

Alejandro Fabián Gasel

UNPA-CONICET

alegasel@yahoo.com.ar

Mesa: Género, sexualidades y educación en América Latina.

Posibilidades de la literatura infantil *queer* en la Escuela Primaria. Notas para un debate.

Resumen:

La presente comunicación inicia un diálogo sobre las posibilidades de pensar qué función o qué lugar o qué lugar tiene la literatura infantil *queer* en la Escuela Primaria Argentina. El punto de partida es la editorial *Bajo el Arco Iris* que a través de su blog ha comenzado con un proceso de difusión y convocatoria a publicación internacional por ahora virtual de literatura infantil en temática *queer*.

Visítese la web <http://bajoelarcoiris-editorial.blogspot.com.ar/>

El tema predispone una serie de debates. Debates consabidos o propios del campo literario (de autonomía relativa) en el cual la literatura infantil en Argentina se configura como *menor*. Asimismo, un objeto de trabajo instalado en la escuela primaria a partir de una serie de configuraciones curriculares nacionales y provinciales que hacen presente a la literatura infantil. Coordinadas de orden jurídico-político que hacen posible esta discusión: Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Matrimonio Igualitario y Ley de Identidad de Género.

Asimismo, para complejizar el panorama un contexto teórico renuente a utilizar el texto literario desde un uso instrumental pedagógico (Diaz Röner: 2003, Arpes: 2008). En este marco, la ponencia abordará huellas y marcas discursivas que propongan notaciones teórico-críticas que emergen a partir de una investigación realizadas en el marco del INFOD sobre *La literatura infantil en los umbrales de la alfabetización inicial* y en el marco de investigaciones radicadas en la UNPA UARG y en CONICET sobre los estatutos teórico-críticos de las Literaturas Argentinas recientes.

Palabras claves: literatura infantil *queer*, escuela primaria y curriculum.

Introducción “¡Preciosa, Corre, Preciosa!”

¡Preciosa, corre, Preciosa,
que te coge el viento verde!
¡Preciosa, corre, Preciosa!
¡Míralo por dónde viene!
Sátiro de estrellas bajas
con sus lenguas relucientes.
Federico García Lorca, *Preciosa y el viento*

Consideremos primero, la aparición de una editorial *on line* que ofrece una cuantiosa cantidad de textos bajo lo que denomina literatura infantil *queer*. Esta editorial se llama *Bajo el arcoíris* y constituye el puntapie inicial de una serie de debates que entiendo deberán ser bienvenidos tanto en el campo de la literatura infantil como en los territorios de la escuela primaria. Estos debates se enredan con el problema de las restricciones temáticas que la literatura infantil y la escuela primaria poseen. Es decir, preguntarnos qué se puede contar y decir en y a la infancia, ¿qué y cómo podemos enseñar en ese territorio escolar? ¿Para qué enseñar? En este marco, repongamos como supuesto que la infancia es la subjetividad protagonista de la escuela primaria y de la literatura infantil.

Para comenzar a despuntar los primeros trabajos programados sobre este problema a continuación proponemos dos apartados que explicitan y desarrollan una discusión sobre las posibilidades de la literatura infantil *queer* como un curriculum por-venir.

Consideramos que este apartado muestra dos niveles de sentido que entran en el problema mayor que considerarías como sexualidades disidentes y escuela primaria. En estos dos primeras instancias, solo consideramos la literatura infantil *queer* y aspectos del curriculum en la escuela primaria donde se despliegan,

El apartado llamado *Datos sobre la literatura infantil queer* establece una caracterización crítica sobre esta literatura, focaliza aspectos retóricos, enunciativos y temáticos ligados al problema de los artificios de un texto de literatura infantil *queer*.

El apartado dos, nos propone pensar cuáles son las coordenadas jurídicas, históricas, políticas y culturales en la cual se produce y definir qué posibilidades abre dicha definición. En cierto modo, pensar el plano de los deseos en cual entendemos se despliega este complejo proceso de instalación de la literatura infantil queer.

En este sentido, quisiera aclarar que los paratextos repiten el juego de Preciosa y el aire del poeta de Federico García Lorca poniendo como relevante la idea de Preciosa como aquel sujeto (la escuela) que se siente acosada por el viento, una fuerza exterior que intenta permeabilizarla y conmoverla. Preciosa se entiende como cuasi-vejada por el viento. Para este caso, el viento es la figura alegórica de la Literatura infantil queer. Luego de estos apartados, considero promover una reflexión final en torno a la paradoja que termina fusionando estas textualidades.

