

Colección  
**EUR EKA**  
LEXIAS

# Literatura para las infancias

*Aportes para la enseñanza e investigación  
en educación inicial y primaria*

*Carina Sione | Carla Indri | Laura García | Marta Zamero*



EDITORIAL  
**UADER**

Colección  
EUREKA  
LEXIAS

# Literatura para las infancias

*Aportes para la enseñanza e investigación  
en educación inicial y primaria*

EDITORIAL  UADER

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS**

Abog. Luciano Filipuzzi  
RECTOR

Lic. Daniela Dans  
VICERRECTORA

Lic. Raúl Rousseaux  
SECRETARIO DE INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN

Esp. Dana Rodríguez  
DIRECTORA EDITORIAL UADER

Colección  
EUR∞KA  
LEXIAS

# Literatura para las infancias

*Aportes para la enseñanza e investigación  
en educación inicial y primaria*

Carina Sione | Carla Indri | Laura García | Marta Zamero

EDITORIAL  UADER

Literatura para las infancias: aportes para la enseñanza e investigación en educación inicial y primaria / Sandra Carina Sione... [et al.]; Compilación de Carina Sione; Prólogo de Analía Gerbaudo. - 1a edición para el profesor - Paraná: Editorial Uader, 2024.

Libro digital, PDF - (Eureka. Lexias)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9581-80-7

I. Literatura Infantil. 2. Didáctica. 3. Alfabetización. I. Sione, Sandra Carina II. Sione, Carina, comp. III. Gerbaudo, Analía, prolog.

CDD 372.45

© Carina Sione, Carla Indri, Laura García, Marta Zamero, 2024.

©EDITORIAL UADER

Diseño Gráfico: Alfredo Molina

Edición: Lic. Vanesa Borgert



Razón social: UADER/Editorial UADER

Avda. Ramírez 1143, E3100FGA

Paraná, Entre Ríos, Argentina

editorial@uader.edu.ar

editorial.uader.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

# Índice

## PRÓLOGO

Ayudar a entender ese desconcertante y abrumador mundo que habitamos	7
--	---

## CAPÍTULO 1

Enseñanza de literatura en sala de 4 de Jardín de Infantes	16
--	----

## CAPÍTULO 2

Compartir experiencias: leer e investigar en la primaria	42
--	----

## CAPÍTULO 3

Apuntes sobre las posibles direcciones de la investigación literaria en la literatura para las infancias	64
--	----

## CAPÍTULO 4

Alfabetización y literatura: explorar nuevos vínculos en un campo fértil	84
--	----

Sobre las autoras	112
-------------------	-----

## PRÓLOGO

# Ayudar a entender ese desconcertante y abrumador mundo que habitamos

*Analía Gerbaudo*  
UNL | CONICET

En un libro publicado hace ya más de diez años, Miguel Dalmaroni (2009) resaltaba, con sencillez y firmeza, que una investigación merece tal nombre cuando realiza aportes sobre lo que no se sabe en un área de conocimiento. Desde ese lugar es que señalo la importancia de los resultados de las investigaciones que este libro difunde en ese campo vasto de la enseñanza de la literatura y también, de la lengua.

En este apartado apunto algunas notas sobre esos aportes que suscitan la suspensión de cualquier intento de reseña o de resumen. Convengamos: cuando lo desarrollado en tantas páginas puede sintetizarse en un par, algo anda mal. Entonces, tal como haría en una clase, pongo en práctica un modo de leer que tomé de ese filósofo francés cuyos postulados usé de modo salvaje y a mi manera –es decir, como pude, con los elementos de los que disponía, incluido mi precario dominio del idioma en el que se difundía buena parte de sus textos)–. En un libro que se abre con el mismo gesto con que abro este prólogo –es decir, esquivando la tendencia a aplanar lo que viene después desde la pretensión de la síntesis–, Jacques Derrida (1972) señala que, acaso leer no sea más que seguir uno de los hilos que se entretajan en esa trama intrincada que urde cada texto. Sigo pues, de aquí en adelante, un hilo de los muchos que lxs lectorxs encontrarán en los tejidos compuestos por estos capítulos sobre los que apenas despunto algunos comentarios.

En el primero, Sandra Carina Sione realiza aportes sobre un nivel de la enseñanza poco estudiado mientras hace algo que, ojalá, fuera imitado por todxs aquellxs quienes han completado un posgrado en Argentina: publica los resultados de una investigación llevada adelante a pulmón durante largos años de estudio. “Enseñanza de literatura en sala de 4 de Jardín de Infantes” está destinado tanto a formadorxs de formadorxs como a quienes se desempeñan en ese tramo de la educación de niñxs. Sin lugar a dudas, al menos para mí –y se me disculpará la nota auto-bio-gráfica–, uno de los niveles más duros y difíciles en términos de toma de decisiones: para alguien que padece de neurosis obsesiva y duda a cada instante si lo que hace está bien o mal –me apresuro a aclarar: en términos didácticos, es decir, si lo que unx enseña es digno de que lxs otrxs lo “conozcan”, lo “crean” o lo “entiendan”–, trabajar con niñxs tan pequeñxs me implicaba una carga de responsabilidad (y angustia) tan, pero tan grande que no me dejaba disfrutar la tarea; recuerdo haber pedido entonces (año 1989) que por favor nos acercaran más teoría (en aquel momento la formación se reducía a dos años y medio para el nivel primario con el agregado de uno más para el inicial en el que, paradójicamente, empezábamos a hacer prácticas casi desde el inicio). Leo el texto de Sione y asocio inmediatamente con aquella que fui. Y anoto: qué bien me hubiese venido leer este trabajo entonces. En principio, por los interrogantes que Sione comparte, los mismos que orientaron su investigación; esa que hizo lugar a una tesis de maestría y ahora, a este capítulo en este libro. Deliberadamente no repongo esas preguntas: importa que lxs lectorxs las descubran y anticipen sus conjeturas sobre probables respuestas a los efectos, luego, de cotejar con las que la autora propone y con las que deja abiertas para, finalmente, extraer sus propias conclusiones.

Hay un significante que se repite en su capítulo y que obedece a una toma de posición: “decisiones”. Tomar decisiones con fundamentos teóricos, epistemológicos, éticos, políticos y estéticos es determinante. No le tengamos miedo a ninguna de estas palabras: todas dan cuenta de aspectos de nuestras prácticas, reconocidos o no como tales.



Textos como este y los que siguen, ayudan a dilucidar y/o a revisar y/o a rebatir los propios puntos de vista sobre este asunto y otros. No de otra cosa hablamos cuando nos pronunciamos sobre “buenas prácticas”, es decir, nos referimos a la justificación teórica y epistemológica de nuestras decisiones. De este modo, lejos de toda pastoral, remarcamos la urgencia de discutir junto a otrxs cómo hacemos lo que hacemos y por qué.

“Dignidad” también es un significante que Sione repite. Es un significante que le gustaba a Edith Litwin, esa pedagoga argentina inmensa que nos enseñó la importancia de preguntarnos qué es “digno” que nuestrxs estudiantes “conozcan, crean o entiendan” en un arco que iba, claramente, del intento de transmisión de conocimientos a la militancia. “Dignidad” es un significante que Sione emplea como equivalente de exigencia o unidad de medida: es lo que define, por ejemplo, que una escritura pueda ponerse a circular (o no). Resuena una interpelación: una suerte de alerta a no dejarnos atrapar por las lucecitas de colores del mercado, entre otras. También un llamado: a trabajar por nuestra autonomía intelectual (justo en estos tiempos bravos). Esa autonomía que se consolida por la formación teórica dado que a partir de esos instrumentos nos sentiremos más segurxs para decidir cómo proceder con el mayor grado de libertad posible dentro de nuestros condicionantes.

En el segundo capítulo, Carla Indri nos cuenta un cuento. Un cuento sobre una investigación. Como lectora, quedo atrapada; en principio, por razones extra-académicas: me gusta la palabra “cucaracha”. También me gusta la palabra “piojo”. Me gustan las palabras que remiten a bichos. Me gusta el estatuto bicheril: ese al que, en tiempos revueltos, algunas personas que parecieran querer que se las confunda con dioses, quieren reducir a otras personas. Resuena aquí el concepto de ideología que le robé hace tantos años a Terry Eagleton, ese profesor inglés que me ayudó a entender el brete en el que, a veces, nos encierran las palabras, por ejemplo, al confundir a hombres con dioses o con bichos, según las circunstancias.

Reivindicar el estatuto bicheril podría leerse como un gesto de agencia tan importante como reivindicar el estatuto gay del día del orgullo y tantas otras identificaciones desdeñadas por los poderes hegemónicos (circunstanciales, coyunturales) y convertidas en bandera por exs que padecen y resisten el ultraje. No me distraje. Importa muchísimo prestar atención a algo que es mucho más que una metáfora en el texto de Indri: ¿qué nos dice cuando habla de la palabra como “moneda de oro”? Desde el epígrafe nos previene respecto de este valor. Y es por eso que da un giro y mientras reivindica la importancia del cuento, nos cuenta uno con palabras muy cuidadas (estratégicamente calibradas cada una): el de su investigación. Esa que hizo lugar a su tesis doctoral que puede consultarse en línea en acceso abierto y gratuito (2023a); esa sobre la que hay disponibles discusiones y lecturas también en línea y en acceso abierto y gratuito (2023b, 2024). Esa que se centró en la enseñanza de la literatura en aulas de quinto y sexto grado de escuelas primarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán. También Indri comparte sus preguntas de investigación y sus nada complacientes respuestas provisionarias. Como en el texto de Sione, hay en el suyo un intento deliberado de ayudarnos a pensar, es decir, a re-flexionar sobre nuestros haceres, sobre nuestros hábitos, sobre nuestro día a día en las aulas. Hay también aquí un llamado: a no dar nada por sentado (entre otras cosas: la lectura de literatura –algo que difiere de la detección de figuras o de la aplicación de las mismas grillas repetidas con inercia–).

El tercer capítulo, a cargo de Laura García, se abre con un epígrafe de Josefina Ludmer, enorme profesora cuyas enseñanzas de teoría literaria generan efectos de campo aun pasadas décadas de haber dictado sus clases. Ese epígrafe remarca el carácter controversial del conocimiento. Un énfasis crucial para pensar la lectura en los tiempos que corren: no solo la de literatura para las infancias sino todas las que, potencialmente, puedan fastidiar. ¿Qué síntoma se expresa junto con el rechazo tanto de textos como de formas de lenguaje? ¿A qué se le tiene miedo? ¿Qué revela eso que se quiere poner bajo la alfombra? ¿Qué alcances se atribuye a “eso” que,

mejor “desaparecer” o, al menos, ocultar, esconder, reprimir? García usa una expresión imponente e insinuante: “imaginación crítica”. Y apuesta a ella convocando a la generación de investigaciones sobre literatura que despierten su movimiento. Y, por si algo le faltara, da claves para ayudar a generar ese impulso que defiende.

Su texto se organiza a partir de una pregunta –imposible obviar ese hilo de lectura ya que se trata de un hilván que asegura la composición armónica de las piezas que reúne– que dejo a lxs lectorxs. Lo que no dejo a lxs lectorxs es otro hilo que, anudado con el anterior, señala un contraste no siempre dicotómico (“un contrapunto”, dice Laura) entre “imaginación y metodologías, literatura y protocolos, discurso literario y discurso académico”. Su convincente recorrido batalla contra un prejuicio extendido en la enseñanza superior: la idea de que la teoría aniquila la potencia de la literatura. El movimiento que ensaya impulsa su apropiación para ayudar a otrxs a encontrar las razones que hacen que ese objeto funcione con tal potencia. Solo se trata de eso. Y también se trata de todo eso. Un “todo eso” que, como bien señala, se dirime alrededor de las representaciones sobre la literatura y sobre la infancia. Esas que irrumpen cada vez que argumentamos por qué vale la pena (o no) compartir tal texto con tales estudiantes; también esas que operan cuando se intenta sacar de circulación determinados objetos o formas de lenguaje. Además, el hilván de este texto (la pregunta planteada en sus inicios) va dando “herramientas” para quien se inicia en la investigación en literatura para las infancias. Casi sobre el final, García arriesga además un cartografiado transdisciplinar: habla del “campo de los estudios de infancia” y, por si fuera poco, señala impulsorxs de ese espacio. Se trata, como se pude adivinar a partir de la insinuación del epígrafe, de un texto que no se quiere ni neutro ni neutral: toma partido y fundamenta con solidez desde un talante poco propicio a la resignación.

En el cuarto capítulo, Marta Zamero arranca prometiendo avanzar sobre una práctica necesaria para hacer extensivo a otrxs el dominio de los capitales culturales y simbólicos: “alfabetizar”. Y centra esa promesa haciendo foco tanto en lo que se puede con la literatura para llevar adelante esa tarea como en lo que falta si solo nos centramos allí. También aquí el epígrafe funciona como un envío imparale al texto: ¿cómo no querer saber qué argumentará Zamero después de semejante fragmento que define de manera tan prolífica lo que la lectura de literatura habilita? Las referencias con las que su escrito se inicia no son gratuitas: Zamero se sitúa en este corte del presente para pensar lo obtenido gracias a las batallas libradas desde hace cuarenta años, es decir, desde la restitución democrática. Hablar de la lectura y de la escritura como derechos no es joda. ¿Es necesario siempre que los derechos se vulneren para que tomemos conciencia de su importancia? ¿Pueden tomar conciencia de su importancia quienes no están alfabetizadxs? Y aquí destapamos una caja de Pandora. ¿Cuál alfabetización? ¿Alcanza con haber obtenido un título para estar “alfabetizadx”? ¿En qué prácticas? ¿En cuáles la alfabetización es una tarea constante? Me apresuro en aclarar que Zamero plantea otras preguntas y, de modo responsable, las resuelve en su capítulo. En un escrito que interroga los campos de la edición, la enseñanza, la investigación y la gestión estatal (más de una gestión, más de un Estado o, más bien, más de un gobierno al frente del Estado), Zamero convoca a revisar la relación entre literatura y alfabetización en los niveles inicial y primario. Y como siempre en sus textos, tiende líneas. Así, mientras historiza, deja entrever desde qué matrices intenta cooperar a una nueva agenda alfabetizadora. Una que permita instalar, no sin combates inimaginables al momento de su hechura, una sólida relación entre literatura y alfabetización, en especial en dichos niveles. Pero atención: para generar esa agenda, pareciera deslizar la necesidad de que también lxs docentes volvamos a alfabetizarnos: ¿no habla acaso de eso cuando advierte respecto de la modificación de lo que significa “aprender a leer” provocada por nuevos formatos de producción y circulación de la literatura? ¿No insiste sobre el asunto cuando resalta el carácter difuso de

la formación sobre el temita? ¿No vuelve sobre este problema cuando advierte respecto del peligro de extender un diagnóstico de un nivel sobre otro (una solución o propuesta para un nivel sobre otro)? En este conjunto, su posición respecto del lugar que la literatura ocupa junto a otras inscripciones discursivas no quiere pasar desapercibida: Zamero vuelve (como en toda buena clase: recursivamente) sobre la inscripción de la literatura como una de las formas en que funciona el lenguaje. Tampoco quiere pasar desapercibido el punteo de ítems a considerar para “los libros destinados al primer ciclo” que, alerta, “no son libros de lectura ni de iniciación a la lectura”. Es decir, una nueva agenda alfabetizadora que abarca modificaciones para la gestión editorial. Una nueva agenda que reclama, como lo reclamaba Liwtin, la restitución responsable de contenidos, regulada por el Estado. La palabra “responsable” importa: como bien indicaba Derrida, solo se ejerce la responsabilidad cuando estamos frente a una situación dilemática, cuando tenemos que elegir entre más de una opción y sabemos que la que elijamos, implicará soslayar otra. Entramos aquí al complejo y difícil tema de tramitar cuestiones de este tipo en un país marcado por políticas públicas con demasiadas fantasías refundacionales ante cada cambio de gestión (¿acaso lxs ciudadanxs de a pie no nos cansamos de tanta destrucción y construcción y otra vez destrucción y otra vez reconstrucción y así...?). No obstante, es necesario, responsablemente, discutir estos problemas. Enunciarlos es ya un enorme paso. Finalmente, Zamero compone una agenda que define un concepto preciso de “alfabetización” que exige prácticas específicas; entre otras, una didáctica de la literatura que no se desentienda de una didáctica de la lengua. Unas didácticas que, en todo caso, atiendan a las categorías de lectura, escritura, lengua y literatura en juego en la alfabetización en el sentido preciso que aquí se postula.

Para lxs investigadorxs y estudiantes que lean este libro, importan especialmente la justificación de las decisiones metodológicas tomadas en cada caso. Que no se trata de modelos: se trata de pensar juntxs ya que la analogía pero también el contraste ayudan a tomar

las propias decisiones: quiero hacer algo como... o no quiero hacer algo como... Importa mucho, siempre, por eso mismo (por las potenciales tendencias que puedan suscitar), las razones que justifican nuestras prácticas. Estas, las de todos los días: enseñar, investigar, escribir, difundir, diseminar objetos que importan porque ayudan a entender el mundo en que vivimos. Ese abrumador y desconcertante y difícil y bello e inquietante mundo.

## Bibliografía

Dalmaroni, M. (Dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. UNL.

Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Du Seuil.

Indri, C. (2023a). *Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. INVELEC.

Indri, C. (2023b). *Presentación de Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. INVELEC.

Indri, C. (2024). Reseña de María Ayelén Bayerque sobre Aula de literatura... *El taco en la brea*, 19 (en edición digital).

## CAPÍTULO 1

# Enseñanza de literatura en sala de 4 de Jardín de Infantes

Sandra Carina Sione  
FHAyCS | UADER

Hay una extraña dignidad en la escritura. Lo que uno percibe como oleaje batiendo incesante contra las costas del cerebro, al descender al papel debe encauzarse en las riberas del lenguaje y adquirir formas inteligibles regidas por el código de conducta de la gramática.  
Gioconda Belli, *Las fiebres de la memoria*.

## Características del estudio (o delimitar una gota en el océano de posibilidades)

En el marco de nuestra tesis de maestría<sup>1</sup> buscamos generar conocimiento en torno a la enseñanza de la literatura para niños en Jardines de Infantes de Paraná, Entre Ríos. Es un problema muy relevante para quienes trabajamos en formación docente para este

---

<sup>1</sup> Este capítulo está basado en la tesis “Enseñanza de la literatura para niños y en Jardines de Infantes de Paraná (2017-2018). La tesis fue presentada en septiembre 2021 y defendida en septiembre de 2022, y de ese modo completamos la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Fhumyar, UNR). Cabe destacar que la tesis fue dirigida por Dra. Laura García (INVELECT-UNT-CONICET) y co-dirigida por la Mgtr. Marta Zamero (FHAyCS-UADER). Ambas son coautoras en esta publicación.



nivel, así como para quienes se desempeñan en docencia en nivel inicial, pero ha sido poco estudiado. Por esta razón, podemos decir que optamos por un estudio exploratorio y descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2010): examinado el problema, fue posible hacer una descripción y análisis de los aspectos estudiados.

El recorte del tema es uno de los procesos iniciales de focalización. En nuestro caso, algunos seminarios de maestría nos permitieron explorar posibilidades en cuanto a la temática literatura para niños, desde aspectos de índole más teórica a otros referidos a la circulación efectiva de textos en las instituciones escolares, o qué se hacía con ellos. Otros seminarios, como Metodología de la Investigación, Investigación educativa e Investigación didáctica en la enseñanza de la Lengua y la Literatura y Taller de tesis<sup>2</sup> se convirtieron en una especie de brújula para focalizar en la enseñanza.

Para delimitar aspectos de nuestro estudio contamos, además, con dos elementos clave. El primero fue la percepción del oleaje (volviendo al epígrafe), un conjunto de interrogantes cuya formulación habíamos comenzado a explorar en los seminarios mencionados, y que atendía a nuestros intereses, perspectiva y roles en la formación docente: ¿Cómo se configura el corpus de textos literarios para un año escolar en el segundo ciclo de la educación inicial? ¿Qué documentos exponen estas decisiones de las docentes? ¿En relación con qué contenidos o saberes se presentan los textos literarios, y qué actividades se proponen? ¿Con qué frecuencia se desarrollan las propuestas en las salas?

Buscamos, con un estudio local y situado, aportar a la discusión sobre la enseñanza de literatura en el jardín de infantes. Los trabajos de Analía Gerbaudo (2009, 2011, 2013) y la categoría “aulas de literatura” fueron el segundo elemento. Esta categoría refiere a:

---

2 Estos seminarios fueron dictados por Dra. Beatriz Taboada, Dra. Analía Gerbaudo y Dra. Mónica Báez respectivamente. En la mención va un agradecimiento a cada una.

[...] construcciones que comprenden no sólo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los “envíos” (es decir, las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la “enseñanza oficial” [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales), el diseño de evaluaciones, la “configuración didáctica” (Litwin, 1996) de las clases. (Gerbaudo, 2013: 3)

Los resultados obtenidos en el marco de nuestro proceso de investigación, resultados que insistimos en comunicar de diversos modos, como en el caso de este libro, pueden ayudar a “instalar una discusión didáctica actualizada y situada sobre la enseñanza de la literatura” (Gerbaudo, 2013: 8) en el jardín de infantes. Asimismo, pueden conducirnos a problematizar la enseñanza de la literatura para niños en la formación docente para el nivel, tanto en los institutos de formación docente como en la universidad.

El diseño de la investigación fue flexible (Mendizábal, 2007): en el Plan de tesis tomamos un primer conjunto de decisiones metodológicas relativamente estructuradas en torno a la delimitación del problema, selección, recolección de datos y análisis. Durante el proceso, y en función de los datos que iban emergiendo, fuimos decidiendo otras cuestiones, como por ejemplo la delimitación del estudio en dos etapas.

