

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN

Tesis de grado:

“Colecciones de aula pertenecientes al Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015): análisis del corpus para la sala de cuatro años del Nivel Inicial”

Tesista:

Marianela Valdivia

Directora:

Dra. Mila Cañón

Agosto de 2020

“Los peligros del mundo, de este mundo: el amor, la lectura, el paseo y la escritura, en cualquier orden.

El amor lo desordena todo.

La lectura: lo imagina todo.

El paseo: lo percibe todo.

La escritura: lo perfora todo”.

Carlos Skliar

“(…)

Yo no tengo en el alma tanto tigre admitido,
tanto chacal prohijado, que el vino que me toca,
el pan, el día, el hambre no tenga compartido
con otras hambres puestas noblemente en la boca.

Ayudadme a ser hombre: no me dejéis ser fiera
hambrienta, encarnizada, sitiada eternamente.

Yo, animal familiar, con esta sangre obrera
os doy la humanidad que mi canción presiente.”

Miguel Hernández



Agradecimientos

A Catalina y Valentina, porque crecimos juntas.

A Mila, porque generosamente abre caminos y acompaña. Siempre.

A Rocío, por su enorme capacidad de escucha y su palabra justa.

A mi mamá y en ella a la genealogía de mujeres que me precede. Por ella soy lectora, por ellas soy perseverante.

A todos los niños y niñas, especialmente a los que tuve la dicha de conocer y con los que compartí y comparto risas, rondas, lecturas, abrazos, lágrimas. Porque me enseñan a mirar y le dan nuevos sentidos al mundo.

A los que creyeron en mí y abrieron puertas. También a los que no. Siempre, de uno u otro lado, me impulsan.

A Dani, por la compañía inquebrantable.

A mis compañeras de Jitanjáfora, por el nido y los encuentros.

A la escuela, por el abrigo.

A la Universidad Pública, por ser oportunidad.

.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	4
Resumen	8
Palabras clave.....	8
Definición del problema	9
Objetivo general.....	9
Objetivos particulares	9
Hipótesis de trabajo	10
Parte 1. MARCO TEÓRICO.....	11
Capítulo 1. Acerca de la lectura.....	11
1. 1.- La lectura como práctica sociocultural.....	13
1. 2.- La lectura como práctica subjetivante.....	16
1.3. Lectura y democracia.....	18
1.3.1. Políticas de lectura	20
1. 3. 2. El Operativo Nacional de Entrega de Libros.....	22
Capítulo 2: Problematización del objeto literatura y del concepto de infancia.....	27
2.1. Acerca de la infancia (o las infancias).....	27
2.2. El campo de la literatura para niños	30
2.3 El problema de la selección de textos.....	33
2.4 Literatura en el Nivel Inicial. Las particularidades del destinatario.....	37

2.4.1. ¿Cuándo se empieza a ser lector?	37
2.4.2. Libros para los más chicos.....	41
Parte 2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	43
Parte 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	44
Capítulo 3. Primera dimensión: Los textos	44
3.1. Autores. ¿Quiénes dan voz?	44
3. 2. Géneros. ¿Qué géneros literarios llegaron a las salas?.....	52
3.3. Infancia (s). Niños y niñas que habitan la colección (adentro y afuera)	55
Capítulo 4. Segunda dimensión: Los libros.....	59
4.1. El lugar de la ilustración.....	59
4.2. Leer con el cuerpo.....	66
4.3. Bordes de la colección: los paratextos	68
4. 4. Edición. La colección en tiempo y espacio	73
Parte 4. Capítulo 5.- CONCLUSIONES	74
Textos literarios referenciados.....	80
Referencias bibliográficas	82
Anexos.....	91
1.- Tabla de casos analizados:	91
2.- Listado completo de la colección	92
3.- Tabla de editoriales.....	95

4.- Grilla general. Listado total de títulos (unidades de análisis) y variables: 98

Resumen

El presente trabajo se propone analizar la colección de libros que se distribuyó en las salas de cuatro del Nivel Inicial¹ de todo el país en el marco del *Operativo Nacional de Entrega de Libros* entre 2013 y 2015. Partiendo de los supuestos teóricos de Chartier (1994) se indagará la colección desde dos de las tres dimensiones propuestas por el especialista francés: por un lado, se analizarán las características de los textos: cuáles son las variables estético literarias que determinan la selección y qué lector modelo construyen. Por otro, se examinarán los objetos de lectura a partir de su edición y circulación: las implicancias de que sea el Estado el editor y distribuidor de textos literarios en los Jardines de Infantes.

Esta investigación evidencia los criterios de selección de textos de la colección y a través de ello, da cuenta de las representaciones de infancia que las atraviesan, las posibilidades que se habilitan en cuanto a la construcción de sentidos y los modos de leer que proponen.

Palabras clave

Literatura para niños – Nivel Inicial – Desarrollo de colecciones – Representaciones de infancia – Políticas de lectura – Bibliotecas – Selección de textos – Lectura

¹ En Argentina, la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. La Ley 26.206, de Educación Nacional indica en su artículo 20 entre los objetivos de la Educación Inicial: “a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. (...) e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. (...) h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.” La organización de la Educación Inicial abarca Jardines Maternales (para niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad inclusive) y Jardines de Infantes (para niños/as desde los tres a los cinco años de edad inclusive.). En este trabajo se mencionará Educación Inicial como Nivel Inicial, ya que es el modo utilizado en los diversos documentos relevados.

Definición del problema

El problema que esta investigación aborda es el relevamiento, descripción y definición de los criterios de selección de libros de literatura para niños de las colecciones enviadas por el Estado Nacional a las salas de cuatro años de los jardines de infantes (2013-2015). Las preguntas para este trabajo son: ¿Qué libros conforman estas colecciones de sala? ¿Quiénes son los autores que se eligen para conformar estas colecciones? ¿Qué géneros se incluyen? ¿Qué representaciones de infancia se evidencian en los libros seleccionados? ¿Qué modos de leer promueven estos objetos culturales? ¿Puede ser este recorte un “modelo” para el desarrollo de colecciones de bibliotecas para el Nivel Inicial?

Objetivo general

- Contribuir con este trabajo de investigación a los desarrollos sobre las políticas de lectura aplicadas por el Estado sobre el Nivel Inicial de la Educación a través de la entrega de las colecciones de sala en el marco del Operativo de Entrega de Libros por parte del Ministerio de Educación durante el período 2013-2015.

Objetivos particulares

- Establecer la representación de los autores fundacionales del campo de la Literatura para Niños en el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015) para el Nivel Inicial.
- Reconocer los criterios que priman en la selección de los textos (géneros, autoría, formatos) y los modos de leer que suscitan.
- Explorar morfológicamente los objetos de lectura que llegaron al Nivel Inicial a través del Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015).
- Determinar si la colección objeto de estudio puede configurarse como modelo para el desarrollo de colecciones para bibliotecas del Nivel Inicial.

Hipótesis de trabajo

“Las *Colecciones de Aula* correspondientes a las salas de cuatro años del Nivel Inicial distribuidas entre 2013 y 2015 por el Ministerio de Educación en el marco de las políticas socioeducativas evidencian criterios de selección que excluyen propósitos extraliterarios y promueven en la diversidad una mirada democratizadora de la lectura y el arte para las infancias, por lo tanto, pueden constituirse como modelo para el desarrollo de colecciones para el Nivel Inicial.”

Parte 1. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Acerca de la lectura

- 1.1.- La lectura como práctica sociocultural
- 1.2.- La lectura como práctica subjetivante
- 1.3.- Lectura y democracia. Estado lector
 - 1.3.1.- Políticas de lectura.
 - 1.3. 2. El Operativo Nacional de Entrega de Libros

“Quizás una vida sin ficción, sin la potencia y la posibilidad de ficción, sea una forma de maltrato con nosotros mismos y con los demás, un maltrato que la lectura -por supuesto- no acaba por remediar ni curar. Porque tal vez no se trate de curar ni de curarnos, sino de imaginar que nadie tiene un destino inevitable marcado a fuego de antemano, y que leer, quién sabe, sea el modo de abrir la hipótesis nula de la existencia, la curva inevitable de la muerte, dándonos a beber otras formas de ser, de estar y de hacer, más allá de aquello que nos es dado como un mundo y una vida naturalmente incontestables e irremediables”.

Carlos Skliar

Este primer capítulo presenta el marco de referencia que sustenta esta investigación y que incluye desarrollos teóricos en relación con la categorización sobre la lectura que la retroalimenta. Tanto la evolución de las prácticas como las representaciones en torno a la lectura son diversas y se han ido transformando social e históricamente. Desde la Antigüedad, las formas del objeto legible, tanto como el acto mismo de leer fueron cambiando y no se corresponden con lo que actualmente definimos bajo los mismos rótulos (Chartier, R., 2000). Estudios como los de A. M. Chartier y J. Hébrard (1998) dan cuenta de la reciente valorización de la lectura en los discursos sociales en los que se enfrenta la representación de *lecturas ideales* y la de *lecturas peligrosas*².

²Es constante en los recorridos históricos en torno a la lectura encontrar diferenciaciones de este tipo para establecer la lectura como una práctica “peligrosa”, por lo tanto, prohibida o censurada y, por otro lado, la reivindicación de ciertas prácticas y determinados textos como correctos o deseables. En cuanto a lo escolar, Sardi (2012), por ejemplo, desarrolla la idea de una moral lectora que indica los fines con los que se seleccionan textos y se lee en la escuela: “se cimentó la creencia de la existencia de lecturas buenas y malas; es decir, se

Por su parte, Michel Petit (1999) espejando esas propuestas propone pensar la lectura desde dos vertientes: la que adjudica poder absoluto al texto y la que sostiene como irreductible la libertad del lector. En la primera se encuentran los textos edificantes, moralizantes cuyo fin es moldear, delimitar, dominar, unificar. En la segunda, se posibilita la construcción de sentidos, se habilita la pluralidad de voces, “se pone en juego toda la alquimia de la recepción” (p. 25). Esta segunda vertiente considera que “el escritor y el lector se construyen el uno al otro; el lector desplaza la obra del escritor, y el escritor desplaza al lector, revelando a veces en él a otro, diferente del que creía ser” (p. 35). Si bien estas indagaciones históricas, como así también las investigaciones que indagan etnográficamente en las prácticas de lectura tienen su origen en Francia, son notables sus repercusiones, aportes y reformulaciones en el ámbito latinoamericano y en el argentino en particular. En nuestro país han surgido varias voces que se inscriben en el enfoque socio-etnográfico: Gustavo Bombini, Carolina Cuesta, Marcela Carranza, Cecilia Bajour, Sergio Frugoni³. Estos autores circunscriben sus investigaciones en ámbitos formales – sobre todo escolares y bibliotecarios- y no formales. Destacan la importancia del mediador en las prácticas de lectura, de su búsqueda de textos desafiantes, polisémicos, que inviten a completar lo no dicho con hipótesis surgidas de los lectores, así como de su actitud de escucha pedagógica y habilitación de las lecturas personales, de su habilidad para hacer surgir el diálogo, la confrontación de interpretaciones, la negociación de los sentidos posibles. Y, además, respecto de la selección de textos, adhieren a la legitimación de repertorios amplios y diversos que circulan socialmente y forman parte de las prácticas culturales de jóvenes y niños.

La selección de textos es –recurrentemente- un campo de tensión donde los mediadores dan batalla a diversos intereses sociales e institucionales atravesados por propios recorridos literarios y académicos. En este caso, es el Estado, a través de equipos federales de especialistas, el selector de los libros que serán parte de biografía lectora de los niños y niñas que habitan los jardines de infantes de todo el país, allí radican las implicancias políticas de lo que se “da de leer”.

constituye una moral lectora que establece cuáles son los textos pasibles de ser leídos y cuáles no y, de este modo, se ejerce la censura o la exclusión de ciertos textos del canon escolar. La existencia de esta moral lectora parte del presupuesto de que la lectura literaria es “imitación evocativa”, es decir, “un tipo de imitación que despierta el recuerdo de actos o sentimientos concretos, provocando así un efecto sentimental y/o intelectual”.

³ Bombini, G. (2006, 2008); Cuesta, C. (2006); Carranza, M. (2007); Bajour, C. (2009); Frugoni, S. (2016).

La selección de textos literarios es un paso inicial de las políticas de lectura para promover ciertas prácticas culturales, para delinear protocolos de lectura y por lo tanto también para contribuir a la conformación de determinadas subjetividades lectoras y políticas (Cañón, D'Antonio, Hermida y Hermida, 2016, p.50), de allí la relevancia de esta investigación

Ahora bien, la representación respecto de la lectura como peligro o a su prescripción como solución aparente de todos los males sociales⁴ requiere de análisis en diversos sentidos. Puesto que ambas miradas habilitan pensar a la lectura como objeto de dominación, como “una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar “identidades” colectivas, religiosas o nacionales” (Petit, 1999, p.16) resulta pertinente analizar las políticas públicas cuando se hacen efectivas, en este caso a través de la distribución de materiales: la selección de textos, las prescripciones, el tipo de actividades y de lector que se promueven desde ámbitos oficiales, los modos de distribución y apropiación de estos objetos culturales.

1. 1.- La lectura como práctica sociocultural

En lo que respecta a la lectura como práctica sociocultural, Roger Chartier realiza dos planteos que resultan centrales para este trabajo. Por un lado, oponiéndose a la corriente estructuralista que hace hincapié exclusivamente en el funcionamiento del lenguaje dentro de una obra, propone pensar que la construcción de sentidos se da a partir de la interacción entre tres dimensiones: el texto en sí mismo, una materialidad que lo soporta y las prácticas de apropiación⁵:

... por un lado, el análisis de los textos, sean canónicos u ordinarios, descifrados en sus estructuras, sus motivos, sus alcances. Por otro lado, la historia de los libros y más allá de ellos, de todos los objetos y de todas las formas que vehiculan lo escrito. Por último, el estudio de las prácticas que,

⁴ Algunas de estas ideas fueron desarrolladas en Allori, S., & Valdivia, M. (2019).

⁵ Como es sabido, sus planteos sobre la lectura van más allá de la fenomenología del acto de leer e inclusive del planteo de la estética de la recepción puesto que encubren cierta universalidad del acto de lectura. No sólo se alinea con el enfoque de la historización de las prácticas socio culturales sino con la importancia que cobra la materialidad de las formas, las relaciones entre soportes y sentidos, las implicancias de los modos de leer en cada sujeto y en las comunidades de lectores – en sus gestos, épocas, cuerpos, contextos o modalidades.

de diversos modos, se hacen cargo de esos objetos o de esas formas, produciendo usos y significaciones diferenciadas” (1994, p. 24).

En segundo lugar, el historiador francés presenta el concepto de *comunidad de lectura*, según el cual, “cualquier lector pertenece a una comunidad de interpretación y se define en relación con las capacidades de lectura (...) Luego siguen las normas, reglas, convenciones y códigos de lectura propios a cada una de las comunidades de lectura” (2000, p. 39). Estas dos aristas que definen la lectura como una práctica social y culturalmente construida servirán de andamiaje para analizar el corpus de textos y las implicancias de estas políticas de lectura en el Nivel Inicial.

Las tres dimensiones propuestas por Chartier –textos, materialidad y prácticas– complejizan el objeto de estudio más allá de la discursividad y permiten desentrañar las operaciones⁶ que dieron lugar a la colección.

Respecto de la primera dimensión, la que se focaliza en el texto, se circunscriben los desarrollos respecto de la calidad estética y, a partir de una aproximación histórica al campo de la Literatura para niños (en adelante LPN) en Argentina que permitirá observar la colección desde los autores que se incluyen - agentes fundamentales en el armado del campo- se hará pie en la categoría de *cronopios*. Esta denominación, que hace alusión a los personajes cortazarianos pequeños y sensibles, fue propuesta en principio por María Adelia Díaz Röner (1991). Luego, en su estudio de configuración del campo de la LPN en Argentina posterior a 1983, Cañón analiza las listas de legitimación y la convierte en categoría operativa. Los *cronopios* entonces, son los autores inscriptos en la vertiente estética, es decir, que en sus ficciones evitan intrusiones didácticas o moralizantes – o sea factores extraliterarios⁷ - y que se nuclean en diversas redes laborales y culturales, operando en la reorganización del campo a través de diversas prácticas (Cañón, 2016, 2019).

⁶ Chartier (1994) se refiere a las operaciones en torno al libro bajo las cuales se pretendió ordenar y dominar el mundo de lo escrito luego de la gran profusión de obras en circulación entre la Edad Media y el siglo XVIII. Hermida y Cañón (2018) retoman el término a partir de la propuesta de Panesi (1998) para pensar el corpus escolar: “la palabra *operación* nos permite apropiarnos de sus connotaciones bélicas, ya que nos referimos aquí a enfrentamientos, ocupaciones, retiradas y batallas que se dan en el campo de la literatura, la lectura y la escritura en las aulas y fuera de ellas.”

⁷ El campo de la LPN históricamente es minado por intervenciones e intrusiones. Este aspecto se desarrolla más adelante.

La segunda dimensión se ordena a partir de uno de los aportes fundamentales de Roger Chartier (1994) e implica observar la materialidad: cómo se presentan los textos en tanto soportes y formatos, *aquellos signos gráficos que funcionan como indicios de las operaciones que el libro como objeto propone u obstaculiza* (Hermida y otros, 2016): paratextos, tamaño, estéticas, recursos visuales. Afirma el investigador francés que “los libros son objetos cuyas formas ordenan”, producen sentido y que de hecho “no hay texto por fuera del soporte” (Chartier, 1994, p. 20). Si esto es así para pensar la lectura en un sentido amplio, se potencia cuando pensamos en los libros destinados a la infancia, cuya construcción es desde muchos años fuente de desafíos y novedades (Istvansch, 2005; Díaz, 2007; Weiss, 2017). La problematización del destinatario no es exclusiva de los textos: las ilustraciones en los libros para niños y niñas respondió siempre al contexto histórico, social y cultural de producción. Fanuel Hanán Díaz (2007) advierte que históricamente el libro ilustrado infantil oscila entre el didactismo y el entretenimiento, así como observa que la producción estuvo condicionada por posiciones sociales: libros más desafiantes como *Alicia en el país de las maravillas* eran pensados para contextos burgueses mientras que los objetos legibles de distribución popular evolucionaron más precariamente y fueron dominados por estéticas estereotipadas⁸. Por esta razón, observar la colección desde esta perspectiva se vuelve relevante.

La tercera dimensión de análisis propuesta para este tipo de investigaciones se complementa con las prácticas de apropiación. Compartimos con Rockwell (2001) que el estudio de las prácticas en torno a la lectura requiere de estudios etnográficos y que existen distancias entre los materiales prescriptivos y las escenas de lectura que se dan concretamente en las aulas. Si bien estos envíos fueron acompañados por materiales para docentes con diversas estrategias y propuestas didácticas, consideramos que el análisis de los mismos no basta para dar cuenta analíticamente de las apropiaciones potenciales por parte de los lectores ni de las decisiones didácticas que finalmente tome cada mediador. El estudio de tipo etnográfico que se requiere para trabajar esta dimensión escapa a los alcances de esta investigación, por lo tanto, este vértice quedará excluido del análisis.

⁸ Esta condición tiene cierta continuidad en la actualidad: una mirada veloz a la vidriera de una librería da la pauta de la continuidad de estas condiciones: abundan hoy estéticas estereotipadas y reproducciones de personajes que provienen del mercado (más cercanas al merchandising que al arte).

1. 2.- La lectura como práctica subjetivante

A partir de investigaciones de tipo etnográficas, la antropóloga Michèle Petit (1999, 2001 y 2008) ha desarrollado ampliamente la noción de la lectura como práctica subjetivante:

el objeto de mis investigaciones no es tanto cómo podemos “construir” lectores, para retomar la expresión, sino más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos (2001, p. 31).

Su trayectoria en la investigación y sus aportes respecto de la apropiación de los textos y la producción de sentidos en tanto oportunidades para construir y reconstruir espacios particulares desde donde habitar el mundo, se sostiene en los escritos más o menos ensayísticos o investigativos de especialistas como Geneviève Patte (2008, 2011), María Teresa Andruetto (2015), Jorge Larrosa (2003), entre otros. En este trabajo tomaremos ideas desarrolladas por estos dos últimos autores.

María Teresa Andruetto (2015), en su libro *La lectura, otra revolución*,⁹ traza un recorrido en el que se cruzan la construcción de una lengua propia, la caracterización de una LPN desafiante, la literatura como un modo particular de estar en el mundo y la tarea de los mediadores. Esta autora cordobesa interviene en el campo de la LPN doblemente: desde su producción como autora de literatura y desde su constante aporte teórico y crítico¹⁰. Reconocida voz pública, fue una de las fundadoras de CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil/Córdoba), se desempeñó como secretaria de redacción de su revista especializada *Piedra Libre* (1987-1998), además de ser miembro del

⁹ Este libro de Andruetto pertenece a la colección *Espacios para la lectura* editada por Fondo de Cultura Económica y dirigida por Daniel Goldín. Esta colección reúne aportes de Michèle Petit, Robert Darnton, Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Jorge Larrosa, Teresa Colomer, Graciela Montes, Genevieve Patte, Emilia Ferreiro, Maite Alvarado y Louis Rosenblatt, entre otros importantes teóricos que han desarrollado diversos aportes fundamentales para reflexionar en torno a la apropiación de la lengua escrita. Cada título presenta la colección de esta manera: “...quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva”. El carácter interdisciplinario y transnacional de la colección hace que su abordaje sea ineludible en la investigación y en la formación de los agentes en torno a la palabra escrita.