Apartado I - Datos sobre Literatura infantil *queer*

Primero, es necesario aceptar que los estudios queer y la literatura argentina tienen su poco conocida pero para nada menor de desarrollos analíticos de la constitución del tema. Nombres como José Amicola (2000), Gabriel Giorgi (2004), Jorge Salessi (1995), Daniel Balderston (2004) señalan un panorama crítico sobre las inscripciones de las homosexualidades en la literatura argentina y latinoamericana. A lo que podemos sumar, el hecho que la revista *deSignis*, número 19, compila un número dirigido por Fabricio Forastelli y Guillermo Olivera destinado a situar a los estudios gay, lésbicos, gay y queer en su relación con la semiótica y una política de la sexualidad que presenta un conjunto de textos inéditos de investigadores de Argentina, Brasil y Chile.

Los desarrollos expanden numerosos problemas: traducción de la poesía homoerótica de Whitman, deseo homosexual y exterminio, *camps* y vanguardia, controles de cuerpos homosexuales. Existe, digamos, una tradición en la crítica donde posicionamos este apartado que viene a completar, una vacancia de estudio (lógica por su estado de novedad) para el caso de la literatura infantil queer.

La editorial on line, *Bajo el Arcoiris*, promueve un blog donde se propone la difusión de la literatura infantil *queer*. Para ello, este blog compila de modo digital y en forma de

publicación, un conjunto de textos escritos por autores latinoamericanos y europeos bajo la temática gay. El blog marca una referencia a España por ser los editores de ese lugar, no obstante, recibe participaciones de otros países de Europa y América.

Los textos que se editan se dirigen a familias homoparentales y a profesores que quisieran inmiscuirse en esta lectura. La temática de estos textos permanentemente retoma enlaces y tradiciones en el mosaico hipertextual de la literatura infantil y lo transforma en clave lgtbi con predominio gay, lésbico y trans.

Expondremos la selección de tres textos con el objeto de poder caracterizar la temática y estructura de este tipo de literatura infantil y poder saber de qué hablamos particularmente cuando nos referimos a este tipo de textualidades. Los textos seleccionados son: *Te gustaría ser mi Sol* (2012), *El conejo Mirlo* (2012) y *El príncipe Flint* (2012).

Los tres textos apelan a construir un lenguaje capaz de dar cuenta de lo *queer*, esto es, de tematizaciones que pongan en la focalizaciones personajes, acciones y narradores donde las sexualidades disidentes puedan mostrarse sin la fuerte sin tapujo y distanciada de la censura heteronormativa y patriarcal.

En este sentido, y logrando un sincretismo con aquellas estrategias propias de la literatura infantil como la brevedad del relato, el uso de verso en su función narratológica pero jugando con rimas e imágenes se entremezclan, los juguetes, los reinos y los príncipes. Este entrecruzamiento discursivo y temático permite de manera eficaz inscribirse en el catálogo propio del mundo de la infancia, no obstante, incorpora algunos nudos conflictivos.

El príncipe Flint de Hendelie (2012) retoma el problema más tradicional de un príncipe (Flint) que con un beso intenta despertar a su princesa (lo sabemos que el tema es recurrente en varias tradiciones orales de cuentos de hadas), no obstante, la confusión lleva a despertar a un Rey, Pucklebee, un joven muy bello que cae enamorado de inmediato de Flint. Aunque nuestro príncipe teme de ser rechazado por su fealdad, como lo viene siendo rechazado por los demás integrantes del reino del cajón de madera donde viven.

Sin embargo, encuentra en el Rey un conjunto de gestos amistosos que le permiten arreglar su ropa, su apariencia y es el rey quien le pide su mano, que literalmente el

príncipe se la entrega porque no puede reconocer el sentido metafórico de apertura de un vínculo afectivo que terminará en matrimonio. Nótese aquí el gesto de cuerpo quebrado/ruptura de la corporeidad para dar cuenta de cierta tensión en la unión legal de dos varones.

