces de dar un espesor simbólico a lo que nos rodea e involucrarnos en estas. Entender en qué radica tal tipo de experiencia es la clave para contribuir a la afirmación del carácter indómito de ese territorio en el que hacemos cultura.

En el tiempo presente, tanto lo que disciplinariamente se considera humanidades, como lo que existencialmente es humano se encuentra en tensión: lo primero, por el cuestionamiento de su valor académico/científico y su utilidad social; lo segundo, por un estilo de vida que lo transforma de manera radical. Sería ingenuo pensar que solo en el presente las experiencias vitales están en transformación. Pero igualmente ingenuo sería no prestar atención a las características de un presente que, por momentos, nos confunde. Porque el cuestionamiento del humanismo no consiste solamente en una discusión filosófica acerca de los rasgos definitorios del hombre y su relación con objetos y seres vivos no humanos; el futuro/presente poshumano es un modo de existir en el mundo que no siempre muestra todas sus cartas y que, en sus facetas más extremas, da por supuesto que las experiencias humanas han sido afortunadamente superadas (con toda la ambigüedad de lo afortunado). Si la educación es una acción política, el lujo de ambas ingenuidades tiene un precio demasiado elevado.

Aunque las críticas filosóficas al humanismo sean justas, las humanidades y la lectura literaria no tienen por qué ser desplazadas de la educación. Su potencia para ensanchar fronteras no constituye una nostalgia por una era de oro perdida, sino que expresa un don que en las condiciones propicias leva y crece para compartirse, multiplicar sentidos, tejer redes, abrir caminos, expandir horizontes. Así, dibuja una sonrisa indómita de frente a cualquier esfuerzo de domesticación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.

Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cañón, M. y Hermida C. (2012). *La literatura en la escuela primaria: Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicologia da Educação*, 25(2), 11-33. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000200002&lng=pt&tIng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200002&lng=pt&tIng=es).
- Camilloni, A. (2013). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 5(7), 17-32.
- Chavarría-Alfaro, G. (2010). *Literatura y humanismo en el siglo XXI*. Editorial ALICAC.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Penguin Random House.
- Ferrando, F. (2020). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury.
- García-Estebanez, J.M. (1987). *El Renacimiento: Humanismo y sociedad*. Editorial Cincel.
- García García, L. I. (2016). Técnica, posthumanismo y experiencia. *Nombres XXV* (30), 23-42. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/107661/CONICET\\_Digital\\_Nro.62fbe7d1-dc5d-4214-9e81-7e7e1025a70e\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/107661/CONICET_Digital_Nro.62fbe7d1-dc5d-4214-9e81-7e7e1025a70e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar... Quizá... Entre literatura y filosofía. En W. Kohan y V. Waksman (comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Link, D. (2016). *En torno de la literatura*. (Clase 1 del Módulo "Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial"). Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Ministerio de Educación de la Nación.

- Lipman, M. (1993). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Mancilla Pinda, F. Bahamonde S. y Pac A. (2012). Estrategias literarias en las reescrituras contemporáneas de los cuentos tradicionales. *ICT-UNPA*, 13(3), 18-35. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v13.n3.831>.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación.
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Petit, M. (2014). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos*, 25, 127-143. <http://doi.org/10.18172/con.4274> .
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Waksman, V. (2009). El malestar en la educación: variaciones alrededor del maestro y el discípulo. En A. Cerletti (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba.
- Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Winnicott, D.W. (2003). *Realidad y juego*. (Décima reimpresión). Gedisa.
- Zepeda, M. (s.f.). *Temas recurrentes en la literatura infantil latinoamericana*. Fundación Cuatrogatos. <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=136>.

---

<sup>1</sup> Docente investigadora Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires). Máster en Educación con concentración en Filosofía para Niños Montclair State University. Nueva Jersey. EEUU. (MSU). Doctora en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba). Directora del Proyecto de Investigación “¿Para qué sirve? Las humanidades y los procesos de constitución de subjetividades en el contexto posthumano” (29/A533) UNPA.

<sup>2</sup> Docente investigadora Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Área Estudios de la Lengua. Profesora en Letras (UNPA). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Especialista Superior en Alfabetización Inicial, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Integrante del Proyecto de Investigación “¿Para qué sirve? Las humanidades y los procesos de constitución de subjetividades en el contexto posthumano” (29/A533) UNPA.

<sup>3</sup> Se trata de los proyectos financiados por la UNPA: “Filosofía y Literatura en los primeros años de la Escuela primaria y el Nivel Inicial: la investigación, la práctica y la formación docente” (2015-2017), “Literatura, Filosofía y Educación: don y apertura del mundo” (2018-2020), “Representaciones sociales de infancia en la literatura infantil. Un examen interdisciplinario” (2021-2023), y el actual: “¿Para qué sirve? Las humanidades y los procesos de constitución de subjetividades en el contexto posthumano” (2024-2025).

<sup>4</sup> Maratón de lectura es una propuesta de la Fundación Leer, que invita a todas las instituciones educativas del país a sumarse a una jornada de lectura. Desafío Leer es otra propuesta de la misma Fundación asociada a la del Club de lectura. Plantean la idea de formar un club de lectura en cada aula sumando la virtualidad con torneos, copas, tarjetas para desbloquear contenido. El Plan Nacional de Lecturas es una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación para garantizar el derecho a leer. Trabaja en todo el territorio nacional, en articulación con una red de planes provinciales de lectura, que a su vez conectan con municipios, bibliotecas populares, hospitales, centros comunitarios y otras entidades que tienen iniciativas de fomento lector. Para leer con todo ha sido una política nacional centrada en la intensificación de la enseñanza de la lectura en todas las escuelas primarias de Argentina, que comenzó en 2012 en los 3º y 6º grados de la primaria, con el fin de colaborar con los maestros y las escuelas en la enseñanza de la lectura. Debido al impacto positivo de esa iniciativa, a partir de 2014 se hizo extensiva a todos los grados. Se organiza en cinco tipos de actividades, con propuestas de enseñanza habitual y sistemática. Leer por leer es la denominación de varias antologías de textos del plan Nacional de Lecturas. Se trata de ediciones de distribución gratuita y algunas en formato digital.