¹⁰ Algunas de estas ideas se desarrollaron en Valdivia, M. (2016). María Teresa Andruetto, un lenguaje que provoca. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 1(2). pp. 154 – 159

consejo asesor del Propale (Programa Para La Lectura/Universidad Nacional de Córdoba). Sus ensayos circulan entre mediadores¹¹, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

Resulta pertinente su propuesta de pensar en el lenguaje como una manera particular de habitar, de ser sujetos. La autora insta a reflexionar acerca de la riqueza de “vivir conscientes de nuestro lugar en el mundo, si queremos acercar los frutos de nuestra subjetividad al territorio de otros” (2015, p. 11), lo que implica aceptar y defender las particularidades que el lenguaje adopta en cada lugar, en cada región, en cada país, alejándose de la estandarización y homogeneización a la que nos llevan, fundamentalmente, la globalización y sus reglas de mercado. Estas reglas que exigen que todo lo que se escribe y publica tenga el mismo alcance en todo el mundo hacen que, al tiempo que se pierden estos rasgos que nos definen en lo particular y en lo colectivo, se deje de lado la búsqueda del efecto estético que debiera ser el fin de la producción literaria y vuelve a poner el énfasis en la cuestión del condicionamiento que le supone el adjetivo infantil a la literatura. Andruetto refuerza la necesidad de indagar, cuestionar y construir una lengua propia y advierte que esto demanda cierta “desobediencia ante la demanda de casticidad”, pero al mismo tiempo augura un “contrapoder frente a lo uniforme y lo hegemónico” (p. 43), es decir, refuerza la posibilidad de multiplicar las voces, los discursos y, por ende, las formas de pensamiento: cuanto menos estándar y utilitaria sea la producción, serán necesarios lectores más críticos y entrenados. Por ello, sus aportes se pondrán de manifiesto al analizar la dimensión de los textos.

Asimismo, el filósofo Jorge Larrosa (2003) propone pensar la lectura desde la experiencia en tanto exploración estética y sostiene que la producción de sentido a partir de las palabras es un potente mecanismo de subjetivación:

cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos.

Nombrar lo que hacemos (...) no es solo una cuestión terminológica. (...) Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o

¹¹ El concepto de mediación es utilizado por distintas disciplinas en sentidos diversos, por ello es un término polisémico. Aquí se entiende por “mediador de lectura” al agente cultural promotor del posible encuentro entre potenciales lectores y textos (Patte, 2011; Montes, 2006; Cañón, Malacarne, 2015).

la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que solo palabras (p. 87).

En un extenso desarrollo que imbrica filosofía, literatura y educación¹², Larrosa abre intersticios para pensar la lectura como experiencia personal- en línea con los aportes teóricos anteriores-, haciendo hincapié en lo que el texto da que pensar a cada lector: “lo que con el texto o a partir del texto nosotros seamos capaces de pensar” (p. 645). El cruce disciplinar para trabajar esta investigación puede sostenerse a partir de la categoría ‘escritos de borde’ (Gerbaudo, 2009, pp. 165-176), que puede ser funcional aquí dado que el objeto de análisis “es un fenómeno cultural muy amplio”, en el sentido de Teresa Colomer (2002, p. 17). Este recorrido teórico es pertinente para problematizar el discurso literario para niños y observar en el corpus que se analiza qué mediaciones se establecen de estos objetos legibles, propuestas que alimenten las subjetividades de los lectores, o sea, qué características o títulos constituirán por su construcción desafiante – estético-literaria- apropiaciones subjetivantes (Petit, 2001, 2008; Carranza, 2007 y 2017).

1.3. Lectura y democracia

La intrínseca relación entre democracia y lectura es largamente desarrollada por diversos autores (A. M. Chartier, 2004; Ferreiro, 2001; Lerner, 2001; Giardinelli, 2007). Emilia Ferreiro, exponente de la teoría psicogenética, sostiene que la alfabetización es una marca de ciudadanía y, por lo tanto, resulta necesario detenerse a observar cómo cada sociedad construye qué es leer y escribir.

Sus investigaciones en torno al complejo proceso de alfabetización han sido reveladoras. Entre los aportes que resultan pertinentes a esta investigación se encuentra la afirmación acerca de la inmersión en la cultura letrada temprana como condición determinante en el éxito respecto de la apropiación de la lengua escrita:

¹² Para pensar el objeto LI y el campo de la LPN nos valemos de esta categoría que desarrolla Analía Gerbaudo: “llamo *zona de borde* a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas” (Gerbaudo 2009, p. 171). En este mismo sentido, Gustavo Bombini se refiere a la producción de Díaz Rönner: “parece no reconocer límites a la hora de traer al ruedo de la literatura infantil conceptos de diversos campos teóricos que son rediscutidos y resignificados en relación con el particular campo de estudios” (Díaz Rönner, 2011, pp. 17-17).

(...) si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese “saber” preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la cultura letrada: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta (2001, p. 26).

Las consideraciones de Ferreiro servirán para evidenciar las implicancias de las políticas de Estado en torno a la lectura como acciones concretas que aspiran a construir una ciudadanía plena. Las decisiones que se sostuvieron al respecto desde 2003 hasta el 2015 en relación con la distribución de materiales (libros, netbooks, juegos, equipamiento para laboratorios, entre otros¹³), especialmente en las instituciones públicas, muestran a un Estado que decide equiparar, reparar y contribuir al propósito político de generar ciudadanía y resguardar el acceso y la alfabetización de las mayorías.

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (Lerner, 2001, p. 27)

También resultan oportunos los aportes de Daniel Cassany (2002, 2003) quien recorre los postulados en torno a lo que significa la “lectura crítica” y su vinculación con el sostenimiento de un sistema democrático que requiere para su fortalecimiento de ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad marcada por diversos tipos de discursos:

el ciudadano preparado para vivir en democracia debe disponer de una sofisticada capacidad de comprensión. Además de disponer de un bagaje cultural importante y actualizado (...), debe tener la sensibilidad lingüística suficiente –conocimientos idiomáticos, capacidad de atención y análisis,

¹³ Las líneas políticas en educación del período pueden leerse en *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Allí se incluyen desde los avances legislativos en materia educativa (Ley de 180 días de clase y de Garantía del Salario Docente, Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de educación Técnico-Profesional, Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Sexual Integral), las acciones en materia edilicia, de formación de docentes, etc. Argentina, Ministerio de Educación. (2011). *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*. Buenos Aires: ME.

(...) se vinculan con los puntos de vista y las concepciones sobre el mundo que tiene su autor (2002: s/n).

Sostiene el autor que una persona crítica es la que utiliza su capacidad para leer y escribir no solo en pos de sus fines personales, sino también para participar constructivamente de la vida social respetuosa de las diversidades.

Resulta entonces pertinente pensar qué concepciones en torno a la lectura evidencian las decisiones políticas por parte de un Estado que decide enviar determinados libros a los Jardines de Infantes de todo el país, y en la selección, por supuesto, establece miradas acerca del campo de la LPN, de los escritores, de los géneros, de los ilustradores, de los formatos y por ello como en toda colección muestra y oculta.

1.3.1. Políticas de lectura

Desde 2003 y hasta 2015, las políticas nacionales¹⁴ en torno al libro y la lectura, que se desprenden directamente de las políticas socio educativas, se vieron potenciadas a través de diversas acciones que buscaron “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades” (Ley 26206/06, art 80):

Dichas condiciones incorporan el libro en las escuelas concebido como un bien educativo, cultural y social. (...)

La formación de lectores resulta una exigencia central para una vida democrática participativa y para el logro de una mejor calidad de los procesos y resultados educativos. Así como para el acceso a las alfabetizaciones múltiples y la construcción de una mirada crítica en entornos comunicativos y sociales de creciente complejidad. Se manifiesta como una herramienta indispensable para la formación integral en el marco de la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro (Redondo, 2016, p. 17).

Entre las estrategias más destacadas cabe mencionar la distribución masiva de libros a través del *Plan Nacional de Lectura*¹⁵, los programas de compras para las Bibliotecas

Si bien en 2001 se promulga la Ley del Fomento del libro y la lectura, n° 25.446 es de destacar la concreción de líneas políticas que guiaron las acciones de fortalecimiento se concretaron especialmente entre 2003 Y 2015.

¹⁵ El Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura) fue creado por la Resolución Ministerial N° 1044/08, que fusionó el Plan de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde

Populares, el programa *Primeros años* (Ministerio de Desarrollo Social), el programa de intensificación de la enseñanza de la lectura *Leer con todo*, el *Programa de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial*, la instalación de *Bibliotecas Abiertas* en las cárceles de todo el país, la edición y distribución territorial de lecturas en lenguas originarias, las acciones de los *Planes Provinciales de Lectura*, el programa *Libros y Casas* (Secretaría de Cultura) y los envíos de libros a las escuelas. Este último, entre 2003 y 2013 inclusive, distribuyó 67 millones de libros en colecciones para nivel inicial, escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente (Ministerio de Educación, 2013)¹⁶, organizadas para dotar a las bibliotecas escolares, las bibliotecas de aula y las bibliotecas personales de niños y jóvenes. Cabe destacar que en paralelo a la entrega de libros en cada ámbito se fueron realizando diversas acciones vinculadas con la formación de docentes y mediadores culturales: cursos de formación y actualización, encuentros con escritores, cuadernillos prescriptivos, video conferencias (Redondo, 2019).

En el marco de una política integral de Estado en torno al libro y los lectores -en contraposición a la realización de acciones aisladas-, Eliana Yunes (2013) refuerza la idea de la importancia social y política de democratizar el acceso a la cultura escrita considerando la promoción de la lectura como la promoción “de un sujeto histórico, valorando sus memorias e intersubjetividad, su condición social y afectiva, la creación estética y el modo de proceder ético, su humanización y la ciudadanía” (p. 135).

Siguiendo a Chartier que, como se mencionó, considera la investigación de la historia de la lectura a partir de tres vértices –textos, materialidad/circulación y prácticas/apropiación- es fundamental tener en cuenta el proceso de distribución y edición de los libros que forman parte del envío. En este sentido, si bien no se hallan antecedentes específicos de investigación sobre la colección que aquí se analiza, una referencia investigativa resignifica y vincula los envíos estatales. Se trata de *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*, donde se comparan dos colecciones pertenecientes a políticas estatales de lectura:

2003, en la escuela y los ámbitos no convencionales respectivamente. Ministerio de Educación (2008) Resolución 707. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>

¹⁶ Esta cifra es la que dio a conocer el Ministerio de Educación en 2013. Los envíos se prolongaron hasta 2015 inclusive y si bien la gestión 2015-2019 no proporcionó datos, se estima que la cifra total de libros distribuidos llegó a los 90 millones a los que se suman 88 millones de pequeños ejemplares editados por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de Lectura (Redondo, 2016).

Mi biblioteca personal (perteneciente a la Provincia de Buenos Aires) y Colecciones de aula para EP (del Operativo Nacional de Entrega de Libros). Allí se afirma que:

El hecho de que sea el Estado el agente editor y distribuidor imprime un sesgo determinante en esta operación que es así, simultáneamente cultural, educativa, estética y política. El grado de accesibilidad y la disponibilidad de los libros es otra faceta en la que Chartier sostiene que hay que detenerse y en el caso que nos ocupa esto es un factor nodal (Hermida y otros, 2016, pp.39).

1. 3. 2. El Operativo Nacional de Entrega de Libros

Como se mencionó, una de las políticas socioeducativas en torno a la lectura fue la distribución masiva de libros. En una primera etapa, se distribuyeron libros para las Bibliotecas Escolares de escuelas de gestión pública y luego, se enviaron colecciones literarias a cada nivel educativo. Estas colecciones se organizaron por año y a cada año le correspondieron cuatro secciones. Es decir, se generaron colecciones de cien ejemplares para cada año, distribuidos en cuatro series identificadas con colores.



En el caso del Nivel Inicial, los libros se distribuyeron en cuatro cajas para las salas de 4 años y otras cuatro para las de 5 años. La colección que se indaga es una colección literaria, compuesta por libros seleccionados por una comisión asesora de especialistas pero que son libros de circulación social. Este rasgo distintivo da lugar a indagar en las operaciones que

realiza el Estado como editor y en las repercusiones que esta política tuvo en el campo editorial argentino.

Hace décadas que en el contexto global grandes grupos empresariales han ido subsumiendo a los diversos sellos editoriales nacidos originalmente como proyectos culturales, y como tales caracterizados por la composición de sus catálogos, priorizando leyes del mercado. Si bien es cierto que en los '90, nuestro país queda inserto en este conglomerado comercial dejando prácticamente anulada la existencia de editoriales nacionales y/o independientes (de Diego, 2007), a partir de 2001 se observa que el sector editorial especializado en niños y jóvenes se revitaliza y ofrece -de manera creciente- gran diversidad de géneros, autores y temas¹⁷ (Tosi, 2019). Los libros en general y los libros para niños -en particular-, muchos de ellos con altos costos de publicación debido a los formatos y las decisiones estéticas de sus creadores, se convirtieron en un bien de consumo poco accesible, casi en un bien de lujo.

En la política socioeducativa que se analiza, el Estado, además de materializar la democratización del derecho a la educación y a los bienes culturales, asume un rol sumamente significativo en el campo editorial, ya de por sí complejo por las interacciones entre capital simbólico, social y económico, que se libran en torno al libro, al hacer compras millonarias de libros, autores y editoriales muy diversas. Para pensar en estas tensiones retomamos los términos de Bourdieu:

el libro, objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un personaje doble, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda del beneficio. (1999, p. 242)

El proceso de edición es complejo y se compone de diversas etapas. Sin embargo, en esta investigación nos interesa pensar la figura del Estado como editor¹⁸ en términos de mediador

¹⁷ Es notable la proliferación de libros que transitan temas que históricamente se consideran tabúes, como la muerte, las identidades de género, las enfermedades; libros que presentan infancias que están en los márgenes sociales, por fuera de las representaciones hegemónicas; libros álbum que desafían a través de propuestas estéticas integrales; así como la circulación de autores de diversas nacionalidades.

¹⁸ Las operaciones editoriales son amplias y complejas y además de asumir los riesgos económicos de lo que se decide editar y publicar, implican básicamente la corrección de estilo (editorial, no literario), la puesta en página, la corrección de pruebas y la puesta en soporte (Piccolini, 2012). Para conformar esta colección se realizan determinadas operaciones que en el ámbito comercial realiza la figura del editor: selección de libros a incluir en una determinada colección, decisiones en torno a los paratextos (de los libros y de la colección),

que opera sobre los textos para que lleguen al público de determinada manera. En este caso, se podría considerar que las operaciones más importantes son la selección y la distribución, sin embargo, también es necesario destacar la generación de materiales prescriptivos para docentes, así como la intervención a través de determinados paratextos. Carolina Tosi (2019), retoma a Chartier para sostener que “las intervenciones editoriales propiamente dichas están, no en el texto mismo, sino en las elecciones hechas en función de los públicos a los que apuntan”. En este sentido, si se considera que la escuela es la institución por excelencia que legitima discursos, mensajes y contenidos, no es menor el hecho de este sea el medio para llegar a los destinatarios, niños y niñas que asisten a los Jardines de Infantes, y de este modo apostar a la ampliación del público lector.

La distribución de textos literarios, seleccionados por equipos de especialistas en cada nivel, buscó equiparar de algún modo la disponibilidad de libros en las escuelas respecto de lo que se ofrece en las librerías y de este modo hacer estos objetos culturales accesibles para más niños. Si bien este gesto de equidad es plenamente visible respecto de los destinatarios, vale también destacar el impacto global en el campo editorial. Según se releva en los informes de la Cámara Argentina de Libro, por ejemplo, los libros editados para el Ministerio de Educación en 2014 fueron 10.134.261, lo que significa un 42 % de aumento en el número de ejemplares de libros nuevos:

El estímulo de la compra pública genera mayor búsqueda y contratación de autores, correctores, diseñadores, ilustradores, diagramadores, papeleras, empresas gráficas, de encuadernación, distribuidoras, etc. Esta actividad también proyecta su desarrollo y crecimiento sobre una multiplicidad de servicios, tales como transporte, logística, comunicaciones, producción de los insumos necesarios para la elaboración de libros, etc. Todo ello revitaliza la actividad económica nacional a la vez que, por sus contenidos, promueve la creación y expresión científica, tecnológica, artística y cultural del país (Redondo, 2016).

No podemos dejar de mencionar que estos envíos se constituyen como una novedad, especialmente en el Nivel Inicial. Históricamente la escuela fue un mercado para los llamados

adecuaciones en sus formatos. Por este motivo, se posiciona en este trabajo al Estado como editor. Asimismo, es de observar que en otras acciones sí el Estado asume el rol editorial íntegramente, generando publicaciones originales, que nos son posibles de hallar en iguales condiciones en el ámbito comercial, como es el caso de las publicaciones realizadas para el Plan Nacional de Lectura, por ejemplo (Plan Nacional de lectura. Recursos literarios: <http://planlectura.educ.ar/?cat=20>).

libros de texto, materiales destinados a los niveles Primario y Secundario, que reinterpretan y transforman las propuestas curriculares (Tosi, 2018) y se utilizan en función de los contenidos a dictar por los docentes. La literatura para niños –y para jóvenes- en estos niveles se presentó inicialmente como un material complementario de los manuales y las editoriales han ido desarrollando el sector, principalmente, en base a las lecturas por prescripción generando a su alrededor múltiples dispositivos de promoción y divulgación (Méndez, 2012), que en algunos casos se convirtieron durante años en espacios de formación y actualización para los docentes. Este panorama no tuvo al Nivel Inicial como destinatario principal del mercado editorial¹⁹ y, por lo tanto, de la especificidad de propuestas para el nivel. A partir de 2003, entre las políticas educativas se generaron capacitaciones gratuitas y específicas para docentes en cada área del conocimiento y para cada nivel y modalidad²⁰. Esto revistió gran importancia en la actualización de los equipos docentes y acercó las reflexiones y discusiones que se daban en espacios más bien académicos a las escuelas y a los Jardines de Infantes.

Por otra parte, Bustamante (2019) plantea la posibilidad que habilitan estos envíos de traccionar el canon escolar, como el recorte de lecturas ineludibles, como aquello que “hay que leer”. La cuestión del canon literario escolar y el mercado editorial se encuentra en permanente tensión, especialmente en los niveles medio y superior. Cañón, asimismo, realiza importantes aportes para pensar la cuestión del canon en la escuela primaria, articulando las discusiones en torno a las operaciones que legitiman las lecturas escolares:

Campo escolar, mercado editorial y campo literario se interceptan y operan en forma evidente o subrepticia con el fin de controlar y manipular los textos seleccionados para la “comunidad de lectores” infantiles. En primer lugar, la escuela como institución, cuyo mandato histórico estuvo marcado por la conservación y la reproducción de saberes socialmente reconocidos, es un espacio de poder donde se juegan no sólo roles y funciones, sino posicionamientos y decisiones múltiples (2003, p. 185).

¹⁹ Esto no es absoluto, proyectos muy específicos como Novedades Educativas sostuvieron desde su origen materiales de formación y actualización para docentes de Nivel Inicial.

²⁰ En la provincia de Buenos Aires se crea en 2005 la figura de Equipos Técnicos Regionales (ETR) conformados por especialistas en las diversas áreas, para cada nivel y modalidad que acceden al cargo a través de concursos públicos de oposición y antecedentes. Estos equipos desarrollan principalmente dos líneas de acción: realizan capacitaciones específicas gratuitas para los docentes y asisten a los docentes en cada escuela a partir de la coordinación con los directivos respectivos.

Será interesante observar en esta colección para el Nivel Inicial cómo operan diversos mediadores: docentes, bibliotecarios, autores, ilustradores y reflexionar acerca de las decisiones en torno a las que serán acaso las lecturas que inicien las biografías lectoras a nivel institucional de los niños y niñas que habitan los Jardines de Infantes de nuestro país. Si bien el Estado, a través de una Comisión Asesora de especialistas, es el gran selector del recorte que se investiga, los textos incluidos en la colección, como se mencionó anteriormente, pertenecen al circuito de circulación social, por lo tanto, el mercado editorial sigue siendo un agente de mediación ineludible.

Capítulo 2: Problematización del objeto literatura y del concepto de infancia.

2.1. Acerca de la infancia (o las infancias)

“Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a unan región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder.”

Jorge Larrosa

En primer lugar, resulta necesario asumir que la asimétrica y compleja relación entre adultos y niños condiciona todas las decisiones que la atraviesan. Los abordajes en torno a la infancia son tan diversos y abundantes como necesarios. Recorridos históricos por las representaciones del niño como los de Philippe Ariés (1960), Marc Soriano (1995) o Llyod De Mause (1982) permiten acercarnos al lugar que ocupaba el niño en diversos contextos sociopolíticos y culturales (Sardi y Blake, 2011). Etimológicamente, la palabra *infancia* alude a la *falta de habla*, sin embargo, lejos de referirse a la incapacidad de lidiar con el lenguaje únicamente, esta acepción etimológica arrastra una lógica propia que se expande al *ser niño* o más bien, a lo que el adulto designa a lo infantil:

Desde la crudeza de la etimología se ha extendido esa nota de privación. Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar, vivir como los adultos saben, piensan y viven. (...) Una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia. (Kohan, 2004, p. 10)

Gabriela Magistris y Santiago Morales toman la noción de *adultocentrismo* y con ella no solo aluden a la asimetría manifiesta en una relación basada en lo adulto, sino que advierten acerca de los conflictos intergeneracionales donde se sostienen y reproducen relaciones autoritarias:

El concepto “adultocentrismo” significa relaciones de dominio entre clases de edad que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en la reproducción material y simbólica. Estas tensiones y conflictos han sido resueltas desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de la fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo que priorizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación (2018, pp. 24-25).

Sostienen estos autores que la cristalización de las representaciones sociales impuesta por diversas operaciones redundante en la imposición de estereotipos que además responden a un modo eurocéntrico de entender la niñez, anulando o desconociendo otros modos de ser niños²¹.

Walter Kohan se pregunta por la relación entre infancia y educación en clave filosófica para lo cual recorre diversas construcciones que van desde las filosofías clásicas y llegan hasta nuestros días para proponer una idea de infancia ligada a la experiencia y a la emancipación. Sus reflexiones dialogan con la idea de *otredad enigmática* planteada por Jorge Larrosa en el epígrafe de este apartado y son un interesante aporte para acercarnos a los modos de repensar la infancia a través de la palabra escrita:

Recuperar la infancia en el acto de escribir significa afirmar la experiencia, la novedad, la diferencia, lo no determinado, lo no previsto e imprevisible, lo impensado y lo impensable; un devenir niño singular que busca encuentros y resiste los agenciamientos individualizantes y totalizantes, pero que apuesta a la singularidad (2004, p. 282).