El conejo Mirlo de Sofía Olgún (2012) avanza dando por supuesto la existencia de nuevas configuraciones familiares (Tiramonti: 2005) y nos cuenta las peripecias de ser hija de dos papás. El papa Diego, la apaña regalándole animales y es así como llega a ser su mascota el conejo Mirlo, el papá Raúl amenaza con cocinar al conejo si se siguen juntando tantos animales, en la casa de una buena familia homoparental. Hasta el momento tienen gatos, perros y conejos. La historia, narrada en verso, continúa con la aparición de una hembra para el conejo Mirlo que se llama Emere traído por Diego. Diego le pide a su hija que no cuente nada. Luego, la hija la esconde pero es descubierto el animal y todo termina con olor a salsa que todos temen que sea para el conejo aunque termina siendo para comer unas ricas pizzas caseras.

El tercero, que tiene el tono pedagogizante más expuesto se llama *Te gustaría ser mi Sol* y se ubica en una clara convicción *trans*. El texto narra la historia de un niño que comienza a inquietarse por sentirse atraído por otro niño. Ese deseo homoerótico le da culpa, lo reprime. Ese vecino se muda y viene otra familia. En esa familia está Sol, un chico que se siente chica y se viste como tal. Pelo largo, rubio y flaco, con mucha sensualidad comienza una amistad con nuestro protagonista que finalmente termina convirtiéndose en amor provisto de una serie de peripecias.

La escritura también es compleja en este punto, porque debe apelar a cierto registro testimonial para dar cuenta de un proceso de transformación del sujeto *trans*. De ser un chico cuyos padres quieren normalizar hasta la conversión en una chica *trans*. Decimos esto de complejo porque reconocemos que la transexualidad es la más ostensible de las sexualidades disidentes. Un campo semántico en constante transformación y dinámico que experimenta como ya hemos analizado (GASEL: 2014) un pasaje de ser travesti entendido como hombre vestido a formas de estar de un sujeto *trans*, línea en la cual se enrola este tipo de textos infantiles.

Insistimos en leer el problema a través de varias aristas que se involucran con el problema, sin llegar a mostrar el debate en todas sus ramas la clave para pensarlo evidentemente debe ser polifónico o plural.

Una línea que necesita explicitarse sin aceptarla naturalmente es el hecho que estos textos se posicionan y se promocionan bajo el rótulo, bastante generoso y amplio de literatura infantil. Categoría que conjuga una amplia discusión que involucra las definiciones sobre su objeto, sujetos (infancia) y lenguaje que logran contraponerse a los sostenidos por estas literaturas infantiles queer.

Citemos al menos tres concepciones de literatura infantil que encuentran buena recepción en los institutos de educación superior y universidades que se enseñan. Pienso en María Delia Díaz Rönner (2007), Marcela Arpes y Nora Ricaud (2008) y en pensador español Luis Sánchez Corral (1992) que coinciden en sostener que la literatura infantil es un hecho estético.

Díaz Rönner (2007) es una pionera en Argentina de la teorización y conjuntamente de la constitución de un campo crítico de la literatura infantil. Su ya clásico trabajo, nos advierte detenidamente sobre un conjunto de preconceptos que circulan sobre este objeto. También nos advierte sobre la intrusión de otros campos que disputan el objeto. En este caso, la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía y sus excesos, tensiones de la ética y la moral. Estas instrucciones la llevan a sostener que la literatura se encuentra traicionada y nos convoca a literaturizar la literatura infantil, esto significa:

“problematizando su saber y su poder, su lectura y su escritura, sus intermediarios-institucionalizados o no-alcance un interpretación clara y profunda...que las diferentes propuestas de lectura del corpus literario destinado a chicos haya planteado la necesidad de sacar punta a nuestro oficio de lectores/selectores y multiplicadores, con el único y fundamental objetivo de hacer esta literatura para chicos, sin vueltas, la mejor de todas.” (Díaz Rönner: 2007, 61-62)

Marcela Arpes y Nora Ricaud (2008) proponen una reflexión sobre la literatura infantil argentina desde un materialismo histórico, leen en sus textos los problemas que han originado ciertas escrituras para la junta militar que no dudo en censurar.

Citan arduamente los decretos y sus derivas y analizan el objeto de estudio a partir de las retóricas que la literatura infantil pone en cuestión. Y es a partir de esta retórica de la ruptura, donde historizan el campo literario infantil en Argentina cuyo gesto inaugural lo asume los textos de María Elena Walsh. En este sentido, apuestan a definir el objeto a partir de “rasgos que los distinguen desde su constitución textual”. Entonces retoman factores temáticos, retóricos y enunciativos, haciendo una observación sobre las restricciones temáticas que el autor suele encontrarse para con este género. Quisiéramos rescatar estas nociones de restricción temática que resuelve el autor más adelante porque evidentemente es un problema con lo que se encuentra el tipo de objeto analizado.

