

**DEL SUSTANTIVO AL VERBO INTRANSITIVO: UN MANIFIESTO
NOSOTROS LITERATURAMOS (DE LOS DESAFÍOS DE ‘APRENDERENSEÑAR’
LITERATURAS HISPÁNICAS EN EL SIGLO XXI)**

Phelipe de Lima Cerdeira¹

Resumen: Al tener en cuenta los desafíos de enseñar literaturas hispánicas en el siglo XXI como intelectual del entre-lugar latinoamericano (Santiago, 2000), este artículo problematiza, inicialmente, nuestro comportamiento docente hacia la enseñanza de la literatura. Al entender lo literario como un espacio de intercambio de silencios (Bajour, 2020), territorio de lo particular (Andruetto, 2014) y posibilidad de emancipación social (Castillo, 2020) de sus lectores, se subraya la oportunidad de que la literatura sea vivida en los contextos formales de enseñanza no solo como pretexto (Santos, 2007), sino como un “puente colgante” (Vallejo, 2020) para la expansión de nuestros propios mundos. Como marco teórico, se destacan contribuciones relacionadas a la enseñanza literaria, al letramiento y a la mediación. Por último, al tomar la propia ficción literaria como argumento y columna vertebral de argumentación, se presentan seis razones iniciales para *literaturar* (Cerdeira, 2023) y constituir lo que se entiende como “Manifiesto Nosotros Literaturamos”.

Palabras clave: Enseñanza de literatura; Literaturas hispánicas; Mediación literaria; Manifiesto Nosotros Literaturamos.

Resumo: Tendo em conta os desafios de ensinar literaturas hispânicas no século XXI como intelectual do entre-lugar latino-americano (Santiago, 2000), este artigo problematiza, inicialmente, o nosso comportamento diante do ensino da literatura. Ao entender o literário como um espaço de troca de silêncios (Bajour, 2020), território do particular (Andruetto, 2014) e possibilidade de emancipação social (Castillo, 2020) de seus leitores, destaca-se a oportunidade de que a literatura seja vivida nos contextos formais de ensino não apenas como pretexto (Santos, 2007), mas como uma “ponte pênsil” (Vallejo, 2020) para a expansão de nossos próprios mundos. Como fundamentação teórica, valorizam-se contribuições relacionadas não apenas ao ensino de literatura, mas ao letramento e à mediação. Por último, ao tomar a própria ficção literária como argumento e coluna vertebral de argumentação, apresentam-se seis razões iniciais para *literaturar* (Cerdeira, 2023) e constituir o que se entende como “Manifesto Nosotros Literaturamos”.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Literaturas hispânicas; Mediação literária; Manifesto Nosotros Literaturamos.

¹ Phelipe de Lima Cerdeira es Docente (Profesor Adjunto) del Departamento de Letras Neolatinas (LNEO) y del Programa de Posgrado en Letras (PPGL) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doctor en Letras – Estudios Literarios (UFPR/Temporada Sándwich en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Posdoctorado en Literatura Comparada por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Cascavel). Líder del Grupo de Investigación, registrado en CNPq, titulado *LITARC – Literatura Argentina Contemporánea* e investigador de otros grupos de investigación en Argentina y Brasil, dedicándose a los estudios de la ficción histórica y de la enseñanza de literatura. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com.

1 Preámbulo para uno que no ha escrito un diario nunca o Instrucciones para entender este Manifiesto

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. (Cortázar, 1995, p. 3)

Hace casi dos décadas, tras pasar una larga tarde en una de las tradicionales librerías de usados de la Avenida Corrientes, en Buenos Aires, recuerdo *haber sido regalado* a un libro que cambiaría para siempre mi perspectiva para pensar y vivir la literatura. No hay ninguna incorrección semántica en lo que acabo de escribir. De hecho, no me regalé un libro nuevo – uno de esos mimos que nos permitimos, lectores contumaces, realizar a menudo; la acción fue totalmente al revés, una vez que *he sido regalado* a la obra *Historia de Cronopios y de famas* (1962). Luego en la primera página, la noticia de que recibiría una suerte de “Manual de Instrucciones” me atrapó de una manera que me parecía obligatorio cruzar la noche de la mano de este libro. Por la primera vez en mi vida, he pasado a ver un reloj no solo como un objeto compuesto de dos o tres agujas que cuentan el tiempo – ¿o lo encarcelan? –, sino como un listo “picapedrero” (Cortázar, 1995, p. 12).

Simulacros, un plan para un poema, el discurso del oso, existencia de cronopios... ¿Cómo seguir subiendo una escalera de la misma manera tras la lectura de este libro? ¿Y qué decir sobre la problematización de la conducta en los velorios? Entendí que solo la ficción podría clasificar un llanto de manera tan interesante: “El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente” (Cortázar, 1995, p. 3). No se trata de azar, por eso, que el epígrafe de este texto sea justamente un fragmento inicial de “Instrucciones para llorar”, mismo relato de esta última cita.

Mucho antes de dedicarme a la enseñanza – y, puntualmente, a la enseñanza de la literatura –, el escritor de *Rayuela* (1963) me hizo creer que leer es el mejor juego a que uno puede dedicarse. La pregunta que sigue asombrándonos es por qué, muchas veces, no vivimos el sabor a descubierta que nos ofrece la literatura, por qué no seguimos jugando a la literatura en los espacios oficiales, en los claustros de las escuelas y, claro, de las universidades. Una de las posibles respuestas tiene que ver con la proyección que muchos de nosotros hacemos hasta hoy día para la construcción y formalización de los saberes académicos – que, como lo sabemos, representan un campo de poder que solía ser hasta los últimos años mayoritariamente euro-falo-grafo-céntrico. Otra posibilidad – la más dura de admitirla – subraya la buena retórica que tenemos acerca de lo bueno de la

lectura, pero la poca intimidad pragmática de vivirla apartada de los anhelos capitales y de la cárcel de tablas, planillas, coeficientes y resultados de parciales y de exámenes.