Por su parte, Graciela Montes ha dedicado gran parte de su obra ensayística a reflexionar en derredor de la infancia y la literatura. Su trabajo, que retoma entre otros a los autores mencionados anteriormente- nos propone diversas metáforas que permiten mirar la infancia

²¹ La imagen eurocéntrica desconoce, por ejemplo, a niños y jóvenes de sectores populares y/o de culturas no occidentales, incluso patologiza lo diferente. La idea de infancia hegemónica implica que los niños son sujetos inocentes, frágiles que deben realizar algunas acciones (jugar, ir a la escuela, no trabajar, estar exentos de preocupaciones) y que desconoce las contradicciones con la realidad cotidiana de muchos niños de América Latina, especialmente. Esta imagen sobre los niños sugiere que éstos deben ser cuidados y protegidos por adultos que se suponen capaces, racionales y maduros. De este modo, el cuidado y la protección sobresalen por encima de la importancia de impulsar mayores y mejores espacios para su participación (Magistris, Morales, 2018).

—o las infancias—, la relación que los adultos tenemos con los niños y todo lo que hacemos en torno a ellos.

Montes asegura que “no hay como un buen ogro para comprender la infancia” (2001, p. 29) y con esto desarrolla la cuestión de la dominación cultural implícita en una relación de poder desigual que se da entre alguien que sabe (adulto) y alguien que no sabe (niño), alguien que puede y alguien que no puede. En definitiva, el ogro que devora niños sirve como analogía de la colonización ejercida por los adultos sobre los niños. En diálogo con esta idea, una imagen a la cual volvemos recurrentemente es la del *corral*. Un corral que protege y que encierra (Montes, 1984), que cambia de lugar o se disimula (1998) pero que, finalmente, despoja al discurso literario de su esencia estética para ponerlo al servicio de diversos fines vinculados a lo que los adultos pensamos que es bueno o apropiado para ‘nuestros’ chicos. Revisar la selección de textos que se incluyen en la colección dará cuenta de la idea de infancia que atraviesa esta política educativa: qué niños habitan en los textos y qué lector modelo (Eco, 1987) construyen.

Elena Stapich (2016, 2018) retoma la cuestión de la representación a partir de los desarrollos teóricos de Marin en Chartier (1996) y de De Certau (2000) para plantear que lo que aparece en los discursos que los adultos dirigen a los niños no son precisamente *niños empíricos*, sino su efigie, es decir, lo que se coloca en lugar de la persona ausente. De este modo, estas representaciones, o sea, lo que se pone en lugar de, operan en nombre de la literatura y de la educación para colonizar, moralizar y hegemonizar. Asimismo, asegura esta autora que la ideología de corral forjada en el siglo XVIII por los pedagogos que define Montes sostiene huellas en el presente generando una doble traición: “se convierte a la literatura infantil en instrumento del poder de los adultos y, por otro, se pretende “enseñar deleitando”, es decir, recubriendo con edulcoradas historias las dosis de una medicina que busca modelar la conducta infantil” y destaca que

La ideología de corral, que censura a la fantasía y trata, sobre la base de una imagen idealizada de la infancia, de mantener a los niños ajenos a los aspectos conflictivos de la realidad, se forjó con los pedagogos del siglo XVIII. También fueron ellos los que postularon que una literatura para la infancia debe tener una utilidad: o bien porque deja una enseñanza, o bien porque informa sobre un tema o ayuda a formar a un ciudadano. Parecería que hablar del siglo XVIII implica remontarnos a un tiempo muy lejano. Sin embargo, las instituciones evolucionan muy lentamente y las escuelas

actuales, aunque diferentes entre sí, suelen mostrar huellas de las ideas pedagógicas que se forjaron hace tres siglos (2018, pp. 218-219).

Estos cruces disciplinares entre educación, filosofía, historia, sociología, psicología de los que dan cuenta los autores citados cuando se ocupan de la infancia o las infancias servirán para observar la colección en dos sentidos: qué infancias se representan, qué niños y niñas habitan los libros y al mismo tiempo a qué público se dirigen, es decir, qué representación de infancia atraviesa el proceso de selección.

2.2. El campo de la literatura para niños

La literatura, en tanto discurso artístico, es un discurso ficcional que construye otros mundos posibles que rompen con los criterios habituales de verdad/falsedad, por ejemplo, para dar cuenta a través de los usos estéticos del lenguaje de otras realidades, realidades que, como *mundos poéticos*, dicen otras verdades y representan de diversos modos a través de los usos estéticos de la palabra que elige el escritor. En este sentido, Cañón sostiene que las producciones literarias para niños en Argentina persisten en crisis determinadas por las reglas del mercado editorial, los usos escolares y los diversos agentes que deciden “a favor de intereses mercantilistas o, por el contrario, se proponen desafiar al lector infantil mediante producciones estéticamente liberadoras a través de discursos de calidad literaria” (2019, p. 31), lo cual requiere un análisis permanente sobre la especificidad de las producciones.

Una mirada histórica de los libros destinados a la infancia, da cuenta de las continuidades, irrupciones y giros paradigmáticos en torno a lo que se “da” de leer. El recorrido en torno a la moralización arroja desde claros e inequívocos ejemplos de conducta a imitar o evitar en los manuales escolares de principios del siglo XIX (Stapich) hasta monstruos capaces de gestionar emociones en nuestros días²² (Cutuli, 2020).

²² Romina Cuttuli (2020) realiza un interesante análisis del libro “El monstruo de los colores” donde afirma que “Este tipo de producciones dirigidas a los niños sugieren una continuidad discursiva con los discursos de la literatura de autoayuda (Papalini, 2015) afines a la producción de la “subjetividad neoliberal”, promotora de técnicas gubernamentales que enfatizan en el autogobierno de los individuos (Laval y Dardot, 2016). Su lenguaje escrito y gráfico, así como sus apropiaciones en el marco de la educación formal, contribuyen a pensar en este libro como literatura de “autoayuda infantil”, tal como se la aglutina en los anaqueles físicos y virtuales de algunas librerías. En este sentido, reedita con nuevos formatos la vieja intencionalidad de que el libro para niños eduque en valores” (p. 160). Este recorte da cuenta de lo que podríamos pensar como la actualización de la agenda de usos extra literarios de la LPN.

La propuesta de María Elena Walsh propone una ruptura estética que se instaura como una visagra en el campo de la LPN en Argentina. Al respecto, conviene citar a María Elena Leiza de Almada (2009):

Sus primeros textos ponen en crisis el paradigma de enseñar deleitando ya que sitúan a la infancia en el lugar del juego y del absurdo. Por primera vez en la literatura de nuestro país un autor se ubica desde otro lugar para la producción infantil: los mundos cotidianos se fusionan con los mágicos, se manifiesta sin trabas el absurdo, se propicia fuertemente la renovación del lenguaje; la poesía, desde la fórmula de los limericks, adquiere una nueva dimensión. Pero sobre todo esta literatura desconoce todo afán formativo y solo se ocupa por la inmersión gozosa y despreocupada del lector en el discurso literario (s/nº).

Walsh irrumpe de este modo finalizando la década del `60 y es a partir de allí que, en palabras de Shua (1996), la literatura infantil adquiere una especificidad propia y da lugar al surgimiento de una nueva generación de escritores e ilustradores que en la siguiente década producirán, pero también editarán y trabajarán en la consolidación del campo de la LPN argentina en lo que se llamó boom de la literatura infantil argentina, que tuvo lugar tras la reapertura de la democracia (Medina, 2010). No es posible, tampoco, un recorrido histórico que no incluya los años de censura que la dictadura cívico-militar instauró en nuestro país entre 1976 y 1983, donde también las producciones culturales destinadas a la infancia sufrieron prohibiciones y otros modos de silenciamiento.²³ Son especialmente recordadas las prohibiciones de *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann y *La torre de cubos*, de Laura Devetach²⁴ fundamentadas en el uso de “ilimitada fantasía”, por responder a “objetivos no adecuados al hecho estético” y por ser portadoras de “graves falencias tales como simbología confusa” (Resolución 480, 25 de mayo de 1979). El listado es tristemente extenso.

²³ Trabajos como los de Pesclevi (2014), Invernizzi y Gociol (2001) o Medina (2006) dan cuenta minuciosamente de las operaciones de control y censura sobre los libros para niños en nuestro país durante la dictadura.

²⁴ Si bien el libro *La torre de cubos* suele figurar en diversos recorridos históricos según su impresión capitalina, o sea, en 1973, sus cuentos fueron escritos y circulaban en Córdoba desde finales de la década del `50 y fue editado allí mismo en 1966. Dice Medina al respecto que “La distancia entre 1960 y 1973 puede parecerse irrisoria, pero no lo es si comparamos los discursos utilizados en la mayoría de los libros para niños anteriores a los `60. Ubicar fuera de período ciertas obras, nos impide dimensionar correctamente la magnitud de su propuesta. Esta “historia oficial” pone, por ejemplo, a Devetach, más dentro de la consolidación de la literatura infantil y juvenil argentina de los `80, que es su misma gestación” (p. 74).

El renacer de la democracia significó la reorganización y consolidación del campo, donde ciertos escritores se despliegan como agentes dobles, construyendo y legitimando a la vez que producen, explican, publican, promueven, difunden y demuestran el valor especialmente estético, pero también político y social del campo en el que se inscriben (Cañón, 2016). Observaremos en la colección la representación de estos agentes a los que Cañón -siguiendo a Díaz Rönner- categorizó como *cronopios* y que serán canonizados desde los ochenta hacia los noventa -cuando indefectiblemente el campo se abre e ingresan otros cronopios y se diversifican y multiplican las producciones: Elsa Bornemann, Laura Devetach, Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Cabal y Gustavo Roldán (Cañón, 2019).

En lo que respecta a los ilustradores – agentes muy valiosos en este tipo de producción- , hacia fines de la década del '90 con la creación de Foro de Ilustradores comienza un cambio de perspectiva en lo que atañe a su participación dentro del campo de la edición de libros destinados a la infancia. Istvansch (2006) alude la pérdida de derechos y el desconocimiento como artistas profesionales de los ilustradores a la ausencia de crítica especializada, al corrimiento de la figura de autor y la desjerarquización de la figura del director de arte. Ante esta situación, los propios ilustradores comienzan a generar espacios de reflexión particulares, se posicionan como artistas y entre otras grandes conquistas, logran que el ilustrador sea considerado autor: figuran en la tapa como tales y cobran regalías. Mónica Weiss (2017) asegura que de manera progresiva y acelerada los ilustradores comienzan a formar parte del campo de la LPN argentina de manera más activa y crítica, haciéndose cargo de generar y defender estilos, proponiendo proyectos de libros álbum, ya sea como artista integral o en coautoría con el escritor, y rompiendo estéticas estereotipadas de lo que se esperaba respecto de las ilustraciones para niños. Asimismo, se generaron nuevos espacios para la reflexión crítica y la formación de mediadores y a través de la labor editorial que los tuvo como protagonistas especialmente en editoriales independientes, se fueron generando redes que influenciaron en la producción de editoriales más grandes.

Este movimiento y reposicionamiento de los ilustradores será de utilidad para observar en la colección qué lugar se les da, ya sea en tanto autores integrales como en coautoría. Como se mencionó anteriormente este trabajo considera la lectura de manera amplia y, por lo tanto, entran en juego en la construcción de sentidos diversos lenguajes: texto, imagen,

diseño y es por esto que la mirada sobre la presencia de los ilustradores es necesaria al momento de analizar críticamente el corpus.

2.3 El problema de la selección de textos

“...la literatura no es el lugar de las certezas, sino el territorio de la duda. Nada hay más libertario y revulsivo que la posibilidad que tiene el hombre de dudar, de ponerse en cuestión.”

María Teresa Andruetto

Las reflexiones en torno al desarrollo de colecciones para bibliotecas parten del tipo de unidad de información, sus usuarios y necesidades de información particulares (Orera Orera y Hernández Pacheco, 2017). Por su parte, la American Library Association (ALA) define al desarrollo de colecciones como

Término que abarca varias actividades relacionadas con el desarrollo de la colección bibliotecaria, incluyendo la determinación y coordinación de los criterios de selección, la evaluación de las necesidades de los usuarios potenciales y reales, estudios sobre la utilización de la colección, evaluación de la colección, identificación de las necesidades de la colección, selección de material, planificación para compartir recursos, conservación de la colección y descarte de documentos (en Orera Orera y Hernández Pacheco, 2017).

Subyace la cuestión de los criterios de selección de textos como primer paso para pensar en la colección, problema complejo que atraviesa la labor de todos los mediadores de lectura. Siendo los destinatarios de la colección que se analiza niños y niñas de cuatro años, resulta ineludible situar la cuestión de la selección de textos en torno a la representación de infancia. En este sentido, nos son de utilidad las reflexiones específicas de Montes (2001) y de Carranza (2007, 2017) quienes retoman de Walter Benjamin la noción de colonización²⁵ por parte de los adultos sobre los niños a través de las operaciones que se realizan

²⁵ Lidia Blanco también retoma la idea de Benjamin y recuerda que: “los adultos intentan buscar su ideario, su proyecto propio, su mirada hacia el porvenir, sin respetar el presente del niño. El adulto actúa de esta forma como colonizador que implanta su cultura al colonizado, en este caso, a la infancia considerada como proyección de la propia ideología del adulto” (2013, p. 155).

específicamente en torno al discurso literario: creación, edición, publicación, selección, promoción, lectura:

es posible observar en la relación del adulto con el niño y con el joven, mediatizada por un objeto estético, particularmente un texto literario, una relación de acatamiento, y una búsqueda de asimilación del niño/joven a la voluntad, incluso a la creatividad del adulto. Esta voluntad, que podríamos llamar colonizadora, suele estar plagada de buenas intenciones y a menudo pasa desapercibida, ya que se sustenta en modos de pensar la relación con los niños y jóvenes naturalizados por nuestra sociedad. (Carranza, 2017, p. 3)

De las complejidades en torno a la representación de infancia que ya se han esbozado, por un lado, se despliega la cuestión de la utilidad de los textos. Especial, pero no exclusivamente, en el ámbito escolar se usufructúan los textos literarios con fines utilitarios, moralizantes o didácticos y, por otro lado, subyace seleccionar aquello que es políticamente correcto o bien se presta para una lectura asequible por parte de los niños.

Ante la cantidad de variables que responden a diversos fines –literarios y extra literarios– cuando se seleccionan textos para dar de leer en la escuela resulta ineludible analizar el corpus a través de los desarrollos teóricos que cuestionan los usos moralizantes o didácticos. En este sentido, son pertinentes los aportes de María Adelia Díaz Rönner (2007) quien instala la categoría de *intrusiones* y la noción *madrastra pedagógica* de Teresa Colomer (2002).

Díaz Rönner advierte sobre las perturbaciones que otras disciplinas provocan en el tratamiento de lo literario infantil y que lo despojan de toda posibilidad de generar ambigüedad, para lo cual genera la categoría de *intrusión*²⁶. La primera intrusión se refiere a la psicología e incluye a la psicología evolutiva. Aquí se cuestiona deliberadamente el encasillamiento por edades que deviene de lo que creemos que evolutivamente es pertinente para tal o cual edad, así como también, la acción de edulcorar determinadas situaciones para “aliviar la tensión dramática del receptor del relato” (p. 19). Esta intención de seleccionar por

²⁶ Cabe recordar la definición del Diccionario del Uso del Español de María Moliner para evidenciar el carácter negativo de la categoría respecto del discurso literario: intrusión: Acción de introducirse indebidamente en algún sitio. / intruso: Se aplica a la persona que está en un sitio sin derecho a estar en él; que ocupa un cargo o una posición que no le corresponden; que ejerce una profesión para la que no tiene título; que se mezcla indistintamente con gentes de distinta condición que la suya.

edades se escuda muchas veces en la capacidad de entendimiento de los chicos. Marcela Carranza (2007) asegura al respecto que

Clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales... libros desafiantes, que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos, entonces nuestra propuesta se aleja indefectiblemente de un principio muy generalizado en el ámbito pedagógico: "empezar desde los saberes previos del alumno".

Las palabras de Carranza dan pie para mencionar la segunda *intrusión*: la pedagogía y sus excesos. Aquí subyace la cuestión de “las utilidades que se pueden obtener del libro para educar mejor” (p. 20). La búsqueda permanente de enseñar “algo” preestablecido, de desentrañar “un mensaje” único arrebató al texto literario su característica por excelencia: la polisemia. En palabras de María Teresa Andruetto (2009):

Cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido predeterminado, lo primero que emprende retirada es la plurisignificación. Se tergiversa la dirección plural de los textos para convertirlos en pensamiento global, unitario; así lo literario se subordina a un fin predeterminado que tiende a homogeneizar la experiencia. Eso solo ya es algo que está en las antípodas de lo artístico, donde la ambigüedad y la plurisignificación mandan (s/nº).

En tercer lugar, Díaz Rönnner ubica la atención que ponen los mediadores sobre la ética y la moral que los escritores evidencian en sus constructos: “cada una de las elecciones éticas que elabore un creador será válida en tanto y en cuanto esté legitimada por sus consumidores probables” (p. 25). Es decir, se torna necesario ponderar los textos literarios a la luz de los contextos históricos y sociales que los enmarcan, así como a la representación de infancia de ese mismo contexto. Resulta interesante esta cuestión respecto de la colección, puesto que se incluyen obras cuyo valor radica en el carácter histórico de las mismas en diálogo con los destinatarios niños.

Finalmente, “el último codo de las intrusiones” es la moralización de las moralidades. Aquí el acento está puesto en la utilidad moral del discurso literario dirigido a las infancias. El texto se pone al servicio de las pautas sociales que se desean transmitir y desmedran de esta manera el valor artístico de las obras:

Edulcorado, sin conflicto, ese lenguaje artificioso fabrica una zona de la no culpa, de la inocencia. La historia, que en tono moralizador desarrolla y progresa, culmina con una `abuenización´, donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, que quieren así proyectarse ahistóricamente (p. 27).

La tensión entre lo estético y lo formativo está presente de manera continua en la tarea de la selección de textos. Por su parte, Teresa Colomer propone pensar en forma similar en una serie de criterios que suelen colarse en este proceso selector y que brevemente se desarrollarán para evidenciar su presencia o no en la colección que se analiza: la calidad literaria, los valores morales, la opinión del lector, el itinerario de aprendizaje, la articulación de respuestas y la generación de preguntas (2005).

La calidad literaria, lejos de ser un parámetro cuantificable y fácil de determinar, requiere observar marcas de literariedad: la función estética en el uso del lenguaje, la verosimilitud del relato, las relaciones intertextuales que presenta, la presencia de recursos poéticos, la densidad semántica, el carácter polisémico. Carranza (2007) define a los textos que reúnen estas características como *desafiantes*, categoría útil para pensar los criterios de selección de textos. En segundo lugar, Colomer (2005) retoma el debate en torno a los valores morales y educativos bajo la figura de la *madrstra pedagógica* y cuestiona la insistencia de utilizar la literatura con fines extraliterarios, especialmente en la escuela. En tercer lugar, bajo el rótulo “la esclavitud del gusto” problematiza la selección de textos a partir de las preferencias de los lectores, se pregunta acerca de qué conecta a los lectores con los libros y propone a los mediadores agudizar la escucha para, a partir de conocer los recorridos de los chicos -pero también de sus padres-, generar estrategias que hagan “evolucionar sus preferencias”. El cuarto parámetro que revisa Colomer está directamente relacionado a la escuela y es el “itinerario de aprendizaje cultural”:

Es un criterio que tiene la ventaja de hacer confluir todos los aspectos anteriores. Seleccionar los libros con criterios calidad intrínsecos tiende a tener en cuenta sólo las obras y coloca como referente comparativo la literatura adulta. Los otros dos criterios citados atienden al efecto de los libros en el lector: el efecto sobre su moral, en un caso, y el efecto sobre su placer, en el otro. En este cuarto criterio, por primera vez nos hallamos en un terreno que fusiona la consideración del texto, el lector y la mediación educativa. Además, se trata una perspectiva que considera al mismo tiempo las dos coordenadas que circunscriben siempre el campo de la literatura para niños y niñas: su comprensibilidad y su adecuación educativa (p. 188).

Plantea la autora los modos en que la selección de textos en la escuela es un modo de enseñar a leer literatura: textos metaficcionales, tramas cada vez más complejas y las posibilidades de intercambio con otros lectores son algunos de los componentes a tener en cuenta. En quinto lugar, se abre un espacio para la crítica. Afirma Colomer que la tarea de selección requiere de una crítica interdisciplinaria que articule preguntas y genere respuestas. Diversas profesiones y disciplinas se congregan para pensar y discutir en torno a los libros para la infancia: sociólogos, psicólogos, críticos literarios, docentes, artistas, editores, entre otros: “La razón última es que los debates sobre los criterios para valorar los libros se fundamentan en una apuesta de todos esos colectivos por defender la palabra como construcción de la humanidad” (p. 193).

Como se desprende de los desarrollos teóricos seleccionados para analizar esta colección, la tarea de seleccionar textos para los chicos es compleja y en ella se dirimen representaciones, poderes, subjetividades, intereses.

Nuestro mundo se hace cada vez más global y más desigual al mismo tiempo. Sin embargo, los niños que viven en los márgenes del sistema social necesitan la palabra y las historias para poder sobrevivir. Y los niños que viven instalados en la mayor pasividad consumista necesitan de la palabra y las historias para poder rescatarse. “Alguien” debe continuar diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor esa misión y cómo se pueden ofrecer a la infancia. (Colomer, 2005, p. 193).

2.4 Literatura en el Nivel Inicial. Las particularidades del destinatario

“Si es cierto que todos venimos de la infancia y si está demostrado que lo que se construye en esos años incide en la calidad de vida, en las oportunidades educativas y, por consiguiente, en el desarrollo individual y social de cada persona, “dar de leer” a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida”.

Yolanda Reyes.

2.4.1. ¿Cuándo se empieza a ser lector?

La especialista colombiana Yolanda Reyes en sus investigaciones en torno a la lectura y la primera infancia parte de considerar la lectura en un sentido amplio:

como una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para para desarrollar la sensibilidad (2010, p. 24).

Esta postura, afirma Reyes, asume que los seres humanos leemos mucho antes de empezar el proceso formal de alfabetización y que, por lo tanto, leer implica procesos que van más allá de lo cognoscitivo: ser sujetos de lenguaje para habitar el mundo, descifrarlo y que nos descifren. Al preguntarse por el lugar de la literatura en la vida de un lector, la especialista propone tres etapas, que no son estancas, sino que se dan como un *continium*, pero que son funcionales para pensar en algunas particularidades.