Finalmente, Luis Sánchez Corral (1992) da a conocer un texto que refuta la función teleológica de ciertos textos infantiles. En una serie argumentación que apela a la teoría literaria estructuralista, semiótica y de la estética de la recepción propone pensar al texto literario en este conglomerado de proposiciones que transcribimos:

“De lo dicho hasta aquí se desprende que la poeticidad (aunque sea infantil) del discurso exige, además de una intencionalidad y de una escritura especialmente cualificada, ciertas relaciones pragmáticas entre autor, texto y lector que configuren una especie de "macroestructura" comunicativa determinante, según hemos visto, para la esencialidad del mensaje y para su forma de transmisión/interpretación. Ahora bien, la codificación doblemente modalizada de tal macroestructura, para desarrollar su potencial semiótico imaginario, necesita impregnarse de la expresividad verbal que procura el tratamiento retórico de los componentes microestructurales del lenguaje.” (Sanchez Corral: 1992, 552.)

En las mismas palabras de Sanchez Corral (1992:552), se retoma como especificidad de la literatura infantil la presencia y actividad de estructuras estéticas como la única alternativa posible para la escritura/lectura de la literatura infantil.

Revisar estas posiciones teóricas similares, nos habilita para decir que la búsqueda de un tono pedagógico delimita efectivamente un fin, una teleología, y por ende, obtura

el trabajo con el lenguaje literario, quedando este en un plano secundario conseguido a partir de la copia de estrategias como versos con rima, apropiación de temas tradiciones (príncipes, reinos, sapos, etc), brevedad, secuencias plenamente funcionales.

En palabras de Maite Alvarado (2013:251) existe un proceso de separación de la serie literaria producto del tironeo por la moral, la psicología, la pedagogía y el mercado, y esto devino en la literatura infantil perdió el rumbo y se bifurco de la serie. Pensar este corpus literario queer a partir de los aportes teóricos reseñados: Röner, Arpes, Sanchez Corral o Alvarado significa tensionar al objeto y separarlo de su especificidad literaria y esa separación se produce como efecto del fuerte tono apelativo que inscribe el texto producto de una lucha que se efectiviza en los imaginarios sociales y tiene por protagonistas a la heteronormatividad y lo queer.

No obstante, existe una salida donde estos textos logran incluirse en la escuela primaria, no ya desde un razonamiento teórico sino a partir de un artificio que le habilita lo que sería un curriculum oficial. Sobre esto, avanza el segundo apartado del trabajo.

Apartado II Deseos de intervención en los territorios de las escuelas primarias.

Este apartado define que literatura infantil queer encuentra una posibilidad de inscripción en la escuela primaria porque moviliza dos aspectos centrales que pueden legitimarla. Por un lado, incorpora aspectos que nos llevan a discutir el curriculum y, por otro, tensiona en sus procesos de inclusión aspectos de los saberes escolares que dinamizan e instalan en la Escuela Primaria.

Resulta pertinente razonar en las claves que nos propone Graciela Morgade (2013-2014) donde explora la compleja relación entre escuela y sexualidad. Estos textos literarios operan con las prácticas discursivas que nombran tanto la dimensión material como la dimensión simbólica de la vida social. Estos textos son parte de la construcción social del cuerpo sexuado. Esta selección de textos, intentan operar sobre los mensajes tradicionales sobre lo femenino y masculino e instalar, en el sentido que le suele dar la semiótica de la arquitectura, una trama textual disidente.

Es decir, si negamos a priori el contenido literario del compendio porque aparece subsumido a una clara búsqueda moral/didactizante e instrumentalizada de la aceptación de otro excluido: las familias *queer*. Ahora, resulta preponderante para comprender la posibilidad de esta inclusión la significación que obtiene el curriculum como norma pública (Fumagalli: 2013).