En la primera etapa diseñamos e implementamos una encuesta inicial. A través de este dispositivo tomamos contacto con doce docentes de cinco instituciones de gestión pública<sup>3</sup> de Paraná, Entre Ríos.

---

3 Para la conformación de la muestra fijamos con antelación algunos requisitos. En relación con las docentes, (a) que se hubieran recibido

En otras palabras, mediante la encuesta fue posible acercarnos al campo de estudio y generar evidencia empírica (Navarro, 2009).

En la segunda etapa buscamos focalizar y profundizar la indagación en el conjunto de decisiones que adoptan las docentes para la enseñanza de la literatura para niños en la sala. Para esto, mediante una encuesta ampliatoria de la primera, continuamos trabajando con las siete docentes que manifestaron interés en participar de la muestra. A esta segunda encuesta respondieron tres docentes: dos estaban a cargo de sala de 4 y una de ellas se desempeñaba como docente auxiliar. Por esta razón, y dada su reciente obligatoriedad, centramos el estudio en sala de 4.

Además de las encuestas mencionadas, en esta segunda etapa implementamos una entrevista semi-estructurada, una herramienta flexible que nos permitió un cierto grado de espontaneidad en la interacción verbal entre investigadora y entrevistadas (Marradi et al., 2007). Nos planteamos también la obtención de datos a partir de documentos escritos personales, “preparados por razones profesionales” (Hernández Sampieri, 2010: 434), como las planificaciones didácticas. Cabe destacar que las docentes facilitaron esos documentos, y que los mismos aportaron datos cruciales. Por último, la triangulación de técnicas utilizadas como dispositivos para la generación de evidencia empírica permitió advertir si los datos “contribuyen al mismo sentido” (Mendizábal, 2007: 93) y aumentan la confianza del estudio, o si difieren, en cuyo caso se analizan las razones.

---

recientemente, con un máximo de 10 años, de este modo buscamos garantizar que en su trayecto de formación hubieran estudiado contenidos de literatura con los avances del campo y hubieran leído textos literarios para niños; (b) que quisieran aportar a la investigación facilitando documentos preparados por razones profesionales. En cuanto a las instituciones, (a) que fueran jardines públicos de Paraná (capital de Entre Ríos); (b) que contaran con dotaciones de libros de literatura enviados por el Ministerio de Educación (Colecciones de Aula, entre otras posibilidades), es decir, que tuvieran biblioteca de literatura.

## **Encauzar los datos**

En un proceso de investigación puede haber varias escrituras, varias versiones hasta encontrar el mejor modo de exponer el análisis de los datos y la interpretación de los resultados para comunicar proceso y resultados académicamente; es decir, para encontrar la dignidad en la escritura mencionada en el epígrafe del inicio. En nuestro caso, y dado que el foco de esta publicación está en los resultados obtenidos en la segunda etapa del proceso de investigación, podemos decir que el encauce se fue delineando entre las preguntas de las que partimos, el análisis de los datos y la interpretación de esos resultados. En cuanto al tiempo necesario para que esto fuera posible, diremos que pasaron meses, muchos más de los planificados al entregar el plan de tesis en julio de 2018. El asesoramiento desde los roles de directora y co-directora resultó crucial para el encauce del proceso y la escritura.

A continuación presentamos brevemente algunos de esos resultados organizados en cuatro secciones: corpus de lecturas para un año escolar, criterios de selección, actividades más frecuentes y modo de leer literatura en el jardín.

## **Corpus de lecturas para un año escolar**

Una de las preguntas que contextualizamos en la segunda etapa es qué autores y/o textos literarios fueron presentados durante 2018 en sala de 4. La muestra da cuenta de las decisiones tomadas por dos docentes a cargo de sala de cuatro, Ana y Clarisa, y una docente auxiliar, Betiana, que se desempeña en salas de 4 y 5. Los datos reunidos mediante los dispositivos ya mencionados contribuyen, en general, al mismo resultado. A continuación presentamos autores y textos, género y personajes que predominan.

En la selección realizada por las docentes predominan escritores argentinos de las últimas décadas del siglo XX y del XXI, del campo de la literatura argentina para niños. María Elena Walsh, Elsa Bornemann y Graciela Montes están incluidas en esa selección; este es un dato muy relevante puesto que sus publicaciones han sido destacadas por la crítica por su renovación del campo, sobre todo en el caso de Walsh (Díaz Rönner, 2011; Arpes y Ricaud, 2008), y en “300 libros recomendados para leer en las escuelas” (2011) del Plan nacional de lecturas, se menciona su obra como ineludible. También integran las propuestas algunos autores extranjeros de amplia circulación para el nivel y de cierto renombre, como es el caso de K. Kasza, M. Leray, O. Douzour, P. Corentin.

Las docentes han seleccionado textos como “Un gato como cualquiera”, “Sapo Verde”, “Así nació Nicolodo”, “Nicolodo viaja al país de la cocina”, “Teodo” de la primera, y “La luna y la vaca”, “Canción para bañar la luna”, “Canciones para mirar”, de Graciela Montes y María Elena Walsh respectivamente. Además, “Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)”, de L. M. Pescetti, “Brujas con poco trabajo”, de S. Schujer y “¿Lobo está?”, de J. Romero. Hay una marcada presencia de títulos que integran colecciones como “Cuentos de la pradera” de S. Schujer, “El inventor de animales” de R. Mariño y la serie Coco, entre otros de L. Cinetto, como “Feroz... ¡feroz!”. Se mencionan, también, “Una Caperucita Roja”, de M. Leray; “Chaf”, de P. Corentin; “Lobo”, de O. Douzour; “Caperucita Roja”, de Hnos. Grimm; “El estofado del lobo” de K. Kasza; “Érase una vez un lobo llamado cereal”, de A. Pontes Roscoe; “Niña Bonita”, de A. M. Machado. “La bruja y el espantapájaros”, de G. Pacheco; “La bruja Brunilda”, de V. Thomas y K. Paul; “La alfombra voladora de Brunilda”, de V. Thomas; “La bruja rechina dientes” de T. Meroto. En cuanto a títulos y autores incluidos en Colecciones de Aula (organizadas en cajas de hasta 25 libros cada una, para salas de 4 y 5, y enviadas por el Ministerio de Educación a los jardines), en general, textos literarios llegados a las instituciones a través de programas estatales, observamos una presencia débil en la selección realizada por las docentes para el año 2018.

Algunos de los textos y autores mencionados integran colecciones de trayectoria internacional en el campo de la literatura infantil: “Buenas Noches”, de Editorial Norma, y “Los especiales de A la orilla del viento”, del Fondo de Cultura Económica. Las colecciones de Mariño y Schujer están publicadas por “El gato de Hojalata”, de Editorial Guadal.

El uso de colecciones puede sugerir alguna pista en torno a la calidad de los textos literarios. Colomer (2005: 178-181) sostiene que la valoración de la calidad literaria de textos para niños ha planteado “nuevos problemas”, de modo que “la crítica de la literatura infantil fue la primera en tener que recurrir a un abanico de instrumentos de análisis más amplio de lo habitual”. Así, “el criterio de calidad no se refiere solo a la obra en sí misma sino a la experiencia que es capaz de provocar en el lector” y puede depender también de otros aspectos que se consideren parte de esta literatura, como la imagen. Los textos, siguiendo a García (2010: 93), tienen que garantizar el acceso a la imaginación “a través del uso de recursos, la originalidad del punto de vista para contar la historia, el uso de imágenes absurdas e interesantes, el sentido del humor en la construcción de los personajes y sus aventuras”. Estas garantías de calidad literaria, que entretienen y dejan pensando al lector, “trascienden a la literatura infantil, pero la particularidad del género infantil está dada por la concepción que se tenga de la infancia y la creatividad para despertar la sensibilidad infantil”.

A partir de las consideraciones anteriores, es posible delinear una distinción entre colecciones internacionales de las editoriales Norma y Fondo de Cultura Económica que aseguran una circulación de textos y autores destacados, muchos de ellos avalados por premios<sup>4</sup>, y colecciones como “Cuentos de la pradera”, “El inventor de

---

4 A modo de ejemplo, la colección Los especiales de A la orilla del viento del FCE ha publicado, entre otros, los libros *La bella Griselda*, *Abeceario a mano*, *El globo*, *Intercambio cultural*, de la argentina Isol,

animales”, o la serie “Coco”. En el caso que nos ocupa, estas últimas pueden funcionar como “paquete organizado” (Montes, 2001: 92) y exponer un procedimiento vigente en el campo de la literatura para niños: “convertir a un autor en marca registrada” (Andruetto, 2009: 10) de modo que toda su obra se abre a volúmenes de compra importantes, aun cuando la calidad de los textos pueda ser objeto de debate. Estos procedimientos están muy relacionados con la escuela como “mercado cautivo” (Andruetto, 2009: 36) y menos vinculados al arte. Pueden dar cuenta, además, de cierta variedad de textos y autores que son colección personal de la docente y que, por lo tanto, exponen sus experiencias de lectura con la literatura, aspecto que abre paso a interrogantes como “¿en qué momento entra el docente en contacto con la literatura? ¿Se contempla en la formación docente la posibilidad de que este se proyecte como auténtico lector y promotor de la lectura?” (García, 2021: 29), entre otras.

Por último, podemos afirmar que el cuento es el género predilecto, y hay menor presencia de textos de género lírico (adivinanzas, canción, poesía). Algunos de los personajes que predominan en los cuentos son animales cuya participación y/o características son anunciadas desde el título, como por ejemplo “La cebra rayada”, “Canguros al sol”, “El ratón superhéroe” y “El cumpleaños de la vaca”, de S. Schujer y R. Mariño respectivamente; otros remiten a tradiciones diversas en siglos, estéticas y países de procedencia, como por ejemplo lobo, Caperucita, bruja. Para estos últimos es oportuno señalar que, si bien bajo el formato de itinerarios se ofrecen recorridos por diferentes versiones, predominan las versiones contemporáneas que tienden a romper las convenciones o estereotipos de los clásicos mediante herramientas metaficcionales. A través de este

---

y *Los cuentos de Willy*, *El juego de las formas*, *Gorila*, *Willy el campeón*, *Un cuento de oso*, del inglés Anthony Browne. Isol recibió el Premio Astrid Lindgren en 2017; IBBY (*International Board on Books for Young People*) otorgó a Anthony Bronwe el Premio Hans Christian Andersen 2000, en la categoría "Ilustrador", por la totalidad de su obra.

tipo de herramientas, “los textos contemporáneos buscan destruir la ilusión de realidad” (Nikolajeva, 2014: 59) y reafirmar su condición de ficción. A modo de ejemplo, lo que se espera del personaje lobo, lo que un lector puede esperar siguiendo las expectativas generadas por la forma de actuar del personaje en los cuentos clásicos, no sucede, y el personaje actúa de formas ni convencionales ni estereotipadas: come zanahorias, juega, le gusta cocinar para otros que le brindan ternura, etcétera. Esta ruptura de las convenciones puede ser considerado un rasgo que refiere a un lector actual, contemporáneo “desde el punto de vista artístico” (Colomer, 2005: 109), un lector capaz de desplegar saberes y responder a los desafíos que le demandan los textos.

## Criterios de selección

Presentamos a continuación los criterios con los que operan las docentes para decidir qué leer durante un año escolar. El orden refiere de modo exclusivo al desarrollo en la tesis y no implica por nuestra parte valoración jerárquica:

- 1-Disponibilidad material
- 2-De lo conocido a lo que resulta relevante conocer
- 3-Acceso a patrimonio cultural compartido
- 4-Diversidad de autores, temáticas y personajes
- 5-Calidad estética
- 6-Organización en ejes y presentación en itinerarios
- 7-Renovación
- 8-Gusto personal

Es posible especificar algunos aspectos de estos criterios a partir de los datos obtenidos y analizados en la muestra. Por ejemplo, la disponibilidad material (criterio 1) puede referir tanto a la biblioteca personal como biblioteca institucional si consideramos las respuestas de Ana, aunque podría extenderse a bibliotecas de colegas, una



estrategia usada por Clarisa y Betiana. La relevancia de los textos por conocer (criterio 2) puede estar relacionada con el campo de la literatura para niños puesto en función de la formación del lector –es decir, en diálogo con acceso a patrimonio cultural compartido y diversidad de autores, temáticas y personajes (criterios 3 y 4)–, o en relación a los intereses del grupo en particular, y ambas tendencias pueden ser complementarias.

La calidad estética (criterio 5) remite a textos que habiliten a las y los lectores a imaginar, a predecir, a construir sentidos y que dejen un margen de incertidumbre en la propuesta planificada. El gusto personal (criterio 8) refiere al encuentro del lector con textos capaces de generar respuestas emocionales, sorpresa.

En el marco de nuestro estudio, podemos señalar que los criterios 1, 5 y 8 pueden ser considerados como condiciones para enseñar literatura para niños: para Ana, es innegociable que haya textos literarios, que haya libros disponibles; para Clarisa, los textos (disponibles, implícitamente) deben reunir la condición de calidad estética, una forma de demarcar, acaso, lo literario de lo que no lo es; para Betiana, los textos (implícitamente disponibles también) deben provocar o despertar cierto gusto personal, una posibilidad que vinculamos a su calidad estética. Más allá del criterio de base (o condición) con el que opera cada docente, según acabamos de describir, los criterios mencionados funcionan de modo complementario en la formación de lectores que inician en sala de 4.

Analizamos la conformación del corpus para un año escolar en relación con dos aspectos: la selección de textos y autores, aspecto al que nos referimos en el apartado anterior, y los criterios de selección. Ante la pregunta acerca de qué leer en el jardín, la ausencia de indicaciones explícitas en los documentos que regulan la enseñanza en el nivel puede ser un vacío al tiempo que una oportunidad. García (2021: 29) señala que muchas veces preguntas de este tipo “encuentran respuestas seguras en los autores o textos clásicos de las distintas

épocas y también en las estrategias del mercado editorial para invadir el terreno de las decisiones”. Ana, Betiana y Clarisa organizan “su propio corpus” (García, 2021: 30) para un año escolar con un amplio margen de libertad, y diseñan recorridos apelando a colecciones (El inventor de animales, Cuentos de la pradera), itinerarios por personaje (el lobo, Caperucita, brujas), por autora (Graciela Montes) o por temáticas (la luna); apelan también a secuencias y proyectos que exponen diversidad de autores, estilos, temáticas y personajes.

Los criterios que enumeramos al inicio de esta sección son las razones que permiten a estas docentes fundamentar la selección que han realizado. Seleccionar “implica dejar de lado otros textos”, y una mirada atenta resulta indispensable para “no caer en las formas de manipulación del mercado y conservar cierta tendencia a la heterogeneidad de criterios” (García, 2021: 30). Si bien la heterogeneidad emerge claramente en la muestra analizada, cabe señalar que el criterio I, disponibilidad material, puede abrir espacio para que el mercado editorial manipule ciertas decisiones de la institución escolar (que necesita desarrollar ciertos contenidos y leer literatura) en su favor (asegurar ventas que generen ganancias), como señalamos en el apartado anterior en relación con las colecciones de Schujer y Mariño en particular.

Por último, conjeturamos que ciertas aclaraciones que formulan las docentes en las entrevistas, en particular en torno a la selección de los textos y autores y a los criterios con los que operan, pueden provenir de una necesidad profesional de explicitar la distinción entre los textos literarios de los que no lo son. La referencia a la calidad estética como criterio de base, según desarrollamos anteriormente, o el gusto personal (el tamiz en términos de efectos que puede lograr un texto literario) pueden ser una forma de demarcar límites en el aula de literatura que diseñan: una manera de distanciarse, acaso, de tradiciones donde ha predominado el didactismo o el usufructo de la literatura.

Pensar en aulas de literatura vinculadas a buenas prácticas conlleva una exigencia, y es que “el docente cuente con una formación teórica,

literaria y artística suficiente que le permita decidir cómo diseñarlas ya que esto es lo que lo habilitará a ‘firmar’”, señala Gerbaudo (2013: 5). Entonces, ¿por qué señalamos que las docentes se distancian de tradiciones donde ha predominado el didactismo, o usufructo de la literatura? Porque optar por esas tradiciones implicaría tomar la ficción como punto de partida para el desarrollo de contenidos de otras áreas o para resolver situaciones que poco o nada tengan que ver con el arte. Implicaría también restringir las libertades del lector: conducirlo “[como caballo] a la cuadra del sentido ‘recibido’ por los maestros” (De Certeau, 2000: 185). O bien, elegir libros cuya cualidad de literarios sea dudosa, “libros que disciplinen, que ‘transmitan valores’ o ‘saberes socialmente válidos’” (Cañón y otras, 2014: 13). Estos tipos de decisiones conducen a prácticas que buscan delimitar perímetros (Díaz Rönner, 2011) y, al interferir en la toma de decisiones didácticas actualizadas, promueven interpretaciones a priori, homogéneas y dirigidas.

## Actividades más frecuentes

En las salas de cuatro de los jardines de infantes de Paraná, a las que accedimos a través del discurso docente y en el marco de nuestra muestra, prevalecen las actividades de lectura en voz alta, re-narración oral, visita a la biblioteca y mesa de libros. Llegamos a esta afirmación a partir de los datos recurrentes observados en entrevistas, planificaciones<sup>5</sup> y encuestas, y organizados a partir del indicador frecuencia (mayor/menor). A continuación exponemos algunas precisiones.

---

5 Las planificaciones, siguiendo el discurso docente, han sido denominadas proyecto, secuencia o itinerario: “Lobos no tan feroces” y “Libros andariegos... de la biblioteca del jardín a los hogares” son los proyectos presentados por Ana; “Comer un lobo”, “Cuando un elefante camina”, “Niña bonita”, “Siento un pie”, “¡Cuántos lobos!”, “Caperucita Roja”, “Ya la luna baja en camisón...” se corresponden con las cuatro secuencias y tres itinerarios diseñados por Clarisa, y “Vamos a imaginar nuevos mundos” es el proyecto de Betiana. Todas

Las situaciones de lectura en voz alta son propuestas a diario o dos veces por semana durante todo el año. Para el año 2018, Ana diseña dos proyectos que prevén un trabajo con al menos veintitrés textos literarios; Clarisa planifica en secuencias e itinerarios un abordaje minucioso de quince textos literarios, y Betiana delinea un abordaje de más de catorce textos literarios organizados en cuatro itinerarios a desarrollar durante el año en los talleres semanales a su cargo como docente auxiliar. No obstante, en las entrevistas las docentes expresan que hay, además, situaciones no planificadas que responden a demandas o pedidos de niñas y niños.

En las situaciones planificadas, las docentes coinciden en señalar la preparación del ambiente (Chambers, 2007), que implica tanto aspectos del entorno físico como actitudes mentales y emocionales que favorezcan el desarrollo de la propuesta, y el desarrollo de una conversación a partir del análisis de paratextos (exploración de título, autor o autora, datos de tapa, contratapa, entre otros). Invitan a niñas y niños a actuar como lectores: disponer sus cuerpos y atención, reconocer el objeto cultural libro, establecer relaciones con saberes previos en relación con datos de texto y autor, generar hipótesis o anticipaciones, y participar de la situación de lectura con una escucha atenta. Luego focalizan en el proceso: leer el texto literario en voz alta como si lo actuaran frente al auditorio infantil;

---

presentan fundamentos, propósitos, contenidos, plan de acción, evaluación; la mayoría incluye los textos literarios seleccionados para leer en la sala, recursos, cronograma tentativo y la bibliografía de referencia. Los itinerarios y las secuencias focalizan en un/os contenido/s específico/s y describen los pasos a seguir (el plan de acción) para la enseñanza del mismo, y los primeros presentan textos relacionados a partir de algún elemento, como especificamos en sección anterior; los proyectos buscan generar / construir algo como una recomendación de un libro para otra sala, cierto conocimiento del rol usuario de biblioteca, en el caso de Ana, o bien es el formato usado para explicitar la propuesta a desarrollar durante el año escolar en el rol de Docente Auxiliar, en el caso de Betiana.

permitir que sus voces y cuerpos manifiesten, den presencia a los textos, a los personajes, a los acontecimientos del relato en las salas.

Desde nuestra perspectiva, en estas decisiones docentes para el diseño de la actividad opera una concepción de lectura en sentido amplio. Leer, en sentido estricto, implica un primer paso: “la posibilidad de decodificar [...] reconocer y nombrar las palabras escritas” (Abusamra, 2021: 6); esta habilidad tiene que ser enseñada de modo explícito y supone un vínculo visual con el texto escrito. No obstante, el diseño de la propuesta es para sala de 4, sala donde se inicia el proceso de alfabetización inicial que continuará en sala de 5 y en la escuela primaria. Por esta razón, insistimos en señalar que opera una concepción de lectura en sentido amplio: se privilegia la construcción de sentido sin establecer un vínculo visual con el texto escrito (Dalmaroni, 2011; Montes, 2005). Esa construcción es posible para cualquier sujeto, esté alfabetizado o no. Esta consideración remite, además, a la variedad de propuestas estéticas (libros álbum, libros de imágenes, entre otros) que en el marco de nuestro estudio operan como concepción de literatura; a la inclusión de la lectura de literatura en el proceso de alfabetización junto a discursos sociales no ficcionales (aspecto que no fue abordado en profundidad en nuestro estudio; su investigación proporcionaría información clave para comprender los vínculos y su complejidad), y a la posibilidad de los sujetos (lo que niñas y niños de sala de 4 pueden), aspecto muy relevante que en el marco de nuestra tesis nos ha permitido delinear un modo de leer (Ludmer, 2015) literatura en el jardín. Haremos referencia a esto en la sección siguiente.