La primera comienza con el nacimiento mismo y refiere, precisamente a qué significa llegar a un mundo lleno de significados, donde es necesario comunicar y negociar sentidos para la supervivencia. En esta etapa ella define como “libros sin páginas” al torrente de textos de tradición oral que los adultos que rodean al niño recuerdan y comparten: nanas y arrullos, entre otros ritmos que sonoramente se asemejan al ritmo del corazón. Así, antes del primer año de vida, y con un repertorio inscripto en la memoria, el niño es, al decir de Reyes, un *oidor poético*²⁷: “Su experiencia de lectura está profundamente ligada al afecto y le enseña mucho sobre los usos poéticos del lenguaje, es decir, sobre su función expresiva” (2007, p. 27). En esta misma etapa se incluyen los primeros “libros sin letras”, que son aquellos libros que referencian objetos cercanos a la experiencia del bebé y que evidencian la posibilidad de representar que tienen los libros. Su manipulación junto a un adulto que le lee lo acerca a las convenciones culturales en torno al libro: este objeto se toma de determinada manera, es necesario pasar las hojas, hay una direccionalidad.

Luego, siempre en esta primera etapa, entra en juego la ficción. En línea con el desarrollo psíquico del niño y la etapa de las preguntas, entran en escena los relatos más largos que se van complejizando. El adulto como “contador privado”, al decir de Reyes, mediante su voz y su presencia amorosa²⁸ introduce al niño en el mundo de la ficción y va demarcando en sus actos en torno a la lectura los alcances de literatura:

²⁷ La autora cambia la palabra lector por oidor, dado que, como se explicitó, la naturaleza de los textos a los que tiene acceso es la tradición oral.

²⁸ Para dar cuenta de la densidad y las potencias de las escenas de lectura en torno a la primera infancia, Yolanda Reyes utiliza constantemente la figura del triángulo, donde los vértices son *niño- adulto- libro* y que implica

Enseña que las palabras sirven para emprender viajes, para salir del aquí y ahora y aventurarse por lugares y tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. Enseña también que, gracias a las historias y a las palabras, se puede dar nombre a las fantasías y dar forma a las angustias, para sacarlas de nosotros, para expresarlas, compartirlas y, quizás, sentirnos menos solos. Un adulto que cuenta historias no habla de los poderes catárticos o curativos del arte. Pero cuando lee *Caperucita roja* o cualquier otro cuento, está enseñando a un niño que la ficción es una de las formas socialmente aceptadas para nombrar lo innombrable, para explorar los fantasmas y dar forma a los ideales, para medirse cara a cara con los miedos, para bajar a los infiernos y regresar ilesos, para aprender sobre la vida, sobre los propios sentimientos y para escuchar las propias voces. El niño o la niña que recibe esta revelación en la primera infancia, será un lector en potencia y lo probable es que alguna o muchas veces, durante distintas etapas de su vida, recurra a los libros tratando de descifrar sus propios enigmas. (2010, pp. 28-29)

Como vemos, estos primeros acercamientos son fundantes y determinantes, no solo para devenir lectores, sino para fortalecer estructuras psíquicas. Además de representar a través del lenguaje lo ausente y lo intangible, los niños van generando estructuras de pensamiento que le permitirán realizar diversas operaciones tanto en el relato oral como en el escrito. Estas aproximaciones, dialogan con las investigaciones de la psicogénesis de la lengua escrita y dan cuenta del papel de la cultura escrita en el entorno de los niños desde su nacimiento en el proceso de alfabetización.

La segunda etapa propuesta por Reyes es la que denominó “yo empiezo a leer con otros” y representa el tránsito entre la total dependencia del lector a la posibilidad de leer por sí mismo que habilita el complejo proceso de alfabetización. Sin describir aquí minuciosamente las implicancias de este proceso, sí diremos que, para transitarlo, el lector recurre a toda la experiencia fonética, sintáctica, semántica, comunicativa e interpretativa de los primeros años y que quedó como reserva. Destaca Reyes (2008) que

es importante advertir que el acceso a los rudimentos de la lectura alfabética no les permite a los niños leer todo lo que su psique le pide. De hecho, en los primeros años de alfabetización hay un desfase entre la capacidad de decodificación mecánica y la necesidad de desciframiento vital (p.227).

necesariamente una determinada disponibilidad. Aquí se pone en juego el vínculo que une los vértices.: lo llama “triángulo amoroso”, puesto que lo relacional y lo emotivo intervienen en la postura de leer con el otros y que es este rasgo afectivo el que hace que las marcas en torno al acto de leer sean significativas.

Y es por este motivo en el que la lectura por parte del adulto, tanto en el círculo familiar como en el aula y en la biblioteca son determinantes para continuar con el proceso de apropiación del lenguaje.

En la tercera etapa, “yo leo solo”, se desarrolla la cuestión de la privacidad de la lectura, que se da generalmente en la preadolescencia y adolescencia y que se vincula con la experiencia reveladora de la literatura. No se ahondará aquí en esta etapa, puesto que escapa al destinatario de la colección objeto de estudio.

Como vimos, Reyes permanentemente hace hincapié en el “material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser” (2007, p. 13). Retomando la vinculación de este bagaje simbólico con la alfabetización en particular y con la trayectoria escolar en general, conviene retomar el concepto de capital cultural de Bourdieu, ya que de allí proviene la hipótesis que enuncia que las diferencias en los resultados escolares que presentan los niños de diferentes clases sociales están directamente relacionada a las diferencias en relación a la distribución del capital cultural. En ese mismo sentido, el sociólogo francés asegura que la escuela tiende a reproducir las diferencias sociales:

...el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (2014, p.139)

Si, como señala Stapich (2002) recuperando los aportes de Bourdieu, quienes poseen disposición estética “son buenos lectores, disfrutan de la interacción con todo tipo de expresiones artísticas, tienen una mayor autonomía como sujetos y un mejor rendimiento de tipo intelectual”, esta política de lectura en el Nivel Inicial que acerca bienes culturales de manera masiva es un modo de no reforzar la desigualdad simbólica y considera lectores a los niños y niñas del Jardín de Infantes.

2.4.2. Libros para los más chicos

En la misma línea, María Emilia López (2018), por su parte, asegura que resulta necesario pensar a los bebés y a los niños pequeños en tanto lectores y de este modo dar lugar a la “necesidad narrativa como condición del despliegue de la fantasía y del lenguaje, y a la vez, constitutiva del desarrollo” (p. 88), de este modo insta a reflexionar en la potencia de los acercamientos entre niños y libros como fundantes para potenciar u opacar determinadas construcciones.

Respecto de las características de los libros para los más chicos, la especialista afirma que, a contrapelo de algunos supuestos que indican que los niños pequeños solo pueden percibir lo que se les transmite a través de imágenes figurativas, colores plenos o estéticas realistas, la mirada infantil, “naturalmente surrealista” tiene la posibilidad de establecer sus propias lógicas:

su propio pensamiento es fuertemente intertextual, por eso lo que algunos adultos leen como imagen caótica o sobrecargada de información, para los niños es una lectura no solo posible sino mucho más sencilla de lo que imaginamos desde nuestros modos de pensar y leer imágenes, ya bastante más organizados y a veces muy formateados perceptivamente (2018, p 96).

Y en diálogo con Istvansch, López afirma también que los libros ilustrados son una primera pinacoteca y de allí, la importancia de ofrecer propuestas con valor artístico. En el mismo sentido asegura que abundan otras ideas en torno a los libros para los primeros lectores: la durabilidad dada por la materialidad, la sencillez de los relatos y la enseñanza (de hábitos, de normas de convivencia, de cuestiones prácticas) y en contraposición, propone preguntarse siempre por el lugar de la literatura. Estas reflexiones también resultan oportunas para observar la colección y observar los criterios de selección teniendo en cuenta las particularidades del destinatario.

Claudia Segretin (2010) sugiere pensar a los libros para los más chicos en tanto “objetos sinestésicos: el relato o la descripción aparecen sostenidos desde una sinergia de estímulos sensoriales” (p. 63) y, por lo tanto, constituyen objetos cuya materialidad “desbordada y desbordante” aporta densidad y se constituye como gran oportunidad polisémica para la construcción de sentidos, lo que ella denomina “estallido significativo”. Este efecto se produce por la interacción de todos los elementos del objeto: tamaño, imágenes, texto,

paratextos, forma, contenido, función. Las elecciones estéticas en torno al uso de las dimensiones, los espacios, las tipografías, las paletas de colores, los estilos con intencionalidad poética proponen diversos desplazamientos y habilitan múltiples sentidos, generando objetos estéticos desafiantes que habilitan “leer con el cuerpo”. La autora señala que esta lectura puede pensarse por analogía a la lectura hipermedial, donde no existe la linealidad ni la jerarquización de recorridos, sino que se habilita al lector a generar diversos trayectos. Esta propuesta de “estallido significativo”, resulta interesante para observar la condición material de la colección y, por tanto, evidenciar rasgos polisémicos de los libros que incluye.

Respecto del lugar que ocupan el libro, la lectura y la literatura en el Nivel Inicial, es interesante observar cómo los diversos materiales prescriptivos abordan la cuestión. Tomamos como ejemplo el tomo “Juegos y juguetes. Narración y biblioteca” (2006) de la Serie de Cuadernos para el Aula que busca realizar aportes concretos en relación al cumplimiento de los objetivos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes al Nivel Inicial. Este material que aporta marco teórico para referenciar las prácticas ofrece también propuestas para el trabajo en el aula con la intención de “abrir ideas, ampliar acciones posibles y que de ningún modo se plantean como obligatorias o progresivas” (p. 77), es un antecedente que permite vislumbrar los modos de leer en el Nivel Inicial que propone el Estado. Muchas de las propuestas que presenta este volumen refieren a libros que están en las colecciones y otras evidencian la continuidad de los criterios de selección, lo que se muestra, por ejemplo, en las propuestas en torno a la poesía de tradición oral. Para observar qué géneros se privilegian en esta colección para el Nivel Inicial, será de utilidad cruzar el corpus, con los desarrollos teóricos propuestos en el material prescriptivo mencionado junto a las consideraciones de Elena Stapich (2007) que desarrolla en “Con ton y con son. La lengua materna en la Educación Inicial” diversas nociones en torno al desarrollo del lenguaje en clave de “impregnación y no de aprestamiento” (p. 94) y de María Cristina Ramos (2013) quien a partir de propuestas concretas de intervención genera un andamiaje teórico que permite dar sentido a las prácticas y reflexionar en torno a la selección de textos como paso inicial y determinante.

Parte 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta es una investigación exploratoria y descriptiva, a partir de un enfoque cualitativo, donde se buscó obtener una visión general respecto de los criterios de selección que determinaron qué libros debían llegar a las salas de cuatro años de los Jardines de Infantes.

Las *Colecciones de aula* del Operativo Nacional de Entrega de Libros, dependiente de la Secretaría de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación se distribuyeron en Escuelas Primarias y Jardines de Infantes de gestión estatal de todo el país. Para la presente investigación se realizó un recorte factible de ser analizado en el lapso establecido para el desarrollo de una tesina de grado: la colección a analizar consta de 100 ejemplares, distribuidos en sub-colecciones de 25 ejemplares cada una.

Se tomó como referencia la investigación de similares características que indagó las colecciones del mismo operativo para el Nivel Primario: *Libros que importan: La literatura para niños en la Educación Primaria* (Hermida y otros, 2016). Partiendo del desarrollo teórico de Chartier (1994), se analizó la colección desde dos de las tres perspectivas que propone el historiador francés: los textos, y la materialidad (operaciones de edición y circulación) de los objetos.

Se realizaron tablas para observar las unidades de análisis (libros) en relación a las variables autor, género y notas editoriales. Se buscó observar la representación de los autores fundacionales del campo de la Literatura para Niños en Argentina, la representación de los géneros discursivos y las características morfológicas que determinan los modos de leer.

Por otro lado, se seleccionaron dentro de las unidades de análisis, libros para ser analizados bajo la metodología de estudios de casos para así dar cuenta críticamente de las dimensiones estético-literarias de los mismos²⁹. El análisis de casos, propio de las investigaciones exploratorias permite un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio y a su vez, admite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable (Martínez Carazo, 2006).

²⁹ Aclaremos que hay análisis de casos en los que se omite la paginación al citar puesto que una de las características de los libros para niños es que no están paginados.

Parte 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Capítulo 3. Primera dimensión: Los textos

Tal como se mencionó en el marco teórico el análisis se organiza según dos de las tres dimensiones propuestas por Chartier. La primera de ellas hace referencia a los textos. Para ello, por un lado, es un aporte de esta investigación el nivel descriptivo. A falta de antecedentes, se analizó qué libros componen esta colección a partir de dos variables: la autoría y el género a través de una grilla y por otro, se seleccionaron casos³⁰ para analizar críticamente y en profundidad otros aspectos como el tema y la representación de infancia.

3.1. Autores³¹. ¿Quiénes dan voz?

En el gráfico 1 se observa cómo en esta colección conviven autores nacionales, extranjeros y literatura folclórica. Al observar detenidamente la lista de autores vemos que, de un total de 95³² títulos, más de la mitad pertenecen a autores argentinos, 21 son autores extranjeros y el resto corresponden al corpus de literatura folclórica. Entre los primeros se destacan los libros de autores que además de escribir para las infancias han trabajado en la constitución del campo de la literatura para niños desde la edición, la crítica y la formación de mediadores, con la premisa del paradigma lúdico-estético, es decir, priorizando la función lúdica y poética del lenguaje por encima de cualquier otra intención moralizante o didactista. Entre los autores de reconocida trayectoria como agentes dobles del campo a partir de 1983 que Cañón (2016) ha categorizado como cronopios, habitan las cajas Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán y Ema Wolf.

³⁰ Cabe aclarar que, en el análisis de los casos, es posible que las dimensiones texto-objeto no queden absolutamente discriminadas. Esto sucede especialmente en el caso de los libros-álbum, donde la relación intrínseca entre los diferentes códigos (texto-ilustración-diseño) hace que los análisis críticos sean integrales. (Díaz, 2007)

³¹ La variable autor es importante porque en general sus posicionamientos en el sentido de Bourdieu organizan el campo, en este caso en especial lo reorganizan a partir de 1983 y construyen también un canon de autores que rige como dice Andruetto: “La Literatura Infantil, (...) ha canonizado mucho más que textos, a autores. Se trata de un modo de canonización más peligroso, que puede convertir a un autor en marca registrada, arrojando de un modo indiscriminado hacia la totalidad de su obra —incluidos muchas veces textos sensiblemente menores, o una repetición infinita de sí mismos— grandes volúmenes de compras”. Andruetto, M. T. (2007).

³² Cada colección se compone de 100 ejemplares, pero algunos títulos se repiten.

Autor / “Cronopio” de LPN	Título
Graciela Montes	<i>Doña clementina, Queridita, la Achicadora</i>
	<i>La familia Delasoga</i>
Laura Devetach	<i>Canción y pico</i>
	<i>Periquito</i>
	<i>Cuento escondido</i>
Gustavo Roldán	<i>Un barco muy pirata</i>
Ema Wolf	<i>Barbanegra y los buñuelos</i>

Si bien los títulos de autores argentinos suman 52, se incluyeron más de un título de algunos autores, es el caso de María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, Istvansch y Pablo Bernasconi, lo que da por resultado un abanico de 35 autores.

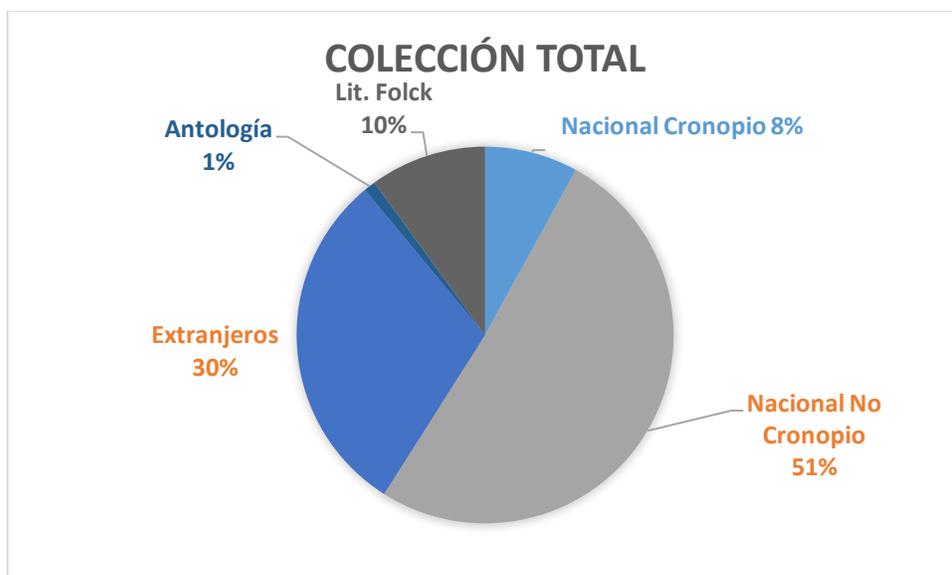


Gráfico 1

Como puede verse en el gráfico n°1, esta distribución puede leerse, por un lado, como un modo de fortalecer la producción nacional y también como una elección política que privilegia la particularidad de la lengua y -todas sus implicancias- en la que se instalan nuestros escritores. Dice María Teresa Andruetto en uno de sus ensayos acerca de la lengua, las elecciones de los escritores y los condicionamientos del mercado:

... ser un escritor argentino también es ser un escritor desobediente ante la demanda de casticidad. (...) Buena parte de la riqueza de un pueblo reside en el desarrollo de una conciencia sobre sí y sobre el lugar que ocupa en el mundo, y como sabemos, vivir conscientes de nosotros mismos es defender nuestra particularidad como individuos y como pueblos (2015, p. 41).

En este sentido, algunas de las marcas particulares de la lengua argentina, bien por la selección de expresiones y vocablos o por las referencias geográficas, se leen en los siguientes textos:

Cuando los vecinos de *Florida* se juntaban a *tomar mate*³³, charlan y charlan de las cosas que pasaron en el barrio. (Graciela Montes, *Doña Clementina, Queridita, la Achicadora*, p. 13)

Con algunos *cachivaches* / y regalos de mi tía / armaré animales / que me hagan compañía. (Pablo Bernasconi, *El zoo de Joaquín*, s/nº.)

(Un Nogüipín, un Greti, un lodricoco. / Un Toquimos, un Mapu, una ratoco. / Una Faraji, un Toga, / un Rope, una Tavioga, / Un llobaca, un Norrizo y un Teyoco.) (María Elena Walsh, *Zooloco*, s/nº).

Más como el concurso era / para *Gato ...y Chacarera*, / los echaron del salón / sin ninguna explicación. (María Elena Walsh, *Chacarera de los gatos*, s/nº)

Los *bichos bolita* / hacen burbujas / en la tierra. (Laura Devetach, *Canción pico*, s/nº)

Focalizar en el listado de autores argentinos incluidos deja en evidencia la incorporación de figuras reconocidas en el campo de la LPN y también en el ámbito cultural en general, como es el caso de Walsh o Juan Sebastian Tallon, de autores que se desempeñan como agentes dobles del campo (Cañón, 2016), de escritores e ilustradores consagrados además de los noveles, en su mayoría inscriptos en lo que María Adelia Díaz Rönner (2011) denomina como vertiente estética.

La observación detallada de cada unidad de análisis da cuenta de la diversidad de géneros, autores y formatos. Es de destacar también la inclusión de diversos libros de María Elena Walsh, figura determinante en la historia de la LPN en Argentina. Walsh, propone innovaciones retóricas, semánticas e ideológicas que, como indica Alicia Origgi (2004) se instalan como un giro definitivo en las producciones destinadas a los niños, no solo en la

³³ Destacamos en cursiva aquellas expresiones o vocablos que dan cuenta de la operación a la que alude Andruetto (2015) acerca de la particularidad de la lengua.

Argentina. En esta colección se incluyen libros de poesía de la autora: *Canciones para mirar*, *Zooloco* y el célebre *Versos tradicionales para cebollitas*.

La inclusión de este título es sumamente interesante. Origi al analizar críticamente la obra de Walsh reconoce una “intención consciente de la autora de recopilar para rescatar del olvido la riqueza de la poesía tradicional que nos pertenece por herencia española y que nos hermana con Latinoamérica” (2004: 76). En este mismo estudio se recogen palabras de Walsh que evidencian una crítica fuerte hacia el descrédito que observa por la tradición oral, su preocupación por el despojo de las expresiones artísticas propias de cada región y el fuerte convencimiento acerca de la importancia de la poesía folclórica en el jardín de infantes como parte de la biografía lectora de una nación. En este sentido, entonces, es de destacar la inclusión de este libro de Walsh que lleva a las salas de cuatro un valioso repertorio de coplas, adivinanzas, refranes, romances y juegos verbales que, en palabras de la misma María Elena, “han sido aprobados y decantados por la sabiduría de generaciones” (p. 77) y que ofrecen a los niños la posibilidad del juego, de la inclusión en el entramado cultural en el que nacieron y un pasaje al mundo de la poesía.

Definitivamente el corpus de libros de poesía que llega a los Jardines a través de estos envíos se convierte en una oportunidad de ampliar el “horizonte cultural”, para apropiarse del lenguaje y emplazar la palabra poética en la sala, dejarla “resonando” y al alcance de todos (Larrosa, 2003).

También conforman estas colecciones autores argentinos destacados y premiados³⁴ a nivel nacional e internacional como, entre otros, Claudia Legnazzi (*Banco del Libro*, *IBBY Venezuela*; *Gran Premio del Concurso NOMA*, *CONACULTA*), Istvansch (*Premio Octogonal de Honor*, *Lista de Honor de IBBY 2016*, *Destacados de ALIJA*, *Catálogo Iberoamericano de Ilustración*, entre otros) y Pablo Bernasconi (*Finalista del Hans Christian Andersen*, *Banco del libro de Venezuela*, *Destacado de ALIJA*, entre otros) y poetas de trayectoria histórica en el campo literario como Juan Sebastián Tallon, Antonio Machado y Pedro Orgambide.

³⁴ Se mencionan solo algunos de los premios recibidos por estos autores, para dar cuenta del alcance de sus trayectorias a nivel nacional e internacional. La mayoría tiene una lista más larga de reconocimientos imposibles de enumerar en este trabajo.