La verdad es que, de a poco, cambiamos la lectura en la cama para lo que Pennac titula como fichas de lecturas. En un proceso de *mea culpa*, pasamos a escuchar que

[...] ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que estos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen adelante sus estudios, ¡punto! Aparte de esto, tienen otras cosas de que ocuparse. ¡Además, también Flaubert tenía otras cosas de que ocuparse! Si enviaba a la Louise a sus libros era para que le dejara en paz, para que le dejara trabajar tranquilo en su *Bovary*, Y para que no le cargara con un niño. Éramos sus cuenteros, nos convertimos en sus contabilistas." (Pennac, 1996, p. 49, énfasis agregado).

¿Y cómo sería posible volver a ser cuenteros? Esta pregunta del millón es, desde mi perspectiva, la llave para que podamos hablar de los desafíos de enseñar literaturas hispánicas en el siglo XXI. En una crónica titulada "O meu professor de literatura", que forma parte de su obra *El laberinto da palavra* (2013), la brasileña Claudia Lage teje un escenario paradójico, en el que una alumna salta las clases de literatura y busca el espacio de la biblioteca de la escuela justamente porque quería leer. De manera análoga, en la orilla ensayística, el profesor e investigador Paulo Franchetti (2021) problematiza cómo la enseñanza de literatura puede limitarse a una manera de pensar la historiografía literaria bajo una perspectiva mayoritariamente congelada, acrítica y alejada de lo que es lo literario. Como sabemos, por una parte, la excusa neoliberal de que todo debe estar basado bajo el signo de "lo útil" y, por otra, la moraleja de una educación bancaria, establecida a través del zócalo de la pseudo preparación para los exámenes de ingreso a una universidad, le dan a literatura pocas posibilidades para asumir su protagonismo como objeto de fruición, expresión (des)estabilizadora de lengua(-je) o, según el francés Roland Barthes (1987, p. 15), "el esplendor de una revolución del lenguaje permanente". ¿Quiénes de nosotros tuvieron verdaderamente la posibilidad de leer una obra en la Secundaria, en el contexto de la escuela, para más allá de la responsabilidad de contestar a las preguntas de una ficha sobre la naturaleza de los elementos de la narratología? ¿Cuántos estudiantes lograron escapar de las características de una escuela literaria a partir de aquella historiografía literaria para, al revés, simplemente vivir, tener miedo, reflexionar y llorar – ¡no perdamos la referencia de las Instrucciones de Cortázar! – a razón de una historia de ficción? Referencia en lo que se refiere al letramiento literario, Rildo Cosson nos ayuda a pensar la literatura como materia constitutiva (Cosson, 2009) de un mundo plural, poniendo énfasis en la necesidad de que todos nosotros,

lectores, tengamos la lectura y, por ende, la literatura, como un espacio de vivencia de libertad, en el que cuerpo-palabra o cuerpo-escritura puede reconocerse e ejercer sus corporalidades.

Si volvemos a la crónica de Lage, para uno que es profesor, el tono utilizado en la narrativa parece acercarse a lo inevitable territorio de la autoficción:

Me ver matar a aula de literatura para ler foi a gota d'água para o professor. Havia passado a noite anterior preparando uma aula de literatura, elencando, não poetas e escritores, seus textos e suas poesias, mas características, datas e nomes que os alunos não podiam deixar de saber, porque iam cair na prova, porque estavam no currículo do semestre. [...] O professor entrara na escola cheio de esperanças de mudar o modo em que é feito o ensino de literatura, de driblar, dia a dia, o sistema. Mas foi ao contrário, era o sistema que estava, pouco a pouco, mudando o professor, encurralando-o numa sala escura. “Até te ver na biblioteca, eu não tinha a real consciência da dimensão do que eu fazia. A cada aula, eu matava um livro. A cada aula, um leitor morria.” (Lage, 2013, p. 107-108).

Tomar como aprendizaje esta suerte de fábula plasmada en la crónica es entender que, igual que aquel docente, no podemos volvernos profesores de literatura impunemente. Y, aquí, al menos para mí, lo impunemente debe ser entendido como la acción de romper con la trampa del “reloj picapedrero” al pasar a contar solamente los datos y abandonar las sensaciones y matices del tiempo. De ahí este preámbulo para la escritura de este artículo. Hace mucho que buscaba llevar para este género académico una experimentación, una posibilidad empírica para que no hablemos solo de la literatura, sino la vivamos con más intensidad – al final de esta lectura, ojalá logre éxito en este desafío. Revisitar cada uno de los relatos plasmados en la obra de Cortázar me hace creer en la transformación ofrecida *desde, con y a partir de* la literatura. Pese a que el verbo leer, como lo dijo Jorge Monteleone (2018), es como el amar, es decir, no admite el imperativo, establezco, aquí, un orden, una manera de seguir – se trata, pues, de un *Manifiesto*. Antes, aclaro que la propuesta de este artículo nace de la experiencia vivida en una conferencia realizada el año de 2023² y está directamente relacionado al desarrollo de un proyecto de formación docente de los alumnos de la carrera de Letras Portugués-Español de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).³

² Me refiero a la Conferencia titulada *Del sustantivo al verbo intransitivo: o un Manifiesto Nosotros Literaturamos*, realizada en el marco de las *I Jornadas Nosotros Literaturamos*, evento internacional de naturaleza híbrida que ocurrió en los días 18, 23 y 25 de septiembre de 2023. La decisión de utilizar como parte del título de este artículo el enunciado de la conferencia no subraya solo la continuidad de mis reflexiones, sino también la posibilidad de sistematizar y ampliar cuestiones que todavía estaban abiertas o no finalizadas en mis razonamientos de aquel entonces.