Y es aquí donde el curriculum expresa su fuerza político-jurídica. Porque escapándonos de las apreciaciones de la teoría literaria, este conjunto textual recibe acogida en los territorio de un curriculum a secas, propuesto por Estado nacional y avalado jurídicamente por al menos tres leyes: la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, que configuran un contexto jurídico donde estos textos se desplazan, legitimando un hacer Estado que se encarna en el curriculum oficial, algo que Graciela Morgade (2013) llama logros en el campo jurídico.

En este marco, resulta necesario citar el conjunto de textos literarios infantiles en temática queer propuestos por el equipo curricular nacional de E.S.I.¹. La recomendaciones se realizan en la línea de aceptación de nuevas sexualidades “estatzadas”. En este sentido, los textos compilados que se pueden leer en la web, instalan en el nivel inicial y primario el concepto de familia comaternales (Lesmadres: 2011) y copaternales con el objeto de esfumar ciertas acciones tradicionales de la escuela Primaria, por ejemplo, el día de la madre o del padre. En este material, claro la literatura infantil se convierte en un recurso didáctico con el claro objetivo teleológico de instalar a través de una alegoría el problema propio de las sexualidades lgtbi.

En una segunda instalación, las lecturas de estos textos aparecen también vehiculizadas por el curriculum oficial porque homológicamente en ellas se reconocen huellas de que responden a tópicos de la cultura escolar: lectura y escritura , prácticas corporales, arte y política y es en la ramificación con esas tópicas donde encuentra significación.

¹ Elaborado por el colectivo *Lesmadres*, que es un grupo de acción política integrado por lesbianas madres y futuras madres que tienen hijos. Su reclamo se orienta al reconocimiento político y social y legal de sus niños, declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Nación por Res. 307 /2011. Primera edición del material bibliográfico para el trabajo data del año 2011.

Pensamos que la tensión y el eje problemático de considerarse literatura o no, de ingresar a través de un currículum oficial y sus tópicos escolares, supone o desnuda vínculos posibles entre estas caras permeables/movibles de la literatura infantil tanto cuando se la lee enmarcada en un sistema literario que la ubica en las marginalidades (Arpes: 2008) o se la lee en su trabajo/operatividad en la práctica escolares. Someramente repasemos cómo pensamos que acontece esta multiplicidad que intentamos señalar y que de alguna manera emerge/marca este corpus de textos que describimos al principio de esta escritura (apartado 1)

Tópica literatura infantil- lectura/escritura

Es un lugar tradicional la incorporación de la lectura en las escuelas de nivel inicial y primario. Es, también una demanda de la familia (emponderada y potenciada por los imaginarios sociales circulantes) se encuentra presente en los diseños curriculares de las carreras de Letras, en algunos diseños curriculares de nivel Inicial y Primario, donde suele emerger como autónoma, no obstante, en su generalidad se encuentra ausente. Nos parece fundamental el aporte de Jean Herbrard (2006) y en especial, su afirmación que dice que enseñar a lectura y escritura significa enseñar antes la lengua y la cultura de los libros. .

En este sentido, el rol que la literatura infantil ha ocupado en los procesos alfabetizadores es siempre o casi siempre auxiliar. Es decir, hay grandes discursos sociales que rodean al niño que aprende sus primeras letras y entre uno de ellos está la literatura. No ha sido, sino hasta recientemente incluida como asignatura obligatoria en la curricula del Profesorado de Educación Inicial y es parte preponderante en los Profesorados de Nivel Primario.

Sabemos que la literatura infantil enseña lenguaje: enseña a crear palabras nuevas, juega con los homófonos, las greguerías, con la parodia y la ironía. En este sentido, la literatura infantil es hospitalaria. Aprendemos lenguaje y, por ende, cultura cuando tratamos con ella. En este marco, las reflexiones de Britos-Gaspar et al (2011) resulta potente en cuanto cuestiona y problematiza los modos de enseñar a leer tradicionales y abre preguntas y busca respuestas fuera ya de las posiciones conservadoras o más dogmática sobre esta práctica. Complejiza la escena sin teñir de romanticismo. En este

marco, la literatura infantil *queer* puede promover: un reconocimiento de la diferenciación de contextos, de la pluralidad de acciones que ilumina el análisis de la relación con los sujetos. Digamos, ¿cómo hacer para que la enseñanza de la literatura infantil *queer* no quede atrapada por ese sesgo de homogenización que ha tenido en la historia escolar? Nos parece muy buena la salida propuesta de Britos para pensar la enseñanza de la lectura y escritura: escuchar a los más jóvenes, la demanda de nuestros alumnos, mantener la postura o disposición de escuchar y confrontar sentidos. Pensar a la lectura y la escritura no sólo como saberes culturales sino como vínculos. Aceptar el reto de redefinir aquello que la lectura y escritura le toca transmitir a la escuela sin negar otras formas culturales y los efectos de otros contextos de socialización.