Respecto de los autores extranjeros presentes en este corpus, se destacan Anthony Browne, Maurice Sendak, Jutta Bauer, Gianni Rodari, Susy Lee, Ana María Machado, Keiko Kasza e Ivar Da Coll, entre otros cuyos libros se editan, reimprimen y circulan en diversos idiomas a lo largo y ancho del mundo.

Anthony Browne, ganador del premio Hans Christian Andersen, es uno de los autores más reconocidos a nivel internacional por la particularidad de sus obras, donde se conjugan texto, imágenes y diseño. La obra de Browne, plagada de imágenes surrealistas y referencias intertextuales mezcladas con una estética fuertemente realista desafía a lectores de todas las edades, ofreciendo múltiples capas de significación. *Cambios* y *El túnel*, forman parte de esta colección y ambos están atravesados por angustias y preocupaciones propias de la infancia, pero el tratamiento no es moralizante ni tranquilizador, sino por el contrario, inquietante. El nacimiento de una hermana en *Cambios* y las permanentes disputas entre hermanos en *El túnel* son el eje de estas propuestas estéticas que pueden leerse como “un rompecabezas visual e intelectual” (Arizpe y Styles, 2004, p.305) que confía en las posibilidades de los lectores.

Caso 1: El túnel, Anthony Browne

Lo primero que se evidencia son las diferencias entre dos hermanos puestas en contrapunto desde las guardas, y tanto el conflicto entre ellos como su complicidad dejan por fuera –deliberadamente- a los adultos. Otro punto desafiante de este libro álbum³⁵ son los guiños intertextuales que se ofrecen en abundancia en las imágenes: el cuarto de la protagonista -que se construye como lectora desde la tapa- tiene un cuadro con una escena de Caperucita roja, un velador que podría leerse como la casa de chocolate de Hansel y Gretel, un abrigo con capucha colgado que se entrevé rojo, un libro abierto sobre su cama. Completan la inquietante escena el hermano entrando “a gatas” con una careta de lobo (y la proyección de su sombra), unos zapatos que asoman por debajo de la cama del lado de la suela (como si

³⁵ Los libros álbum son territorios híbridos que diversos especialistas intentan definir y sobre los cuales abundan desarrollos teóricos. Bajour (2016) utiliza el término “macrogénero” para referirse al libro álbum, porque abarca diversos géneros y subgéneros, literarios y no literarios. Díaz (2007) afirma que para que un libro pertenezca a esta categoría debe existir una interdependencia entre códigos (ilustración, texto, diseño) necesaria para la construcción de sentidos, es decir, ninguno de ellos funciona de manera autónoma. Además, es un género que se caracteriza por reclamar un rol constructivo del lector, que debe ser capaz de completar silencios o intersticios que se generan en este complejo diálogo texto-imagen-diseño.

hubiese alguien escondido), y algo que podría ser la cola de algún animal, también debajo de la cama (ilustración I). Los chicos protagonistas de este cuento se distancian de los destinatarios de las colecciones, en principio, por la edad. De hecho, como muchos otros de los libros pertenecientes a este envío, en los catálogos editoriales o en los estantes de las librerías suelen ofrecerse a niños más grandes. Incluso, varios títulos se repiten en las colecciones enviadas al Nivel Primario, lo que evidencia que los selectores –un equipo de especialistas de todo el país- no encasillan a los lectores por edades ni clasificaron los textos en reductos estancos.



Ilustración 1

Caso 2: Donde viven los monstruos, Maurice Sendak

Referencia obligada dentro de la historia de los libros ilustrados para niños (Carranza, 2007), este libro álbum cuidadosamente diseñado no omite ningún detalle: Max hace travesuras, su mamá lo llama “monstruo” y lo manda a dormir sin cenar. Mientras esto se narra, página a página, la imagen que ocupa inicialmente un cuadrado en el centro de las páginas impares va creciendo. Con la leyenda *Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max* (s/nº) la habitación inicia una metamorfosis y el escenario cambia por completo.

Las imágenes ya ocupan las páginas completas y una vez que Max decide viajar al lugar donde viven los monstruos ya comienzan a ocupar las páginas pares (ilustraciones 2 y 3). Este pasaje de dimensión se da a la inversa luego de la “fiesta monstruo” (ilustración 4) y Max vuelve a su casa *donde lo espera la cena* y todavía está caliente. Una historia que parece circular pero que no lo es a juzgar por el cambio en la luna que se observa por la ventana y que deja más incertidumbres que certezas. Es una historia que ha sido llevada al cine y que ha recorrido el mundo sin cesar desde su primera edición en 1963. Es de difícil acceso, ya sea por las pocas ediciones que circulan actualmente o por el precio de las mismas: que esté incluida en estas colecciones de distribución masiva y gratuita es un gran gesto que concreta el espíritu de equidad en el acceso a los bienes culturales.



Ilustración 2



Ilustración 3



Ilustración 4

Caso 3: Madrechillona, Jutta Bauer

Este libro álbum cuenta desde la mirada del pequeño pingüino una relación madre-hijo que lejos de ser edulcorada y afectuosa comienza con un conflicto: “Esta mañana mi madre me chilló de tal forma que salí volando en pedazos.” (ilustraciones 5 y 6) Y luego, página tras página, se enumera dónde fueron a parar todas las partes del cuerpo del pequeño, pues los gritos de la mamá lo desarman literalmente y esparcen cada una de sus partes a lugares recónditos: la luna, el fondo del mar, la selva y además lo inmovilizan:

El grito de la madre ha «descompuesto» al pequeño pingüino. El desmembramiento es una metáfora para representar el sentimiento de angustia ante la inseguridad de no sentirse querido y no entender la reacción del otro. Es un sentimiento paralizante que le impide al pequeño pingüino buscar soluciones (Silva Díaz, 2005, s/nº).

Si bien el final es tranquilizador en algún punto – el pingüino es reconstruido por su madre- la propuesta desafía a los pequeños lectores e interpela a los adultos, especialmente a los padres y madres. Una madre que empieza gritando furiosamente y que termina recomponiendo también a través de la palabra (imagen 7). Un libro que, a través de la propuesta metafórica, aporta al proceso de simbolización de los niños pequeños (López, 2018), y es una muestra de un corpus editorial que apela a públicos diversos.

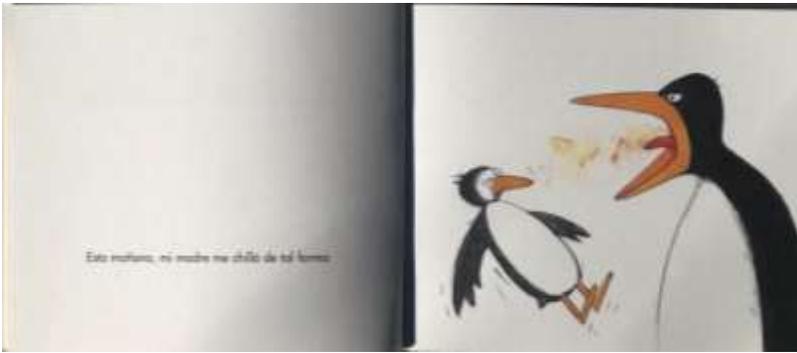


Ilustración 5

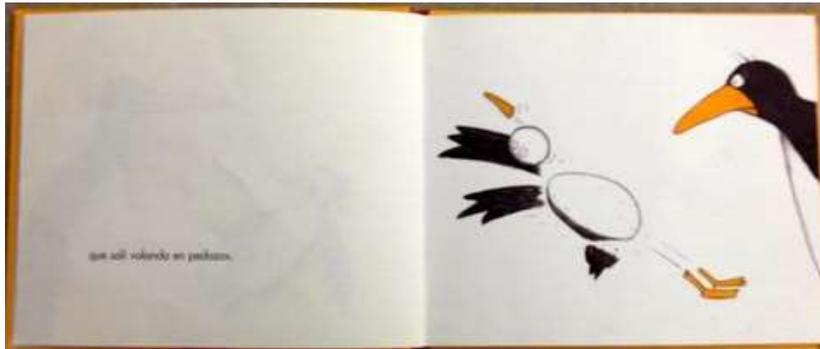


Ilustración 6



Ilustración 7

3. 2. Géneros. ¿Qué géneros literarios llegaron a las salas?

Respecto de los géneros, en esta colección se privilegiaron los textos poéticos y la narrativa. Dentro de la narrativa, decidimos discernir entre cuentos, libros-álbum y libros

que, si bien no poseen texto, narran a partir de imágenes³⁶. Las clasificaciones genéricas en el campo de la LPN responden a las particularidades del campo que en su dinámica produce y recrea géneros y objetos de lectura, que fueron elegidos también provocativamente por el Estado selector y generan modos de leer y morales lectoras desafiantes³⁷.

La distribución respecto de los géneros se plasmó en el gráfico 2. Allí se observa que el porcentaje de cuentos y de poesía es igual (36%), mientras que los libros-álbum ocupan el 17% de la colección y los libros sólo de imágenes el 11%.

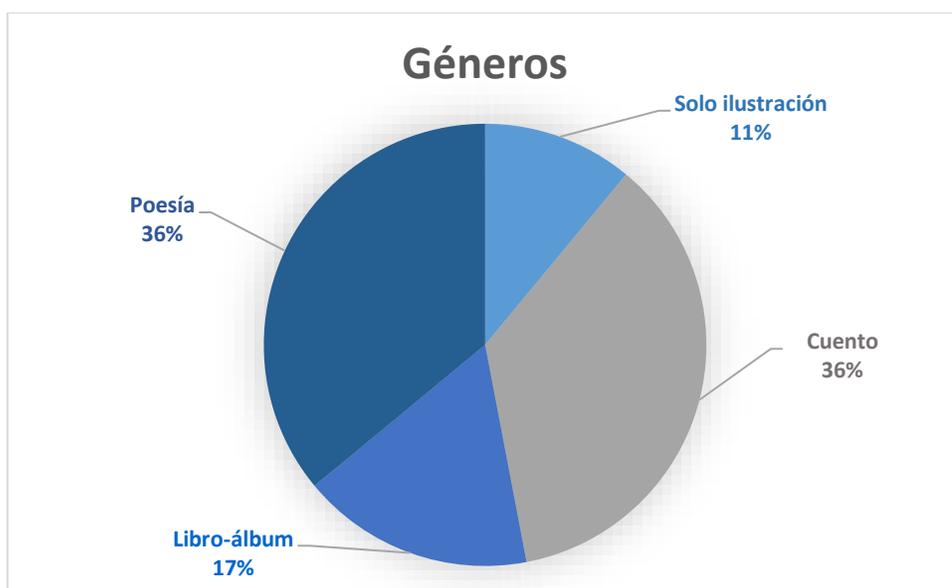


Gráfico 2

Respecto de los textos de género poético que se privilegiaron, se observa que se elige preservar, redistribuir y valorar la poesía folclórica, tanto como la poesía de autor. Respecto de la literatura folclórica dice Ana Pellegrín:

³⁶ No hay acuerdo teórico respecto de cómo mencionar este tipo de libros, algunos desarrollos teóricos los categorizan como *álbumes mudos*. Cecilia Bajour (2016) propone que “alrededor de todo libro de imágenes las palabras están como un hilo invisible, como un rumor del que al leer a solas o con otros intenta buscar lazos, traducciones o respuestas posibles, por parte de un lenguaje que tiene otros códigos diferentes al lingüístico como es el de la imagen” (p.86), y que, aunque sea únicamente el título, siempre hay al menos una palabra que entra en relación con la imagen, por lo tanto, categorizarlos con la palabra “mudos” implica una falta que en realidad no es tal.

³⁷ Algunos de los libros sin palabras se analizarán en el apartado dedicado a la dimensión de los objetos, para dar cuenta de las decisiones estéticas que los convierten en objetos legibles complejos.

es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, la lírica, el romance, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. La transmisión oral, el desciframiento emocional de la palabra contada, de lo oído, visto, tocado, saboreado, compartido con otro, le ayudarán posteriormente en su contacto con la letra impresa, motivando una lectura gozosa. (2004, p. 13)

Cada caja contiene bellas ediciones de libros que recuperan la tradición oral, entre los que se destacan *Antón Pirulero* y *Arroz con leche*, de editorial Kumquat, que recoge rondas infantiles, *En coche va una niña*, de editorial MacMillan, que ofrece un verso en cada página doble donde la ilustración a cargo de Eugenia Nobati se despliega de borde a borde y el ya mencionado *Versos tradicionales para cebollitas*, de Walsh. *Chumba la cachumba* ilustrado por Carlos Cotte para Ekaré reproduce la canción popular e ilustra lo que hacen las calaveras al compás del reloj. Para ello en cada página hay elementos que parodian la escena (cuando salen de la tumba hay una calavera que se afeita frente a un espejo) y /o entablan relaciones con otros discursos u obras de arte (por ejemplo, *a las cuatro los esqueletos juegan al teatro*, y se reproduce la escena de Hamlet donde se recita con una calavera en la mano. Ilustración 8). Cada uno de los ejemplares destacados no solo recuperan la poesía folclórica, sino que lo hacen a partir de propuestas que duplican la apuesta a través de los recursos estéticos que dan soporte a los textos.



Ilustración 8

La producción de poetas argentinos se representa a través de reconocidos autores como Laura Devetach, María Cristina Ramos, Cecilia Pisos y Jorge Luján, entre otros. Nuevamente es preciso mencionar a María Elena Walsh, esta vez en su rol de autora. Se incluyen sus

clásicos *Canciones para mirar* y *Zooloco*, ambos exponentes íntegros de su poética que tiene como núcleo central el juego y el disparate. A propósito de la obra de Walsh dice Origgi:

Su literatura crea un nuevo destinatario en el ámbito de la poesía infantil, competente para decodificar un lenguaje donde aparece el juego de la polisemia, logrando lecturas múltiples y un sentido del humor, que produce sensación de libertad. (...) Mediante el desorden semántico la escritora nos divierte, pero a la vez señala otros órdenes posibles para crear distintas alternativas de pensamiento y ampliar el horizonte cultural de grandes y chicos (2004: 35).

En diálogo con estas ideas, Stapich (2013), al recorrer la obra de Walsh, hace hincapié en el respeto de la autora hacia la inteligencia del niño al proponerle sofisticados juegos con el lenguaje y complejos despliegues de fantasía que lo invitan a “moverse de su lugar, del lugar que le ha sido asignado por los otros” (p.36). Podemos pensar, entonces, que incluir libros de esta icónica autora argentina es un gesto que da cuenta de una determinada representación de infancia y de lectura, respetuosa de las infancias, que escapa al didactismo.

3.3. Infancia (s). Niños y niñas que habitan la colección (adentro y afuera)

Tal como se indicó, uno de los focos del análisis está en la representación de infancia que atraviesan la colección en dos sentidos: qué niños habitan en los textos y qué lector modelo (Eco, 1987) construyen. Para ello, se trabajó a partir del análisis de casos.

En lo que respecta a la primera, la selección se torna desafiante puesto que incluye diversas infancias, en muchos casos, puestas en tensión con el mundo adulto. Buenos ejemplos son los ya mencionados *Madrechillona*, de Jutta Bauer o *Donde viven los monstruos*, que ya fue descriptos más arriba y donde se ponen en tensión los vínculos personales entre pares y con los adultos. Se trata de textos abiertos, al decir de Umberto Eco (1987), que permiten que el lector complete silencios, ponga en juego toda su enciclopedia y la retroalimente. Los personajes de los libros mencionados no son los mismos cuando se cierra el libro. Todos transitan de algún modo una experiencia que los transforma y que interpela a los lectores, los inquietan y posiblemente también los conmuevan. Este movimiento se da por las elecciones estéticas puestas en juego y no por la búsqueda de una supuesta reproducción del mundo cercano a un niño idealizado (Carranza, 2007).

Caso 4: Periquito, de Laura Devetach y Juan Lima

Laura Devetach toma un personaje que proviene de la literatura folclórica y le da voz. Dice ella: “no es un niño cualquiera, es un niño que no tiene dónde estar, no tiene quién lo cuide, tiene hambre...” (2016). A partir de textos poéticos, Periquito realiza un viaje, proyecta sus deseos y tiene una mamá que le “cuenta cositas”: “2.- Los bichos bolitas sueñan sueños acurrucados, 3.- Las tortugas tienen problemas para meter las manos en los bolsillos” (Devetach, Lima, 2007, s/nº). Por su parte, Juan Lima obtuvo el premio *Destacado de ALIJA 2007* por la ilustración de este libro. El dictamen da cuenta de la potencia lograda y de los intertextos propuestos:



Ilustración 9

La elaborada idea plástica de Juan Lima en *Periquito* supone un desafío conceptual de intensa potencia poético-visual. Por medio de una búsqueda estética poco frecuente en libros para niños su trabajo invita a imaginar una posible intertextualidad plástica y temática con el *Juanito de Berni*. (...) Logra dar una autonomía y a la vez un contraste entre dos dimensiones del mundo propio de *Periquito*: por un lado, niño pobre-recorte de papel, austero, marginal en el color y en su ubicación en el espacio ficcional y simbólico y por otro, como si se tratara de un viaje iniciático desde su periferia pobre y fabril, el encuentro con la poesía, representado como un mundo extrañado, lúdico y colorido. Mundo que gana terreno en forma creciente al mismo tiempo en la onírica imaginación de *Periquito* y en las propuestas compositivas del poema plástico creado por Lima con singular condensación y originalidad en el uso de los materiales (ALIJA, 2007).

Caso 5: Niña Bonita, de Ana María Machado y Rosana Faría

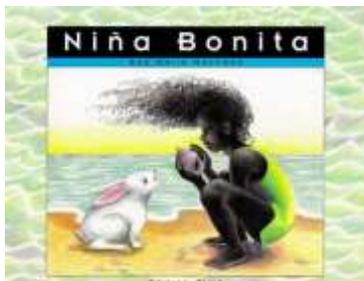


Ilustración 10

Otro libro premiado de una autora muy reconocida, ganadora del premio *Hans Christian Andersen* en el año 2000. En este libro, una niña bonita, bien bonita, “de ojos como aceitunas negras”, “de cabello rizado y negro, muy negro” y de “piel oscura y lustrosa” tiene como vecino a un conejo blanco que, impávido ante su belleza, le pregunta una y otra

vez “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?”. A modo de juego, le va dando diversas respuestas que lejos de ser científicamente posibles, se inscriben en una lógica absurda, propia del mundo infantil, por ejemplo: “debe ser que de chiquita tomé mucho café negro”. Ante cada respuesta, el conejo corre a hacer lo que la nena hipotetiza que sucedió y claramente fracasa una y otra vez. Un día, la mamá, “una mulata linda y risueña” presencia la escena y da la respuesta certera: “Encantos de una abuela negra que ella tenía”. El conejo, que lo que deseaba era tener una hija negrita y bonita como la niña, se da cuenta entonces de que debe elegir como pareja a una coneja negra. La encuentra, se enamoran y tuvieron un montón de hijos: “blancos, bien blancos; blancos medio grises; blancos manchados de negro; negros manchados de blanco; y hasta una conejita negra, bien negrita.” La búsqueda del secreto de la belleza que subyace en la trama, el uso poético del lenguaje y las ilustraciones que se valen del lápiz como técnica para pintar, hacen de este libro un objeto cálido, donde puede leerse entre líneas “nuestra esencia latinoamericana: el intercambio, la mezcla, la fusión de culturas, en una cultura nueva, con identidad propia” (Sotelo, 1999).

Como se observa en los casos seleccionados, los niños y niñas que protagonizan estos textos no se corresponden con representaciones cristalizadas o con modelos a seguir. La singularidad de estos personajes y sus mundos están atravesados por diversos conflictos y tensiones, por preocupaciones y modos de habitar propios y a la vez comunes a la humanidad misma. Las relaciones y contrapuntos con los adultos no siempre edulcoradas, los diversos modelos de crianza, las desigualdades sociales, las búsquedas personales motorizan estas historias y se alejan de estereotipos o mandatos en torno al deber ser. Lo importante en cada caso es el modo en que se cuenta lo que se elige contar. Las elecciones de cada autor para materializar a través del lenguaje diversos mundos habitados y también vistos a través de ojos de niños singulares que miran, sienten, opinan, dudan, construyen.

Respecto del lector al que se dirigen, como ya se mencionó estos son libros exigentes, esperan que sus lectores completen sentidos, repongan lo no dicho (Bajour, 2016) y, como reflexiona Carranza (2007), propongan un movimiento centrífugo partiendo “de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles”. La selección, en este sentido, no se basa en posibles concepciones previas del mundo que puedan tener los niños, ni de sus saberes o

experiencias anteriores con otros textos, ni siquiera con el lenguaje, sino que se llevan a las salas del jardín libros que son, ante todo, objetos estéticos desafiantes.

Capítulo 4. Segunda dimensión: Los libros

El estudio de la lectura como práctica sociocultural presenta en segundo lugar el análisis de los objetos: las formas que toman esos textos, las operaciones en su materialidad y las condiciones en que circulan determinan los modos de leer. Para observar esta dimensión, por un lado, se registraron en la grilla datos concernientes a la ilustración en relación al texto, se relevaron algunas fechas de edición y circulación actual en el mercado y, al igual que en la dimensión anterior, se analizaron casos concretos.

La materialidad de los objetos en cuestión supone diversos modos de leer y desarrolla competencias interpretativas en el lector que van más allá de lo estrictamente literario (Hermida y otros, 2016). En esta selección ingresan al Jardín de Infantes libros álbum, libros objeto, libros bellamente ilustrados, libros sin palabras, libros a todo color, libros en blanco y negro, libros sin ilustraciones. Libros muy pequeños, que entran en el bolsillo del guardapolvo y libros muy grandes.

4.1. El lugar de la ilustración

En lo que respecta a la relación entre texto e imagen, se observa que si bien la mayoría de los libros (85 de 100) son ilustrados (incluimos entre ellos a los libros-álbum), hay también libros sin imágenes y otros sin texto. Cada una de estas propuestas requiere una mirada atenta para dar cuenta de los modos de leer que generan a través de las diversas decisiones estéticas.