Luego de la lectura en voz alta, las docentes buscan generar un diálogo con niñas y niños acerca de los personajes y sucesos del cuento: tiene lugar la re-narración oral. Entendemos por re-narración una recordación del texto escuchado al tiempo que una reconstrucción activa. Considerada un proceso “holístico de comprensión y organización

del pensamiento”<sup>6</sup> (Mandel Morrow, 2007: 61), requiere de un gran esfuerzo cognitivo y lingüístico y habilita “el pensamiento original puesto que los niños insertan sus propias experiencias de vida”. En la conversación que la docente propicia, los niños “aprenden a usar estructuras sintácticas más complejas, como las que el texto presenta, nuevo vocabulario, o más preciso” (Borzzone y Marder, 2015: 32). En síntesis, promueve e incide en la comprensión y en la producción de cuentos (Borzzone, 2005; Plana et. al., 2012).

Algunas planificaciones incluyen preguntas que se harían en la sala para orientar la conversación. Las mismas dan cuenta de cierto dominio de la estructura de una narración para diseñar la actividad que desarrollará, luego, en la sala: observar el inicio de la narración, los personajes que intervienen así como las acciones que desarrollan esos personajes, dónde lo hacen, y cómo se van concatenando unas con otras. A modo de ejemplo, la secuencia “Comer un lobo”, detalla: “Realizamos la re-narración con las imágenes del cuento y a partir de preguntas como: ¿Qué le pasaba al cerdito? ¿Cómo se sentía? ¿Qué quería cocinar? ¿Qué ingrediente faltaba? ¿Qué le pasó?”.

La inclusión de esta actividad da cuenta de, al menos, dos aspectos relevantes: la confianza de las docentes en lo que niñas y niños pueden lograr (re-narrar, como hemos explicitado anteriormente, demanda un gran esfuerzo cognitivo y lingüístico), y el saber hacer de las docentes para diseñar la actividad. Cada escena de lectura planificada que da lugar a la re-narración habilita el intercambio en comunidad, propicia el uso de la palabra en relación con la lectura (conversar acerca de los sentidos que se construyen) y a partir de las experiencias subjetivas de cada participante.

---

6 En “*Developing literacy in Preschool*”, Leslie Mandel Morrow (2007) plantea: “*Retelling engages children in holistic comprehension and organization of thought. It also allows for original thinking, as children mesh their own life experiences into their retelling (Gambrell, Pfeiffer, & Wilson 1985)*”. [La traducción es nuestra]. Gilford Press.

La visita a biblioteca es otra de las actividades frecuentes en estas salas. La formación de lectores es una orientación que recorre los documentos para el nivel inicial y la formación docente también; en este marco, tanto el Volumen I de Cuadernos para el aula (MEN, 2006) como Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (CGE, 2008), recomiendan la organización de la biblioteca en sala y las visitas a bibliotecas, sean escolares o no. Las experiencias de Betiana y Ana refieren al uso de la biblioteca institucional, aunque también a visitas –de un día, en particular– a bibliotecas externas a la institución. Clarisa también hace referencia a la biblioteca del jardín que es compartida con las demás salas, y pone énfasis en la biblioteca de sala que se actualiza en función de las Colecciones de Aula, es decir, de los materiales enviados por el Ministerio de Educación.

Aprender a usar la biblioteca es una forma de entrelazar el sentido de usuario y lector, y el desafío está en acentuar lo pedagógico para no generar propuestas desvinculadas de la escuela y sus necesidades (Bajour, 2014). En otras palabras, qué se hace en la visita, y cuánto dura. Destacamos la asiduidad con la que se realiza la actividad puesto que posibilita explorar el funcionamiento de distintos tipos de bibliotecas, reincidir una y otra vez en la misma para explorar con mayor profundidad y/o libertad lo que ofrece, enseñar el sistema que regula los préstamos de libros (como focaliza Ana en uno de sus proyectos), participar de situaciones de lectura en voz alta en un lugar distinto de la sala (como desarrolla de modo semanal Betiana) o habilitar la exploración libre de la biblioteca de sala y tomar lo que advierten niñas y niños (un elemento común: el personaje lobo) y diseñar a partir de allí un itinerario que aborde algunos de esos textos de modo focalizado. Este es el caso de Clarisa, quien lo expone en la entrevista. Además, en la planificación del itinerario incluye una fundamentación donde explica la pertinencia de la propuesta para ese grupo particular de niños puesto que ha advertido su interés “por las obras literarias que tienen como personaje al lobo. En reiteradas oportunidades se acercan a la biblioteca de la sala en busca de estos textos, y al haber varios con este personaje, uno de

ellos exclamó ¡Cuantos lobos!”. Una observación atenta del grupo en la exploración de biblioteca da lugar al diseño de un itinerario que no había sido planificado con anterioridad, y que reúne estos textos y autores: “Chaf”, de Philippe Corentin; “El estofado del lobo”, de Keiko Kazsa; “Lobo estás”, de Bernardita Ojeda y “De repente”, de Colin McNaughton.

Otra de las actividades frecuentes son las mesas de libros. Desde la perspectiva de algunas autoras (Bajour, 2014), las mesas ofrecen muestras de la diversidad de materiales de lectura; son, en sí mismas, escenas de lectura, y habilitan la exploración de libros de modo autónomo, o con la presencia y orientación docente para un intercambio oral. Las docentes realizan este tipo de actividad luego del momento inicial de la jornada o cuando los niños visitan la biblioteca los días de lluvia, o cuando se organiza un juego en rincones; la diferencia radica en la presentación de la actividad para todo el grupo, o a elegir por parte de niñas y niños. En general, le dedican entre veinte y cuarenta minutos y la realizan en reiteradas ocasiones durante el año.

Los libros que conforman las mesas descritas por las docentes en el marco de esta investigación son cuidadosamente seleccionados en cantidad (entre 15 y 20) y otros aspectos que, en algunos casos, permiten establecer vínculos con actividades que ya se han realizado o realizarán en la sala. Por ejemplo, el proyecto “Lobos” de Ana comienza con una mesa de más de veinte libros cuyos protagonistas son lobos; tras la exploración de paratextos e intercambios diversos, seleccionan los cuatro textos que integran el proyecto: “Érase una vez un lobo llamado cereal”, de Alessandra Pontes Roscoe; “¿Lobo estás?”, de Jaquelina Romero; “Lobo”, de Olivier Douzou y “Feroz... ¡feroz!”, de Liliana Cinetto. En los días siguientes, según expone en la entrevista, la docente focaliza en el desarrollo del proyecto que incluye lectura y re-narración de estos textos, entre otras actividades. Otro ejemplo que resulta oportuno mencionar es una de las cuatro mesas que organizó Clarisa en 2018, mesa en la que había dispuesto



obras de María Elena Walsh. La docente comenta que para organizarla apeló a ejemplares que estaban en la biblioteca del jardín así como a otros que eran suyos o de colegas. En esa mesa incluyó el cuento y la canción que ya habían sido leídos en un itinerario (“La luna y la vaca”, “Canción para bajar la luna”) y que ambos fueron reconocidos por el grupo. Si bien niñas y niños podían explorar libremente, señala que iba proponiendo conversar a partir de la observación de los paratextos. Así, esta mesa se constituye como una oportunidad de establecer relaciones entre textos ya conocidos y otros por conocer de la misma autora.

La asiduidad con la que se presentan las actividades mencionadas es un dato muy relevante, puesto que permite confirmar que la literatura para niños tiene un tratamiento frecuente. La diversidad de actividades a las que hemos hecho referencia se ve reforzada con el diseño de otras, cuya frecuencia es menor: narración oral, escritura al dictado de los niños, dramatizaciones, préstamo de libros y registro en fichas, recitado de poesías con susurradores, creación de personajes, qué hubiera pasado si... Las mismas son parte de la configuración de cada aula de literatura. Consideramos que las variables frecuencia y diversidad pueden contribuir en la formación de lectores, tendencia señalada en los documentos curriculares del nivel y que nuestra investigación permite confirmar en su aspecto propositivo, y desde la perspectiva docente, para la enseñanza de literatura en el Jardín de Infantes.

## **Modo de leer literatura en el jardín: formación de lectores**

Formar lectores demanda tomar decisiones que implican una concepción de lectura desde la cual las docentes deciden qué leer y cómo, dónde y cuándo hacerlo. Otro desafío en el nivel inicial es

enfrentar la enseñanza de literatura y la alfabetización. La categoría “aula de literatura” repara en una didáctica específica para la literatura, dado el uso artístico de la palabra.

El relevamiento realizado en la primera etapa del proceso de investigación nos llevó a conjeturar que en las decisiones docentes opera una concepción de lectura en sentido amplio (Zamero, 2010), como ya hemos señalado, y que hay vínculos inespecíficos o casuales entre literatura y alfabetización inicial, aspecto que puede ser puesto en relación con las propias tensiones disciplinares (Zamero, 2010, 2022) del campo de la alfabetización.

Es a partir de estas conjeturas que formulamos una hipótesis interpretativa, hipótesis que pusimos en juego en la segunda etapa del proceso: hay un modo de leer literatura en sala de 4. La descripción de este modo ha sido esbozada a partir de conceptos como “modo de leer” (Ludmer, 2015) y “comunidades de lectura” (Dalmaroni, 2011; Cañón, 2013). En relación con el primer concepto, Ludmer (2015: 39-41) advierte: puesto que “en la literatura se puede ver lo que se desee”, importa observar qué se elige leer (personajes, trama, paratextos, entre otros). Luego hace referencia a la importancia de considerar: “¿qué sentido se lee?, o sea, qué interpretación se da a lo que se vio”. En el marco de nuestra investigación, nos preguntamos qué se lee, qué se elige leer en la literatura para niños en el jardín de infantes, y qué sentido se le da. Buscamos conectar la posibilidad de describir un modo de leer con otra posibilidad: llegar a una respuesta acerca de “cómo se usa la literatura en un modo específico de leer” (Ludmer, 2015: 44).

En cuanto a comunidades de lectura, Dalmaroni (2011b: 4) señala que “interrogar la lectura de literatura de nuestro presente debería incluir indefectiblemente volver la mirada a las comunidades escolares de lectura”. Hace tiempo, expone el autor, que la mayoría de argentinos que han leído un libro, simplemente, o alguna obra destacada, “lo han hecho en la escuela”. Esas comunidades escolares de lectura participan de situaciones que se desarrollan en un espacio

institucional, donde a menudo los soportes de lo escrito no son de quienes leen; hay una docente que lee, su presencia es imprescindible (Dalmaroni, 2011a). Esto es, además, intrínseco a la historia de la infancia: “la ineludible y desaparecida situación de poder” (García, 2021: 28). No obstante, la “comunidad de lectores infantiles”, como advierte Cañón (2013: 201), puede resistir “desde sus posibilidades de imaginación, interpretación y juego con el lenguaje” a las relaciones de dominación de los “mediadores adultos”.

El análisis de algunos datos nos permite trazar relaciones entre trayectos de formación docente, modos de participar en la cultura y diseños didácticos para la sala. A continuación explicitamos los tres aspectos más relevantes:

**(a) la lectura de literatura colabora en el proceso continuo que es la alfabetización**, aunque ese no sea su único norte. Este último señalamiento explicita dos cuestiones: por un lado, la variedad de propuestas estéticas que en el marco de nuestro estudio operan como concepción de literatura (libros con texto verbal, libros álbum, libros álbum sin palabras); por otro, la inclusión de la lectura de literatura en el proceso de alfabetización junto a discursos sociales no ficcionales.

**(b) la literatura se lee en comunidad.** Las situaciones de lectura tienen lugar en un espacio institucional; hay una docente que lee, su presencia es indispensable. La comunidad está integrada por niñas y niños, quienes participan de las propuestas que genera la docente en torno a los libros y los textos y de los intercambios orales con propósitos pedagógicos<sup>7</sup>.

---

7 Hay, a nuestro criterio, una comunidad lectora implícita que sustenta algunas de las decisiones y prácticas que se proponen en la sala. Esa comunidad está integrada por las docentes; en cada caso las decisiones son diferentes pero dan cuenta de diálogos y acuerdos con colegas.

(c) **la comunidad lectora busca leer el sentido estético.** Se propicia algún contacto visual con lo escrito a partir de paratextos y de imágenes, pero el foco está en el sentido por construir a partir de la escucha o de la exploración de imágenes. Desde nuestra perspectiva, este aspecto es muy relevante puesto que indicaría un desplazamiento histórico en la enseñanza de literatura para niños: de la lectura de sentidos morales, sociales, filosóficos, a la lectura de sentidos estéticos. Esta lectura es orientada a través de la observación, exploración y seguimiento de elementos propios de los textos literarios, narrativos en particular, como personajes, acciones, entre otros; la prevalencia de presentación de textos en itinerarios favorece el seguimiento y/o la búsqueda de este tipo de sentidos.

Evidenciamos que la existencia de libros de literatura es muy relevante (Cañón, 2014, 2015) y que la presencia de docentes que cuenten con trayectorias de lecturas y herramientas teóricas para tomar decisiones didácticas y ser autoras de las propuestas (Gerbaudo, 2013) es imprescindible. Mientras el primer aspecto refiere al anclaje del Plan Nacional de lectura en los Jardines, en particular a través de las Colecciones de Aula, el segundo parece estar delegado exclusivamente a la Formación Docente Inicial. No obstante, ambos son cruciales para la formación de lectores.

## **El anclaje, la ribera**

Desde nuestra perspectiva, una investigación se parece bastante a un viaje. A decir verdad, a varios viajes: entre la exploración de y los aportes a los campos de conocimiento, y la observación de una versión nuestra, investigando, hay muchos viajes posibles. También está la posibilidad de perder el rumbo, el norte. La libertad inicial para movernos en el océano de posibilidades puede ser un problema al tiempo que una oportunidad, y es allí donde radica la belleza de la experiencia: está la tierra, está el río; está el oleaje y el encauce en el lenguaje, volviendo a la cita de Belli.

Nuestro estudio encauza datos y construye una ribera, un estado de situación validado en el marco de este proceso de investigación. En el discurso de las docentes de sala de 4 advertimos explicaciones y fundamentos que refieren a su formación actualizada así como a gestos de índole más subjetiva. Evidenciamos cómo las docentes se constituyen en autoras de propuestas fundamentadas y actualizadas teóricamente en relación con los campos de referencia y con un alto grado de confianza en lo que los niños pueden. Los trayectos de formación de profesorado parecen haber abierto potencialidades así como senderos por los que transita el campo de la literatura en la cultura; esto incide favorablemente en las decisiones que toman para las propuestas en sala en relación con la formación de lectores de literatura.

En palabras de Gerbaudo (2011: 20), el concepto de “buena práctica” está ligado a “aulas de literatura”, y “surge ante la necesidad de describir actuaciones potentes”. Consideramos que los puntos desarrollados en este escrito son parte de las decisiones tomadas y que hacen de sus prácticas, en el marco de este estudio, prácticas a compartir, a tomar como potentes<sup>8</sup>. Como tales, pueden colaborar en la toma de decisiones para otras salas, jardines, aulas. Comunicarlo en este escrito abre nuevas posibilidades: otros estudios, otros anclajes, nuevas riberas.

---

8 Una de las aspiraciones en relación con la investigación como mediación (Gerbaudo, 2013: 8) refiere a “instalar una discusión didáctica actualizada y situada sobre la enseñanza de la literatura”. En este aspecto, nuestro trabajo aporta también al cartografiado de obstáculos ideológicos que “son la principal traba para la reflexión ya que apartan cualquier noción u objeto que desestabilice las rutinas seguidas” (Gerbaudo, 2013: 3). En los capítulos 2 y 4 de la tesis señalamos aspectos que pueden ser considerados como tales. El primero refiere a una creencia: a los niños les resulta más fácil aprender un contenido de Educación Sexual Integral a través de un cuento. El segundo se refiere al conjunto de decisiones de una de las docentes, quien toma la ficción –la serie Coco– como punto de partida para reflexionar sobre aspectos de la convivencia y generar un acuerdo para la sala en el inicio del año escolar; además, lo explicita en contenidos del proyecto y ratifica en entrevista. Desde nuestra perspectiva, conducen a prácticas que buscan delimitar perímetros (Díaz Rönner, 2011).

## Bibliografía

- Abusamra, V., Chimenti, A. y Tiscornia, S. (2021). “De aprender a leer a leer para aprender”. En *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Editorial Comunicarte.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). “La literatura infantil argentina. Un género de la cultura de masas”. En *Literatura infantil argentina: infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. La Crujía.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). “Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa”. En *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. El Hacedor.
- Cañón, M. (2013). “Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica”. En *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Revista Psykhe*, vol. 14, núm. 1, pp. 193-209.
- Borzone, A. M. y Marder, S. (2015). “¿Pueden todos los niños y las niñas aprender a leer y escribir en primer grado?”. En *Leamos juntos*. Paidós.

- Cañón, M., Hermida, C. y Hermida, A. (2014). “Estado lector: Prácticas de lectura y construcción de subjetividades en el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2011-2012)”. Consultado el 27 de febrero de 2023.
- Cañón, M. (2015). “Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de literatura para niños”. En *Revista Catalejos*, Vol. I N° 1.
- Chambers, A. (2007). “La disposición y la circunstancia”. En *El ambiente de la lectura*. FCE.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. FCE.
- Dalmaroni, M. (2011b). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El toldo de Astier*, Año 2, Nro. 2, abril de 2011.
- Dalmaroni, M. (2011a). “Leer literatura: algunos problemas escolares”. En *Revista Moderna sprak*, Vol. 105, N° 1.
- De Certeau, M. (2000). “Leer: una cacería furtiva”. En *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Díaz Rönnner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Comunicarte.
- García, L. R. (2010). “Registro, canon y corpus de la literatura infantil. Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina (1992) de Ruth Mehl y La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas (1975) de Marc Soriano”. En Blake, C. y Sardi, V. (2010). *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas*. Vuelta a casa.

- \_\_\_\_\_ (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina*. Lugar Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2021). “Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura”. En Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 2021/2022.
- Gerbaudo, A. (2009). “Literatura y enseñanza”. En Dalmaroni, M. (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. UNL.
- \_\_\_\_\_ (2011). “El docente como autor del curriculum: una reinstalación teórica y política necesaria”, “La clase (de lengua y de literatura) como envío”. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. UNL y Homo Sapiens.
- \_\_\_\_\_ (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Revista Álabe*, N° 7.
- Ludmer, J. (2015). “Clase 1”, “Clase 2”. En *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- Mandel Morrow, L. (2007). “Developing literacy in Preschool”. Guilford Press.
- Mendizábal, N. (2007). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. FCE.
- Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.



- Navarro, A. (2009). “Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños”. En Meo, A. y Navarro, A. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.
- Nikolajeva, M. (2014). “Aproximación a los personajes literarios”. En *Retórica del personaje en la literatura para niños*. FCE.
- Plana, M. D., Borzone, A. M. y Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de ‘hacer que leen un cuento’. *Revista de Psicología*, 8 (15), pp. 97-117.
- Zamero, M. (2010). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Ministerio de Educación de la Nación. Introducción y Capítulo I.
- Zamero, M. (2017). “Leer para... el segundo problema a resolver para formar lectores en la escuela”. *Ateneos Didácticos 2017*. “Nuestra Escuela” lee para aprender. La alfabetización es un derecho. Res. CFE 316/17. CGE, Entre Ríos.
- Zamero, M. (2022). “Alfabetización inicial: posicionamientos, aportes y conjeturas”. En *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Editorial UADER.

## CAPÍTULO 2

# Compartir experiencias: leer e investigar en la primaria

Carla M. Indri

INVELEC | CONICET | UNT

¡Somos las cucarachas más malas del mundo!  
¡Y por aquí nadie puede pasar!  
Bueno, pueden pasar si pagan una moneda de oro.  
—¿Una moneda de oro? —dijo el piojo—.  
¿De dónde vamos a sacar una moneda de oro?  
—Es un problema de ustedes.  
También puede ser una moneda de plata.  
—Tampoco tenemos —dijo la pulga—.  
Pero podemos pagarle con un cuento.  
Gustavo Roldán, *Un barco muy pirata*.

Contar el cuento, escribirlo, escucharlo, ser lectores y autores, decir y no ser dichos, construir sentidos, disputar sentidos. ¿Se puede pensar la enseñanza de la literatura a partir de estas acciones? ¿Qué condiciones garantizan el derecho de las infancias a formarse como lectores en la escuela primaria? En el cuento *Un barco muy pirata* (2007) la aventura del bicherío parece llegar a su fin cuando se encuentran con las tres cucarachas más malas del mundo. Sin embargo, el relato de los tripulantes del barco resulta tan feroz que las cucarachas huyen dejando libre el paso. La historia de Gustavo Roldán, como tantos otros textos del autor, nos revela que la palabra es una moneda de oro capaz de ayudarnos en distintas instancias de nuestras vidas, interviniendo en las figuraciones del poder.

En este capítulo nos proponemos profundizar en el análisis de las prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la literatura. En ellas se juega un proyecto político: afirmamos esto porque entendemos que la formación de lectores puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria o puede circunscribirse a un privilegio de ciertos sectores. La enseñanza es un problema que nos concierne especialmente dado que, de forma cotidiana, busca transmitir saberes considerados relevantes para toda la sociedad. La lectura ofrece metáforas para representarse, expresarse y elaborar las experiencias vividas en momentos donde los marcos sociales parecen haber desaparecido y se vive en un tiempo inmediato (Petit, 2009). En este sentido, pensamos lo transformador que resulta ser los dueños y dueñas del cuento en el espacio escolar.