³ Dicho proyecto se titula *Nosotros Literaturamos: formação docente, leitura e mediação literaria nas*

2 *La semilla de tus ojos o la escoja de devolver a la literatura sus voces*

Quisiera seguir con este artículo, permitiéndome vivir la experiencia de lo literario a partir de un relato. El texto está titulado *La semilla de tus ojos* y la autoría de esta ficción, se la presento a los lectores en un par de líneas más:

La semilla de tus ojos

Me había planificado para decirte lo obvio, pero no me permito salir de aquí sin el amarillo de los girasoles. ¿Cómo puede nacer la esperanza en el medio de la vereda de nuestros tiempos? Me lo dije en voz baja, mientras cerraba un papel en el que había escrito mi confesión. Recuperé el aliento de aquel pibe que cruzaba, hace años, la calle angosta y alhajada de adoquines del pueblo. Un paso más y vuelvo a pensar en las piedras, cuentos de hace siglos... Son pequeñas joyitas que parecían susurrar los vientos y los secretos de los dioses. Colgados de las ventanas, manteles y frazadas se convierten en banderas de bienvenidas. ¡Los sueños en aquel espacio-tiempo habían vuelto posibles! Sigo el camino y avisto una imagen llena de vida. Todo el azul del mar se transforma en la forma de un alguien especial, ánima de quetzal, una nena que insiste en tener esperanza. La miro rápidamente y le digo que, en medio de mi laberinto de cien años de soledad, alcanzaré el reino de este mundo. Allá donde viven los hombres de maíz y Pedro sobrelleva los misterios de su páramo, todo es posible, todo es un real maravilloso. Como magia, paso a ver lo que nadie logra solo.

Allá en la otra vereda, una pequeña historia crece como un árbol de lila. Prometo inmediatamente ayudarlo a crecer, revivir a través de mis manos y colores.

En la pared, mis diseños tomaron forma, siguieron el curso de la naturaleza: el arbolito pasó a ganar nuevas ramas hacia las estrellas. La nena azul me acompañó y me dijo que le tomara como inspiración. Di una vuelta al día en ochenta mundos y fue de esa manera que creé una maceta. Todo poeta es un pequeño Dios, me había enseñado una vez Huidobro.

Al revés de tierra, la rellené con el océano. No por aquél cruzado y usado como vía del exterminio de los invasores. Me refiero al que fue inspiración del viejo, el mar de las lentejas. Aguas que pasaron a besar nuevos sonetos de amor,

aulas de Espanhol y fue institucionalmente aprobado en la Circular *Edita* de Seleção nº 35/2021 – *Edita* *Prodocência* desde el mes de junio de 2021. En el marco del programa *Prodocência* UERJ, este proyecto tiene como objetivo general capacitar a los estudiantes del profesorado, estimulándoles a tomar la enseñanza de la literatura como una plataforma de desarrollo docente y una manifestación de las diversidades de las literaturas hispánicas. A fines del año 2023, a razón de la *XXI Semana de Graduação & 32ª UERJ Sem Muros*, *Nosotros Literaturamos* fue galardonado con el Premio *Lélia Gonzalez*, subrayando su relevancia en el proceso de formación docente para uno que se dedica a la enseñanza de la literatura en la Educación Básica.

los mejores versos del capitán. Al fondo, cordilleras encadenaban cada una de las promesas que te hice y que te seguiré haciendo.

Entre algunas nubes, uno dice que ve pájaros volando. A lo mejor, sean las golondrinas que volverán... Están lejos, es verdad. Prefiero pensar que son conductores para acordarme de quién soy. Hijo del sol, paso la mano izquierda en mi bolsillo y tomo el billete que te había escrito. Dos renglones coronados de ternura me hacían recordar por qué estoy aquí:

La semilla
de tus ojos.

Cerré el papel una vez más y lo planté en la maceta azul retratada en el muro del instante. Ya está – me permití afirmar, ahora en voz alta. De esa manera, coseché en el corazón mi propio manifiesto de narrar.

La semilla de tus ojos no fue escrito, por supuesto, por Cortázar o por Borges. Qué herejía, incluso. Tampoco es un experimento de Carlos Fuentes, Adolfo Bioy-Casares, Roberto Arlt, Elena Garro – no sigo porque la lista me resultaría grande para tantas hipótesis. Este relato tiene un autor desconocido para muchos, pero no lleva autoría desconocida. ¿Hablo de las experiencias literarias de las hispanoamericanas Gabriela Cabezón Cámara, Mariana Enríquez, Giovanna Rivero, o María Fernanda Ampuero? Qué buena idea sería invitar a cada una de ellas para volver a poblar nuestro repertorio literario. Pero, no es el caso. Se trata de una ficción mía, es decir, es un texto de Phelipe Cerdeira, ficción náufraga en medio a otros folios y escrituras más que suelo meter al final de cada día, jugando al escondite en un cajón tímido de mi escritorio. Con un poco de coraje y mucha caradura – tal cual solemos hablar en Argentina –, mejor decirlo, quise compartirlo con y entre mis posibles lectores para la continuidad de mis razonamientos.

De ese texto ficcional, recupero, el siguiente periodo: “¡Los sueños en aquel espacio-tiempo habían vuelto posibles!”. Luego, pincho del texto ficcional los distintos sustantivos: Girasoles. Vereda. Tiempos. Aliento. Calle. Adoquines. Maíz. Pájaros. Cóndores. Sol. No me quedo con los sustantivos. No porque no me los gusten. Al revés. Pero, aquí, el desafío es buscar el verbo intransitivo. Por eso, el *Manifiesto Nosotros Literaturamos*, a partir de ahora, es que puedan acompañarme para que, al final de este artículo, tras la presentación de un poema también autoral, podamos *literaturar*⁴.

⁴ Este neologismo se debe a la referencia a una propuesta epistemológica y de praxis de formación en el marco de la creación del Proyecto *Nosotros Literaturamos*, del que formo parte como coordinador.