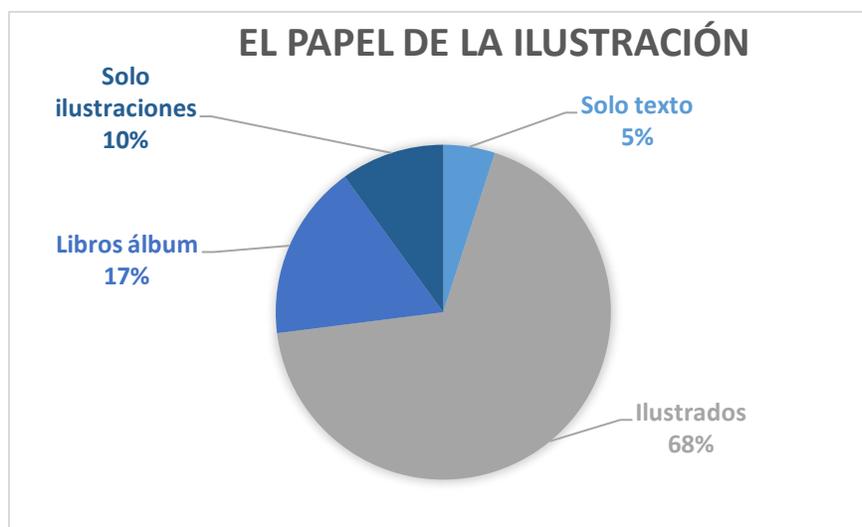


Gráfico 3

Respecto de los libros sin ilustraciones, los cinco títulos pertenecen a la colección *Libros del Malabarista*, de editorial Colihue, una colección muy difundida entre docentes y bibliotecarios por la calidad y cantidad de autores allí publicados. Entre las características de esta colección destacamos dos de sus elementos paratextuales: “La carta a los chicos” y el texto de contratapa. El primer paratexto parece querer entablar al inicio del libro un vínculo estrecho con los lectores: es un mensaje escrito en primera persona por el autor del libro que, antecedido por una foto en primer plano, se presenta dirigiéndose directamente al público infantil y termina con la reproducción de la firma hecha “a mano”. El texto de contratapa busca interpelar al lector y se repite en cada libro de la colección:

Estos libros son para:

Los valientes que leen solos.

Para los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda.

Para los pininos que no distinguen la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten.

Para los chicos que quieren libros “todos llenos de letras”, como los de los grandes.

La lectura de ambos elementos da cuenta de la representación del destinatario que poseen tanto los autores como los editores. Lejos de subestimarlos, estas escrituras los convocan, les habilitan espacios y les realizan guiños para que cada lector acceda al texto a su modo.

Incluir estos libros puede leerse como oportunidad para acercarse a determinados autores canónicos dentro de la colección y para ampliar las experiencias de lectura de los niños. Son libros que en la sala de jardín se prestan especialmente para “leer a través del maestro”, un modo de leer determinante para el proceso de alfabetización. Cuando leen a través del maestro, los niños están participando activamente de la construcción de sentidos del texto que escuchan, al tiempo que están en contacto directo con el lenguaje escrito, aunque no estén explorando explícitamente aspectos del sistema de escritura (Kaufman, 2013).

Otras de las propuestas que queremos destacar es la de incorporar libros ilustrados en blanco y negro que, como afirma Laura García: “aporta en una dirección que también, transgrede lo esperable en los textos para niños a partir de la combinación de dos colores extremos” (2016, p. 60).

Caso 6: Colección Los morochitos, editorial Colihue

Entre los libros de formato más pequeño³⁸ encontramos varios títulos de la colección *Los Morochitos*, también de editorial Colihue. Esta colección, alejada de estereotipos, se constituye como una opción desafiante no solo por la cuidada selección de textos poéticos canónicos sino también por las ilustraciones vanguardistas, metafóricas y en blanco y negro, todas características poco habituales en los libros para niños, al menos en las representaciones cristalizadas de este público (Hermida y Rodríguez, 2015). Como se señaló, pensar la lectura como una práctica compleja y subjetiva implica reparar en la materialidad de los objetos que soportan los textos. En este caso, cada volumen presenta dos poemas, pero no uno a continuación del otro, sino que se ubican uno al dorso del otro, lo que implica girar el libro para leer cada texto. A su vez, cada página presenta ilustraciones en blanco y negro y pocos versos –uno o dos- escritos en letra imprenta mayúscula. La última hoja presenta la poesía completa, lo que permite apreciar la estructura general de cada texto. Estas decisiones de diagramación y diseño también fortalecen esta idea de lector modelo dispuesto a la exploración y experimentación, especialmente si se considera que esta colección surge a fines

³⁸ Algunas de estas ideas se desarrollaron en Valdivia, M. (2019). Poesía en los envíos de libros al Nivel Inicial (2013-2015). *Novedades educativas*. (348/349). 60-65

de la década del 80. La presencia de estos ejemplares en la colección implica un compromiso con los niños, con la poesía y con el arte: “Estas decisiones estéticas, políticas y aún didácticas en un sentido amplio, se sustentan con ideas que van a contrapelo del lugar común y los criterios simplistas y edulcorados que a menudo rigen ciertas selecciones de libros para niños” (Hermida y Rodríguez, 2015).

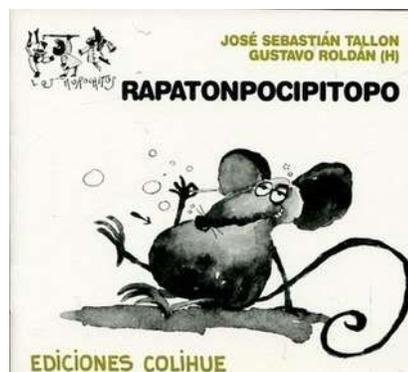


Ilustración 11

Título	Autores (escritor / ilustrador)
El sapito glo glo glo	Juan Sebastián Tallon / Miguel Di Lorenzi
Estaba la paloma blanca	Pedro Orgambide/ Myriam Holgado
Rapatonponcipopito	José Sebatían Tallon/ Gustavo Roldán (h)
La plaza tiene una torre	Antonio Machado / Eleonora Arroyo

Otro grupo de libros está conformado por aquellos donde la ausencia de palabras o su escasísima presencia permiten “anclar la construcción de la significación en los signos de la imagen y en los procedimientos de la edición, que adquieren de este modo un protagonismo mayor” (Bajour, 2016, p. 86).

Caso 8: La ola, Susy Lee

Este libro solo de imágenes nos sirve para pensar en el modo de construir sentido de las decisiones estéticas y para seguir pensando en las infancias. En este caso, una nena pasea con un adulto - ¿acaso su mamá? – por la orilla del mar y se detiene a jugar con las olas. Ana Clara Hermida (2015) destaca la singularidad de este objeto estético donde el uso de los materiales y las técnicas se relacionan íntimamente con lo que se narra: carbonilla (material seco) para la nena, las gaviotas, la mamá; acuarelas (material acuoso) para el mar:

Este contrapunto entre lo seco y lo húmedo; el color y su ausencia; el dibujo lineal y la pintura por planos; la página par en diálogo con la impar, no hacen más que reforzar el impacto de estos extraños a punto de encontrarse. Éste es el juego que nos propone Suzy Lee, al compás del mar que avanza

y se retira sobre la arena y una niña curiosa que le teme, pero lo enfrenta; huye, pero se arriesga y lo desafía. Así, poco a poco, como espectadores asistimos a la transformación simbólica del escenario, viendo cómo el contacto con el mar paulatinamente tiñe de azul detalles de la niña y su entorno (s/nº).

En este libro Susy Lee desafía las reglas editoriales y decide explícitamente utilizar el pliegue de encuadernación para la construcción de su relato: es el umbral que cruza la protagonista cuando decide enfrentarlo y jugar con el mar. El traspaso de la página “seca”, de la arena a la página “húmeda”, la del mar, está interrumpido por este pliegue que se configura espacio intermedio entre dos dimensiones, donde el cuerpo de la nena se interrumpe, desaparece porque “está pasando” al otro lado (Lee, 2013) (ilustración 12). Dos mundos opuestos que se fusionan cuando la gran ola logra traspasar el “límite” del pliegue central, sorprendiendo a la niña (ilustración 13). Las guardas de inicio son diferentes a las guardas finales, así lo requiere la historia. Al inicio, solo arena, al final esa misma arena llena de los “tesoros” que descubre y junta la nena en su vestido. Como afirma su autora, el formato apaisado permite evidenciar la relación entre el personaje y su entorno y, por lo tanto, la forma es también contenido potencial. Toda la materialidad del libro está al servicio de la historia que se lee a pesar de la ausencia de texto. Una mamá que deja hacer, experimentar, jugar. Una nena que observa, se pregunta, se anima.



Ilustración 12



Ilustración 13

Caso 9: Plutarco, Oscar Saúl Rojas

En este libro álbum premiado en 2005 por la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina (ALIJA), Rojas como autor integral propone la cuestión de las dos dimensiones y explota la materialidad del libro para generar determinado clima y ritmo en la lectura. “Esta es la historia de Plutarco y su tiza de color azul”. Así comienza el libro, presentando al personaje cuyo nombre de pila hace referencia a una de las más grandes personalidades de la literatura helénica y que descubrimos a través de la ilustración que es nada más ni nada menos que un ratón, al que, además, vemos de espalda (ilustración 14). La contraposición entre lo grande y lo pequeño, la asociación de un hombre de las letras y una historia contada con una tiza de color. Refuerzan la antítesis dos pájaros que ubicados debajo de la leyenda presentan un gran símbolo de admiración (el mismo que se presenta en la portada y portadilla de libro, arriba de la cabeza del ratón.



Ilustración 14

Luego de esta primera página, la historia transcurre hasta el final a doble página. Todas las escenas siguientes tienen continuidad entre página par e impar, lo que da por resultado una visión amplia y semejante a la de un escenario. Nuestro ratón traza una línea con su tiza que va de borde a borde apenas por encima de su cabeza y el solo hecho de realizar ese trazo genera otra dimensión. Del trazo inicial comienzan a aparecer unas primeras figuras que con el paso de las páginas crecen, se transforman, interactúan. Plutarco los descubre y se sienta, cual espectador a disfrutar del show, dando siempre la espalda al lector, pues lo importante está pasando en el otro nivel (ilustración 15). Cuando los personajes comienzan a despedirse, Plutarco advierte el paso del tiempo y sale por el margen derecho de la página para volver por allí mismo y antes de que desaparezcan las últimas marcas, le dibuja patas más largas a su banquito para subirse a él y pasar del otro del otro (Imagen 16). En la última página,

encima del colofón, vuelve a aparecer el mismo signo de admiración, pero ahora el ratón no está.

Aquí hay más sugerido que revelado. Hay juego y provocación. Una invitación a mirar un espectáculo circense pero también a formar parte de él. Crear, mirar, hacer conjugados a partir de la posibilidad imaginativa del ratón ¿niño? que, como en el caso de *La ola*, se atreve a pasar del otro lado (un procedimiento literario que instaló Lewis Carroll).



Ilustración 15

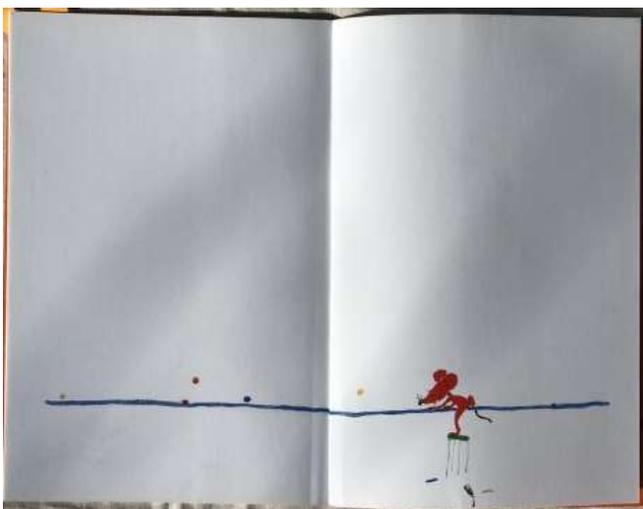


Ilustración 16

Caso 10: Folioscopios

Otros ejemplares que llaman la atención por su tamaño, pero también por lo diferente de su propuesta en lo que respecta al destinatario son “Ki ri ki” y “Qué fue primero”, ambos del fotógrafo Santiago Melazzini (ilustración 17). Estos *folioscopios* (también llamados filoscopio, flip book, flick book) contienen una serie de fotografías que varían gradualmente de una página a la siguiente, logrando un efecto de animación que simula un movimiento. Si bien la estética realista de las imágenes, con predominancia de color negro (fotografías en el caso de *Qué fue primero* y fotogramas de una película, en el caso de *Ki ri ki*) no responde a la que habitualmente se encuentra en los objetos para niños, la técnica invita a pensar a este objeto de un modo particular. No hay texto, pero sí hay una historia que se narra, hay una provocación al lector. En palabras de Istvansch, reconocido ilustrador, se trata “un todo pleno de inteligencia, fundado en una idea original y única, que incorpora un recurso extraño a los libros comunes para multiplicar significados”.



Ilustración 17

4.2. Leer con el cuerpo

Tal como se mencionó en el marco teórico el destinatario presenta una serie de características que es necesario atender de manera particular. En este sentido la colección también presenta gran diversidad, multiplicando las posibilidades en cuanto al par lectura-manipulación (Segretin 2010).

Libros de grandes dimensiones y otros muy pequeños, como los flipbooks. Libros en cartón, libros que se despliegan. Libros álbum, libros en blanco y negro, libros que explotan las dimensiones del objeto con intencionalidad poética, en contrapartida a las prescripciones

que indican que los libros para los más pequeñas deben tener ilustraciones claras, dibujo simple, historias sin complicaciones (Segretin, 2010).

Este leer con el cuerpo que propone Segretin referencia las posibilidades de quienes aún no leen en el sentido del desciframiento del código, pero sí lo hacen leyendo aquello que desborda el texto: las imágenes, los tamaños, los colores, la tipografía, el uso de los espacios de la página y de las partes del libro, la encuadernación, las texturas. Los casos anteriormente analizados dan cuenta de estas operaciones.

Siguiendo la clasificación propuesta por Istvansch (2006), observamos que en la colección hay libros donde el texto se impone a la imagen, por ejemplo, *Girasol al sol*; otros donde la imagen habla, es decir que expande lo dicho por el texto sin modificar su interpretación, como *Zoología poética*. Hay libros donde la imagen ofrece multiplicar la lectura: el texto no requiere de las imágenes, sin embargo, éstas presentan una lectura personal del ilustrador y de este modo incorporan nuevas posibilidades de construcción a la par que el texto escrito. Es el caso de *Dragones o pajaritos*, donde la ilustración juega con el vuelo de los pájaros en un sentido que no está explícito en texto. Por ejemplo, cuando el rey se pregunta si lo que ve son dragones o pajaritos, la bandada que se observa parece formar un dragón [ilustración 18]. Ya mencionamos y analizamos también algunos de los libros álbum presentes, libros donde ambos discursos son portadores de significación en sí mismos y en diálogo entre ellos, siendo una unidad estética y de sentido (Istvansch, 2005). Desafían especialmente a los lectores de cualquier edad, provocando en cada uno de ellos diversas lecturas. Hay también libros que proponen jugar a la hora de leer. Ese es el caso de los ya mencionados flipbooks, o de los libros “acordeón” que ponen al servicio de lo que se quiere contar este mecanismo. El uso de la sinécdoque³⁹ en la ilustración (mostrar la parte por el todo) permite al lector hipotetizar y anticipar lo que vendrá al desplegar la parte siguiente [ilustraciones 19 y 20].

³⁹ Recurso expresivo que implica una transposición por contigüidad que se basa en una relación de inclusión.

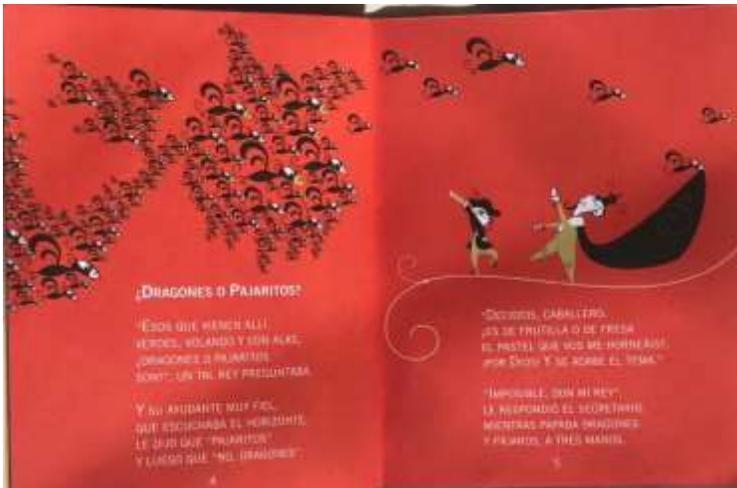


Ilustración 18

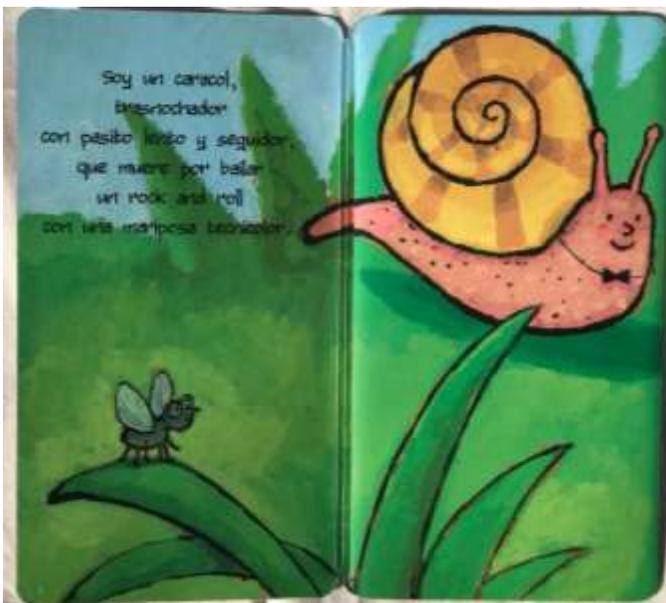


Ilustración 19



Ilustración 20

4.3. Bordes de la colección: los paratextos

Otro factor que hace al objeto de estudio en esta dimensión es el diseño y la utilización de los paratextos, puesto que conforman la materialidad de los objetos y en este caso, además determinan algunas condiciones de circulación.

Como indica Chartier (1996), las “formas que ordenan”, por lo tanto, nos referiremos brevemente a los paratextos de la colección total (ilustración 21). Como ya se explicitó, los libros distribuidos en este programa respetan las características físicas que presentan los

mismos títulos en el circuito sociocultural. Sin embargo, se observan algunas marcas que limitan el ingreso al texto. Maite Alvarado (1994) utiliza la figura del *umbral* para decir que el paratexto es un instructivo, una guía de lectura y cita a Chartier que denomina “procedimiento de puesta en libro” a las operaciones en juego al momento de la impresión, es decir, que escapan al accionar del autor y que están más bien a cargo del editor y/o del imprentero. En este sentido cada libro de la colección presenta tres marcas exteriores en la tapa que permiten identificar cada ejemplar como parte de un conjunto. Sobre el margen inferior izquierdo se colocó un rectángulo grande, muy visible con el escudo nacional y la leyenda *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*. Esta marca que en algunos casos interfiere con la ilustración original, distingue sin lugar a dudas cada libro como un objeto patrimonial, como un bien del Estado y, por lo tanto, un bien común. Esta idea se refuerza con la leyenda que acompaña de manera apaisada, en el borde izquierdo y de abajo hacia arriba: MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA. DENUNCIAR AL TEL 0800 999 3672. Este aparato de recepción (Alvarado, 1994) iguala y diferencia al mismo tiempo. Igual a los libros entre sí como parte de esta colección, pero además como objetos patrimoniales. Los diferencia de otros libros y colecciones y permite identificarlos cuando circulan por fuera de la colección. La leyenda de la denuncia en caso de venta impone límites claros respecto del uso y del objetivo de estos envíos de libros a los Jardines de Infantes, al tiempo que refuerza el carácter institucional de estos objetos culturales.

El interior de los libros también posee elementos paratextuales en este sentido que entran en juego con el sistema de relaciones y legalización instituidos en la producción cultural. Por un lado, las páginas de créditos y las fichas catalográficas, en el caso de los ejemplares que la poseen, incluyen alusión a la edición especial para el Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, en las hojas internas de manera salteada, sobre cualquiera de los dos márgenes, pero siempre de manera apaisada, se lee *Material de distribución gratuita*. La explicitación de la edición especial reafirma las implicancias de estas políticas de lectura: editar especialmente implica operaciones sobre el libro que los diferencian de ediciones anteriores o disponibles, que van desde la inclusión de estos paratextos hasta la modificación de soportes, formatos (encuadernación, materialidad de tapas) u otro tipo de revisiones. Es de destacar que estas ediciones especiales no presentan grandes diferencias respecto de las

ediciones disponibles en el mercado, más allá de lo mencionado. Se sostienen los paratextos editoriales y autorales originales como las solapas, los epígrafes, los textos de contratapa, las guardas, etc.

Por otro lado, en la esquina superior derecha hay un código compuesto por una tira de color y una serie de letras y números. Este sistema de codificación se corresponde al orden de cada caja y permitirá que la colección se pueda sostener como tal y se dé la posibilidad de llevar adelante determinadas prácticas, como el préstamo a domicilio o la rotación entre salas, sosteniendo el conjunto. Las cajas contenedoras, identificadas cada una con un color y con el número correspondiente a la sala constituyen también un paratexto que determina cierto uso. Estos elementos distinguen a la colección como tal, ya que unifican en ellos elementos que reunidos de este modo proponen un nuevo “orden” (Chartier, 1996).