A continuación presentamos parte de los resultados de mi investigación doctoral<sup>1</sup> centrada en las prácticas de enseñanza vinculadas a la literatura en aulas de 5to y 6to grado de escuelas primarias de gestión estatal en el Gran San Miguel de Tucumán. El objetivo de la investigación es describir y analizar cómo se enseña literatura en el segundo ciclo de la primaria a fin de identificar posibles dificultades en las formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que obstaculizan la formación de lectores en las aulas. Resulta relevante profundizar en la comprensión de las condiciones que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social puedan ingresar al sistema escolar, permanecer en él y lograr aprendizajes valiosos a través de la experiencia literaria.

---

1 En este capítulo me propongo dar cuenta de las decisiones metodológicas, los conceptos y las principales conclusiones de mi tesis doctoral “La literatura como herramienta en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa. Un estudio sobre las prácticas de enseñanza de literatura en las aulas de 5to y 6to año de escuelas primarias urbanas de Tucumán”, realizada bajo la dirección de las Dras. Rossana Nofal y Bárbara Briscioli y defendida en mayo de 2022.

La investigación se focalizó en las prácticas de seis docentes de dos escuelas. Los casos fueron registrados entre los años 2016 y 2018 privilegiando un diseño flexible y atento a las condiciones de cada institución y al vínculo con las docentes que formaron parte del trabajo. Nos situamos desde un enfoque cualitativo que reconstruye las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos y las particularidades de cada institución y aula. El trabajo de campo supuso una estancia prolongada en cada escuela, donde se realizaron observaciones a las clases de lengua en el turno mañana y tarde como también entrevistas semiestructuradas. A partir de la descripción y el análisis de las propuestas de cada docente, pretendemos aportar al conocimiento en torno a las decisiones didácticas que se toman al momento de leer literatura en las aulas.

La educación primaria es el nivel con mayor tradición en el sistema educativo argentino y es el que cuenta con mejores logros en lo que respecta a inclusión y tasa de egreso. Sin embargo, resulta fundamental revisar en qué condiciones se realiza la terminalidad del nivel y a través de qué estrategias y acciones se puede continuar con la consolidación de su carácter inclusivo. La elección de los últimos dos años del segundo ciclo se vincula a la posibilidad de acceder a una mirada amplia acerca de las trayectorias lectoras de los chicos y chicas presentes en las aulas. En esta etapa se prevé el desarrollo de prácticas de lectura distintas al comienzo de la escolaridad donde la alfabetización inicial es central. La formación como lectores en el segundo ciclo supone una complejidad creciente en el acceso a diversos autores, géneros y obras más extensas así como una progresiva reflexión sobre el discurso literario.

Para aproximarnos a este objeto de estudio, nos ubicamos en una zona de borde (Gerbaudo, 2011) que reúne desarrollos teóricos de distintas disciplinas con la intención de contribuir a una mirada atenta a la relación entre las infancias y la literatura en el contexto escolar. Cómo revertir las situaciones de desigualdad en educación es el interrogante que nos convoca y compromete en este capítulo que pretende hacer una revisión de las prácticas de enseñanza a fin de aportar a la construcción de comunidades de lectores en las aulas.

## Preguntas y decisiones

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas.

Pero con tres diferencias:

- 1) que no podía comprarlas en los quioscos;
- 2) que nadie se las cambiaba; y
- 3) que el álbum no se llenaba jamás.

*Oliverio junta preguntas*, de Silvia Schujer.

Al igual que Oliverio, nos convertimos en un coleccionista de preguntas cuando decidimos realizar una investigación. Nuestros primeros interrogantes surgieron en consonancia con el marco normativo que establece la centralidad de la lectura y la escritura y teniendo en cuenta la presencia de colecciones de libros en las instituciones escolares<sup>2</sup>. ¿Qué *modos de leer* (Ludmer, 2015) se presentan en las aulas del segundo ciclo de la primaria? ¿Los cambios en las políticas educativas tuvieron repercusiones en las formas de trabajo pedagógico? ¿La disponibilidad de los libros en las escuelas incidió en la relación de los alumnos con el saber y su posibilidad de construir poder intelectual?

---

2 La formación de lectores queda establecida como una prioridad a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/062, la cual postula como objetivo “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación de conocimiento” (art. 11). Asimismo, el Anexo de la Resolución CFE N° 247/15 “Práctica diaria de la lectura en las escuelas” determina que la lectura es un derecho por lo cual es necesario planificar diversas situaciones de enseñanza a través de tareas pedagógicas concretas del equipo docente de cada escuela. Respecto a la dotación de libros, en la página web del Plan de Lectura se afirma haber distribuido 40 millones de ejemplares de poemas y cuentos y 15 millones de libros literarios [consultado 18 de mayo de 2021].

A lo largo de nuestro estudio construimos un álbum, como el del protagonista del cuento de Schujer, que no se completa sino que está en permanente reformulación. La metodología que seguimos es una hoja de ruta para contestar algunos de los interrogantes coleccionados. Se optó por un estudio de casos (Stake, 1999) con el propósito de realizar un recorte de la vida escolar focalizando nuestra observación y análisis en las clases de lengua donde se trabaje con la literatura y/o se presenten contenidos vinculados con ella.

El proceso de investigación no se encontró sometido a la verificación de hipótesis previas sino que los objetivos fueron los que orientaron el estudio (Dávila, 1995). Lejos de las recetas de cocina, las decisiones que tomamos surgieron en consonancia directa con nuestro objeto. La investigación supuso un ejercicio intensivo de reflexividad sobre nuestra implicancia subjetiva, la metodología y el marco teórico elegido.

El trabajo parte de concebir la formación de lectores críticos como una responsabilidad de la cual la escuela no puede desentenderse. En contextos cada vez más desiguales y empobrecidos, la escuela es la gran ocasión (Montes, 2006) para que los niños y niñas tengan la oportunidad de entrar en contacto con una literatura desafiante. Seguimos a Sousa Santos (2006) al afirmar que, a partir de la metodología, buscamos ser rigurosos con el conocimiento que producimos aunque no neutrales. Esto se debe a que consideramos que enseñar literatura es un acto político. Tal como afirma Gerbaudo (2011), la enseñanza de la literatura tiene una función clave “dado su potencial *político*, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de la *polis*” (Gerbaudo, 2011: 25-26).

El criterio inicial que impulsó la búsqueda de las escuelas fue la población que asistía a las instituciones. La primera escuela seleccionada, además de atender a estudiantes provenientes de sectores

vulnerabilizados (Loyo y Calvo, 2009)<sup>3</sup>, formó parte de un proyecto de alcance nacional denominado Escuelas del Bicentenario, el cual ofreció capacitación a los docentes y brindó material didáctico y libros de literatura. Para contrastar, la segunda escuela acoge una población más heterogénea y no participó en ningún programa de formación docente en el área de Lengua a nivel institucional.

El trabajo de campo se realizó entre el mes de abril del año 2017 y noviembre del 2018. La primera visita a la Escuela I fue en septiembre del 2016. Las docentes que conforman los casos fueron 3: Sofía de 5to. turno mañana; Mariana de 5to. turno tarde y Paula de 6to. turno mañana. El ingreso a la Escuela II se realizó en abril del 2018 y formaron parte del estudio: Julia de 5to. turno mañana; Claudia de 6to. turno tarde y Daniela de 5to. y 6to. turno tarde. En todos los casos, su identidad es preservada por lo tanto usamos otros nombres.

La posibilidad de comprender en profundidad dependía del acceso a las aulas y también a los discursos de los actores que intervienen en ellas. En este contexto, la entrevista y las observaciones resultaron importantes instrumentos de indagación. A partir de las entrevistas, se buscó reconstruir los sentidos sobre la experiencia de las maestras y profundizar en la comprensión de sus decisiones didácticas. En este sentido, algunos de los temas de indagación fueron: las planificaciones, los criterios de selección del corpus, las prácticas de lectura y las propuestas de trabajo en el aula, su formación como docente y lectora. El guion contuvo variadas preguntas que invitaron a la entrevistada a vincular momentos de su propia historia profesional y personal propiciando la reflexión sobre su propuesta pedagógica en torno a la literatura.

---

3 Con la expresión “sectores vulnerabilizados” nos referimos a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los sujetos como resultado de un proceso histórico y no como una condición propia.

Estar en el aula es interaccionar constantemente con otros, observar y ser observada. En ese contexto, cobra relevancia el registro como herramienta de construcción y análisis de datos. Como plantea Guber (2001), el registro se produce cuando el investigador todavía está en el campo y revela el diálogo entre el mundo de los investigados y el de los académicos. En todos los casos observamos y registramos un mínimo de 6 clases –lo cual nos permitió seguir una secuencia didáctica– y realizamos una entrevista. No obstante, dependiendo la situación pudimos realizar más entrevistas (con Julia, por ejemplo, tuvimos 3 encuentros y un total de 194:08 minutos de grabación) o nuestra estancia en el aula se extendió (se acompañaron 13 clases de Paula).

La recopilación de material durante la estadía en las escuelas constituyó otro aporte significativo para el análisis de los casos seleccionados. En la Escuela I Sofía nos brindó su carpeta didáctica del año 2017 correspondiente a 5to. grado Turno Mañana y Paula su planificación para el 6to. grado del mismo turno. Por último, a través de un registro fotográfico tenemos producciones de alumnos de la Escuela II y cartelería colgada afuera de las aulas.

Para el estudio de cada caso en profundidad se utilizaron estrategias de comparación constante y categorización. En diálogo con los antecedentes y el marco teórico, se identificaron categorías centrales que permitieron establecer relaciones de similitud entre los casos como también particularidades de cada propuesta pedagógica. Para dar alguna respuesta a los interrogantes de la investigación, fue crucial la caja de herramientas con la que contamos. Es decir, aquellos conceptos claves, decisiones estratégicas y procedimientos justificados rigurosamente a partir de los cuales establecimos la metodología de trabajo de esta investigación.

Partimos del concepto de aulas de lengua y literatura (Gerbaudo, 2011) para pensar en el diseño de una clase donde se pone en juego una serie de decisiones previas vinculadas a la selección de los materiales y contenidos, de los corpus a presentar y el diseño de las



evaluaciones, entre otros aspectos. Siguiendo el planteo de Gerbaudo, nos enfocamos en el rol del docente que organiza su propuesta didáctica de forma situada teniendo en cuenta las características de cada grupo de alumnos, realizando un trabajo artesanal y complejo dado que se encarga de una re-selección y una composición didáctica de los contenidos establecidos por los Ministerios.

En el armado del aula de literatura, el docente se posiciona como autor del curriculum (Gerbaudo, 2011). Esto significa que se trata de un transmisor y, sobre todo, un productor del conocimiento que maneja ampliamente un campo de saber. La posición de autor da cuenta de una formación teórica, literaria y artística que funciona como punto de partida para elegir. Sin embargo, no deja de ser un ensayista (Dalmaroni, 2013), un agente del acierto y del error que corre riesgos en cada actuación con los alumnos.

Gerbaudo (2011) advierte la presencia de obstáculos epistemológicos e ideológicos en el trabajo docente, cuyos efectos es necesario minimizar. Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a un saber cristalizado que no se cuestiona mientras que los ideológicos están compuestos por “representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori*” (Gerbaudo, 2011: 19). En ambos casos, la formación teórica contribuye al desarrollo de una mirada crítica que permite revisar las prácticas propias.

Un eje central de nuestra investigación es la inclusión educativa. Por ello, nos proponemos pensar los vínculos entre la inclusión educativa y la enseñanza de la literatura a la luz del concepto de hospitalidad (Derrida, 2000). En la historia de la educación argentina se observa una permanente tensión entre ampliación y restricción de derechos (Pineau, 2008). La última dictadura militar se define como el inicio de una etapa de situación de despojo que se consolidó a mediados de los años noventa. Por su parte, Feldfeber y Gluz (2011) señalan que, a partir del año 2003, hubo un cambio de rumbo en algunas de las

políticas sociales y educativas debido al rol más activo asumido por el Estado. La reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas sería un modo de habilitar trayectorias signadas por la oportunidad de modificar sus puntos de partida.

Para continuar nuestra reflexión en torno a la idea de una escuela habitada por la hospitalidad, dialogamos con los aportes de Carlos Skliar (2009), quien suma la categoría de amorosidad como responsabilidad por el otro. Para construir escenas de lectura que partan de la hospitalidad, postulamos junto a Skliar la condición de “nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (Skliar, 2009: 147).

Sumamos a esta caja de herramientas el concepto de “nano-intervención” de Ronell (2011), desarrollado también por Gerbaudo, para pensar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas seleccionadas en nuestra investigación. Situada en las antípodas de “lo espectacular”, las operaciones que acontecen en el aula se circunscriben a la “pequeña tarea”. La posición de Ronell muestra un distanciamiento de las gestas grandilocuentes pero, a su vez, no deja de revelar la responsabilidad y los alcances de dicha tarea (Gerbaudo, 2013b). La lectura puede, desde la infancia, abrir el campo de lo imaginario, ser un espacio de expansión del repertorio de las identificaciones posibles. Es decir, las nano-intervenciones de los docentes pueden proponer en las aulas de literatura, siguiendo a Derrida (2001), un nuevo punto de referencia.

## **¿Cómo contar todo lo realizado?**

Este fue el interrogante que se nos presentó al momento de iniciar la escritura de la tesis: ¿Cómo presentar los datos? En una primera instancia escribimos el caso de cada docente, describiendo lo que

pasaba en su aula y en relación a lo expresado en la entrevista. Las lecturas y sugerencias de mis directoras contribuyeron a establecer ejes a partir de los cuales comparar y vincular lo que pasaba en las distintas aulas. La tentación de “poner todo” siempre existe pero no es posible. El modo de narrar los resultados se planteó a través de escenas claves que funcionaron como puertas de entrada al trabajo de campo y a lo que ocurría en clase. Se trata de distintos accesos a la palabra de las docentes, a los contextos escolares y a los caminos lectores de los estudiantes. Organizamos el análisis de las escenas en dos planos: la escuela y el aula. De esta manera se buscó abarcar una mirada macro y micro de las situaciones advirtiendo las potencialidades y los límites de las propuestas pedagógicas de las docentes en relación con el contexto institucional donde desarrolla su trabajo.

## **El contexto escolar y la clase**

Nos detenemos en el nivel institucional para indagar los proyectos, el trabajo departamental, la disponibilidad y uso de la biblioteca y el tiempo de clase en cada escuela. En la revisión de estos ítems, identificamos dificultades que atraviesan de manera dispar la enseñanza de la literatura. El tiempo de clase y el uso de la biblioteca son los puntos más críticos dado que la intermitencia material de los libros y la limitación de ocasiones para leer vulneran la posibilidad de formarse como lector en el ámbito escolar. Modificar ciertos aspectos de la organización institucional podría, a priori, matizar los efectos de estas disposiciones. A partir de esta decisión y acción, la escuela estaría interviniendo de manera consciente en la enseñanza.

Para pensar la escuela como una gran ocasión (Montes, 2006), incorporamos el estudio de la dimensión vincular. La distancia entre la docente y sus estudiantes reduce, como afirma Dalmaroni (2013), la potencia de actuar y, por lo tanto, de construir comunidades de lectores. La existencia de una relación afectiva contribuye a dialogar e interrogar ideas e intuiciones tanto de los alumnos como de la maestra.

Tal como plantea Devetach (2008) "todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad" (Devetach, 2008: 38-39). En ese sentido, la observación de las interacciones y lazos que se construyen en el aula nos permitió entender las representaciones que tienen las docentes de sus estudiantes.

Abordamos acciones de las docentes que construyen una relación afectiva con el grupo; acciones que manifiestan confianza en la posibilidad de aprender y acciones que reconocen a los estudiantes como lectores y escritores. Si bien se establecen distintos vínculos, de modo general se observa que el discurso de las maestras se sitúa en el lugar de la posibilidad y, en ese sentido, el aula es vista como la oportunidad que tienen los y las estudiantes de aprender y mejorar sus condiciones de vida. Las docentes saben que sus palabras son motivadoras y que infunden confianza y seguridad en el grupo. No obstante, notamos mayores dificultades en el reconocimiento como lectores que en el rol de escritores, aspecto que desarrollaremos al analizar las actividades que se proponen luego de la lectura.

## **Leer literatura en el aula, distintas posibilidades**

En este apartado nos concentramos en las propuestas pedagógicas de las docentes durante el trabajo de campo. Los datos construidos a partir de las observaciones, las entrevistas y las carpetas de las maestras son analizados siguiendo la secuencia que establece la clase: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Las escenas revelan la confluencia de la política educativa, la didáctica y la crítica literaria.

Antes de la lectura del texto, se observan en detalle los paratextos. Este primer encuentro con la literatura, en algunos casos, se convierte en un intercambio entre la docente y los estudiantes. En otros, la revisión de los paratextos es encaminada por la docente quien

determina los sentidos y los modos de leer lo que allí se encuentra. La figura del pastor (Foucault, 2006) es esbozada desde este momento para luego tomar cuerpo y volverse inalterable durante la realización de las consignas de trabajo.

En el momento de la lectura se desarrollan ciertos protocolos y acuerdos. La primera lectura siempre se encuentra a cargo de la docente y se realiza en voz alta en el horario de clase. En este sentido, se observa un gesto socializador de la práctica de lectura que reúne al grupo de alumnos en torno a la voz de la maestra. Además, se puede mencionar dentro de los protocolos la determinación de las docentes en respetar las palabras que conforman el relato. Desde su perspectiva, el vocabulario de los y las estudiantes es enriquecido a través de esta práctica. No obstante, no se registraron momentos donde se reflexione sobre los modos de narrar y el lenguaje utilizado en los textos del corpus. ¿La mera presencia de palabras nuevas para el estudiantado haría que estos las incorporen en sus cotidianidades y relatos?

Después de la lectura, ¿qué se hace con el texto? Este interrogante nos guió para identificar los distintos tipos de propuestas que se realizan en clase. Las actividades posteriores a la lectura ponen en juego diversas ideas sobre lo que implica leer en la escuela. Se realizó un trabajo cuantitativo para definir las actividades que se desarrollan con mayor frecuencia. A partir de estas cifras, estudiamos las escenas en las cuales tuvieron lugar las consignas de trabajo. En el marco de 43 clases entre la Escuela I y la Escuela II (de un total de 51 clases observadas y registradas), determinamos la siguiente clasificación de propuestas llevadas a cabo en las aulas observadas después de la lectura:

Dibujo: 3 clases

Recorrido lector: 6 clases

Intervenciones orales: 6 clases

Actividad para trabajar otro contenido: 6 clases

Cuestionario y opciones múltiples: 7 clases

Proyecto: 7 clases

Consigna de escritura: 8 clases

El análisis de las propuestas se organizó en distintos apartados que mencionaremos brevemente. En primer lugar, exploramos las actividades en torno a la guía o cuestionario y a las intervenciones orales. Las preguntas planteadas –de forma oral o escrita– buscan reproducir lo que el texto dice y, desde esa posición, refuerzan la idea de que hay una única lectura correcta. En el aula, las maestras pretenden establecer un diálogo. Pero, en realidad, buscan que los alumnos den determinadas respuestas que ellas, de antemano, determinaron como válidas.

Como señala Chambers (2008), la lectura que no concuerda con la de la docente es impugnada. Este tipo interrogatorio ubica al maestro y al libro en el lugar de saber mientras que los lectores –los alumnos– son desplazados por lo que el texto dice. En este marco, los adultos predominan en la escena ya que son los que deciden qué se va a leer, el modo en el cual se realizará la lectura y qué sentidos tiene la misma. Vinculamos esta postura con la categoría de monologismo (Bajtín, 2000; Cañón y Stapich, 2012). Al respecto, Cañón (2017) afirma que el rol de mediador revela la imagen que tenemos del niño: lo reconocemos como a un igual o lo cosificamos.

En algunas de las escenas registradas se observa la presencia del estructuralismo, sus métodos e instrumentos para abordar los textos literarios. Desde esta perspectiva, la lectura finalmente consiste en un desmembramiento del relato que siempre responde a las categorías que se buscan aplicar o encontrar en él. Al presentar el modelo estructural de los actantes, Paula explica que todos los textos se pueden abordar con estas categorías. Esa afirmación atenta contra el lenguaje poético propuesto en cada obra, los modos de narrar y la poética de cada autor.

La pérdida de la especificidad se evidencia en la formulación de preguntas generales a los textos literarios que se comparten en el aula. En estos casos, se obstruye la experiencia literaria de los alumnos pero también la de las docentes debido a que su vínculo con el texto

es superficial. Seguimos a Gerbaudo (2011) para dar cuenta de distintas prácticas que se llevan a cabo en la escuela y que obstaculizan la apropiación en las situaciones de enseñanza. El aplicacionismo promueve el uso de un método para abordar el texto mientras que el de-  
teccionismo provoca la identificación de recursos en la obra de forma desvinculada de las instancias de producción, circulación y recepción.

“Lo que yo quiero es que me puedan renarrar”, afirma Paula durante su entrevista. Renarrar como categoría expone lo constreñida que se encuentra la literatura en estas escenas. Los alumnos son ubicados en un rol de decodificadores de lo que el texto dice, lo cual oculta la complejidad de los procesos de lectura y el trabajo que implica. La acción de leer no desborda el texto. Por el contrario, la lectura implica desarrollar la capacidad de entender lo que el texto ya dice o lo que la palabra de la docente sostiene.

En segundo lugar, nos enfocamos en actividades que ubican a los y las estudiantes en el lugar de escritores. Si bien se presentan distintos matices en las escenas que describimos, en ellas sí se escuchan las voces del grupo lo cual crea un escenario compartido de interacción. La escucha como práctica pedagógica (Bajour, 2009) aparece en nuestro registro vinculada a la escritura y no a la experiencia de leer.

En estas escenas, la palabra de los alumnos aparece legitimada en el ámbito escolar. Para la subjetividad de los chicos y chicas es importante que su voz sea tenida en cuenta en ese contexto. El poder de las palabras no reside en ellas mismas sino ligada a estos procesos que tienen lugar en las aulas, donde lo que dicen es considerado y convalidado. Como plantea Seoane (2010), estos espacios contribuyen a la construcción de identidades no marcadas por la marginación.