No es de la nada que los dos primeros periodos del título de este trabajo subrayen la información “Del sustantivo al verbo intransitivo: o un Manifiesto *Nosotros Literaturamos*”. Hace muchos años, tengo orgullo de decirle a uno que *me he vuelto* profesor de literatura. El verbo de cambio aquí – hacerse – está utilizado a propósito, se trata de una decisión que va más allá de lo estilístico, tiene que ver no solo con un escoja epistémica para pensar mi(s) objeto(s) de estudios desde una perspectiva otra (Mignolo, 2003; Cerdeira, 2019), sino también con mi praxis de ‘*aprenderenseñar*’ no como dos orillas distintas.

Aclaro, pues, que la grafía ‘*aprenderenseñar*’, presentada con las dos palabras sin separación, pegadas, y en bastardilla, es un acercamiento teórico que realizo a partir de un conjunto de lecturas de distintos investigadores de la educación, con el enfoque para los estudios de los cotidianos. De entre los nombres más importantes de esta área, merece la pena la referencia a la profesora doctora Nilda Guimarães Alves, quien busca problematizar la necesidad de que sean fisuradas las dicotomías establecidas por el pensamiento moderno. Según Alves, la representación gráfica es una manera de poner énfasis en la comprensión de que aprender y enseñar son, de hecho, fuerzas que ocurren continuamente y a la vez. Al buscar los desafíos de la enseñanza de las literaturas hispánicas en el siglo XXI, parece coherente tal acercamiento, una vez que entiendo que los dos procesos se retroalimentan y representan la relevancia de lo ficcional y de lo que Freire entendía como “palabras mundo” (Freire, 2005). Incluso, porque, en la literatura, no hay (y no debe haber nunca) orillas, el lado de acá (el profesor) y el lado de allá (el aprendiz). Lo que hay es un río-vida – color de chocolate, apariencia de dulce de leche y con todas las mismas ambigüedades del Río de la Plata –, que late, vibra, pulsa en el ritmo de descubiertas de las “palabras mundo” (Freire, 2005) y de una lectura plena (Castillo, 2020). Soy un profesor de literatura y, pese a que esté ahora, en los límites del papel, sin la posibilidad de sentirme en mi espacio favorito, es decir, el salón de clases, no me permito seguir sin la compañía de quien me ha salvado – el verbo aquí hace eco a una de las crónicas del ya nombrado Jorge Monteleone (2018), texto/libro que me acompaña hace mucho y que me permite pensar en mi experiencia como lector literario. Valoro que la lectura/literatura me ha salvado no como recurso estilístico, como hipérbole, sino como una confesión (igual que le pasó al personaje de mi relato) de la/el lengua(je) en la que uno pudo redescubrirse entre historias y ficciones infinitas, todas debidamente presentes en una Biblioteca de Babel, protegidas por un mundo aleph inolvidable... Por todo eso, se lo repito a mis lectores implícitos, no me permito seguir sin la compañía de quien me ha salvado: la literatura.

Como señalado por el investigador Gilmei Francisco Fleck (2023), a través de su participación en las *I Jornadas Nosotros Literaturamos*, “[...] el rito y el hecho de leer en un salón de clases se vuelve en un ejemplo para que uno realice

su práctica decolonial” (Fleck, 2023, información verbal). Desde mi perspectiva, va más allá de esto. Tiene que ver con resistencia. Leer es existir. Leer es resistir. Leer es, tal cual subrayó Pennac, un “acto subversivo” (Pennac, 1996, p. 17). En el caso de un docente/investigador que entiende su condición como intelectual del entre-lugar latinoamericano (Santiago, 2000), presupone también valorar las discusiones sobre el campo de poder/intelectual (Bourdieu, 1990; 2002) que elige su constelación literaria y, a la vez, borra las estrellas otras bajo el argumento de que, como satélites, no tienen luz y son ejemplos de una literatura menos relevante. Aquí, pese a que me parezca obvio, subrayo que no se trata absolutamente de rechazar – equivocadamente y sin cualquier posibilidad de diálogo – lo que se titula como canon literario. Acuérdense de que he iniciado mis reflexiones bajo las “Instrucciones para llorar” de un nombre como el de Cortázar. Vivir la condición como intelectual del entre-lugar latinoamericano es tomar todas las referencias literarias posibles sin que el parámetro único de elección sea el sello de una historiografía literaria. Se trata, pues, de tener la(s) literatura(s) no como excusa para seguir contando un tipo de historia de la literatura sincrónica, sino como experiencia para hacer que las ficciones puedan – sin movimientos jerárquicos – convivir, contrastar, pelear, amar, atrapar, y frustrar nuestros imaginarios.

Para seguir con mi reflexión, me permití, a través del registro público de la escritura y justamente en una de las revistas más relevantes para el horizonte del hispanismo en Brasil, compartir mi relato *La semilla de tus ojos*. Ante el hecho de que todo lo que estoy razonando será inmortalizado por el registro escrito y por la dimensión de lo virtual, una vez que esta es una revista electrónica, quizás algunos de los lectores puedan creer que se trata de un atrevimiento. “¿Para qué hacerlo?” “¿Por qué no tomar como cita un fragmento de un poema que canta las fronteras de Anzaldúa o con la manera única de pensar el amor del yo poético de Ángeles Mora?” Si la cuestión es buscar un *Manifiesto*, a lo mejor el camino podría ser el de la revolución de la uruguayo Delmira Agustini. Y, de ahí, podríamos, juntas y juntos, repetir los versos que reivindicaban tiempos que fisuran lo que está puesto:

La rima es el tirano empurpurado,
es el estigma del esclavo, el grillo
que acongoja la marcha de la Idea. [...]

¡Para morir como su ley impone
el mar no quiere diques, quiere playas!
Así la Idea cuando surca el verso
quiere al final de la ardua galería,
más que una puerta de cristal o de oro,
la pampa abierta que le grita <<¡libre!>>
(Agustini, 1988, p. 83-84).