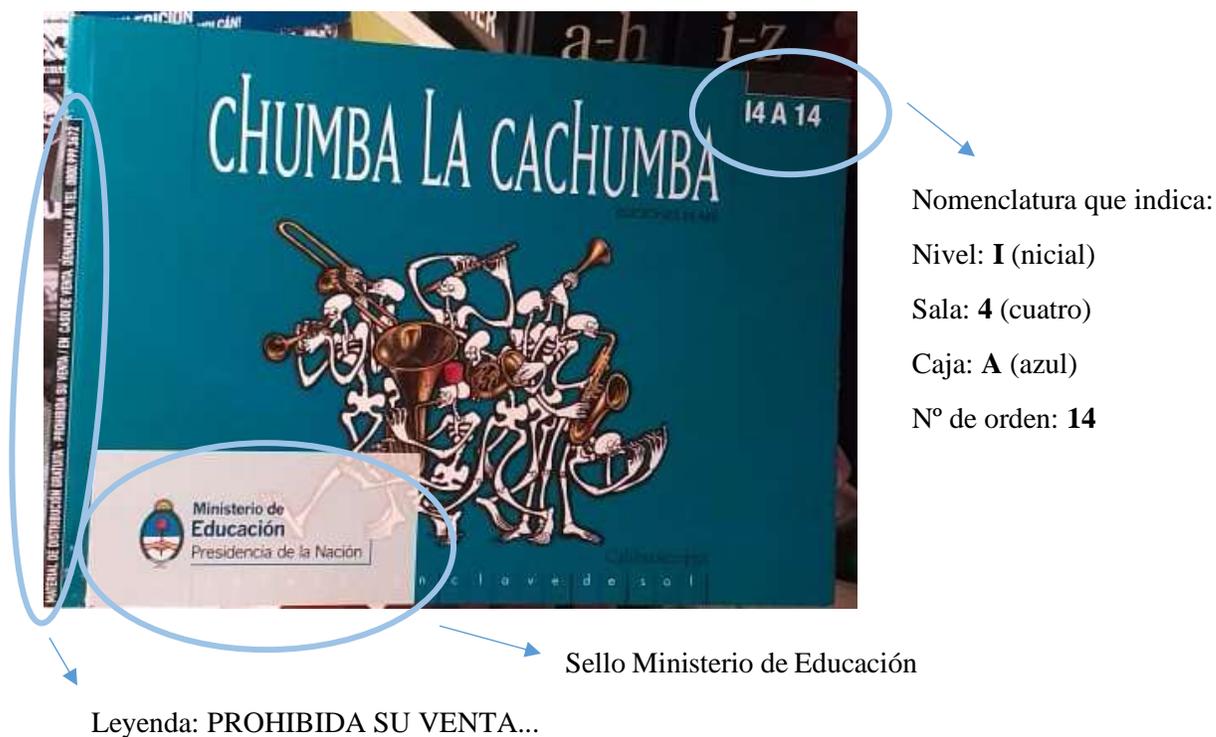


Ilustración 21

Siguiendo a Alvarado, entre los paratextos que rodean al libro -epitexto-, ya mencionamos las cajas contenedoras y sumamos un metatexto: las prescripciones de uso. El cuadernillo que acompañó a las cajas funciona como guía de la lectura y da cuenta de las representaciones

en torno a lo que es leer y de las posibilidades que pueden habilitarse o no en y desde el ámbito escolar.

En principio se plantean los propósitos de armar estas colecciones de aula⁴⁰ y se retoma el texto de Graciela Montes *La gran ocasión* (2007), para instalar la propuesta en un determinado paradigma: la escuela como oportunidad, pero también como garantía del acceso a los bienes culturales. De este modo, se explicita que estos libros son para tener a mano (p. 5) y *leer, tocar, releer, visitar, intercambiar, ensimismarse, juntarse en torno a ellos*, estos modos de leer que se proponen y se valoran habilitan diversas prácticas y por ende consideran a los lectores como sujetos activos. Por otro lado, se pondera el concepto de camino lector (Devetach, 2008), proponiendo que las colecciones sean una posibilidad para expandirlo, invitando a los docentes a generar las condiciones para que los encuentros en torno a los libros sean valiosos. Estas condiciones implican el reconocimiento por parte de los docentes de los libros, la preparación de la lectura, la selección de los textos según la ocasión, la disposición de tiempo y espacio, entre otras.

Entre las estrategias didácticas que incluye el cuadernillo se destacan el armado de mesas de libros, las presentaciones de los mismos, la preparación de escenas de lectura, el armado de itinerarios, el registro de las lecturas en memorias grupales e individuales, los préstamos domiciliarios, la rotación de las cajas entre las salas e incluso se listan acciones posibles en vínculo con la comunidad. Estas propuestas para llevar adelante adentro y afuera de la sala, adentro y afuera del Jardín evidencian, por un lado, un amplio concepto de lectura que convoca a la experiencia: convida a “habilitar diferentes modos de leer” (p. 7) y se explicita la idea de “ampliar la red hecha de libros y lectores” (p.17). La palabra experiencia aparece

⁴⁰ Las bibliotecas de aula y las bibliotecas escolares no son contrapuntos, ambas son necesarias para hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores. Dice Mirta Castedo (2008): “No por ambiciosa, esta nueva escena de lectura deja de ser posible: una comunidad de lectores y escritores interactuando en torno a los textos indispensables, pertinentes y propios de cada una de las diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad que nos proponemos que los chicos conquisten: una comunidad que consigue construir los implícitos compartidos que permiten la convivencia entre lo diverso, pero no por diferente, incomprensible” (p. 260). Armar y sostener una biblioteca sala (habiendo observado cómo funcionan otras bibliotecas) posibilita que en diversas situaciones los niños compartan, opinen, intercambien, releen, discutan con sentido en torno a las prácticas del lenguaje. Las actividades en torno a las prácticas de lectura y de escritura implicadas en el funcionamiento de la biblioteca de aula “cumplen con el propósito didáctico de enseñar a comprender las leyes de organización del sistema de escritura a los más pequeños, a los que aún no leen convencionalmente, al mismo tiempo que introducirlos en prácticas de cultura escrita cuyo poder queda normalmente oculto tras el velo de *lo cotidiano, lo habitual, lo doméstico* (p. 272).

recurrentemente en el material destinado a los docentes y aunque allí no se ahonde teóricamente en esta implicancia, resulta pertinente citar a Larrosa (2003) cuando propone pensar la dimensión política de esta elección por encima de otras vinculadas a un paradigma positivista que prioriza las técnicas. Para el filósofo, pensar la lectura desde la experiencia es pensarla “desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación” (p.86) y agrega más adelante:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (p.94).

También pueden considerarse en esta misma línea los libros de recomendaciones editados y distribuidos gratuitamente en el marco del Plan Nacional de Lectura. Nos referimos a *300 libros recomendados para leer en las escuelas*, editado en 2011, cuyo equipo de selectores pertenece a ALIJA (Asociación Argentina de Literatura infantil y juvenil) y *300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes*, para el cual se amplió la convocatoria de especialistas al ámbito internacional. Estos materiales pensados como herramienta para mediadores que deben seleccionar textos, se configuran como una suerte de catálogos que incluyen reseñas, tapas y sinopsis de los libros. Dice en uno de sus prólogos:

Desde el Plan Nacional de Lectura de la Argentina, entonces, desarrollamos el proyecto de editar libros de reseñas de literatura infantil y juvenil, y también incluir textos de ciencias, a fin de aportar un material que resulte de interés a todos aquellos que eligen los libros que llegan a las escuelas, equipos de planes de lectura, y también a todo el circuito de docentes que desean o necesitan conocer potenciales y diversos textos para ofrecer a sus estudiantes.

Si bien estas publicaciones se proponen traccionar el canon escolar, también evidencian cómo las reglas del mercado, con su lógica de distribución cultural hegemónica dificultan el acceso a determinados libros. La colección que se analiza incluye entre sus títulos libros que habían sido recomendados por los materiales citados, evidenciando cruces y continuidades en las políticas de lectura.

4. 4. Edición. La colección en tiempo y espacio

Otro de los datos relevados fue la fecha de edición de los títulos. De este relevamiento se evidencia la presencia de títulos históricos de la literatura para niños. En algunos casos, dichos títulos siguen estando vigentes en los catálogos editoriales y disponibles en el mercado. Es el caso de las obras de María Elena Walsh, cuyo giro estético fue un hito histórico y cuya vigencia es indiscutida: año tras año, se reimprimen diversas ediciones que circulan en abundancia, tanto en librerías como en quioscos de diarios, lo que da cuenta de la amplitud del público al que apuntan. Otros ejemplos de obras históricas que permanecen vigentes en el mercado editorial a lo largo del tiempo son *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, de Graciela Montes (1985), la saga de *Chigüiro*, de Ivar da Coll (1985), *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak (1963) y los ejemplares de las colecciones paradigmáticas *Los Morochitos* y *Libros del Pajarito Remendado*. Por otra parte, se observan libros que, si bien permanecen en los catálogos editoriales, no son asequibles de conseguir, ya sea porque están agotados o por la distribución editorial. Ejemplos de estos casos son *El arca de Noé*, de Vinicius De Moraes (1976), *Margarita*, de Rubén Darío (texto de 1908, editado en Colombia), *El mar en calma* y *El viaje feliz*, de Johann Wolfgang von Goethe ilustrado por Peter Schösso (2006, España).

Asimismo, relevamos qué empresas editoriales son responsables de los títulos que se analizan. De los 100 ejemplares, 47 pertenecen a proyectos editoriales argentinos que publican, reeditan o distribuyen títulos de proyectos editoriales independientes. Las editoriales argentinas independientes que además se especializan en literatura para niños y jóvenes con mayor presencia en la colección son Calibrosopio y Del Eclipse, esta última cabe aclarar cesó sus actividades en 2016. También están presentes editoriales históricas como De la Flor y Colihue y otras más recientes, pero ya muy afianzadas en el campo como Pictus, Comunicarte, Pequeño Editor, Adriana Hidalgo y La brujita de papel. Respecto de las editoriales extranjeras, que representan poco más del 50% de la colección, la mayoría de los títulos provienen de sellos que pertenecen a grandes grupos: Penguin Ramdon House, Océano, Edelvives, Fondo de Cultura Económica y Anaya.

Parte 4. Capítulo 5.- CONCLUSIONES

El análisis detenido de las unidades tanto como del conjunto permite arribar a conclusiones que confirman parcialmente la hipótesis planteada en este trabajo:

“Las *Colecciones de Aula* correspondientes a las salas de cuatro años del Nivel Inicial distribuidas entre 2013 y 2015 por el Ministerio de Educación en el marco de las políticas socioeducativas evidencian criterios de selección que excluyen propósitos extraliterarios y promueven en la diversidad una mirada democratizadora de la lectura y el arte para las infancias, por lo tanto, pueden constituirse como modelo para el desarrollo de colecciones para el Nivel Inicial.”

En primer lugar, estamos en condiciones de afirmar que la colección se compone por libros que representan discursos estéticos diversos y exigentes: libros álbum, libros sin palabras, libros sin ilustraciones, libros grandes y pequeños, a todo color o en blanco y negro. Se trata de un acervo que no necesariamente tranquiliza a los lectores en formación ni a los mediadores de lectura sino, por el contrario, habilita a que el lector construya sus propios sentidos, cuestione y se cuestione. Se trata de libros que representan niños y niñas en diversas situaciones familiares o sociales, libros donde las tensiones entre el mundo adulto y la infancia quedan absolutamente manifiestas. Esto irrumpe en las miradas cristalizadas en torno a los libros para niños como productos del mercado y dispositivos de dominación.

Se observa que se incluyen muchos títulos que a priori no son ofrecidos al Nivel Inicial, ya sea por decisiones editoriales o por lógicas del mercado que clasifican la literatura para niños y niñas según criterios alejados de los desarrollos teóricos y las representaciones de infancia y de lectura que enmarcan este trabajo. La colección, entonces, es la oportunidad para que entren al Jardín de Infantes libros exigentes que en los catálogos editoriales o en los estantes de las librerías se ofrecen a otros destinatarios. De hecho, varios títulos se repiten en las colecciones enviadas al Nivel Primario, lo que evidencia que los selectores –un equipo de especialistas de todo el país- no encasillan a los lectores por edades ni clasificaron los textos en reductos estancos.

En otro sentido, hemos tratado estos envíos de libros como una colección. Dice Stewart que “Preguntarse qué principios de organización se utilizan para articular la colección es comenzar a discernir de qué trata la colección” (p. 226). A lo largo del trabajo se intentaron desagregar estos principios de organización, para lo cual fue necesario definir las variables de análisis para interpretarlas a la luz de la teoría y poner el foco en los elementos particulares:

- a) Los textos: autores, géneros y representación de infancia.
- b) Los libros: ilustración, diseño, materialidad, circulación.

Respecto de los textos, concluimos que el recorte da por resultado un amplio corpus que incluye hitos históricos, autores memorables y representaciones culturales diversas, lo que lleva a los Jardines de Infantes una propuesta valiosa que borra la noción de consumo para otorgarle sentido cultural a los libros.

En lo que atañe a los autores, se privilegian las voces nacionales, dentro de las que se incluyen las de los agentes dobles fundacionales en el campo de la LPN argentina. Asimismo, es notable la selección de autores extranjeros y la presencia de literatura folclórica que, como se indicó, es muy importante en la primera infancia. Tanto los autores nacionales como los extranjeros son reconocidos y han sido premiados en diversas oportunidades.

Sin embargo, esta misma mirada sobre el conjunto invita a pensar otros criterios posibles, vinculados a las particularidades del Nivel Inicial: seleccionar es incluir y, por lo tanto, implica también dejar afuera. La producción de libros para primeros lectores es abundante y la lectura crítica de algunas producciones deja a la vista algunas incongruencias al privilegiar unos libros sobre otros. Ya que esta colección es la biblioteca de la sala, y probablemente en muchos establecimientos estos sean los únicos libros disponibles⁴¹, nos parece oportuno destacar la inclusión de otros títulos. Graciela Montes o Ema Wolf, por nombrar a algunas autoras presentes en el corpus analizado, poseen varios títulos para primeros lectores que sería interesante y oportuno incluir en una colección como esta. Quizás, factores externos al

⁴¹ Las Bibliotecas Escolares para el Nivel Inicial no forman parte de la estructura obligatoria en todas las provincias del país.

poder de decisión de los selectores como pueden ser las limitaciones en los derechos de autor o las impuestas por los sellos editoriales sean determinantes en algunos casos.

El relevamiento de los géneros da por resultado un equilibrio entre cuento y poesía y otorga también espacio para otras tipologías como son el libro álbum y los libros sin palabras. Cada una de categorías habilita un modo de leer diferente, por lo tanto, esta amalgama de géneros posibilita múltiples lecturas y amplía la oportunidad de elección de los lectores, según sus singularidades

Finalmente, en la dimensión que se ocupa de los textos observamos la representación de infancia en dos sentidos. Por un lado, se observaron qué niños y niñas están presentes. Los casos analizados dan cuenta de una representación de infancia diversa: hay niños que habitan los márgenes (*Periquito*), niños traviesos (*Donde viven los monstruos*), niños en tensión con los adultos (*Madrechillona*), niñas que juegan, desafían y descubren (*La ola*), niños y niñas que pelean y también resuelven sus conflictos (*El túnel*). Cada propuesta da cuenta de una infancia en particular, no se hegemoniza a los niños y niñas como constructo social uniforme, sino que se representa un “niño empírico” (Stapich, 2018).

Por otro lado, precisamente por la densidad de las temáticas que se presentan, por el espesor de los desafíos literarios y estéticos y por la diversidad de autores y géneros, estamos en condiciones de afirmar que esta colección confía en las posibilidades de sus lectores y les da lugar para que construyan redes de sentido amplias y diversas. Es decir, el equipo de selectores posee una mirada amplia y respetuosa de las infancias y por ello recorta atendiendo múltiples posibilidades. La inclusión de obras que diseñan un recorrido histórico por el campo argentino de la LPN y que además incluye autores de geografías alejadas de los contextos de pertenencia, genera una oportunidad para toda la comunidad educativa que recibe y manipula los libros de inscribirse en un entramado cultural, en un tapiz cultural amplio, al decir de Montes, que dará lugar a una comunidad de lectores.

Respecto de la segunda dimensión, la de los libros, también se concluye que los criterios de selección que priman privilegian la diversidad. Dan cuenta de ello las múltiples propuestas estéticas, tanto desde lo discursivo, lo plástico y lo material. Los libros ilustrados ocupan un gran porcentaje de la colección, pero también hay libros sin ilustraciones, esto demuestra la amplitud de prácticas posibles en torno a la lectura que consideran quienes debieron

seleccionar. Los libros del corpus analizado están definitivamente alejados de estereotipos en tono a qué es leer y qué libros son para los más pequeños.

Los paratextos de la colección comprueban la intencionalidad explícita de que estos objetos culturales circulen ampliamente y al mismo tiempo sean considerados bienes patrimoniales, lo que se torna un gesto determinante por tratarse de una política pública planificada bajo explícitos parámetros de equidad y democratización de la cultura escrita.

Asimismo, es posible afirmar que la mirada minuciosa de este programa da cuenta de la coherencia que existe entre el discurso que fue bandera del proyecto 2003-2015 y las políticas socioeducativas diseñadas y llevadas adelante. Esto no implica que estas políticas alcancen para lograr acabadamente el objetivo, sin embargo, son sin duda eslabones necesarios. Una de las cuestiones determinantes, dado que son bienes destinados a circular continuamente y que implican indefectiblemente la manipulación de los materiales en diversas condiciones, es la continuidad de este tipo de estrategias.

Retomando un trabajo anterior donde hemos reflexionado acerca de las políticas y las acciones en torno a la lectura volvemos a poner la mirada sobre lo que implica pensar en la lectura y la infancia en términos de derechos:

Si reconocemos la desigualdad de oportunidades que significan los contrastes entre competencias de lectura y la incidencia en el desarrollo personal resulta imperioso comenzar desde la más temprana edad habilitando su acceso [a la lectura]. Los primeros años de vida son el momento de apropiación del lenguaje, de desarrollo del pensamiento, suficiente razón para que la lectura se instale como práctica. El tiempo de la infancia es tan breve como fundante. (..)

Si, como dice Reyes (2008), las conquistas más elementales de los lectores que son aprender a comunicarse, aprender a hablar y aprender a leer y escribir se dan durante los primeros seis años de vida, resulta imperioso concebir la lectura de manera amplia y habilitar espacios y oportunidades para que tenga lugar (Allori, Valdivia; 2019).

Los envíos de libros a los Jardines de Infantes, como parte de una política socioeducativa, cuidadosamente seleccionados y acompañados por materiales prescriptivos que convocan a reflexionar en torno a las prácticas son sin duda un gesto que supera lo anecdótico y supone un compromiso con las infancias, la escuela y la ciudadanía en general, por lo que estamos en condiciones de afirmar que estas políticas, además de ser un gran gesto de equidad, efectivamente se vinculan con la formación de lectores críticos.

Ahora bien, se dijo que la hipótesis se verifica parcialmente. Se observan dos cuestiones que impiden que esta colección sea tomada como modélica para pensar el desarrollo de colecciones para bibliotecas de Nivel Inicial. Por un lado, la cuestión más práctica vinculada al acceso a los libros. Como se observó, no todos los libros están disponibles en el mercado, situación que resulta determinante si se quiere replicar el corpus. Por otro lado, podría tomarse el patrón que surge al leer los gráficos y tomar los porcentajes que arrojan los gráficos como modelo. Esto indicaría qué porcentaje de textos poéticos, por ejemplo, deberían incluirse en una colección para los más pequeños y en el mismo sentido pueden leerse los demás aspectos (autores, géneros, etc.). Este modelo sería válido para pensar en la colección literaria estrictamente, sin embargo, si pensamos en una colección para el Jardín de Infantes de manera integral, se deberían incluir otras tipologías textuales: libros informativos, libros de referencia, textos instruccionales. Volviendo a la posibilidad de tomar el patrón porcentual y en relación al marco teórico propuesto, la mirada cuantitativa respecto del fondo literario no bastaría, puesto que no contempla, precisamente, las consideraciones respecto a la complejidad que presentan tanto el objeto literario como las decisiones en torno a las infancias. Tal como se realizó en este trabajo, es necesario detenerse en los casos particulares y evidenciar la literaturiedad de las propuestas, los desafíos que proponen y qué representación de infancia las atraviesan.

El estudio integral sobre esta política de Estado da cuenta de alcances amplios en torno a ellas. Si bien el trabajo se centró en determinar los criterios de selección, el proceso permite observar, por ejemplo, los ecos de estas decisiones en el mundo editorial. Según se releva en los informes de la Cámara Argentina de Libro los libros editados para el Ministerio de Educación en 2014 fueron 10.134.261, lo que significa un 42 % de aumento en el número de ejemplares de libros nuevos (Redondo, 2016).

El impacto de estas políticas socioeducativas fue muy amplio. Estas colecciones polifónicas conformadas por una gran diversidad de textos, géneros y autores, fueron cuidadosamente editadas, impresas y publicadas en nuestro país conservando las mismas características que estos títulos poseen en la circulación dentro del mercado. Las políticas de lectura diseñadas integralmente fortalecen la equidad en la distribución y accesibilidad a objetos culturales, el circuito de producción, circulación y defienden aspectos como los derechos lingüísticos: las políticas de Estado respecto a las industrias culturales evidencian la perspectiva de derechos de sus gobernantes (Allori, Valdivia: 2019).

Finalmente, creemos que es de suma importancia continuar esta línea de investigación. Si consideramos que "la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños de 45 días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años" y que de esto se concluye que los Jardines de Infantes se componen al menos de espacios que incluyen a estos dos últimos años obligatorios, el diálogo entre los materiales previstos para las salas de cuatro y de cinco años resulta imperioso y pertinente. Proponemos entonces, continuar con este tipo de análisis en las colecciones de las salas de cinco y en las de bibliotecas escolares, para evidenciar cruces, continuidades y/o rupturas. Las decisiones articuladas y coherentes acerca de lo que se ofrece para leer permiten, no solo ampliar el horizonte cultural de los niños sumando autores, géneros, temas o vertientes estéticas, sino que, además, propician la continuidad de lecturas, es decir, la generación de itinerarios, ya sea por parte del docente como por parte de los mismos lectores que tendrán la oportunidad de leer más sobre aquello que los cautiva.

Acordamos con Montes que la infancia es un asunto público y privado al mismo tiempo (1998). En este sentido creemos que el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015) se configura como una política socioeducativa que asume la responsabilidad de democratizar el acceso a bienes culturales de todos los niños y niñas que habitan las escuelas de gestión pública del país. En tiempos en los que el acceso a los libros –en cantidad, variedad y calidad– es sumamente dificultoso por diversas razones, entre ellas la económica, pero también las paradigmáticas, llevar libros cuidadosamente seleccionados a los Jardines de Infantes se configura como una oportunidad para los más pequeños, como dijera Montes, una gran ocasión para que la lectura tenga lugar. Quizás para muchos, la única:

Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento (Petit, 1999, p.18).

Textos literarios referenciados

Bauer, J. (2013). *Madrechillona*. Salamanca: Lóguez.