La experimentación del y con el lenguaje se observa en las situaciones donde se trabajan consignas de escritura. Los estudiantes como escritores se enfrentan a distintos problemas y toman decisiones para resolverlos. A diferencia del momento de lectura, la instancia de escritura no presenta censuras. Es una oportunidad para las infancias de participar del mundo literario y de la sociedad en la cual conviven.

Las consignas de escritura al igual que los cuestionarios son de carácter instructivo, es decir, se indican las acciones a seguir. Pero las instrucciones para producir un texto dejan espacio para la participación de cada alumno, invitan a ocupar un rol activo. Los chicos y chicas se preguntan cómo iniciar el relato, cómo contar su vida o la de un familiar. Estos aspectos se omiten cuando se leen textos literarios mientras que se vuelven centrales a la hora de escribir. Las propuestas posteriores a la lectura no brindan las herramientas para reflexionar en torno a los modos de narrar que, luego, se solicitan al momento de escribir.

Los marcos de escucha (Jelin, 2002; Bajour, 2009) se flexibilizan en las instancias de escritura. Quizás la ampliación de la textoteca (Devetach, 2008) del grupo se produce en estos momentos de encuentro más libre con el lenguaje. Al tratarse de nano-intervenciones (Ronell, 2011; Gerbaudo, 2013a, 2015, 2016), no podemos calcular sus alcances pero sí estamos en condiciones de afirmar que las consignas de escritura y los proyectos son lo más potente en las aulas de literatura observadas.

Por último, analizamos el recorrido lector. Se trata de una actividad que proviene del Programa Escuelas del Bicentenario y que las docentes continúan implementando. De hecho, el pedido de esta tarea constituye el primer abordaje del texto, el cual destaca sus datos por sobre su propuesta estética.

La idea original detrás de este registro era conservar los recorridos comunes y personales de lectura de cada alumno en su paso por la escuela. La cristalización de la actividad como primer abordaje del texto nos conduce a comprenderlo en términos de dispositivo de aplicación. De esta manera, se estandarizan las lecturas y se produce una ritualización de las formas dentro del aula.



## Investigaciones en las aulas: alcances y derivas

Con este estudio problematizamos aquellas prácticas de enseñanza que solo contemplan a la lectura como una actividad extractiva y no proponen modos de leer donde se compartan y confronten interpretaciones, se regrese al texto para corroborar o refutar argumentos, entre otras acciones.

Dado que nos posicionamos en una *zona de borde* (Gerbaudo, 2011), recuperamos aportes del campo de las memorias para pensar las escenas que hemos planteado. Consideramos, siguiendo a Jelin (2002), que resulta más sencillo transmitir esquemas simplificadores y maniqueos antes que abrir el aula a interpretaciones polisémicas y plurales. El control de lectura en sus distintas modulaciones y la posición del docente pastor que guía la interpretación son algunas de las manifestaciones más visibles de esta situación.

La lectura extractiva, renarrar y las preguntas de control de lectura refuerzan la idea de una única lectura legítima que siempre es dicha por la docente y que, por este motivo, se impone dentro de la comunidad silenciando otras interpretaciones. Esto anula los conflictos y disputas de sentido ya que existe una “última palabra” que los sujetos en tanto alumnos y niños no pueden cuestionar. Como parte de su tarea diaria, como una nano-intervención, las docentes pueden contribuir al establecimiento de una comunidad regida por un orden democrático donde, como afirma Jelin (2002), el objetivo no sea promover silencios, borraduras o reconciliaciones sino reconocer la pluralidad y, así, el conflicto.

Al inicio de este trabajo, nos preguntamos si la disponibilidad de los libros en las escuelas incidió en la relación de los estudiantes con el saber y su posibilidad de construir poder intelectual. A partir del análisis de los datos, afirmamos que el acceso a la literatura y a la formación como lectores resulta más complejo que la presencia

material de los libros. Nos queda pendiente la construcción de aulas de literatura verdaderamente democráticas, donde las actividades demanden una participación genuina de los sujetos y no la reproducción de palabras ajenas. Creemos, junto a Nofal (2006), que la ficción literaria es “un espacio privilegiado para la transmisión de capitales simbólicos y culturales a los chicos” (Nofal, 2006: 112), donde es posible vincular lo social con lo privado, trastocar los conservadurismos identitarios y luchar contra los totalitarismos.

Reducir las brechas educativas y culturales de las infancias vulnerabilizadas demanda intervenciones que construyan comunidades de lectores respetuosas de las voces involucradas. El análisis que desarrollamos a lo largo de estas páginas presenta matices en torno a esa construcción. Esto se debe a que algunas propuestas como las intervenciones orales, los cuestionarios y las opciones múltiples desplazan a los lectores a un rol reproductor mientras los proyectos y las consignas de escritura reconocen su construcción de sentidos e imaginación. Con nuestro estudio intentamos atender la complejidad que tiene lugar en las aulas de la muestra.

Nuestros resultados presentan similitudes con trabajos anteriores como los de Cañón (2003) y los de Zamero (2010), lo cual nos habilita a pensar que es necesario revisar los obstáculos epistemológicos e ideológicos presentes en el nivel primario a fin de garantizar el derecho de las infancias a formarse como lectores.

Otra consideración respecto a la temática que indagamos se vincula a la formación de mediadores que se abran a la incomodidad de recorrer los libros con sus alumnos rechazando la mirada reduccionista de lo infantil ligado a lo inocente e ingenuo. Ese cambio supondría también cuestionar los modos cristalizados de dirigirse y vincularse con los chicos y chicas tanto dentro como fuera del aula.

Pensamos como posibles líneas de trabajo que se desprenden de esta investigación, estudios enfocados en la formación de formadores.

Con ello nos referimos a la formación inicial de los futuros docentes del nivel primario como lectores y como mediadores de lectura. Parte de las tensiones entre escuela y literatura se encuentran en la construcción del mediador ya que se trata de defender el elemento estético y lúdico por sobre el carácter didáctico de la literatura infantil. Otra línea de investigación posible es la producción de materiales para la enseñanza en el aula de literatura de la primaria y el taller como metodología. En este sentido, pensamos la consigna de invención como una nano-intervención.

En el libro *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura* (2021), leemos “En un mundo justo las infancias desean, deciden, eligen, desobedecen” (Grosso et al., 2021: 33). Se trata de una cita muy breve pero que resulta contundente. Porque, en definitiva, los objetivos finales de nuestras investigaciones son contribuir, garantizar y proteger los derechos de las infancias.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Bajour, C. (2009). “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. Revista *Imaginaria*, nro. 253.
- Bialet, G. (2018). *Prohibido Leer: reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación*. Aique.
- Cañón, M. (2003). *La literatura entre la escuela y el mercado. La construcción del canon literario en el actual II ciclo de la Educación General Básica*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Aique.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). “Discursos asimétricos: la literatura para niños”. Revista Estudios de Teoría Literaria, año 1, nro. 2. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Dalmaroni, M. (2013). “Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase”. Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad Nro.10. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Dávila, A. (1995). “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas”. En J. M. Delgado y

- J. Gutiérrez (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- \_\_\_\_\_ (2001). *A corazón abierto*. Trotta.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo»”. Revista *Educação e Sociedade*, v. 32, n° 115, Campinas.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France: 1977-1978. Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo sapiens ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2013a). “Las voces de un «archivo»: Notas a propósito de las clases de los críticos en la universidad de la posdictadura (1984-1986)”. VI Jornadas de Filología y Lingüística, 7 al 9 de agosto de 2013, La Plata, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2013b). “Reinvenciones de lo comparable: apuestas ético-políticas iniciadas en la práctica teórica”. Revista *El hilo de la fábula*. Ediciones UNL.
- \_\_\_\_\_ (2015). “De la «revolución» a la «nano-intervención»: tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea”. Revista *Telar*, Nro. 13-14. Tucumán.

---

(2016). *Políticas de exhumación: las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986*. Ediciones UNL, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Grosso, B., Zurbriggen, R., Stolze, B., Skliar, M. y González, A. (2021). *Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*. Siglo XXI.

Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa*. OEI.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Nofal, R. (2006). "Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas". En Jelin E. y Kaufman, S. (comp.). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Siglo XXI.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.

Pineau, P. (2008). "El derecho a la educación". Documento para capacitación docente. Fe y Alegría.

- Roldán, G. (2013). *Un barco muy pirata*. Comunicarte.
- Ronell, A. (2011). “Entretien”. En *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*. París, Du Seuil.
- Schujer, S. (2008). *Oliverio junta preguntas*. Sudamericana.
- Seoane, S. (2010). “Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura”. Conferencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA.
- Skliar, C. (2009). “Fragmentos de experiencia y alteridad”. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO - Homo Sapiens.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Zamero, M. (2010). CUADERNOS. Análisis de cuadernos de alumnos de cuarto grado de la escuela primaria. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.

# Apuntes sobre las posibles direcciones de la investigación literaria en la literatura para las infancias

*Laura Rafaela García*  
INVELEC | CONICET | UNT

“El conocimiento es polémico y estratégico. Los restos que deja una lectura analítica, sus vacíos y puntos ciegos, remiten a los rechazos y también a lo que vendrá”.  
Josefina Ludmer, *Lo que vendrá. Una antología* (1963-2013).

## Punto de partida

Para precisar algunas particularidades de la investigación literaria en diálogo con las posibilidades de la imaginación crítica partimos de una pregunta general que recorre este capítulo: ¿en qué medida la investigación literaria puede dar cuenta de la originalidad del objeto que aborda? Esta inquietud es una deriva de la lectura del artículo “Sobre paraguas olvidados, sobre gusanos de seda: sobre la literatura desde la escritura de Jacques Derrida”, y de otros textos de Analía Gerbaudo (2003) que retomaremos más adelante. Entendemos que la investigación crítica tiene que encontrar sus propios caminos para dialogar con las particularidades de la literatura en tanto experiencia creativa. Para profundizar en estas ideas, María



Adelia Díaz Rönner (2001; 2000; 2011) aportó una sustancial agenda de temas y conceptos que distinguen como punto de apoyo infranqueable las lecturas críticas de Josefina Ludmer (Díaz Rönner, 2011:58). En un texto del año 2001 incluido en *La aldea literaria de los niños*, Díaz Rönner plantea un primer problema, la necesidad de renovar la categorización de la Literatura Infantil (LI) en tanto objeto de investigación. En continuidad con estos aportes nos interesa establecer un significativo recorrido por categorías que establecen un contrapunto entre imaginación y metodologías, literatura y protocolos, discurso literario y discurso académico.

Reflexionar sobre las posibles direcciones que ciertos dispositivos o aparatos verbales ponen a funcionar para leer la relación entre literatura e infancias incluye un desdoblamiento complejo e interminable. Por un lado, esto se relaciona con el lugar que los adultos le otorgan a la literatura en el imaginario de los lectores y, por otro, con la representación de las infancias por parte de quienes seleccionan, escriben, ilustran, editan, enseñan e investigan textos literarios para este público.

Para reflexionar sobre la investigación literaria tomaremos la definición de Hebe Molina que apela al lenguaje simbólico, cuya potencia aporta algunas claves:

La investigación literaria es un viaje tras las huellas de la palabra literaria, al estilo Julio Verne: un viaje en cohete hacia la luna, en submarino hacia las profundidades de los océanos o en tren, globo o barco alrededor de la tierra. El cohete, el submarino, el tren, el globo o el barco son los textos literarios que, por ser obra humana, transportan el mensaje poético de un autor hacia miles de lectores. El viaje consiste, pues en lograr el encuentro entre esos dos puntos vitales, encuentro que se produce cuando el lector desentraña el mensaje enigmático que las palabras esconden. Un investigador es un lector especializado en descubrir misterios. Para que pueda hacerlo bien, necesita saber manejar el cohete, el submarino

o el tren, y tener un mapa bien trazado del trayecto más seguro. Muchísimos viajeros ya han recorrido esos caminos, haciéndose viajeros al andar. Pero afortunadamente, quedan muchos otros más dando sus pinitos. (Molina, 2004: 225)

En la comparación se incorporan los distintos textos literarios (el cohete, el submarino, el tren, el globo o el barco) como objetos centrales con los que trabaja esta zona del conocimiento y los considera como espacios para el encuentro entre el autor y los lectores. Además, se hace referencia a las tres direcciones posibles en las que avanzan los estudios: la crítica con la referencia a la profundidad del mar, la historia en la extensión de la superficie terrestre y la teoría al referirse a la luna. Direcciones posibles que en toda investigación científica se interrelacionan y se potencian mutuamente. También, define al investigador<sup>1</sup> como un lector, “un lector especializado en descubrir misterios” y destaca, al menos dos acciones importantes, “el saber manejar” cada texto y “el tener un mapa bien trazado del trayecto”. Es decir, contar con ciertas habilidades o tener cierto dominio de lo literario que se refleje en una actitud rigurosa con respecto al texto y disponer de un conjunto de elementos o herramientas seleccionadas con una organización interna.

Cuando hablamos de literatura hacemos referencia a una experiencia singular con el lenguaje y, al comparar la investigación literaria con un viaje, Molina pone el acento en ese trabajo intelectual que encierra algo de travesía o de aventura y mucho de incertidumbre; dos elementos comunes a la experiencia de la lectura literaria. Proponemos tomar el viaje como la “máquina de lectura” (Ludmer, 2011)

---

1 Cabe aclarar que en este trabajo se emplea tanto el masculino en forma genérica estándar como las expresiones más inclusivas para referirse a personas de ambos géneros. La alternancia de esos usos no tiene que ver con la intención de privilegiar la fluidez en la lectura. Con respecto al uso conviene aclarar que se emplean con preferencia las formas inclusivas del lenguaje.

de la investigación literaria, es decir, como esa red de palabras, ese aparato verbal y conceptual que se relacionan de modos diferentes y trazan líneas o abren distintas posibilidades de conocimiento. Sobre este concepto, Ludmer afirma que la máquina de leer de David Viñas articulaba perfectamente cierta literatura nacional (cierto corpus), cierta política y cierta lengua; “con esa máquina podía explicarlo todo y el mundo se hacía visible” (2011: 16). Proponemos profundizar en la investigación como un viaje, para eso exploraremos algunas categorías centrales en las investigaciones literarias del campo de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes (LAPN), como las posibles direcciones que en los últimos años contribuyeron a la desterritorialización (Deleuze y Guattari, 1990) del objeto literatura infantil (LI)<sup>2</sup>.

## La valija para el viaje o cómo armar la caja de herramientas de una investigación literaria

En el texto mencionado, Díaz Rönner sostiene que la literatura infantil se presenta como un territorio epistemológico desestructurado, que es necesario jerarquizar a partir de los distintos abordajes teóricos. Consideramos que la pregunta que distingue epistemológicamente al género es cómo ampliar las representaciones simbólicas de niñas, niños y jóvenes a través de la literatura. En ese sentido nos detendremos en la relevancia de la teoría literaria para dar cuenta de la especificidad de este género. Para reflexionar sobre este problema seguiremos los planteos de Analía Gerbaudo (2011: 215) quien, alejada de las posiciones *aplicacionistas*, equipara la teoría literaria con una lupa que puede potenciar la visión y, al respecto, afirma: “Cuando la teoría que se usa no complejiza las preguntas o no genera otras, impensadas antes de leer desde ese lugar, algo funciona mal:

---

2 En adelante se emplearán las siglas LAPN y LI para referirse a la Literatura Argentina para niñas y niños y a la Literatura Infantil, respectivamente.

probablemente no se ha encontrado la que intensifique la práctica”. Aun habiendo encontrado esa categoría, sostiene que “hay un trabajo que resta al lector “ninguna teoría “aplicada” sobre un texto da por resultado una lectura”.

Antes de iniciar un viaje o al planearlo es necesario tomar una serie de decisiones de diferente índole relacionadas con el destino, los lugares importantes a conocer, los recursos necesarios para la estadía, etc. La conformación de la caja de herramientas de una investigación requiere tener claro el problema a analizar para establecer relaciones entre la teoría o los conceptos de la crítica y el objeto de análisis.

Teniendo en cuenta los planteos de Miguel Dalmaroni (2009) para considerar los problemas relativos a las investigaciones culturales que hacen foco en la literatura, proponemos revisar tres categorías de las que se apropiaron las investigaciones literarias de esta zona en este último tiempo. Al revisar estas categorías el propósito es que a partir de su lectura otros investigadores del campo puedan generar una “reinención categorial situada” (Gerbaudo, 2011: 23), que permita reutilizarlas con las notas y adaptaciones correspondientes al problema de investigación que se aborda. A continuación, presentaremos algunos caminos que siguieron otras investigaciones para contribuir a establecer las particularidades del objeto literatura infantil.

## **Los derroteros por las poéticas de autor**

El reconocimiento social que entre adultos y niños adquirió en las últimas décadas la literatura para las infancias tiene una clara manifestación en las “I Jornadas de Poéticas de Literatura Argentina para Niños” organizadas en 2009 por la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ese espacio, que propuso entre sus objetivos dar lugar a la reflexión estética sobre las poéticas de los autores del campo, explicitó la

vinculación de la literatura para niños con la literatura nacional. Como señalan Cristina Blake y Valeria Sardi (2010) en la introducción a *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas*, este primer movimiento de visibilización buscó contrarrestar la falta de legitimación académica que dentro del campo crítico literario tenía por esos años la literatura para niños con un espacio de producciones científicas que se sostuvo hasta 2016 y dejó importantes publicaciones. Además de ser pioneras en la incorporación de la categoría teórica de poéticas ese espacio inauguró una serie de publicaciones que evidenciaban una polifonía de voces del campo inexploradas hasta ese momento. Es posible consultarlas actas impresas y *on line* de las jornadas, y también los títulos: *Poéticas para la infancia* (2011) de las propias Sardi y Blake, *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (2013) compilado por Elena Stapich y Mila Cañón y, en esa línea, podríamos incluir una publicación anterior sobre la obra de María Elena Walsh titulada *La textura del disparate* (2004) de Alicia Origgi.

En general, el abordaje de las poéticas de escritoras y escritores habilita estudios sobre las representaciones de infancia con perspectiva histórica y, en esa dirección contribuyen a reflejar cómo afectaron los cambios socio-culturales a este sector social. Desde una perspectiva particular, estudiar la poética de una autora o autor implica detenerse en su concepción de literatura, analizar los recursos que emplea en sus textos, procedimientos y temas que atraviesan su obra en diálogo con otras categorías teóricas. Se trata del recorrido por un corpus de textos de un mismo escritor que da cuenta de sus decisiones estéticas y permite reconstruir la lógica interna que organiza su obra.

Como plantea Carola Hermida, siguiendo a Todorov, “abordar el estudio de una poética implica entonces encontrar vínculos, trazar puentes, descubrir relaciones, sabiendo no obstante que se arribará indefectiblemente a definiciones nunca concluidas” (Hermida, 2013: 15). En ese texto, Hermida explora los aportes y definiciones del concepto

realizadas por distintos teóricos y se detiene en los postulados de Umberto Eco, quien hace referencia al programa operativo del artista para abordar el proyecto de escritura de un autor. De acuerdo con ese concepto cobran importancia en el estudio de la poética aquellos textos como entrevistas, conferencias, ensayos o ponencias que permiten deducir cómo está hecha la obra.

Las investigaciones de este tipo establecen una distancia con las “intrusiones” que –como planteaba Díaz Rönner– asediaban a la literatura infantil y juvenil próximas a los propósitos de la didáctica, la psicología, la moral o el propio mercado. A su vez, este abordaje favorece el posicionamiento del lector como intérprete y autor de sus propios itinerarios de lecturas basado en sus intereses y elecciones. En este sentido, reflexionar sobre este tipo de abordaje es poner énfasis en la mirada del lector y considerar esa lectura interrumpida por las ideas que sugiere el texto, ese “leer levantando la cabeza” que revela Roland Barthes (1994: 35) para escribir la lectura.

Este tipo de abordaje se inscribe en la tradición hermenéutica, entre las metodologías que se ajustan a este ejercicio desempeñado por el lector se encuentra la bitácora de lectura. Trabajo minucioso y detallado de registro de una lectura posible como intercambio entre el texto mismo, su contexto y el contexto de lectura, las impresiones seleccionadas y la escritura del lector. La bitácora, que puede interpretarse como el diario de viaje, permite acercarse al proceso de creación del texto o imaginarlo, a medida que se van descubriendo los núcleos constituyentes de una obra, las operaciones y procedimientos de un escritor dentro de un corpus de textos determinado.

Metodología de lectura y escritura que pone en evidencia la tensión entre objetividad y subjetividad en la búsqueda de nuevos criterios para superarla. Proceso íntimo de apropiación del texto que requerirá una nueva escritura para profundizar los sentidos críticos de esa lectura. Al respecto, Bajtin (1998: 382) hace un aporte fundamental en “Hacia una metodología de las ciencias humanas”, cuando afirma:

“la interpretación de las estructuras simbólicas se ve obligada a ir en la infinitud de los sentidos simbólicos: por lo tanto, no puede llegar a ser científica en el sentido de la cientificidad de las ciencias exactas”. No es posible establecer un conocimiento estricto o unívoco sobre la obra literaria ya que su significado apunta en múltiples direcciones. Más allá de la exactitud y la verificabilidad, en la investigación literaria es importante probar de manera racional eso que no se puede negar, que se construye a partir de las operaciones que van de la teoría a la crítica, y a la inversa.