No. Quizás buscar la inspiración a partir de la una obra de teatro, algo que nos lleve a escuchar el sonido. De eso se trata: en el contexto de la clase media, pasamos a conocer a una familia formada por una madre exagerada, una hija antisocial y un hijo que le gusta la música *punk*. De la mano de la peruana Mariana de Althaus a través de su comedia *Ruido* (2006), acompañamos cómo una familia pasa a ser anfitriona de una vecina que solo deseaba pedir que la alarma de la casa fuera cortada para que su marido pudiera trabajar. De maneras distintas, los personajes refuerzan la dificultad de uno afrontar su propia realidad:

Veo mucha gente con insomnio caminando por la ciudad. Desde mi ventana la veo. Pero no a todos les abren la puerta los vecinos. Yo casi no duermo. Apenas tres o cuatro horas. Tengo mucha energía. También tengo mucho trabajo en casa, felizmente. El trabajo de ama de casa es a tiempo completo, ya sabe, no hay vacaciones, domingos ni feriados. Pero amo mi trabajo. Y usted, ¿a qué se dedica? (Althaus, 2006, s. p.).

La vida es sueño (Calderón de la Barca, lo sabía muchísimo antes que yo u otra persona) y la idea de evocar una obra de teatro más se me cruza instintivamente, me parece calentar la sangre en una celebración. En homenaje a otro español, Federico García Lorca, busco en mis archivos un fragmento de aquella obra siempre revisitada en mis clases para que podamos hablar de la finitud de un tiempo, sobre el sentimiento colectivo de una generación que se convirtió en testigo no del azar, sino de un destino trágico, marcado en las arrugas de la tierra árida:

MADRE. — Cien años que yo viviera, no hablaría de otra cosa. Primero tu padre; que me olía a clavel y lo disfruté tres años escasos. Luego tu hermano. ¿Y es justo y puede ser que una cosa pequeña como una pistola o una navaja pueda acabar con un hombre, que es un toro? No callaría nunca. Pasan los meses y la desesperación me pica en los ojos y hasta en las puntas del pelo. (García Lorca, 2013, p. 13-14).

Pues, soy investigador de literatura contemporánea. El mío son las literaturas hispanoamericanas. ¿Vamos por ellas una vez más? Mucho antes de consultar la *Ciudad letrada* (2004 [1984]), de Ángel Rama, ya sabíamos que en *Nuestra América* lo que nos garantiza la vida no es exactamente el insumo, sino el conocimiento del proceso que uno anhela. ¿Para qué la uva si tenemos plátano? (Martí, 2005 [1891]).

El vino.

Él vino.

¿Perciben, mis lectores, lo qué es el control de lo que hablamos y la decisión de lo que queremos. Primero: el vino. De acuerdo con una de las definiciones disponibles en el diccionario de la RAE, “[...] zumo fermentado de plantas o frutos distintos de la uva”. (Rae, 2024). Segundo: él vino. Referencia a alguien que salió desde un lugar hacia al otro. Es justamente este desplazamiento que me interesa, una vez que venir me hace creer que no estoy, no estamos solos nunca de la mano de la literatura.

Y, exactamente por eso, permítanme contar con la fuerza de la literatura a partir de un poema que ‘vino’ ayudar en este *Manifiesto*. El texto es titulado *El arte de narrar*:

Llamamos libros
al sedimento oscuro de una explosión
que cegó, en la mañana del mundo,
los ojos y la mente y encaminó la mano
rápida, pura, a almacenar
recuerdos falsos
para memorias verdaderas.

Construcción
irrisoria, que horadan los ojos del que lee
buscando, ávidos, en el revés del tejido férreo,
lo que ya han visto y que no está.

Porque estas horas
de decepción, que alimenta la rosa
del porvenir donde la vieja rosa marchita
persevera, no quedarán
tampoco entre sus pétalos,
flor de niebla, olvido hecho de recuerdos retrógrados,
rosa real de lo narrado
que a la rosa gentil de los jardines del tiempo
disemina

y devora. (Saer, 2012, p. 83, énfasis agregado).

Muchísimo mejor acompañados que antes, una vez que salimos de la ficción de un tipo que se llama Phelipe Cerdeira para tomar a un poema del maestro Juan José Saer, ganamos la voz de un yo poético que nos hace acordar cómo un libro, un único libro logra volverse un universo. Muy probablemente, ahora, mi lector implícito está leyéndome, está pensando en un libro, en aquel libro que le hizo imaginar que la vida era como los cuentos de hadas; un libro que se volvió alumbramiento, descubierta de que letra con letra se convertía no en palabra, sino en un mundo nuevo.

Alumbramiento. Esta es una probable definición para lo que fue un libro para los que eligieron la carrera de Letras como yo, un hito de pasaje, una oportunidad (acuérdense de que este artículo arranca a partir de un proceso mnemónico de descubierta de *Historias de Cronopios y de famas*). ¿Y por qué nos he-

mos alejado tanto de este, de estos libros? (Pennac, 1996). ¿Por qué seguimos no permitiéndonos *'verescucharsentirpensar'* (Alves, 2019), probar, llorar y enojarnos con este y con estos libros? No tengo las respuestas – tenerlas a no me parece lo más relevante en este caso –, pero quisiera tomar un tiempo para reflexionar sobre algo que forma parte de mis inquietudes y que tengo hablado en algunas oportunidades cuando el tema es la enseñanza de la literatura y la mediación literaria.

En un capítulo de libro publicado hace pocos meses, ya había me dedicado a discutir sobre la idea de que el peligro sufrido por la literatura no se trata de un tema nuevo y tampoco representa un fenómeno del siglo XXI (Cerdeira, 2023). Al enumerar contribuciones de Tzvetan Todorov (2007), Daniel Pennac (1996) y Michèle Petit (2016), retomo cómo el texto ficcional pasó a dejar de tener la experiencia de fruición, además de valorar cómo toda diégesis se vuelve como una personificación de la relación dinámica que existe entre el lenguaje y la realidad de un determinado grupo o manifestación social.

Creo, por lo tanto, en la literatura como una posibilidad de experiencia a ser realizada siempre, un bien incompresible (Candido, 2004), una oportunidad para que sus interlocutores puedan verse a partir de las descripciones de otros. De ahí, según las palabras de Cosson, “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.” (Cosson, 2009, p. 17).