Es en esta línea, nos toca reponer la lectura literaria este texto bajo la pregunta imposible ¿están dispuestos nuestros niños y jóvenes a escuchar estos relatos que se fugan de las sexualidades dominantes?

Tópica literatura infantil – política

Ha sido objeto de censura la literatura infantil en nuestro país. El trabajo de Arpes y Ricaud (2008:73) ha argumentado y explicado esto a través del análisis de la normativa emanada de la junta de gobierno de la última dictadura en Argentina. Las normas que la dictadura impone sostienen una lógica de transitividad absurda donde los libros calificados como peligrosos producen un efecto de contaminación ideológica inmediata capaz de afectar las subjetividades infantiles hasta el punto de convertirse a los niños en los futuros sujetos subversivos.

Esta línea bastante conocida en el país se entrama en la actualidad con manifestaciones de familias contra textos literarios, comentarios que realizamos en función de lo sucedido con la profesora puntana que enseña un texto con huellas de homoerotismo, *Hay una chica en mi sopa* (ver el artículo <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-221439-2013-06-03.html>). A esto le podemos sumar, padres movilizados a través del vocal que los representa en el CPE de nuestra provincia (Santa Cruz) que también incorpora un expediente (rechazado de plano por los demás integrantes del CPE) donde cuestiona la lectura de textos de Elsa Bornerman. Estos hechos de censura, ¿nos advierten del destino de la literatura

infantil *queer*? ¿Hay en la literatura infantil *queer* una operación con la sociedad, subjetividad y democracia? Sin duda que sí...aunque no de una forma convencional pero si expositiva y explicita. ¿O los padres deciden aquello que los niños leen en la escuela? ¿Quién selecciona el corpus? En este contexto, nos debemos volver a preguntar ¿qué posibilidad tiene la literatura infantil *queer* en la Escuela Primaria?

Bueno, las posibilidades son muchas. Por un lado, escapamos con ella a los modelos biologizantes (Morgade: 2013). Aunque, es la misma Morgade que cita las investigaciones de Debbie Epstein y Richard Johnson (2000) en Gran Bretaña que indagaron minuciosamente la producción de sexualidades en la escuela donde demuestran que las sexualidades disidentes (tanto de alumnos como profesores) tiene consecuencias en sus desempeños que se consideran inapropiadas. Dicen los investigadores ingleses, que en un contexto altamente sexualizado según estas características, una de las conclusiones es que la educación sexual no heterosexista ni homofóbica no puede sino ser una práctica imposible.

Siguiendo la misma línea anterior, pero contextualizado en Argentina, las investigadoras Adriana Hernández y Carmen Reybet (2006:132) van a sostener que las prácticas escolares de educadoras y educadores; así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias no explicitadas acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan y legitiman ciertas interacciones y deslegitiman y desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen el curriculum oculto cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente.

Otra vinculación que une política y la literatura infantil *queer* la reconocemos al revisar a Monserrat Casas Vilalta (2003) quien nos invita a reponer o repensar la formación de la ciudadanía a partir de las grandes transformaciones sociales que implica una enseñanza para la comprensión del mundo y de los seres humanos. Escribimos esto porque suponemos que los textos literarios comentados instalan un nuevo lugar para sujetos desplazados del imaginario heteronormativo de nuestra sociedad, en especial, el sujeto trans.

Es cierto, la literatura infantil no es un contenido de Ciencias Sociales pero pensar y defender a rajatablas una autonomía de lo literario respecto a los procesos históricos, ¿no es acaso volver a repetir la historia vieja de la lectura literaria como mero adorno

o arreglo? Por supuesto, será mejor para estos comienzos acercarnos a través de un método participativo (Casas Vilalta: 2003), es decir, salir de un interés personal para fomentar un trabajo colectivo cuando se toquen temáticas complejas, dando lugar a la comunidad escolar. Invitar a leer a los padres y directivos, explicitando los objetivos. Utilizar a “la vida escolar como el laboratorio donde realmente se practica la participación y se aprende a entender y a vivir en democracia”. (Casas Vilalta: 2003, 19) Sin olvidar que el alumno es un sujeto político. Creemos que a partir de la propuesta de Casas Vilalta encuentra más sentido los encuadres curriculares de estos textos literarios.