Al planteo de Bajtin podemos agregar la aclaración que hace Gerbaudo (2021: 61) después de realizar una descripción esquemática por las líneas de estudio de la literatura en *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, quien sostiene que la pretensión de consolidar una teoría literaria en términos de una “teoría científica” se desvanece a los pocos años de los intentos de su configuración. “No obstante, sí es posible hablar de “estudios de la literatura” que sin pretender configurarse como “teoría de la literatura” e inspirados en diferentes disciplinas (filosofía, psicoanálisis, sociología, etc.) realizan aportes en el áspero terreno de la lectura de la literatura”.

En esa dirección se inscribe la posibilidad de identificar otras máquinas de lectura que permiten abordar la relación entre literatura e infancias desde la especificidad del LAPN. Además, estas propuestas teórico-críticas interpelan los límites que se le imponen al campo con categorías como la de “el corral de la infancia” y “la frontera indómita” de Graciela Montes (2001; 1999) que no pueden pensarse por fuera del aporte del psicoanálisis para considerar la importancia de los primeros años de la infancia o el de Winnicott para abordar el concepto de juego. Otras categorías como la de “intrusiones” de Díaz Rönner (2001), el pisapapeles de Graciela Cabal (1997) en *Toby* como el dispositivo que representa el funcionamiento de la imaginación (García, 2017) en contacto con la literatura y la subjetividad materializan desde fines de los 80 y durante los 90 las operaciones críticas y ficcionales de una política de la hospitalidad (Larrosa, 2013).

Posición política en disputa con la asimétrica relación entre adultos y niños, las limitaciones críticas que posicionan en los márgenes la producción escrita para las infancias o minimizan la potencia revolucionaria del lenguaje para mirar estéticamente el mundo provocando distintos efectos en la imaginación del lector.

## Los derroteros por los modos de leer

Todo viaje como una investigación tiene distintas metas: entregarse a la aventura, conocer nuevos lugares, dejarse sorprender por lo desconocido, etc. Ambas experiencias tienen en común que después de transitarlas modifican la percepción de las cosas. Al hablar de investigación literaria el concepto modos de leer se vuelve imprescindible por las posibilidades operativas para resignificar el lugar de la crítica. Es importante reconstruir los antecedentes teóricos de esta categoría, aunque provengan de un texto que apunta a la educación secundaria como es *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, publicado por primera vez en 1989. Allí, Gustavo Bombini pone énfasis en la mirada del lector “por un lado, “lector” como categoría teórica, previsto por el texto, deseado por él; por el otro, “lector” empírico” (2009: 40), focalizando en el sujeto lector de la escuela secundaria y en el docente como mediador entre la literatura y la enseñanza<sup>3</sup>. En esa dirección apunta a reconocer el plural de las voces que se leen en un texto y agrega una nota en la que introduce una cita de Josefina Ludmer, explicitando los sentidos de leer como una práctica directamente relacionada con la escritura dentro de la crítica literaria. Recuperamos una parte de la cita que nos resultó reveladora y pertenece al texto sobre la obra de Juan Carlos Onetti:

---

3 En su tesis de licenciatura de 2003 Carolina Cuesta profundizará este concepto al estudiar los modos de leer textos literarios de los sujetos que no tienen una formación literaria específica.



Entonces habría, además, que aprender a escribir y a pensar la significación de otro modo; sumergidos en esa contradicción –la de la escritura de la lectura– producir un orden dialéctico que no sólo no inhiba, sino que postule a su vez otro vértigo susceptible de ordenamiento. (Bombini, 2009: 41).

Esta afirmación contribuye a pensar una respuesta posible a la pregunta general planteada al inicio de este capítulo, es decir, al hablar de literatura una investigación podría proponerse establecer un nuevo orden dialéctico que potencie el texto, el corpus de textos, el género o la poética en cuestión, promoviendo el interés por la lectura y la escritura del objeto delimitado.

Bombini también aporta al tema de la teoría literaria en relación con los problemas de la enseñanza de literatura y retoma los planteos de las clases de Ludmer para rechazar, en primer lugar, el uso instrumental de los modelos teóricos y explicitar que la teoría no es una metodología literaria, en otras palabras, no viene a ofrecer modelos para el análisis de textos concretos. En segundo lugar, distingue teoría de crítica a partir de los aportes de cada una, y sostiene que la crítica trabaja con corpus concretos de textos, mientras que la teoría trata de definir una cantidad de problemas relativos a la literatura.

En esta dirección, Hermida y Cañón (2017) plantean en la introducción a *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar* que, en lugar de instalar en la práctica docente la “pedagogización de nociones teóricas”, es necesario apropiarse de los problemas teóricos como préstamos que serán restituidos con interés. Las autoras apuestan por construir teoría en la práctica y establecer desde ahí una relación productiva con el campo académico. En síntesis, conviene advertir que hay una serie de categorías que intervienen en las decisiones metodológicas que adopta una investigación, relacionadas con la concepción de literatura, lector, escritura, texto, entre otras, que ponen en evidencia la posición política y estética que se asumen los investigadores con respecto al objeto de estudio.

En las clases dictadas en 1985 transcritas y publicadas en 2015 con el título *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*, Josefina Ludmer define los modos de leer como formas de acción. Para empezar, toma este concepto de “modos de ver” del crítico de arte inglés John Berger, es decir, se trata de una categoría que viene de otra zona del arte y Ludmer desarrolla a partir de dos preguntas centrales: qué se lee y desde dónde se lee. A su vez, estas preguntas pueden desdoblarse en otras que llevan a caracterizar un modo de leer. Estas son qué sentido se le da a lo que se lee y qué lugar real, imaginario, fantaseado o deseado –insiste Ludmer– ocupa el crítico o el que lee en sociedad (2015: 41). A la pregunta ¿qué se lee? la respuesta que le corresponde son objetos, materiales, zonas y, en ese sentido, la autora afirma: “en ese texto hay, por ejemplo, un tipo de relación social de los personajes que otros no ven. Podríamos decir que esa materia se agarra de elementos materiales, pero que el elemento material absoluto en literatura es el lenguaje” (2015: 40).

La otra dirección de esta pregunta es qué sentido se lee, Ludmer afirma que se lee algo material, pero también se leen sentidos y se atribuyen significados. El sentido que se le da a eso que se lee caracteriza un modo de leer, según la autora. En otras palabras, el crítico elige qué leer y qué sentido político, social, filosófico, estético, psicoanalítico, etc. le atribuye a su objeto. Este posicionamiento es clave para revisar el rol del crítico como investigador y lector del campo infantil e instalar la pregunta sobre cómo se conforma el corpus de una investigación literaria en esta zona. Las colecciones de lecturas que propusimos en distintos artículos (García, 2016) y en *Los itinerarios de la memoria de la literatura infantil argentina* para narrar la violencia política son ejemplos de esas posibilidades (García, 2021a).

La segunda pregunta, desde dónde se lee, tiene que ver con qué lugar ocupa el crítico. Entre otras alternativas, en la figura del lector confluyen las posibilidades del crítico y la niña, el niño o el joven como un lector autónomo. En el campo de la LAPN este último posicionamiento tiene lugar tanto en las discusiones críticas que

sostienen María Elena Walsh (1995) y Laura Devetach (2007) entre otros agentes durante las décadas de 1960 y 1970, como en las operaciones ficcionales de sus propios textos. Por estos años, una nueva concepción de lo que el niño como sujeto lector necesitaba pone el acento en la arbitrariedad de lo literario (Díaz Rönner, 2000) y en la construcción de un rol diligente para el lector. Además, revela otro problema específico del campo como es la tensión entre la vertiente moralizante y la vertiente popular en la LI (Díaz Rönner, 2000).

Desde la perspectiva de la investigación, al preguntarnos por los modos de leer en el campo infantil en Argentina podemos destacar los conceptos de serie y colección como operaciones de lectura que han distinguido históricamente la relación entre la LI y el campo editorial (García, 2021b). Así como la colección, la construcción en serie de un personaje se caracteriza por una sucesión de situaciones relacionadas entre sí, que a lo largo de las historias conforman un sistema de relaciones sociales a su alrededor. Podríamos pensar que estos modos de leer son propios de la crítica del campo infantil y, en ese punto, se alejan de la dimensión didáctica del concepto porque su análisis es el que permite dar sentido a ese personaje, a ese género, a ese corpus de texto o a esa poética. En esa dirección, la búsqueda de una investigación literaria podría ser entendida como la producción de “otro texto que se sitúa en uno de los tantos cortes intertextuales que erige la escritura”, como plantea Ludmer (2017: 169). Siguiendo estos postulados podríamos considerar que la investigación crítica es una operación de reescritura de esa marca fundamental de la literatura que reconocemos al leer los textos. Las preguntas por la escritura, por el proceso y por el tono de esa lectura, son un desafío a resolver en este viaje por la palabra poética.

## **El derrotero por la construcción en zona de borde disciplinar**

Como suele ocurrir, en todo viaje se corren riesgos. A la vuelta necesitamos contar las aventuras y compartir con alguien lo extraño o lo sorprendente de la experiencia que modificó nuestra perspectiva.

En la investigación abordar las prácticas relativas a la lectura de literatura en sus formatos o espacios tradicionales o modernos supone asumir riesgos metodológicos, por eso resulta fundamental la categoría “zona de borde disciplinar” planteada por Analía Gerbaudo (2009). Esta categoría deriva de las lecturas de Jacques Derrida, Roland Barthes, entre otros autores que crean nuevas retóricas para escribir la lectura, y Gerbaudo parte de considerar la dimensión “transdisciplinar” de la didáctica de la literatura para acercarse a esta propuesta. La categoría muestra que ciertos problemas de investigación requieren trazar en la escritura crítica un espacio que compromete la articulación con otros saberes disciplinares. Cito un fragmento que lo explica con precisión:

El concepto de zona de borde da cuenta de la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio. (Gerbaudo, 2009: 171)

Cruce entre campos como el de los estudios literarios y la didáctica para pensar las prácticas de lectura de literatura dentro y fuera del aula; el campo literario infantil y el campo editorial con sus aportes de matriz sociológica para reflexionar sobre la traducción por ejemplo, o el movimiento de las pequeñas editoriales; los cruces posibles con el mundo de la ilustración que suponen una combinación de discursos desde lo estético en géneros como el libro álbum o la novela gráfica; el cruce con las nuevas tecnologías para reflexionar sobre el fenómeno de jóvenes lectores en las redes como los *bookstagrammers* o *tiktokers*, entre otros temas, dan cuenta de los desafíos metodológicos para abordar estos objetos. Se trata de temas posibles que requieren de la incorporación de categorías provenientes de otros campos para la construcción del marco teórico y el análisis de las prácticas, como así también de la combinación de lógicas cualitativas y cuantitativas según las características del objeto.

El espesor de estos temas pone en evidencia la complejidad del campo de la LAPN y, en algunos casos, la relevancia de asumir una posición de borde disciplinar para resolver los problemas de investigación que plantean. Por ejemplo, en el caso de investigaciones literarias de corte histórico para analizar las representaciones de la niñez es inevitable que las lecturas de la LAPN dialoguen con los aportes del campo de los estudios de infancia iniciados por Sandra Carli (2006) en Argentina. Varios de los temas mencionados requerirán de la construcción de sus propios dispositivos de investigación que articulen las posibilidades de su análisis con otras matrices teóricas y metodológicas. En esta dirección resulta interesante la posición que asumen José Yuni y Carlos Urbano para pensar el concepto de método en un sentido amplio, que contemple el carácter científico y habilite diferentes modos de construcción del conocimiento. Al respecto los autores afirman:

Ocurre que hay ciertos posicionamientos metodológicos que atraviesan la producción de conocimiento en varias disciplinas, porque comparten la misma perspectiva paradigmática. Los supuestos metodológicos de los paradigmas y el modo en que cada uno plantea qué y cómo preguntarse acerca de los fenómenos, genera metodologías particulares que son utilizadas por diferentes disciplinas independientemente de la disparidad de objetos que aborden. (2016: 47)

A las particularidades metodológicas según las características del objeto de investigación es importante agregar dos desafíos: por un lado, las características de esa escritura de borde que combina registros pertenecientes a distintos campos y, por otro, la “actitud de vigilancia epistemológica de la comunidad de práctica” que Gerbaudo liga directamente con los protocolos de la investigación. Esta “actitud que supone también una vigilancia política y estética” (2021: 63) interpela la posición del investigador como lector para hacerse preguntas y encontrar las categorías que mejor se ajusten a las particularidades del objeto de investigación. A modo de ejemplo de la

posición de borde asumida por algunas investigadoras del campo corresponde mencionar las tesis doctorales de Mila Cañón “Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)” de corte sociológico defendida en 2019; también, la tesis de Mirta Gloria Fernández “Malvados incansables en literatura infantil y juvenil: un estudio de libros-álbum con devoradores” que articula postulados de la teoría folklórica, de la narratología, de la teoría literaria y el análisis del discurso defendida en 2020 y, por último, la tesis de maestría de Carina Sione y de doctorado de Carla Indri defendidas durante 2022 que avanzan sobre desafíos interesantes para el cruce entre literatura e investigación educativa, como se puede ver los capítulos anteriores. El aporte de estas investigaciones no solo tiene que la originalidad de las decisiones metodológicas asumidas, sino que también se destacan por contribuir a renovar la categorización de la LAPN al abordar preguntas específicas del campo.

## A salir a correr mundo

El planteo de este capítulo busca potenciar el abordaje teórico de la LI como objeto de la investigación crítica e interpela a las investigadoras y los investigadores interesados en este género a reformular las miradas teóricas para explicarlo mejor. Díaz Rönner sostiene:

En tanto se continúe estudiando el Objeto LI desde su esquiua legitimidad y no tomando en cuenta la encrucijada que expone al estar atravesado por diversas miradas que lo constituyen y que lo hacen así, incómodo e inmanejable, diríamos que éste es observado desde la periferia, desde sus orillas, renunciando ese ingreso al centro, al eje del conflicto y sus emergencias. (2011: 59).

El ejercicio de la investigación literaria en esta zona de la literatura intensifica el desplazamiento que sugiere todo viaje. Más que reconocer la incomodidad que provoca este objeto en el sistema cultural, en la actualidad el desafío es abordar una serie de problemas derivados de su potencia creativa. Un ejercicio de “escritura de borde” que desafía los protocolos del discurso académico, interpela el compromiso con la apropiación de los bienes simbólicos y profundiza el trabajo con la imaginación de los lectores en las operaciones críticas y ficcionales.

Uno de los textos de viajes más sugerentes del campo de la LAPN es el cuento *Un barco muy pirata* de Gustavo Roldán (2022). El relato narra las peripecias de un grupo de animales del monte chaqueño que parten a la aventura en búsqueda de “las tres cosas por las que vale la pena vivir”. Ese viaje en el que salen “a correr mundo” establece una analogía con los relatos de aventura, exploran territorios desconocidos, enfrentan grandes obstáculos y cantan canciones de piratas siempre que salen airosos de alguna tormenta. Los héroes de este viaje tienen la clave del éxito para lograr cualquier hazaña y, al estilo Roldán, ese poder está en la fuerza de lo colectivo. En una de las escenas de mayor riesgo los tripulantes del barco se enfrentan con tres cucarachas que a cambio de darles paso les piden una moneda de oro o, de lo contrario, una de plata. La pulga les ofrece pagarles con un cuento y como las cucarachas no ceden, empiezan a pelear. La estrategia para vencerlas y asustarlas está en el dominio de la palabra poética. La amenaza consiste en que cada uno de los tripulantes del barco las pisará. El recurso es una extensa enumeración, que desanda el ingreso de cada uno de los integrantes del barco, y da como resultado un efecto acumulativo que termina por espantar a las cucarachas. La apropiación de la palabra y su dominio es la estrategia para avanzar en el viaje y encontrar “las tres razones por las que vale la pena vivir”.

## Bibliografía

- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Blake, C. y Sardi, V. (2010) (Comp.). Introducción. En *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas*. Vuelta a casa.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.
- Cabal, G. (1997). *Toby*. Norma.
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En *La cuestión de la infancia*. Paidós.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Dalmaroni, M. (Dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL.
- Devetach, L. (2007). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Ediciones Colihue.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990) *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En *Historia Crítica de la literatura argentina*. Vol. II. Emecé.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.



\_\_\_\_\_ (2011). La restitución del objeto de estudio, la Literatura Infantil. Modos de enunciación. Emergencia de re-lecturas teóricas y críticas de las mismas. En *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Comunicarte.

García, L. (2016). “La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina”. Revista Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional de México. Vol. 30, N° 69.

García, L. (2017). “La reina de la fantasía: Graciela Beatriz Cabal”. Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos. N° 19.

\_\_\_\_\_ (2021a). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990*. Lugar Editorial.

\_\_\_\_\_ (2021b). “Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad”. Literatura: teoría, historia, crítica. Universidad Nacional de Colombia, Vol. 23, N°2.

Gerbaudo, A. (2003). “Sobre paraguas olvidados, sobre gusanos de seda: sobre la literatura desde la escritura de Jacques Derrida”. *El hilo de la fábula*. N° 4.

\_\_\_\_\_ (2009). “Literatura y Enseñanza”. En *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL.

\_\_\_\_\_ (2011). “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. En A. Gerbaudo (Dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo-Sapiens y Ediciones- UNL.

\_\_\_\_\_ (2021). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Ediciones UNL.

Hermida, C. (2013). A modo de introducción. Picaflores que rugen. En *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.

Hermida, C. y Canón, M. (2017). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Facultad de Humanidades UNMDP.

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Ludmer, J. (2011). David Viña: una semblanza. En *Tonos de la crítica*. Editorial Los Polvorines - Universidad Nacional de General Sarmiento.

\_\_\_\_\_ (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.

\_\_\_\_\_ (2017). *Onetti. Los procesos de construcción del relato*. Eterna Cadencia.

\_\_\_\_\_ (2020). *Lo que vendrá. Una antología (1963-2013)*. Eterna Cadencia.

Molina, H. (2004). “La ciencia literaria y su método de investigación”. En *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2001). *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*. Fondo de Cultura Económica.

Origgi, A. (2004). *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Lugar Editorial.

Roldán, G. (2022). *Un barco muy pirata*. Comunicarte.

Stapich, E. y Cañón, M. (Comp.) (2013). *Para tejer el nido poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.

Walsh, M. E. (1995). *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes. Crónicas 1947-1995*. Seix Barral.

Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vol. I. Editorial Brujas.

# Alfabetización y literatura: explorar nuevos vínculos en un campo fértil

Marta Zamero  
FHAyCS | UADER

A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se encuentran subjetividades que pueden incluso, como bien sabemos, ser de distintos siglos, de distintas culturas, de distintas lenguas. Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera.  
*La lectura, otra revolución.* María Teresa Andruetto.

Un campo amplio y atractivo para la investigación son las relaciones entre alfabetización y literatura. A 40 años del retorno a la democracia, a más de un siglo de un sistema educativo organizado con función alfabetizadora y habiendo asumido constitucionalmente que leer y escribir es un derecho de la ciudadanía, este terreno tan fértil produce interrogantes que, si bien han tenido respuestas en otras épocas, están reclamando una revisión de los posicionamientos. ¿En qué consisten hoy las relaciones entre alfabetización y literatura? ¿Existen efectivamente relaciones concretas entre ellas? ¿Deberían existir? ¿Tenemos conciencia sobre esas relaciones o solo son eventos aislados y casuales en el marco de algunas prácticas alfabetizadoras? ¿Qué grado de explicitación tienen en los proyectos institucionales de alfabetización? En la dimensión curricular, ¿cuáles son las mejores relaciones que podrían mantener alfabetización y literatura con vistas a la enseñanza?

Estas preguntas, firmemente ancladas en cuestiones epistemológicas que constituyen el punto de partida, están direccionadas a indagar cuáles son las relaciones que podrían fundarse en el curriculum, en el marco de un sistema educativo como el nuestro, y cuáles serían las características que podrían o deberían asumir esas relaciones para sostener la alfabetización como derecho y a su vez, como acceso autónomo al patrimonio literario heredado. ¿Cómo ubicarlas y plantearlas en un marco epistemológico pertinente?

En una época en la que nos preocupa la estética de los libros de literatura para las infancias, la comunicación literaria, el trabajo de editores, autores, ilustradores, la producción editorial en torno de la literatura como cuestiones de peso en la agenda educativa, la investigación podría poner un foco de atención similar a la presencia e interacción de la literatura con la alfabetización –en particular en la educación inicial y primaria– en el curriculum, en la formación docente, en los documentos circulantes y en las prácticas pedagógicas alfabetizadoras.

En ese sentido, entendemos que indagar esta relación es una experiencia compleja porque supone un cierto dominio sobre dos amplios campos de conocimiento. Una de las entradas al tema es desde la perspectiva histórica y documental. Dado el grado de formalidad que el binomio alfabetización-literatura ha tenido en el desarrollo de la educación obligatoria en nuestro país es bastante visible desde los documentos de la política educativa (leyes, resoluciones y reglamentos por un lado; por otro, cuadernos de clase –borradores o únicos–, libros de lectura, textos teóricos escritos en los que se abordan y discuten estas cuestiones, corpus de textos destinados a las infancias, manuales y cuadernillos de actividades): todos ellos son testigos de prácticas que relacionan (o no) explícita o implícitamente la alfabetización y la literatura.

Esta exploración nos permite hacernos preguntas sobre el pasado lejano o reciente para comprender de dónde venimos pero fundamentalmente abre preguntas sobre el futuro, necesarias para

posicionarnos frente a una alfabetización que encara la lectura de textos en libros pero también de textos e hipertextos en pantallas, en una navegación que se torna cada día más compleja; en bibliotecas con volúmenes que tienen ubicación espacial y también en bibliotecas digitales y enlaces; en librerías con anaqueles y folletos pero también en páginas web, catálogos digitales y *booktrailers*. Todo esto requiere una postura renovada respecto de lo que significa aprender a leer e involucra nuevas relaciones entre alfabetización y literatura.