Para nosotros, docentes, es fundamental que tomemos como uno de los desafíos de enseñar las literaturas hispánicas en el siglo XXI la convicción perenne de que los alumnos son el eje más interesado en la enseñanza de la literatura. Sin desconsiderar la figura activa de mediación que nos toca como profesores, debemos ampliar y estimular el potencial del alumnado, la convicción de que todos pueden – y deben – ejercer su capital como lectores que identifican la polisemia de los textos literarios. Vale subrayar que,

[...] Para compartir la percepción del autor el lector no necesita haber tenido experiencias idénticas, pero tiene que haber experimentado algunas necesidades, emociones, conceptos, algunas circunstancias y revelaciones, a partir de las cuales pueda construir las nuevas situaciones, emociones y comprensiones expuestas en la obra literaria. [...] El lector debe tener no sólo las potencialidades intelectuales sino también la disposición emocional para participar en esa precisa experiencia vicaria. (Rosenblatt, 2002, p. 106).

En un contexto en el que haya una real “política educativa” (Bombini, 2008), más allá de valorar que nuestros alumnos lean, es fundamental que seamos quienes les estimulan a preguntar(se) mucho, abdicando de los caminos más obvios, rechazando las certidumbres y atribuyéndole al silencio distintos sentidos: “Toda essa dinâmica prevê a criação de uma quebra de zona de conforto que pode, muitas vezes, ter sido até então provada pelos alunos, ratificando a ação de que todos *nosotros* podemos – e devemos – *literaturar*” (Cerdeira, 2023).

Al tomar la literatura como el “territorio de lo particular”, como la “búsqueda de conciencia” (Andruetto, 2014, p. 97) y la fuerza que nos exige entrenamiento (Bajour, 2020), queda aún más claro los riesgos de uno querer volver lo literario un subproducto de lo didáctico. Merece siempre la pena reiterar que “Leer no es sólo consumir libros, sino convertirnos en camello, león y niño a un mismo tiempo, para correr de la equívoca idea de leer como distracción, cuando más bien uno lee para concentrarse, para encontrarse con uno mismo [...]” (Andruetto, 2014, p. 85).

He problematizado antes la posibilidad de que la literatura fuera tomada como verbo de ligación (Cerdeira, 2023). En aquel entonces, pensaba en su rol como “puente colgante”, hermosa metáfora creada por la española Irene Vallejo (2020). Pues, me permito rever lo que dije y lo que escribí. Pese a que haya esta ligación, la literatura que buscamos puede hacerse a través de estos puentes colgantes, pero estos se hacen sin cimiento o armadura de metal, son abstractos, resbaladizos, etéreos. La literatura sale del territorio sustantivo y se convierte en verbo intransitivo.

3 Por un Manifiesto *Nosotros Literaturamos*

Literatura se vuelve acción literaturar: Yo literaturo. Vos literaturás. Nosotros Literaturamos. No hace falta complementos: es como respirar y amar. La fricción y estímulo para que los alumnos aporten sus experiencias lectoras exige el quiebre de encasillamientos de los saberes y la no mecanización de los contenidos, responsables de limitar la experiencia de lo literario, convirtiéndolo, cuando uno piensa en el contexto de un profesor también de lengua adicional, como excusa para la presentación de determinados tópicos gramaticales (Santos, 2007).

He llegado, aquí, no al momento final de este artículo, sino a lo que podríamos tomar como broche de oro de la argumentación. No quiero finalizar nada. Para uno que busca *‘aprenderenseñar’* literatura, las historias siguen/seguirán. Quizás, algunos de ustedes esperen, de manera más objetiva, una promesa que estaba presentada desde el título. Pues, si se trata de un *Manifiesto*, ¿dónde están las propuestas enumeradas, la lista de tópicos o argumentos que debemos se-

guir? Les confieso que, en ese momento, me arriesgaría a volver a mi relato *La semilla de tus ojos*. Creo que allá podrán entender mucho de lo que intenté enunciar a lo largo de ese largo rato: “Cerré el papel una vez más y lo planté en la maceta azul retratada en el muro del instante. Ya está – me permití afirmar, ahora en voz alta. De esa manera, coseché en el corazón mi propio manifiesto de narrar.”.

La promesa de un *Manifiesto Nosotros Literaturamos* está puesta desde el epígrafe escogido, desde primer renglón escrito y de la decisión de desacralizar la lógica de un género académico como éste. Tomar la literatura y la propia ficción como columna vertebral de mi argumentación ya me parece suficiente como disparador, un detonante de inspiración o chispa para que nosotros, docentes, nos alejemos un poco de la racionalidad de la crítica, de lo teórico, y volvamos a vivir – ¡literalmente y valga la redundancia! – lo literario.

Pero, bien, a los que les gustan un resultado más pragmático, me arriesgo no a un decálogo, como lo hizo Daniel Pennac al final de *Como una novela* ([1992], 1996), sino a lo que entiendo como las seis razones iniciales – y no finalizadas – para uno literaturar:

1) Qué la lectura sea entendida como una instancia de acercamiento a realidades nuevas e instigadoras, sobre todo en el contexto del sur global que nos exige conciencia acerca de las geopolíticas del conocimiento (Walsh, 2003), en un horizonte que nos permite tomar la literatura no solo por su potencial polisémico y transformador, sino también como una vía eficaz para “el desarrollo de una ciudadanía crítica y consciente y de un profesional muy bien preparado para la tarea de enseñar.” (Fleck, 2018, p. 182). En el marco de nuestras clases, entiendo que un importante camino sea el de que los textos, desde su elección, representen un giro decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), voces otras que no admitan estar sometidas bajo un discurso monológico. Refuerzo que eso no significa, como lo había afirmado antes, rechazar lo dicho canónico, sino no estar de acuerdo con la acción/lógica de canonizar algo (lo que es absolutamente distinto).