Tópica literatura infantil - prácticas corporales

Nos detenemos aquí en algunas escenas. Primero, la de reconocer en el aprendizaje de la lectura y la escritura está el cuerpo y que en lo *queer* el cuerpo es más ostensible y lo que importa (Butler: 2002). Pensar esto significa asumir este supuesto de la teoría social de los cuerpos que repone Pablo Scharagrodsky donde el cuerpo es objeto y blanco de poder. Segundo, ver el del juego y la dramatización como experiencias singulares de la literatura infantil promueve donde el cuerpo es protagonista. Tercero, volver a los textos y hacer notar que a través de la palabra instala el cuerpo-otro, construye un juego corporal, reconociendo como regular aquello que supuso resistencia².

La literatura infantil *queer* lleva un cuerpo y trata sobre el cuerpo. Por ejemplo, la historia de Sol que se tematiza en el texto citado anteriormente es una historia de transformación corporal. Una historia de engaños y travestismo de un cuerpo que no se reconoce, estos textos imaginan y escriben esos cuerpos. Estos textos nos dicen: no atemos al cuerpo a matrices ni a sujeciones posibles y pensemos en el cuerpo lector por venir como acto imaginativo. Esto desprende la posibilidad de una literatura trans porque esa condición es la que exige mayor transformación corporal. Finalmente, decimos que estos textos hacen de la lectura literaria un espacio para el desarrollo de lo que Williams Moreno Gómez (2009) llama compromiso estético en la educación

² Conversando con capacitadores de ESI aseguran que solo recomiendan los textos de literatura *queer* en casos excepcionales, esto es, cuando emerge como problemas en las salas o aulas.

corporal donde se atiende lo plano del símbolo (de lo dicho), de lo corporal (qué y cómo se dice) y de lo ambiental (el uso de las cosas para decir). En especial, a través de la música, la dramatización que superan las miradas normativas, heteronormativas y disciplinarias de lo corporal.

En síntesis, queremos decir que estos textos si bien, literariamente, componen un lenguaje literario desde la función de didactismo moralizante, hartamente criticada por los teóricos de la literatura infantil, encuentran significación en un entramado curricular público (como norma pública) donde es protagonista por la temática que abordan: sexualidades disidentes puestas en marcha y a funcionar en la sensible estancia de la niñez, en el marco de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura (qué es primariamente de la cultura y la lengua según Herbrard), que en su vínculo con la política, muestran sin tapujos sexualidades marginadas por las instituciones educativas o tildadas sin posibilidades en la escuela (según investigaciones argentinas e inglesas citadas) y que esa muestra se logra reponiendo el valor del lo corpóreo atravesado por el poder y la política, intentando hacerse un lugar legítimo a través del arte. Todo esto constituye un panorama tensionante entre valor literario versus valor curricular, donde se encuadra y territorializa esta literatura. Bienvenida la tensión entre las instituciones y los saberes.

Conclusiones

Consideramos que hasta aquí hemos repasado los siguientes temas-problemas: primero, una propuesta editorial que se llama *Bajo el Arco Iris* que nos propone un conjunto de texto en temática queer que se autoconcibe como literatura infantil. Su lectura demuestra cierta recurrencia con significaciones propias del campo de la literatura infantil: temas, retóricas, género, usos y brevedad del paratexto.

En segundo lugar, proponemos un itinerario teórico que pueda deslindar el problema del lenguaje literario infantil para contrastar con la propuesta editorial. Este recorrido teórico que revisa a Diaz Röner, Arpes, Sánchez Corral y Maite Alvarado nos hacen suponer que estos textos difícilmente podrían ser considerados literarios

porque se ubican dentro de un rol moralizante y didactista del cual los autores citados intentan rescatar a la literatura infantil.

No obstante, la fuerza perlocutiva de sus temáticas logra ingresar a la escuela a través de recurrir al curriculum como norma pública y el de apelar a los saberes propios de la escuela donde encontrarían legitimidad: lectura y escritura, política y prácticas corporales; por ello fuimos analizando como estos textos aportarían a cada uno de estos tópicos de la cultura escolar. Repetimos entonces que ligando estos textos a un contexto jurídico y a tópicos de la cultura escolar donde reencuentra una significación que en cierto modo la teoría literaria le restringe. Aquí el curriculum le da valor a estos textos porque su enseñanza se produce en el acontecer de una norma pública.