Indagar estas relaciones se da hoy en un campo mucho más complejo que el siglo pasado porque atravesamos un proceso de dilución del objeto de conocimiento de la alfabetización inicial y avanzada –la lengua escrita– que, a partir de la última década del siglo XX y hasta nuestros días, tiene una presencia cada vez menos intensa en los libros de lectura inicial, en algunos de los cuales es casi imperceptible. El desplazamiento de la lengua y la aparición en su lugar de las prácticas del lenguaje abre problemas específicos en la relación con la literatura. Asimismo, en alfabetización inicial, se plantea el problema de que la lectura de un texto literario requiere el conocimiento por parte del lector, del sistema que se ha usado para producirlo y de su aprendizaje es insoslayable para acceder a la literatura: no basta con “leerle” al niño u otorgarle la libertad de que “lea por sí mismo” si en el “mientras tanto” no se le enseña a hacerlo con autonomía del adulto, para lo cual tiene que aprender de qué se trata la lengua en la que está escrito el texto, además de verse involucrado en prácticas sociales de lectura.

## Planteos para abrir el juego

Si las relaciones entre alfabetización y literatura se plantean enmarcadas en la concepción de alfabetización como derecho de la ciudadanía a leer y escribir –presente en nuestros documentos

nacionales— no se trata de un tema que se tramite en alguna zona de borde; por el contrario, se constituye en una relación sustancial cuyo planteo involucra, en principio, dos poderosos campos de conocimiento. ¿Cuáles campos? ¿Cuáles objetos de conocimiento? Por un lado, el campo de la alfabetización, que en sentido estricto es el territorio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y sus procesos específicos de lectura y escritura; por otro lado, la literatura como objeto de conocimiento de su propio campo teórico y en particular de la literatura para las infancias.

Algunos temas pueden resolverse entre los límites de un único campo disciplinar o teoría; esto no ocurre con ninguno de los aspectos referidos a la alfabetización que es per se un campo interdisciplinar, fundado en el entrecruzamiento de teorías y disciplinas relativas al aprendizaje, a la enseñanza, al objeto de conocimiento y a instituciones escolares inmersas en procesos históricos, socioculturales y lingüísticos que a su vez requieren teorías específicas que confluyen y alimentan la didáctica de la alfabetización, interdisciplinaria como todo campo didáctico.

No obstante, en la actualidad, en Argentina no existe un único objeto de la alfabetización ya que los márgenes de autonomía en un país federal como el nuestro permiten la coexistencia de objetos diferentes: por un lado, la lengua escrita (lectura y escritura) y por otro, las prácticas del lenguaje. Este hecho es atendible desde perspectivas diferentes; genera preguntas en torno a la conveniencia de esta situación en un sistema educativo que enfrenta un panorama de migraciones internas y externas cada vez más frecuentes y que por ello debe garantizar el desplazamiento de la población. Pero, por otro lado, pone de relieve la inexistencia de conflictos ya que, aparentemente, tanto docentes como estudiantes se desplazan sin mayores inconvenientes y se insertan en nuevos cursos sin demasiados problemas. ¿Por qué se produce este fenómeno? ¿Será porque en el marco de uno u otro objeto curricular (lengua-prácticas del lenguaje), tanto la formación docente como las prácticas alfabetizadoras

son mayoritariamente difusas, inespecíficas en términos metodológicos y posiblemente ligadas a “concepciones lábiles de alfabetización” (Zamero, 2022: 32)? Estos aspectos esperan una mirada profunda desde la investigación.

Un segundo planteo a tener en cuenta para indagar las relaciones entre alfabetización y literatura es que ningún análisis puede realizarse, extenderse o universalizarse a todos los ciclos de la escuela. Hay lugares del sistema en los que esta relación se pone de relieve; sin duda, los más urgentes en este momento son, por un lado, la alfabetización entre nivel inicial y primer ciclo de la escolaridad primaria, un nivel que enfrenta “la problemática de la alfabetización y la lectura literaria” (Cañón, 2013: 188), y por otro, el ciclo básico de la escuela secundaria, donde en numerosos contextos la enseñanza de la literatura a adolescentes enfrenta el problema de que no saben leer en sentido estricto, es decir, procesar el sistema de escritura para construir sentido, sea leyendo literatura o cualquier otro tipo de discurso.

Un tercer planteo requiere fundamentar el orden que los objetos ocupan en el enunciado “relaciones entre alfabetización y literatura”, puesto que en esta ecuación la alfabetización ocupa el primer lugar y la literatura el segundo, simplemente porque en la alfabetización tal como hoy la concebimos no se enseña a leer solo el discurso literario sino también el científico, en relación con los cuales, alfabetización es el concepto más abarcador, pero nada impide enfocar las relaciones entre la literatura y la alfabetización si el campo desde el que se plantea el análisis es el literario. La alfabetización aporta un objeto que es la lengua escrita, que tiene su propio abordaje desde la lingüística, campo científico que estudia las lenguas. Por eso, para recuperar la especificidad perdida desde hace unas décadas, creemos conveniente volver a plantear la relación alfabetización-literatura como una relación entre lengua y literatura. Más aun cuando la realidad de las instituciones muestra la coexistencia de lenguas diferentes, ya no acalladas sino promovidas en los contextos de diversidad plurilingüe.



Una vez aprendida la lengua escrita y sus procesos de lectura y escritura se transforman en un conocimiento sobre el que se construyen otros, se enlazan otros saberes, se producen relaciones con la o las lenguas orales e imbricaciones que despliegan en los sujetos una capacidad de comprensión y pensamiento que termina siendo mucho más amplia que el solo conocimiento de la escritura, motivo por el cual la alfabetización se define en términos de libertad y emancipación. Pero eso no debe confundirnos respecto de la base necesaria: si no se enseña y aprende bien el uso del sistema alfabético (el español escrito es una lengua de tipo alfabética) no habrá otro conocimiento que pueda ocupar ese lugar ni base para desarrollar lo que de ella depende.

Estas cuestiones abren todo un campo de investigación y, como dijimos, también proyectan preguntas sobre el pasado, nos retrotraen a la historia en busca de los orígenes de lo que constituye en nuestro país el derecho a la alfabetización y el papel de la literatura en ese proceso, un inicio no tan lejano en el tiempo si tenemos en cuenta que la expansión de la alfabetización está ligada al proceso de universalización de la escuela y del gran aumento de la escolarización que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo pasado (UNESCO, 2013). Pero además, proyecta imprescindibles interrogantes sobre el futuro, ya que interpela las prácticas escolares y fundamentalmente la formación docente, un territorio en el que la enseñanza de la alfabetización y la literatura para las infancias suelen transitar carriles exclusivos y paralelos.

## **Una mirada al pasado: alfabetizar con libros de lectura y sin literatura**

Nuestro país posee una rica historia en desarrollos didácticos elaborados para cumplir con el propósito de alfabetizar masivamente<sup>1</sup> a su población. Cada uno de ellos está marcado por diferentes

---

1 La cualidad de masivo significa en esta expresión, aquellos que fueron considerados “la masa alfabetizable” del país en cada momento histórico, sin perder de vista que la alfabetización de “todos” es un logro que se fue alcanzando gradualmente a lo largo del siglo XX con sucesivas inclusiones.

concepciones de alfabetización y por los objetivos fijados desde la política educativa en cada momento histórico. Uno de los elementos más valiosos para analizar algunas de estas concepciones y objetivos son los libros de lectura utilizados en cada período que, junto a los cuadernos de clase, han sido abordados por la investigación educativa desde diferentes perspectivas teóricas. Algunos de esos trabajos (Cucuzza y Pineau, 2003; Wainerman y Heredia, 1999; Linares, 2005) analizan las cualidades del libro de lectura y las modificaciones que el mismo sufrió durante un siglo (fines del XIX hasta finales del XX). En ese lapso, Linares (2005) identifica tres períodos. El primero de ellos va de fines del siglo XIX hasta la década del 1930 inclusive y se concibe como la etapa de conformación del libro de lectura como un sub-género de los libros de texto escolares. Durante este período se trataba de un libro regulado por el Estado, cuya elaboración estaba a cargo de editoriales especializadas y dirigido a un "sujeto lector ampliado" que incluía a las familias, puesto que en este entonces el analfabetismo adulto era muy alto. Otras características igualmente definitorias de los libros de esta etapa fueron la influencia del higienismo, la graduación tipográfica según los grados de la enseñanza, la separación por géneros en determinados temas<sup>2</sup>, la ausencia del conflicto social y la presencia de un discurso tendiente a la conformación de la identidad nacional que operaba sobre los contenidos del libro mediante un discurso moralizante.

En su análisis, Linares (2005) plantea un segundo período, de consolidación y permanencia, que se extiende desde 1940 hasta finales de los 60, tres décadas en las que los libros presentan las mismas cualidades que los anteriores –incluyendo las cualidades físicas–

---

2 Para los grados 4º, 5º y 6º, se desarrollaba una determinada cantidad de lecturas destinadas especialmente a los varones, otra para las niñas (por ejemplo, la gobernanza del hogar) y se indicaba cuáles eran de interés común. Varias investigaciones (entre ellas la de Wainerman y Heredia (1999) abordan el tema desde una perspectiva de género y analizan las valoraciones que transmiten los libros de lectura.

y alcanzan homogeneidad y estabilidad en las características del primer período. En este marco, una reglamentación del año 1941 condensó los aspectos definitorios del libro de lectura, se constituyó en “modelo de las reglamentaciones posteriores y homogeneizó las producciones que estuvieron en vigencia durante las tres décadas siguientes” (Linares, 2005: 59). Este reglamento introdujo una novedad en cuanto a los textos, ya que a partir de entonces debían ser literarios y no limitarse a proveer solo contenidos informativos o enciclopédicos. Sin embargo, lejos se estaba todavía de la introducción de literatura con finalidad estética.

La ficción, el desarrollo de la imaginación no debían estar incorporados en los libros de lectura escolares, aunque sí permitidos en los libros de cuentos infantiles [...]. El realismo debía ser la forma adecuada. Debemos aclarar que cuando hablamos de “realismo” hacemos referencia a una “realidad modélica” [...]. El recurso al texto adoctrinador del “deber ser” se tradujo en las narraciones edificantes, vidas ejemplares, idealización de los próceres, las fábulas moralizadoras, etc. (Linares, 2005: 55)

Por último, Linares distingue un período de transición y decadencia que se extiende desde fines de los 60 hasta finales de la década del 90, una etapa en la que, si bien perviven los textos hasta aquí descriptos, con una alta carga moralizante, comienzan a observarse cambios significativos tanto en los contenidos como en las cualidades físicas de los libros. Las modificaciones que estos empezaron a experimentar fueron abruptamente interrumpidas en 1976 por la dictadura militar pero retomadas y continuadas con el retorno a la democracia a partir de 1983. En los 90, los cambios introducidos redefinen el libro de lectura hasta la actualidad. Para la enunciación de las cualidades que adoptan durante este período, Linares –en su tesis de 2005– recurre al trabajo de Wainerman y Heredia (1999) y señala las siguientes características: las temáticas están relacionadas casi exclusivamente con las experiencias infantiles; no incluyen pautas normativas acerca de los roles de género, coexisten modelos

tradicionales con otros nuevos y se incluyen modelos familiares alternativos. A estas características, Linares agrega la incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha. En cuanto a los temas, se añaden el conflicto social; la laicidad, la ampliación del concepto de ciudadanía y la utilización del voseo.

Algunos de estos aspectos, introducidos en los 90, son relevantes en este capítulo; ellos son el eclecticismo didáctico (en los libros de iniciación a la lectura); la integración con otras áreas del conocimiento, y los cambios en las cualidades físicas como el tamaño del libro y la encuadernación con tapa blanda. Estas últimas variaciones introducidas son indicadores de los cambios en la “escena de lectura” (Cucuzza, 2008) que ocurren en este período, ya que el soporte material del texto es uno de los componentes que se tienen en cuenta en el protocolo de análisis de escenas de lectura junto con los actores, finalidades, espacios, tiempos y modos de lectura.

## **Alfabetizar con libros: lengua y textos moralizantes**

Si analizamos este proceso histórico desde la perspectiva de la alfabetización, enfocando los primeros años de escolaridad (primero inferior y primero superior; primer ciclo; unidad pedagógica) observamos que la alfabetización es uno de los saberes fundamentales presentes en los libros de lectura –más precisamente en los libros de iniciación a la lectura– desde fines del siglo XIX hasta principios de la última década del siglo XX.

El objeto de conocimiento de la alfabetización, desde los inicios del sistema educativo en Argentina, ha sido leer y escribir la lengua de la alfabetización, el castellano o español, que fuera planteada como la lengua única en la Ley 1420 sin mención alguna a las lenguas originarias (Arnoux y Bein, 2010). Desde la Constitución de 1994 y hasta la actualidad, el objeto de conocimiento de la alfabetización

–es decir, aquello que se aprende y se enseña en el sistema educativo argentino– es el español o castellano, ya no como lengua única u oficial sino como lengua vehicular del Estado junto a las lenguas originarias del territorio nacional, tanto escritas como ágrafas<sup>3</sup>.

En sintonía con el resto de los países, alfabetizar es enseñar a leer y escribir la o las lenguas que cada Estado decide soberanamente heredar a las nuevas generaciones, independientemente del tipo de lengua del que se trate (alfabéticas, ideográficas, silábicas). La tasa de alfabetización o analfabetismo se calcula internacionalmente evaluando el dominio o conocimiento –por parte de los individuos– de los procesos de lectura y escritura de la o las lenguas escritas cuya enseñanza se impulsa en cada país.

Un análisis desde esta perspectiva nos permite observar la presencia de un objeto lingüístico –la lengua escrita– que ocupa el lugar central en las propuestas de alfabetización desde los inicios de nuestro sistema educativo. Al analizar los textos escolares pioneros –siempre desde esta perspectiva– es ponderable el trabajo de maestros que, desde principios del siglo XX, tomaban decisiones acertadas respecto de las secuenciaciones posibles para la enseñanza del español escrito<sup>4</sup>. En los libros de iniciación a la lectura, durante los dos primeros períodos identificados por Linares –desde fines del siglo XIX hasta fines de 1980– es manifiesta la presencia de métodos específicos para plantear la enseñanza de la lectura. Este hecho no es casual sino consecuencia de una normativa vigente en la que el Estado introduce de modo explícito la norma metodológica, a partir

---

3 Un panorama sobre este tema puede verse en “Lenguas, reconfiguraciones y posicionamientos” en *Las transformaciones de la lengua y su enseñanza*. Vol. 3, Número 5 *Revista Argentina de Investigación Educativa*, UNIPE, 2023.

4 Una presentación histórica detallada sobre estos temas puede leerse en Braslavsky, B. (2014) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. UNIPE.

de lo cual se observa en los libros una secuenciación de los contenidos y un orden de presentación de las unidades lingüísticas que va desde las palabras hasta los sintagmas nominales, desde oraciones simples hasta aquellas más extensas y complejas para, finalmente, abordar los textos.

A continuación vemos un ejemplo que pertenece a la centésima quinta edición del libro *El Nene* de Andrés Ferreyra, publicado en 1895 por la Editorial Ángel Estrada, que dejó de aparecer en 1959, luego de 120 ediciones. En este caso, la lección o paso metodológico ofrece una lista de oraciones bien formadas de la lengua, con resumen de lecciones anteriores en las que se han desarrollado varios contenidos (número, género, concordancia, puntuación, orden canónico de los constituyentes de la oración, mayúscula inicial y palabras con diferentes grados de dificultad). La lección presenta también un resumen de los casos de grupos consonánticos (cl, bl, pl, tr, dr, gl, br, pr, cr, fr) entre los que el grupo –fr– ha sido introducido recientemente por lo que se brinda mayor cantidad de palabras con ese caso. Las oraciones se presentan en letra de imprenta, y se introduce gradualmente la letra cursiva.

La coliflor es indigesta.

Las piedras están amontonadas.

El inglés va con su maleta.

Las cabras están muy quietas.

Esta es una prensa de copiar.

Estoy viendo un alacrán. (En letra cursiva)

El frac está en el maniquí.

El frasco está seco.

El francés está hablando.

Os vais a resfriar.

No toquéis las teclas del piano.

Sufrid las impertinencias. (En letra cursiva)

El nene biblioteca nacional de maestros

(Ferreyra, s/d: 131)

En este ejemplo se destaca la enseñanza de la lengua escrita desde un método estructurado que introduce léxico y construcciones sintácticas modélicas: en el mismo se hace evidente que los enunciados están reducidos a la presentación del léxico y de las letras o combinaciones a ser enseñadas. Evidentemente el sentido no es lo más importante ya que se resigna en función del muestreo sistemático de cuestiones o casos lingüísticos. No obstante, creemos que el análisis de estos aspectos, hoy insostenibles, debe hacerse desde el reconocimiento de una cualidad relevante en este y otros libros del período, que es la claridad de los maestros y supervisores sobre los casos idiosincrásicos del español escrito, si consideramos que realizan este trabajo con una ciencia lingüística en fundación o todavía en pañales.

Por su parte, los textos que aparecen en los libros de esta etapa están anclados en una dimensión utilitaria en cuanto al contenido y la finalidad, similares al ejemplo que vemos a continuación en el que el higienismo ocupa en lugar protagónico; el mismo pertenece al libro *Progresas*, de Pablo Pizzurno:

El baño

La mamá llena la esponja de agua. En seguida la exprime sobre el cuerpo de Isolina. La chica se cubre la cabeza con el brazo y la mano.

—¡El agua está fría mamita! —exclama.

Pero no llora y se baña siempre.

¡Qué buena costumbre es esa! ¡Y qué bien se sienten las personas que se bañan todos los días aun en invierno!

(Pizzurno, 1925: 33).

El texto como unidad de lectura siempre tuvo presencia en la alfabetización inicial especialmente luego del arribo de métodos de la palabra, y una vez superados los métodos alfabéticos y silábicos decimonónicos. No obstante, la impronta de esos textos, la justificación de su presencia en los libros escolares y su finalidad última en el marco de la política educativa fue la de constituirlos en portadores

de un ideario pedagógico-moralizante, objetivo que durante las dictaduras se conjugó con procesos de censura –en particular durante las dos últimas dictaduras del siglo XX–. Este discurso moralizante y adoctrinador, tendiente a la construcción de la identidad nacional, impulsó géneros discursivos que cumplen la finalidad de inculcar principios o reglas de conducta como las máximas, sentencias, consejos, moralejas, lecciones, es decir, textos de enseñanza que aportan conocimiento moral.

## **Una mirada al presente: ni textos moralizantes ni lengua**

Como dijimos, los cambios introducidos durante los años 90 redefinen el libro de lectura hasta la actualidad. Si bien no podemos suponer que lo planteado en el libro es lo que habrá de enseñarse, como tampoco asumir que habrá de aprenderse todo lo que se enseña desde los libros, lo cierto es que estos marcan rumbos, impulsan unas prácticas y desestiman otras, proponen temas, textos, modelos de comunicación. Wainerman y Heredia (1999) los analizan como objetos culturales y fuentes de información y sostienen que a pesar de que las editoriales, durante los 90, los siguen llamando libros de lectura “deberían llamarse más propiamente ‘de imágenes’ ya que el género al que se asemejan muchos de ellos es el de la historieta y del videoclip”. Al mismo tiempo, destacan que:

[...] la fragmentación de los mensajes, el estilo “zapping”, el uso simultáneo de canales estilísticos diversos (noticias periodísticas, anuncios publicitarios, cartas intimistas, entre otros), la evitación del texto y el recurso a un lenguaje gráfico imperialista, van de la mano con la desacralización de los próceres, de los héroes de la ciencia, de las maestras, de las madres, de los padres, del trabajo, de la patria, de los modelos del mundo adulto en general con excepción del entretenimiento y sus cultores. (Wainerman y Heredia, 1999: 46)



Con cambios propios de cada época, estética y política educativa, pero configurados sobre estas modificaciones introducidas en los 90, los libros actuales no contienen textos moralizantes y el texto literario ocupa un lugar preponderante que antes no tenía. Sin embargo esto último no ocurre con la lengua escrita; en este sentido los libros destinados al primer ciclo no son libros de lectura ni de iniciación a la lectura. ¿Deberían serlo? Creemos que sí, por un conjunto de fundamentos que no vamos a desarrollar en profundidad en esta instancia, pero que podemos resumir en las siguientes ideas centrales:

(1) Aprender a leer consiste en un proceso de apropiación de la lengua escrita, uno de los sistemas más poderosos que hemos utilizado hasta el momento y que seguimos utilizando en el entorno virtual y la comunicación digital; es un conocimiento relevante que sigue marcando en la actualidad la drástica diferencia entre alfabetizados y analfabetos.

(2) Aprender a leer es un derecho de la ciudadanía y en nuestro sistema educativo, por lo que el primer ciclo de la escolaridad primaria tiene la función y responsabilidad de la alfabetización inicial asignada por ley, articulada con la educación inicial y base de la educación secundaria obligatoria.

(3) Es un conocimiento complejo que requiere una enseñanza explícita, sistemática, articulada y evaluada periódicamente sobre criterios unificados. Esa enseñanza acontece en las instituciones educativas por lo que no se trata de un proceso vocacional de docentes aislados sino de un proceso organizado institucionalmente.

Creemos que estos fundamentos alcanzan para pensar que los libros destinados a esta etapa deben ser específicos en relación con la lengua escrita, sus relaciones con la oralidad, los procesos de lectura y escritura como prácticas socioculturales, es decir, muy precisos respecto de lo que se enseña y aprende en los primeros grados, y a su vez tienen que representar una ayuda en el trabajo institucional de

los docentes. Sin embargo, en la actualidad, los libros están marcados por la ausencia de los conocimientos básicos que constituyen el núcleo lingüístico central de la alfabetización y que por ello deben ser garantizados para todos, tal como se propone en el documento nacional Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (ME, 2004).