En la práctica de las literaturas hispánicas, eso seguramente tiene que ver con acciones como: i) la posibilidad de atestiguar a menudo textos de autoría de mujeres, de representantes de pueblos originarios o de sujetos que toman como prerrogativa su condición híbrida; ii) no rechazar jamás el dicho canon, sino prestarle aliento, recuperarlo bajo perspectivas otras (Mignolo, 2003), buscar en lo “no dicho” (Bajour, 2020) historias y vidas a través del (des)conocimiento de los lectores; iii) ampliar las experiencias de mediación y de lectura literaria a través de la diversificación de los géneros literarios leídos en el marco de las clases, fi-

surando el estereotipo de que a los alumnos les gusta o les sale mejor la relación con la narrativa breve que con la lírica, por ejemplo.

Pese que sea una realidad empírica que la narrativa es la plataforma mayoritaria para el universo lector – y eso lo sabemos sobre todo con la ascensión de la novela –, eso no significa que ésta sea la única y/o mejor escoja. La provocación y el estímulo a través de la compañía de un fragmento de una obra de teatro, la presentación de una crónica, el uso de la argumentación de un ensayo y los distintos juegos connotativos plasmados en un poema pueden representar, respectivamente, la descubierta del interés por la escenificación de la palabra-cuerpo, el acercamiento a lo más ordinario que se nos cruza, el estímulo para que los argumentos construyan un juego de rompecabezas, la comprensión de que lo poético no es solo territorio del amor, sino también voz para cantar y reivindicar los dolores.

2) Qué leer sea siempre un reto, una aventura y que no tengamos miedo a la dificultad que un texto nos imponga. Tomando la metáfora de Guillermo Martínez, es fundamental valorar como “[...] En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho” (Martínez, 2001). Vale la pena subrayar que este leer mucho no tiene nada que ver con cuánto uno lee, sino cómo uno lee algo. De igual manera, es siempre importante revelar que la literatura es espacio de goce, pero también para enojarnos, para podamos sentirnos desconcertados. ¡Eso para nada es un problema!

3) Qué hagamos que la presencia del texto represente siempre el sistema de que hablaba Bamberger. Lo que cambia es que no debemos pensar en la escuela como un espacio único de relación con el texto literario, sobre todo en tiempos en los que debemos entender que las universidades pueden ocupar la misma perspectiva, y pensar en espacios otros, en las actividades de extensión que amplíen las aventuras vividas exclusivamente por los “lectores expertos” para estimular la participación de los “lectores diversos de la comunidad”; hacer hincapié en las oportunidades que nos son ofrecidas a menudo y formar parte de los multiversos, tales cuales las redes sociales, las tertulias dialógicas digitales (Cerdeira *et al.*, 2023), etcétera. Nace, entonces, la triada en la que están puestos, como puntos de equilibrio, las fuerzas hogar-espacio de formalización e institucionalización del conocimiento-vida – esta es una condición que me exige más tiempo de problematización y que pronto será revisitada en una reflexión otra.

4) Qué haya tiempo de lo maravilloso y que un texto no se convierta en pretexto nunca. Es fundamental que el responsable de una experiencia literaria se acuerde que la selección de un texto debe ser entendida como un proceso y no exactamente como el resultado de una necesidad puramente pragmática. Tener atención a que los estudiantes nos presentan a partir de afirmaciones y aspiraciones en los primeros encuentros de una disciplina puede volverse como un disparador para la búsqueda de textos recién publicados, ficciones en las que estén plasmadas sensaciones que nos parezcan absolutamente contemporáneas, pero que fueron presentadas en el calor de hace siglos.

De igual manera, debemos tener tiempo necesario de leer y volver a leer una obra literaria sin prisa, respetando el interés y las demandas de cada grupo o interlocutor involucrado. No hay, en esta afirmación, ningún desconocimiento acerca de la(s) realidad(es) posible(s) de nuestro(s) alumnado(s). Sabemos que la Carrera de Letras está poblada por personas que son trabajadores y que, en el caso de los grandes centros, tardan horas para desplazarse hacia las universidades. La oda al tiempo de leer, de leer sin prisa, no ignora las dificultades de la gente, totalmente al revés. Se trata, pues, de jugar a las barajas de la realidad, valorar que nuestros documentos oficiales y planificaciones de cátedras no estén basadas en la lógica de lo “mínimo que deben conocer”, sino por la máxima de *lo mucho que pueden hacer, vivir y (re)conocer(se) a través de los textos ficcionales escogidos para aquel momento y para aquel grupo específico*.

Hay que abandonar la perspectiva corrosiva de que estamos en deuda vitalicia con los textos de que “tenemos que leer”. Esta decisión es, de alguna manera, otra posibilidad más de decolonizar las universidades (Castro-Gómez, 2007) y lo que entendemos como formación. Tener tiempo de leer y volver a leer – incluso este artículo – es lo que buscaré a partir de ahora.

5) Qué probemos la literatura como “territorio de lo particular”, pero ‘espacio-tiempo’ de lo colectivo. Solo de esa manera vamos a salir del sustantivo literatura para conjugar el verbo *literaturar*. Esta es una razón que me invita a seguir escribiendo, pero, en este momento, acordémonos de que, como leer, *literaturar*

[...] nunca ha sido una actividad solitaria, ni siquiera cuando la practicamos sin compañía en la intimidad de nuestro hogar. Es un acto colectivo que nos avvicina a otras mentes y afirma sin cesar la posibilidad de una comprensión rebelde al obstáculo de los siglos y las fronteras. Por el camino del placer, sobre los abismos de las diferencias, la lectura ofrece puentes colgantes de palabras. [...] El hábito de leer no nos hace necesariamente mejores personas, pero nos enseña a observar con el ojo de la mente la amplitud del mundo y la enorme variedad de situaciones y seres que lo pueblan. Nuestras ideas se vuelven más ágiles y nuestra imaginación, más iluminadora. (Vallejo, 2020, p. 23).