Queda abierta para completar y profundizar nuestro trabajo en esta línea de investigación un análisis de los procesos de recepción de estos textos por parte de los docentes de la escuela primaria y la infancia que la transita. Entonces, continuaremos centrado en los receptores pragmáticos de estos textos: niños, padres y docentes ¿qué y cómo es/está recepcionado-recibido este objeto? En este marco, pensar qué horizontes de expectativas entrarán en conflicto para regular una lectura de este corpus.

Por supuesto, que la investigación mantiene un optimismo en esta discusión y en este preciso momento se signa a continuar discutiendo estos problemas en coordenadas semióticas, pragmáticas y socio-históricas que hagan del objeto literario revalidarlo en los circuitos de significación posible como lengua viva que hace, acciona y transforma.

Bibliografía citada

- Amícola, J. *Camps y posvanguardia*. Buenos Aires: Paidós. 2000.
- Alvarado, M. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE. 2013.
- Arata N y Ayuso M. *Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes*. FLACSO. Diplomatura en Curriculum. 2013.
- Arpes M y Ricaud N. *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La crujía. 2008.
- Balderston, D. *El deseo, enorme cicatriz luminosa*. Rosario: Beatriz Viterbo. 2004.
- Barrancos, D *La sexualidad disidente es más ostensible*. Buenos Aires: 2013. Entrevista de CLACSO tv en vimeo.com/80923170 última consulta: febrero/2014.
- Britos et al. *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homosapiens. 2011.
- Butler, J: *Cuerpos que importan*. Madrid. Paidós. 2002.
- Diaz Rönner, MD, *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires. Lugar Editorial: 2007.
- Casas Vilalta. *Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar el futuro, partiendo del presente*. Disponible en www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/
- Gasel A. *Sobre el travestismo en la literatura argentina reciente*. Ponencia. IX Jornadas de Letras. UNPA-UARG. 2014.
- Giorgi, G. *Sueños de exterminio*. Rosario: Beatriz Viterbo. 2004.
- Fumagalli, L *curriculum como norma pública*. FLACSO. Diplomatura en Curriculum. 2013.
- Forastelli et al. *Estudios queer. Semiótica y políticas de la sexualidad*. Revista de Signis 19. Buenos Aires. La Crujía. 2012.
- Herbrard. *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia. Buenos Aires: FLACSO 2006.
- Moreno Gómez. "El cuerpo en la escuela. Los dispositivos de sujetación". *Curriculo sem Fronteiras*. V.9, n1, pag- 159-179. Juni de 2009.
- Hernandez y Reybet. "Acerca de la masculinidades, feminidades y poder en las escuelas" en *Anales de la Educación Comú, Tercer siglo*, 4, pág. 128-135, año 2006.

Les-Madres. *Familias co-maternales. Guía para el personal educativo*. Buenos Aires. Licencia Creative Commons 3.0. 2011.

Morgade Graciela. *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes*. FLACSO, Diplomatura en Curriculum, 2013.

Polanco Fernandez. "Resonancia: arte y vida. Una lectura de Jacques Ranciere". Revista Concinnitas. Año 8. Volume 1. Número 10, julio de 2007.

Scharagrodsky P. *Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturales corporales*. FLACSO. Diplomatura en Curriculum. 2013.

Salessi, J. *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo. 1995.

Sánchez Corral, "(Im) posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización del discurso estético en *Revista CAUCE*, n° 14-15, Centro Virtual Cervantes, pág. 525 -560. En http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/cauce14_15.htm última consulta febrero de 2014.

Tiramonti, G. "La escuela en la encrucijada del cambio social" en *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n 92, p 889-910, Especial-Out 2005. Disponible en <http://cedes.unicamp.br> última consulta febrero 2014.

Zysman y Arata. "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo". *Revista Anales de la Educación Común*. Tercer Siglo. Año 2. Número 5. Educación y trabajo. Diciembre de 2006.

Materiales:

Si se podría conseguir cañón para mostrar un ppt mostrando tapas y secuencias de los textos literarios sería muy pertinente.