Esta ausencia, en términos de dilución del objeto de enseñanza, tiene una larga historia jalonada por hechos producidos en diversos escenarios; creemos que uno de ellos es la desregulación de los libros de lectura por parte del Estado, y otro es el surgimiento del objeto “prácticas del lenguaje” que secundariza la enseñanza del sistema alfabético hasta su desaparición, a la vez que hegemoniza las publicaciones desde editoriales centralizadas, en las que solo aparecen algunos elementos del sistema alfabético (generalmente las letras) ocupando lugares marginales.

La desregulación de los libros de lectura se produce a partir del gobierno de Raúl Alfonsín, momento en el que se reabre el proceso de innovación iniciado antes de la dictadura cívico militar. En relación con este hecho coincidimos con la evaluación positiva de la medida como parte de un movimiento que rechaza las normativas existentes para liberarse de la censura y el oscurantismo dictatorial. “Quizá se haya entendido que esta medida de no-regulación era más democrática que el ajuste a reglamentos que, por otro lado, tenían cuarenta años de vigencia”, sostiene Linares (2005), con quien también acordamos en la necesidad de profundizar este análisis y problematizar la idea de que la ausencia de reglamentaciones implique por sí sola una profundización de la democracia. Vemos aquí el surgimiento de interesantes preguntas en torno a las decisiones sobre lo que se lee, se debe leer, se puede leer y su reglamentación desde el Estado nacional, o desde la libertad del mercado editorial. ¿Cómo se resuelve este tema en otros países? ¿Es posible allí un equilibrio? Más que posible, creemos que es absolutamente necesario.

## Alfabetizar leyendo textos literarios

La literatura ha ido ganando espacio a fuerza de argumentaciones que gradualmente fueron ampliando el territorio a fin de alojar el posicionamiento estético del lector (Rosenblatt, 1978) para apreciar el texto literario despojado ya de su dimensión pedagógico didáctica que fue, según Alvarado (2013: 251) “oscureciendo y hasta inhibiendo la función estética” de la literatura. El concepto de “intrusiones” (Díaz Rönner, 1988) opera a modo de resumen de esta parte de la historia hasta la década del 80 del siglo XX, cuando se produce el fenómeno de autonomización del campo de la literatura infantil que introduce la lucha por ganar espacio para “una producción comprometida con el discurso estético que intenta tomar distancia de las intrusiones moralizantes y didácticas” (Cañón, 2020).

Este proceso comienza a tener gravitación en la alfabetización inicial a medida que la política educativa introduce la presencia de textos literarios en la formación escolar del lector y los impulsa, fundamenta y provee a partir del Plan Nacional de Lectura:

El Plan Nacional de Lectura fue de las primeras medidas de la democracia recuperada, una política implementada por el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín a cargo de la historiadora Hebe Clementi en el Ministerio de Cultura porque, como ella misma expresó alguna vez: “se tenía la conciencia de las consecuencias devastadoras que una dictadura afecta a quemar libros y bibliotecas habría de tener para la relación entre los argentinos y la práctica lectora”. Autores y especialistas comenzaron a circular por el país encontrándose con docentes y estudiantes en talleres ocasionales. Ese Plan se interrumpió entre 1989 y 2001, cuando se retomó la iniciativa, esta vez en el Ministerio de Educación de la Nación. En 2009 se estableció formalmente su existencia con la Resolución N° 1044/08, con la unificación de los que hasta ese momento habían sido el Plan y la Campaña Nacional de Lectura (que hacía intervenciones masivas en espacios públicos) Desde entonces y hasta 2015 más de un

centenar de autores (escritores, ilustradores, artistas) y especialistas han trabajado con el Plan Nacional de Lectura en encuentros con estudiantes y docentes. En esos años, además, se publicaron y distribuyeron 40.000.000 de ejemplares de cuentos y poemas y más de 15.000.000 de libros literarios en todas las escuelas del país y en otros espacios. . En 2016 el Plan fue prácticamente paralizado y se decidió públicamente dejar de renovar los acervos literarios de las escuelas. El 30 de diciembre de 2019 el Presidente Alberto Fernández lo puso nuevamente en marcha con el nombre de Plan Nacional de Lecturas. (Plan Nacional de Lecturas, ME, 2023)

La existencia y disponibilidad de literatura para niños materializada en colecciones de aula, en dotaciones de libros para las bibliotecas (por citar solo los aspectos más visibles y felices del proceso que es la llegada de libros a las escuelas) plantean a las instituciones escolares el desafío de la lectura estética. Este objetivo concentra en la actualidad un denodado esfuerzo de especialistas, didactas, formadores, escritores, ilustradores y artistas de todo el país para introducir la lectura escolar asidua de literatura, presentando batalla a la pervivencia de las líneas históricas que hemos analizado anteriormente que, con mayor o menor grado de explicitación, someten los textos a la enseñanza de valores o los incluyen al solo efecto de mostrar combinaciones de grafemas y/o sílabas en un léxico seleccionado. Aquellas antiguas perspectivas, si bien recontextualizadas y degradadas, todavía subsisten en las prácticas alfabetizadoras, e introducen textos de dudosas cualidades que quedan registrados en los cuadernos de clase (Zamero, 2010). ¿Se registran las lecturas que se realizan en las escuelas? ¿Cómo se implementa el seguimiento del proceso de introducción de la literatura desde un equipo directivo? ¿Qué criterios de evaluación formativa acompañan este proceso?

## **Condiciones y desequilibrios en el campo fértil**

Una primera condición básica para plantear las relaciones entre alfabetización y literatura es delimitar el alcance de cada concepto.

En torno del primero de los términos de esta ecuación se abre un abanico de sentidos que se utilizan habitualmente, a saber:

- (1) Un sentido estricto referido al aprendizaje y la enseñanza masiva y pública de la lectura y la escritura en el marco del proceso de escolarización que los Estados impulsan en la escuela moderna.
- (2) Un sentido amplio, que diferencia los conocimientos formales escolares, programados dentro de la escuela, de aquellos que el ciudadano aprende fuera de la escuela a lo largo de toda la vida, pero siempre referidos a la lengua escrita, la lectura y la escritura.
- (3) Un sentido extendido desde el campo de origen a otros campos del conocimiento por la similitud en la masividad y difusión producida: alfabetización tecnológica, digital, científica, entre otros.
- (4) Un sentido metafórico en el que la palabra se utiliza como sinónimo de otros verbos, siempre ligados al conocimiento, a la comprensión de una propuesta, situación, artefacto, etc., por ejemplo, en las siguientes expresiones “Está muy alfabetizado en el uso de los números” “Me siento analfabeta frente a esta máquina”. Un fenómeno similar ocurre con los verbos leer y escribir.

Sin obturar las relaciones que tanto la alfabetización como la literatura mantienen con otros campos, lo que estamos proponiendo en este capítulo es indagar las relaciones de la alfabetización en el primero de los sentidos, el estricto, fundacional, escolar, masivo y público, puesto que constituye la base del derecho de la ciudadanía.

Una segunda condición para indagar las relaciones entre alfabetización y literatura es asumir conceptualmente las diferencias entre la construcción semiótica de sentido y la construcción de sentido propia de la lectura. Leer es un verbo cuyo significado se comprende sin dificultad y tal como el término alfabetización, también se ha extendido y metaforizado: leer una partitura, leer la alegría o la

tristeza en un rostro, el tarot, los síntomas, las líneas de la mano; leer el futuro o el pasado, leer la realidad, leer señales, mapas, leer una obra de arte, un poema, una novela, una receta. Estas expresiones comparten un rasgo de significado que es comprender el sentido de lo que se lee, porque, en efecto, leer es comprender en cualquiera de los usos del verbo.

Sin embargo, para enfocar la lectura como parte de la alfabetización, como contenido escolar, institucional, ciclado, que se desarrolla en un tiempo estipulado, con grupos determinados y con vistas a logros concretos, se requiere una conceptualización específica porque, de lo contrario, se corre el riesgo de invertir el tiempo escolar en acciones que probablemente produzcan aprendizajes valiosos pero no producen aprendizaje lector. Por lo tanto es central abordar las diferencias entre lectura de lenguajes y lectura de lenguas.

Los humanos somos una especie semiótica capaz de crear y compartir sentidos. Cuando hablamos de lengua nos ubicamos en el amplio territorio semiótico pero además en el específico terreno lingüístico, porque sobre aquella capacidad semiótica humana innata del lenguaje se produce la adquisición de las lenguas orales y posteriormente el aprendizaje de las lenguas escritas (estos dos términos exigen una atención especial: las lenguas orales se adquieren naturalmente a partir de la interacción con la comunidad hablante; las lenguas escritas se aprenden a partir de enseñanza, sin la cual solo hay analfabetismo en alguno de sus grados).

En sus semejanzas, lenguajes y lenguas comparten niveles de análisis (pragmático, semántico, sintáctico); no obstante, la lengua requiere además, del análisis de la materialidad del significante escrito y de las relaciones que este mantiene con el significante del signo lingüístico oral. El solo hecho de que exista este nivel de análisis establece una importante diferencia cualitativa entre lenguajes y lenguas, que repercute en el tipo de enseñanza que requieren unos y otras.

Leer en sentido general, es construir sentido procesando lenguajes, entre los que se encuentran los lenguajes artísticos, pero leer, en sentido estricto, es construir sentido procesando además, la lengua en la que está escrito el texto. La alfabetización en sentido estricto está ligada al ejercicio de la lectura también en sentido estricto, porque la condición de analfabeto en cualquiera de sus grados se origina en la falta de procesamiento de la escritura en términos lingüísticos y no en la falta de dominio semiótico que como sabemos está presente aún en grados importantes de analfabetismo.

El currículo ha extendido sus límites dando ingreso a los diferentes lenguajes (territorios conquistados para la formación de la infancia) pero en ese proceso ha ocurrido en las últimas décadas, un desequilibrio que nos hace perder de vista que las lenguas escritas no se aprenden como los lenguajes, y que para aprenderlas se requiere algo más que poner en juego los sentidos compartidos en un ambiente alfabetizador propicio. El bosque nos ha tapado el árbol.

Leer es construir sentido en interacción con un texto escrito y sinónimo de comprenderlo en todos los niveles posibles. Desde la perspectiva sociocultural, es una práctica cultural históricamente situada y direccionada por ideas y finalidades que las instituciones y los diversos grupos sociales le asignan. En tanto proceso, tiene aspectos externos, observables (como desplazar los ojos por la información visual organizada en líneas, páginas, palabras, etc.), y otros aspectos internos, no perceptibles, que ocurren en determinadas zonas del cerebro. Estos últimos han logrado describirse en tiempo real, y desde la década del 90 las investigaciones vienen aportando detalles sobre lo que el lector (adulto, niño, bebé) hace mientras lee. La lectura es un proceso psicolingüístico, es un modo específico de mirar un objeto que en el caso de nuestra cultura es una lengua alfabética. Si bien la mente humana no es alfabética, toda persona puede aprender a mirar alfabéticamente si le enseñan cómo hacerlo, cómo hacer para construir sentido a partir del procesamiento de la lengua escrita, sin lo cual no puede existir autonomía en la lectura.

Una tercera condición para plantear las relaciones entre alfabetización y literatura requiere indagar y documentar en profundidad –desde un sentido estricto de alfabetización, que implica el conocimiento de la lengua escrita– el desequilibrio en la presencia de la lengua y la literatura en los documentos que enmarcan su enseñanza, desequilibrio que se produce fundamentalmente en alfabetización inicial (Nivel Inicial y primer ciclo de la educación primaria).

El trabajo a partir de los textos literarios es una conquista para la alfabetización inicial, una disputa ganada a la ausencia histórica de este discurso tanto en el nivel inicial como en el primer ciclo de la primaria, un territorio ampliado a costa de desplazar el aprestamiento, aunque este todavía no haya sido erradicado totalmente. Pero, dicho esto, es ineludible preguntarnos por los desequilibrios que surgen al comparar la cantidad de sugerencias didácticas orientadas al trabajo sobre la literatura y las orientadas a la enseñanza de la lengua escrita. Al respecto, Sione (2021) a partir de una exploración de los Cuadernos para el Aula –volumen I y II, sostiene que estos:

[...] ofrecen posibilidades diversas para el tratamiento de literatura para niños en la sala; la literatura es presentada como arte de la palabra y la posibilidad de construir sentido –por parte de los niños– orienta las propuestas de trabajo que incluyen textos literarios y, en sendas ocasiones, otras artes. Estos documentos, además, plantean la importancia del objeto libro y exponen brevemente sobre algunos formatos; mencionan autores argentinos y extranjeros del campo de la literatura para niños y textos que pueden ser compartidos en sala; destacan el rol del Docente como mediador y, en algunos casos, fundamentan algunas afirmaciones con pasajes de autores de referencia del campo (Montes, Devetach, Rodari, Meek, Propp, entre otros). (Sione, 2021: 54)

Pero, ¿cuántas referencias hay al abordaje del sistema de escritura? ¿Por qué es tan imprecisa la definición de lectura que se presenta para una etapa tan importante? ¿Por qué en estos documentos, la lectura aparece ligada solo a la construcción de sentido a partir de un texto leído por otro?



El segundo de los desequilibrios surge de la comparación entre la propuesta de alfabetización y la de matemática. “Números en juego” (ME, 2007), presenta a los docentes una serie de juegos analizados y fundamentados didácticamente en relación con los contenidos matemáticos que aprenden los niños al operar con números en cada una de las propuestas; en el documento, los números son conceptualizados y además aludidos en 118 sustantivas oportunidades. El desequilibrio es evidente con el texto dedicado a la alfabetización en el mismo ejemplar –“Zona fantástica” es la parte dedicada a la lectura– en el que aparecen escasas menciones a las letras como elemento del sistema alfabético (que no es aludido en ningún momento) y las palabras son referidas especialmente como expresión de la oralidad. ¿Por qué los chicos no tienen iguales oportunidades de jugar con palabras escritas y letras poniendo en juego el uso del sistema alfabético?

## Un cierre para abrir nuevos juegos

Mientras los límites del territorio literario se siguen felizmente ampliando y profundizamos nuestros intercambios sobre criterios de selección respecto de colecciones de aula, o minuciosas recomendaciones sobre itinerarios de lectura, sobre la presencia de textos clásicos en las tertulias dialógicas literarias, talleres literarios, etc., hemos abandonado la discusión acerca de las metodologías para explorar el complejo sistema de escritura. Una fuerte crítica a la asimilación de la lectura al desciframiento nos llevó a despreciar toda enseñanza metódica. Y fue así como tiramos al bebé con el agua sucia de la bañera y hoy nos encontramos con la invisibilización de la lengua escrita, y una tan baja conceptualización de la escritura que algunas cuestiones que deberían aprenderse sin dificultad en los primeros escalones educativos subsisten como problemas –verdaderos obstáculos– para los lectores y escritores hasta la escolaridad secundaria y el nivel superior.

La investigación educativa encuentra aquí un campo abierto a múltiples exploraciones desde distintos enfoques, puntos de vista, perspectivas. Enseñar a leer, hoy, es atender estos desequilibrios, subrayando doblemente el carácter institucional del problema, porque no desarrollamos el campo didáctico con investigaciones para hablarle solo al docente, sino para incidir sobre las instituciones alfabetizadoras en las que se organiza un trabajo colectivo y articulado, para sumar respuestas fundamentadas, dado que “La pregunta ya no es cómo enseñar, sino cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales”, como sostiene Teriggi (2006). El contexto resulta favorable porque contamos con un buen estado de conocimiento pedagógico didáctico acumulado y disponible para abordar los problemas y tender nuevos puentes entre conocimientos (lengua y literatura) que si bien llegaron a la escuela en diferentes momentos<sup>5</sup>, no hay motivos para que permanezcan separados.

Recuperar equilibrios perdidos, despojados de la idea de un modelo único de lectura, en conquista de nuevos espacios, convidados a abrir la puerta al amplio territorio estético literario, fuera de los textos moralizantes, ampliando las fronteras para dar lugar a lenguajes sin por ello expulsar o invisibilizar las lenguas (vehicular y vernáculos), asumiendo la lectura de literatura y también de ciencias como espacios con identidades propias, invitan a profundizar la investigación sobre estos objetos, temas y problemas, para seguir trabajando en favor de que todos sepan leer y escribir y puedan aprenderlo en la escuela.

---

5 La presencia de la literatura en la escuela primaria es producto de conquistas en la ampliación del currículum; no nació con la escolaridad obligatoria, por el contrario, durante mucho tiempo permaneció como un conocimiento reservado a la escuela secundaria, que no era obligatoria en Argentina.

## Bibliografía

- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E. y Bein; R. (comps.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Eudeba.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la literatura, la gramática y la literatura en la escuela*. Flacso Manantial.
- Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. UNIFE.
- Cañón, M. (2020). “La autonomización del campo de la literatura para niños argentina (1980-1990). Sus protocolos críticos” *Caderno de Letras*, Nro. 38, set-dez.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2000). “Escenas de lectura en la escuela argentina”. *El Monitor de la educación*, N°. 1, Año 1, Ministerio de Educación.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2003). *Para la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo a La razón de mi vida*. Miño y Dávila.

Cucuzza, H. (2008). [Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar](#). Biblioteca virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina.

Díaz Ronner, M. A. (2012). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar.

Fernández, G. (2017). “Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político”. *Catalejos*. Vol. 2; Nº. 4, junio de 2017.

Gerbaudo, A. (2009). “Literatura y enseñanza”. En Dalmaroni, M. (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL.

Linares, M. (2005). El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965). Tesis de Maestría en Política y Gestión Educativa. Universidad Nacional de Lujan.

Linares, M. C (2022). [Libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo](#), en Bottarini, R.; Linares, M. C. y Spregelburd R. P. (comp.)

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Libros del Quirquincho.

[Plan Nacional de Lecturas \(2023\)](#) Historial.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale. Southern Illinois University Press.

Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Ediciones UNL.

Sione, C. (2021). Enseñanza de literatura para niños en Jardines de Infantes de Paraná, Entre Ríos (2017-2018). Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) (2013). *Poéticas entretrejadas de la literatura para niños: Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.

Terigi, F. (2006). *Tres problemas para las políticas docentes*. Universidad de Buenos Aires.

UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Editorial de Belgrano.

Zamero, M. (2010 a). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Serie Estudios nacionales. Ministerio de Educación de la Nación.

Zamero, M.; Cicarelli, M.; Casualde, M.; Azar, M. (2010 b) “Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de E.G.B”. *Scientia Interfluvius*, Año I N° 1, UADER, pp. 35-51.

\_\_\_\_\_ *¿Cómo se aprende a leer?* Suplemento Educación. *Le Monde Diplomatique* N° 52, 2017.

\_\_\_\_\_ “Lenguas, reconfiguraciones y posicionamientos” en Las transformaciones de la lengua y su enseñanza. Vol. 3, N° 5. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, UNIPE.

---

Zamero, M. (2022). *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Editorial UADER.

---

Alfabetización en educación inicial: representaciones, discusiones y conjeturas. Revista *Scientia Interfluvius*. Volumen 10 (2) 2019. Editorial UADER.

## Documentos

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo Educación Primaria (2004). Ministerio de Educación.

“Números en juego” (2007) en Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Vol. II. ME.

“Zona fantástica” (2007) en Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Vol. II. ME.

## Sobre las autoras

**Sandra Carina Sione** es Magister en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNR). Es Profesora Adjunta Ordinaria con dedicación parcial en “Didáctica de la lengua y la literatura I”, de los Profesores de Educación Inicial, Primaria (y sus orientaciones rurales) y Especial de la FHAYCS (UADER). Además, se ha desempeñado como docente en nivel medio y terciario. Ha sido expositora en congresos de la especialidad, compiladora y co-autora de artículos y publicaciones. Ha dirigido y participado en Proyectos de Extensión e Investigación.

**Carla Indri** es Doctora en Letras (UNT) y becaria posdoctoral del CONICET. En 2023 publicó el libro *Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. Integrante del proyecto PIUNT “Memorias en conflicto” dirigido por la Dra. Rossana Nofal. Su investigación actual se titula “Representaciones de lo femenino en la literatura argentina para las infancias (2016-2021). La historia del siglo XIX en el cruce entre memoria e imaginación”. Realizó números cursos y capacitaciones, entre ellas el Diplomado Superior en *Infancia, Educación y Pedagogía* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) dirigida por Estanislao Antelo y Patricia Redondo y la capacitación universitaria en *Infancias contemporáneas* de la UBA dirigida por Isabella Cosse y Carla Villalta. También se desempeña como docente en el nivel medio.

**Laura Rafaela García** es Doctora en Letras por la UNT e Investigadora Asistente de CONICET. Es jefa de trabajos prácticos en la materia electiva Introducción a la Investigación Literaria de la carrera de Letras y dicta la materia optativa Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Se desempeñó como tallerista para niños y jóvenes en el Grupo Creativo Mandrágora y trabajó como docente en el nivel secundario y terciario. Es autora de *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina*.



*Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*, que integra la colección Relecturas dirigida por Susana Iztcovich en Lugar Editorial. Su libro fue premiado en la categoría Producción Teórica por la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA), por eso integra la lista de “Los Destacados ALIJA-IBBY 2020-2021”. Sus investigaciones actuales exploran los modos de leer la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes en diálogo con la edición universitaria y el campo editorial.

**Marta Zamero** es Profesora y Licenciada en Letras (UNR) y Magister en Didácticas Específicas Mención Letras (UNL). Es Profesora Titular Ordinaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura III y del Seminario de Políticas de alfabetización en la Especialización en Educación Inicial (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER). Es autora de *Alfabetización Inicial y Avanzada. Aportes y Reflexiones*, publicado por Editorial UADER.