6) **Qué no nos olvidemos nunca de que, de entre todos los argumentos que nos fueron presentados antes, el más importante es – y siempre lo será – la existencia de la propia literatura.** Darle al texto el destaque que se lo merece no es solo un deber, sino el grande y nuestro más importante derecho (Candido, 2004). Esto explica, por eso, llevar a un artículo el ejercicio de hablar de literatura a partir de la propia literatura.

Justo a razón del último punto, les pido paciencia y la generosidad lectora para presentarles un poema – ya les aviso que se trata de un poema mío – y no exactamente lo que podría ser titulado de apartado de “consideraciones finales”.

Nosotros Literaturamos

Aliento.

Oxígeno. Oxígeno.
Pulmón. Pulmón.
Pulmones.

Diafragma.
Horizonte,
cuerpo,
aire.

Inspirar
Respirar...
Aire.
Respirar...

Literatura.
Y, así, este airepoemacuerpo indisociable
que me hace humano,
me vuelve a recolectar
los huesos de los recuerdos
las memorias
del pasado presente futuro,
el porvenir tejido en narrativas
que no las he encontrado
todavía
y que me van a permitir
un día
rehacerme
en aire.

Aire.

Respirar para salvarme.

Y mi salvación

– Ya lo sabes –
es la lectura:
aquella que no nos permite
el imperativo.

¿Y por qué te lo digo?

¿Y por qué te lo repito?

Para que me acuerdes
de volverme chispas desde lo alto
y creer en cada uno, cada una de ustedes
fueguitos
en el mundo de Neguá...

¿Estás listo,
lista para comenzar
este Manifiesto?
Literatura es sustantivo
pero ahora la vivimos
como verbo
literaturar.

¿Qué hago yo?
Te invito a conjugarlo
conmigo el estribillo.

Inspirar
Respirar...

Aire.

Respirar literatura:
literaturar.

Nosotros
Literaturaturamos.

Referencias

AGUSTINI, Delmira. *Poesía Delmira Agustini*. Prólogo de Dulce María Loynaz. Colección Literatura Latinoamericana. La Habana: Casa de las Américas, 1988.

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In Alves, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019, p. 115-133.

ALTHAUS, Mariana de. *Ruído*. Disponible en: <https://www.celcit.org.ar/bajar/dla/333/>. Consulta en: 13 ene. 2024.

ANDRUETTO, María Teresa. *La lectura, otra revolución*. Espacios para la lectura. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 83-102.

BAJOUR, Cecilia. *Literatura, imaginación y silencio*. Desafíos actuales en mediación de lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020, p. 13-38.

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1987.b

BOMBINI, Gustavo. La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, n. 46 (2008), p. 19-35, 2008.

BOURDIEU, Pierre. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método, *Criterios*, La Habana, n. 25-28, enero 1989-diciembre 1990, p. 20-42. Trad. Desiderio Navarro. Disponible en: <http://educacion.deacmusac.es/practicaslegitimadoras/files/2010/05/bourdieuCampo.pdf>. Consulta en: 13 ene. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASTILLO, José. *La lectura como política. Construyendo políticas y planes nacionales del libro y la lectura*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. *Ensinar literatura ou deixar que a literatura nos ensine? A retórica da experiência e a inspiração ofertada por Ana Cristina dos Santos no contexto das literaturas hispánicas*. In: BOLIVAR, Leandro (Org.). *Diálogos linguísticos e literários com Santos: o legado de Ana Cristina dos Santos*. Tomo II. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CERDEIRA et al. *No meio da pandemia, a Tertulia de Gabriela: relatos na cibercultura para viver a literatura de mulheres*. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 7, n. 4, set./dez. 2023, p. 285-304.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. *Argentum Córdoba: diálogos, fissuras e soslaio entre ficção e história sob as miradas de Cristina Bajo, Andrés Rivera e María Teresa Andruetto*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. 569 p.

CORTÁZAR, Julio. La biblioteca de Babel. In: CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLECK, Gilmei Francisco. Enseñar/aprender literatura en América Latina: una acción decolonial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iP-pC3mDVmk&t=18s>. Consulta en: 20 ene. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco. Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y de literatura: caminos para la descolonización de América. *Revista Trama*, v. 13, n. 29, 2017, p. 136-156.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCÍA LORCA, Federico. Bodas de sangre. In: GARCÍA LORCA, Federico. *Bodas de sangre y La Zapatera prodigiosa*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura, 2013.

LAGE, Cristina. O meu professor de literatura. In: LAGE, Cristina. *Labirinto da palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARTÍ, José. *Nuestra América*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. Disponible en: http://www.infocentro.gob.ve/_galeria/archivo/2/documento_698_Nuestra_America.pdf. Consulta en 17 ene. 2024.

MARTÍNEZ, Guillermo. *Elogio de la dificultad*. Disponible en: <http://tupdigital.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/139/2019/08/elogia-de-la-dificultad.pdf>. Consulta en 13 ene. 2024.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales, diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2003.

MONTELEONE, Jorge. *El centro de la tierra: lectura e infancia*. Buenos Aires: Ampersand, 2018.

PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Bogotá: Editorial Normal, 1996.

PETIT, Michéle. *Leer el mundo*. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLASO, 2014.

RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar Editores, 2004.

RAE. Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/vino?m=form>. Consulta en: 12 ene. 2024.

ROSENBLATT, Louise M. *La literatura como exploración*. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 103-132.

SAER, Juan José. *El arte de narrar*. Buenos Aires: Seix Barral, 2012.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 9-26.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. *In*: Anuario brasileño de estudios hispánicos: Suplemento Jubileo de Palta de la APEERJ, Brasilia, Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación, 2007. p. 33-45.

TODOROV, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2007.

VALLEJO, Irene. *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela, 2020.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. *Entrevista a Walter Dignolo*. *Revista Académica Polis – Universidad Bolivariana*, v. 1, n. 4, p. 1-22, 2003.