Bernasconi, P. (2012). *El zoo de Joaquín*. Buenos Aires: La brujita de papel

Browne, A. (2012). *Cambios*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2012). *El túnel*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cotte, C. (il.). (2013). *Chumba la cachumba*. Buenos Aires: Calibrosopio, Barcelona: Ekaré.

da Coll, I. (2013) *Chigüiro encuentra ayuda*. Buenos Aires: Calibrosopio, Bogotá: Babel libros.

Darío, R.; García, O. L. (il.). (2013). *Margarita*. Buenos Aires: Alfaomega; Panamericana.

Devetach, L. O'Kif. (2013). *Cuento escondido*. Buenos Aires: SM

-----; Lima, J. (2013). *Periquito*. Buenos Aires: SM.

-----; Rojas, O. (2013). *Canción y pico*. Buenos Aires: Sudamericana.

Kaufman, R. (rec.); Nobati, E. (il.). (2013). *En coche va una niña*. Boulogne: Cántaro.

Lee, S. (2013). *La ola*. Buenos Aires: Calibrosopio; Granada: Bárbara Fiore.

Longo, A. (rec.); Harrington, C. (il.). (2009). *Antón Pirulero. Rondas de la abuela*. Buenos Aires: Kumquat.

----- (2009). *Arroz con leche. Las canciones de la abuela*. Buenos Aires: Kumquat.

Machado, A. M.; Faría, R. (2013). *Niña Bonita*. Buenos Aires: Calibrosopio, Ekaré.

Machado, A.; Arroyo, E. (2013). *La plaza tiene una torre*. Buenos Aires: Colihue.

- Melazinni, S. (2013). *Ki ri ki*. Buenos Aires: La marca.
- Montes, G. (2012). *Doña clementina, Queridita, la Achicadora*. Buenos Aires: Colihue.
- (2012). *La familia Delasoga*. Buenos Aires: Colihue.
- Moraes, V. de; Marchesi, J. (il.). (2013). *El arca de Noé*. Buenos Aires: de la Flor.
- Olmos, G. (comp.); Serrano, L. M. (il.). (2013). *Zoología poética*. Buenos Aires: Además.
- Orgambide, P.; Holgado, M. (2013). *Estaba la paloma blanca*. Buenos Aires: Colihue.
- Pisos, C.; Katana. (2013). *Dragones o pajaritos*. Buenos Aires: SM
- Rojas, O. (2013). *Plutarco*. Buenos Aires: Del Eclipse.
- Roldán, G.; Cubillas, R. (2013). *Un barco muy pirata*. Córdoba: Comunicarte.
- Sendak, M. (2013). *Donde viven los monstruos*. Bogotá: Kalandraka.
- Smania, E. (2013). *Girasol al sol*. Buenos Aires: edebé.
- Tallon, J. S.; Di Lorenzi, M. (2013). *El sapito glo glo glo*. Buenos Aires: Colihue.
- .; Roldán, G. (2013). *Rapatonponcipitopo*. Buenos Aires: Colihue.
- von Goethe, J. W.; Schösso, P. (2013). *El mar en calma / El viaje feliz*. Barcelona:
Juventud.
- Walsh, M. E. (2013). *Canciones para mirar*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2013). *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2013). *Zooloco*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Wolf, E. (2012). *Barbanegra y los buñuelos*. Buenos Aires: Colihue.

Referencias bibliográficas

Allori, S., & Valdivia, M. (2019). Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones. Una cartografía posible para leer el mundo (y mirar bien todas las patas). *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(9), 6-25. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3858/3917>

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: EUDEBA

Andruetto, M. T. (2007). Algunas cuestiones en torno al canon. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 217. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>

----- (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

----- (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253. Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

----- (2016). *La orfebrería del silencio*. Córdoba: Comunicarte.

Blanco, L. (2013). “Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y joven”. En Cañón, M. y Stapich, E. (comp.). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 153 – 177). Córdoba: Comunicarte.

Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustamante, P. (junio, 2019). *L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial*. Trabajo presentado en XIX Jornadas La literatura y la escuela, Mar del Plata.
- Cañón, M. (2016). “Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños”. En Blake, C. y Frugoni, S. (Coor.) *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53-66). La Plata: UNLP.
- (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Carranza, M (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 202. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- (2007). Donde viven los monstruos. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 222. Disponible en: <http://imaginaria.com.ar/22/2/donde-viven-los-monstruos.htm>
- (2017). *La horrible consecución de fines útiles*. Laboratorio Emilia.
- Cassany, D. (2002). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2). Pp.
- (2003). “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”. *Tarbiya*, 32, 113-132. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Castedo, M. (2008). “Dar clase con las bibliotecas en las aulas”. (pp. 259-291). En Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberria, R. (comp.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.

- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial
- (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para un nuevo siglo. *CLIJ*, 145.
- (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cutuli, R. (2020). ¿Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 158-180. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4058>
- de Diego, J. L. (2007). Políticas editoriales y políticas de lectura. *Anales de la educación común*, 3(6), 38-44. Buenos Aires: DGCyE.
- (2015). *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*. Buenos Aires: Ampersand.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Colombia: Norma.

- Díaz Rönner, M. A. (1995). "Actual dimensión de la literatura infantil argentina". En *Revista La Obra*, 888, Junio 1995.
- (2000). Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En: Drucaroff, E. *Historia crítica de la literatura argentina: vol.11. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé.
- (2007). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar.
- (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frugoni, S. (2016). "Alegato en contra de la promoción de la lectura (si eso fuera posible)". En Blake, C. y Frugoni, S. (comp.) *Literatura, infancias y Mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*. La Plata: Vuelta a casa, UNLP.
- García, L. (2016). Las modulaciones de la imaginación: lectura, escritura e ilustración en los años 80 en la literatura argentina para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2), 49 - 67. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1668>
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En Dalmaroni, M. (direc.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Argentina: Ediciones UNL.
- Giardinelli, M. (2007). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.
- Hermida, A. C. (2015). *La ola*. En: Banco de recursos Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. [Recurso en línea]. Disponible en: <http://www.jitanjafora.org.ar/La%20ola-Lee.pdf>
- Hermida, C, Cañón, M. D´Antonio, F. y Hermida, A. C. (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/19.

- Hermida, C. y Cañón, M. (2018). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Hermida, C. y Rodríguez, N. (2015). La construcción de una poética de ruptura. *Los morochitos*. En *XVIII Jornadas Nacionales de Estética y de Historia del Teatro Marplatense*. Mar del Plata.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2001). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Istvansch (2006). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lee, S. (2013). *La trilogía del límite*. Albolote: Bárbara Fiore
- Leiza, M. y Duarte, M. (2009) "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil". FLACSO, clase n° 12, curso: "Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación".
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ley N° 26.206 Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- López, M. E. (2013). Una micro política pública de lectura para la primera infancia. Pp. 87-102. En *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2018). *Un pájaro del aire*. Buenos Aires: Lugar

- Magistris, G. y Morales, S. (comp.) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Del colectivo.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes recomendados por el Plan Nacional de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Medina, M. (2010). “Ni borrón ni cuenta nueva. Una mirada sobre la literatura infantil y juvenil argentina relacionada con la dictadura”. En. López, M. E. (comp.). *Artepalabra Voces en la poética de la infancia*. (pp. 71-84). Buenos Aires: Lugar.
- Méndez, M. (2012). “La literatura infantil y juvenil va a la escuela”. En Broitman, A. (comp.) *Pensar la Edición. Los editores y el campo editorial*. (pp. 119-138). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario del Uso del Español* (4ta. ed.)
- Montes, G. (1998). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: MECyT.
- Orera Orera, L. y Hernández Pacheco, F. (2017). El desarrollo de colecciones en bibliotecas públicas. Fundamentos teóricos. *Investigación bibliotecológica*, 31(71), 235-270. <https://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57818>
- Origi, A. (2004). *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Lugar.
- Pellegrín, A (2004). *La aventura de oír*. Barcelona: Anaya
- Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden. literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

- Petit, M. (1999). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Piccolini, P. (2012). La puesta en libro. Conceptos técnicos para describir el proceso de edición. En *Actas del Coloquio Argentino de Estudios sobre el libro y la Edición. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET)*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata: La Plata. Disponible en: <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Piccolini.pdf/view>
- Ramos, M. C. (2013). *La casa del aire. Literatura en la escuela*. Neuquén: Ruedamares.
- Redondo, P. (2016). “Prólogo”. En Cañón, M; Hermida, C.; Hermida, A.; D’Antonio, F. *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/19.
- (2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(9), 104-124. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864>
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- (2008). “La biblioteca para los que no sabe leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia”. (pp. 209-238). En Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberria, R. (comp.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- (2010). “¿Dónde está la literatura en la vida de un lector? (pp. 23-35). En López, M. E. (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar.

- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Sagui, A. (2006). "Narración y biblioteca". En *Nivel Inicial 1. Núcleos de aprendizajes prioritarios*. (pp. 76-168). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia
- Segretin, C. (2010). Leer con el cuerpo. En López, M. E. (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. (pp. 63-70). Buenos Aires: Lugar.
- Shua, A. M. (1996) Panorama desde el puente. *La Mancha, Papeles de literatura infantil y juvenil*, N°1, 9-11.
- Silva Díaz, M. C. (2005). Madrechillona. *revistarbabar*. Disponible en <http://revistababar.com/wp/madrechillona/>
- Skliar, C. (2019). *Érase una vez la lectura*. Villa María: Eduvim.
- Sotelo, E. (1999). Niña bonita. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 9. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/00/9/bonita.htm>
- Stapich, E. (2002). La formación de la disposición estética en los niños. II Jornadas La literatura y la escuela. Mar del Plata: Jitanjáfora.
- (2007). *Con ton y con son. La lengua materna en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Aique.
- (2013). "María Elena Walsh y el idioma secreto de la infancia". En Cañón, M. y Stapich, E. (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. (pp. 23 - 27). Córdoba: Comunicarte.
- (2016) Representaciones de infancia y literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2), 81 - 93. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673>

- . (2018) Viejos y nuevos pactos. Literatura infantil y moralización. En Hermsilla, A. M.; Calo, O. y Martínez Alvarez, H. (comp). *Estudios sobre deontología de la psicología y moralidad*. (pp. 217-239). Mar del Plata: EUEM.
- Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 8 (4), pp. 4-15.
- Valdivia, M. (2017). Entrevista a Mónica Weiss. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 225-236. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2207>
- . (2019). Poesía en los envíos de libros al Nivel Inicial (2013-2015). *Novedades educativas*. (348/349). 60-65
- Yunes, E. (2013). ¿Qué se promueve al promover la lectura (y qué presupone la promoción)? En *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. (pp. 131-136). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.

Anexos

1.- Tabla de casos analizados:

Título	Autor/es	Características
<i>El túnel</i>	Anthony Browne	Libro álbum. Intertextualidad, relaciones entre pares, paso de dimensión.
<i>Dónde viven los monstruos</i>	Maurice Sendak	Libro álbum. Paso de dimensión, paso del tiempo.
<i>Madrechillona</i>	Jutta Bauer	Libro álbum. Relación madre-hijo. Simbolización, poder de la palabra (desmembramiento-uni6n).
<i>Periquito</i>	Laura Devetach, Juan Lima	Representaci6n de infancia: ni6o pobre. Tradici6n oral. Potencia po6tico-visual de las ilustraciones.
<i>Ni6a Bonita</i>	Ana María Machado / Rosana Faría	Representaci6n de infancia. Búsqueda de la belleza, técnica de ilustraci6n.
<i>Colecci6n “Los Morochitos”</i>	Autores varios	Selecci6n de poemas, elecci6n del dise6o: formato peque6o, ilustraci6n a dos colores, tipos de ilustraci6n. Fecha de creaci6n (’80).
<i>La ola</i>	Susy Lee	Técnicas de ilustraci6n, uso de los espacios, ritmo de la narraci6n sin palabras.
<i>Plutarco</i>	Oscar Saúl Rojas	El poder de lo peque6o: rat6n, lápiz. Pasaje a otra dimensi6n. Tipo de ilustraci6n. Elecci6n de los puntos de vista (ilustraci6n).

<i>Folioscopio Ki ri ki</i>	Santiago Melazzini	Tamaño, propuesta integral: diálogo entre lenguajes: cine. Estética realista.
-----------------------------	-----------------------	--

2.- Listado completo de la colección

Caja		Título	Autor/es
1	Azul	Doña Clementina queridita, la achicadora	Graciela Montes
2	Azul	Fuimos al Zoológico	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)
3	Azul	Antón Pirulero	María Alejandra Longo (recop)
4	Azul	Fiesta de disfraces	Inés Trigub
5	Azul	Romeo nunca está contento	Hiroko Ohmori
6	Azul	La guerra de almohadas más grande del mundo	Vincent Cuvellier / Vincent Mathy (il)
7	Azul	Casas y cosas	Diana Briones/Nora Hilb (il)
8	Azul	Boca de león	Istvansch
9	Azul	Canciones para mirar	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)
10	Azul	El arca de Noé	Vinicius De Moraes
11	Azul	Pepino y el misterioso Ratón Pérez	Gastón Hauviller / Mariano Epelbaum (il)
12	Azul	La familia Delasoga	Graciela Montes / Marín (il)
13	Azul	Nos miramos	María Paula Ratti (il)
14	Azul	Chumbalacachumba	Carlo Cotte (il)
15	Azul	Mateo y su gato rojo	Silvina Rocha / Lucía Mancilla Prieto (il)
16	Azul	El sapito glo glo glo	Juan Sebastián Tallon / Miguel Di Lorenzi (il)
17	Azul	Pototo 3 veces monstruo	César Bandín Ron/ Cristian Turdera (il)
18	Azul	Un barco muy pirata	Gustavo Roldán / Roberto Cubillas (il)
19	Azul	El túnel	Anthony Browne
20	Azul	Giraluna	Eduardo Gudiño Kieffer
21	Azul	Una mariposa risa que riza	María Cristina Ramos / Claudia Legnazzi (il)
22	Azul	Margarita	Rubén Darío / Olga Lucía García (il)
23	Azul	Monstruo, ¿vas a comerme?	Purificación Menaya / Petra Steinmeyer (il)
24	Azul	Madrechillona	Jutta Bauer
25	Azul	Chigüiro y el lápiz	Ivar Da Coll
26	Roja	El fútbol es así	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)
27	Roja	Un ratón comilón	Mercedes Rodríguez / Guido Van Genechten
28	Roja	Rosa (y Romeo también)	Hiroko Ohmori

29	Roja	El hombrecito de la lluvia	Gianni Rodari
30	Roja	Mundo en miniatura	Diana Briones/Nora Hilb (il)
31	Roja	¡ Poc ! ; Poc ! ; Poc !	Gustavo Roldán (h)
32	Roja	Versos tradicionales para cebollitas	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)
33	Roja	Canción y pico	Laura Devetach
34	Roja	La planta de nabos	Carlos Silveyra (rec.)
35	Roja	Arroz con leche. Las canciones de la abuela	Alejandra Longo (il)
36	Roja	Palabras manzana	Jorge Luján
37	Roja	Cuero negro, vaca blanca	Pablo Bernasconi
38	Roja	Todo lo que es Juan	Istvansch
39	Roja	Tengo una gata	María Paula Ratti (il)
40	Roja	La ola	Suzy Lee
41	Roja	Estaba la paloma blanca	Pedro Orgambide/ Myriam Holgado (il)
42	Roja	El flautista de Hamelin	Grimm, j y Grimm, W. Laura Carusao (ad.). Iñaqui Echeverri (il)
43	Roja	¡Oh, los colores!	Jorge Luján
44	Roja	Espantajos	Alekos
45	Roja	Donde viven los monstruos	Maurice Sendak
46	Roja	Candelaria y los monstruos	Griselda Gálmez / María Wernicke (il)
47	Roja	Conmigo	Guido Van Genechten
48	Roja	¿Quién le puso nombre a la luna?	Mirta Goldberg / Irene Singer (il)
49	Roja	Historia sin fin	Iela Mari
50	Roja	Periquito	Laura Devetach / Juan Lima (il)
51	Verde	El barco de papel	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)
52	Verde	La escalera	María Cristina Ramos /Natalia Colombo (il)
53	Verde	La familia de Martina Espadachini	Lilia María Bazterra García / Fernando Reali (il)
54	Verde	Boca de león	Istvansch
55	Verde	Dragones o pajaritos	Cecilia Pisos / Katana (il)
56	Verde	Zooloco	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)
57	Verde	El maestro Samurai	Guillermo Höhn (adap.) /Gustavo Mazali (il.)
58	Verde	Zoología poética	Gabriela Olmos (comp) / Luis Manuel Serrano (il)
59	Verde	El gato que amaba la mancha naranja	Elza Mesquita / Ana Pereia (il)
60	Verde	Nos miramos	María Paula Ratti (il)
61	Verde	El regreso de las hadas	Ricardo Mariño / Nora Hilb (il)
62	Verde	Mateo y su gato rojo	Silvina Rocha / Lucía Mancilla Prieto (il)
63	Verde	Las manos en la masa	María Rosa Mó/ María Jesús Álvarez (il)
64	Verde	Rapatonponcipitopo	José Sebatían Tallon/ Gustavo Roldán (h) (il)

65	Verde	Tuk es tuk	Claudia Legnazzi
66	Verde	El ratón más famoso	Istvansch
67	Verde	Había una vez un botón	Fabiana Fondevila / Tania de Cristóforis
68	Verde	Monstruo triste Monstruo feliz	Anne Miranda / Ed Emberly (il)
69	Verde	Cambios	Anthony Browne
70	Verde	¿Qué crees tú que puedes hacer en mi circo?	Georgina Ròo/Maximiliano Luchini
71	Verde	La araña que vuela	Nelvy Bustamante / Cecilia Afonso Esteves
72	Verde	Que fue primero	Santiago Melazzini
73	Verde	Trabalengüero	Valentín Rincón/Gilda Rincón/Cuca Serratos (comp.)
74	Verde	Cuando Ana tiene miedo	Hainz Janisch / Barbara Jung (il)
75	Verde	Niña Bonita	Ana María Machado / Rosana Faría (il)
76	Naranja	El barco de papel	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)
77	Naranja	Rosa (y Romeo también)	Hiroko Ohmori
78	Naranja	La isla del pequeño monstruo negro negro	Davide Cali / Philip Giordano (il)
79	Naranja	Con papel de chocolate	Diana Briones/Nora Hilb (il)
80	Naranja	Plutarco	Saúl Oscar Rojas
81	Naranja	Antón Pirulero	María Alejandra Longo (recop)
82	Naranja	Qué fácil es volar	Antonio Machado
83	Naranja	El zoo de Joaquín	Pablo Bernsaconi
84	Naranja	Cuento escondido	Laura Devetach / O´Kif
85	Naranja	El mar en calma y El viaje feliz	Johann Wolfgang von Goethe / Peter Schössow (il)
86	Naranja	Una cena elegante	Keiko Kasza
87	Naranja	Mi amigo conejo	Eric Rohmann
88	Naranja	La plaza tiene una torre	Antonio Machado / Eleonora Arroyo (il)
89	Naranja	Kiriki	Santiago Melazzini
90	Naranja	Barbanegra y los buñuelos	Ema Wolf
91	Naranja	Girasol al sol	Estela Smania 7 Luciana Fernández (il)
92	Naranja	Sana que sana	María Cristina Ramos / Ixchel Estrada (il)
93	Naranja	Cándido	Olivier Douzon
94	Naranja	Perro viejo	Jeanne Willis / Tony Ross
95	Naranja	Candelaria y los monstruos	Griselda Gálmez / María Wernicke (il)
96	Naranja	Mi dragona y yo	Claudia Czerlowski / Virginia Donoso (il)
97	Naranja	Chigiüiro encuentra ayuda	Ivar Da Coll
98	Naranja	En coche va una niña	Ruth Kaufman / Eugenia Nobati
99	Naranja	Una luna junto a la laguna	Adela Basch / Alberto Pez
100	Naranja	¡Sígueme! (una historia de amor que no tiene nada de raro)	José Campanari / Roger Olmos (il)

3.- Tabla de editoriales

Editorial	Nacional		Extranjera	Grupos Internac.	Título
	Espec.	Gral.			
Además			X (México)		Zoología poética
Adriana Hidalgo	x				Romeo nunca está contento
	x				La guerra de almohadas más grande del mundo
	x				Rosa (y Romeo también)
	x				La isla del pequeño monstruo negro negro
Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara				x	Canciones para mirar
				x	El hombrecito de la lluvia
				x	Versos tradicionales para cebollitas
				x	Donde viven los monstruos
				x	Candelaria y los monstruos
				x	Zooloco
Aique Grupo Editor (Larousse, Anaya, Alianza)				x	Palabras manzana
				x	Historias sin fin
Panamericana Editorial			x Colombia		Margarita
			x		Espantapajos
Az Editora				x	Casas y cosas
				x	Nos miramos
				x	Mundo en miniatura
				x	Todo lo que es Juan
				x	Tengo una gata
				x	Nos miramos
				x	Con papel de chocolate
				x	La plaza tiene una torre
Calibrosopio	x				Chumba la cachumba
	x				Chigüiro y el lápiz
	x				La ola
	x				Niña bonita
	x				Madrechillona
	x				Chigüiro Encuentra Ayuda
	x				
Del Naranjo	x				Mateo y su gato rojo
Edebé			x		Boca de león
			x		Las manos en la masa
			x		Girasol al sol
Ediciones Colihue		x			Doña Clementina Queridita, la Achicadora
		x			Fuimos al zoológico
		x			La Familia Delasoga
		x			El futbol es asi

		x			El barco de papel	
				x	El Sapito Glo Glo Glo	
				x	Estaba la paloma blanca	
				x	Rapatonpocipitopo	
				x	Barbanegra y los buñuelos	
				x	Qué fácil es volar	
Ediciones Continente	x				Monstruo ¿vas a comerme?	
	x				El mar en calma y viaje feliz	
Ediciones de la Flor		x			El arca de Noé	
Ediciones de la Magnolia		x			¡Sígueme! (Una Historia De Amor Que No Tiene Nada De Raro)	
Ediciones Del Eclipse	x				Pototo 3 veces monstruo	
	x				¡ Poc ! ¡ Poc ! ¡ Poc !	
	x				Tuk es Tuk	
	x				El ratón más famoso	
	x				Plutarco	
	x				Mi dragona y yo	
Ediciones Kumquat	x				Antón Pirulero	
	x				Arroz Con Leche	
	x				Antón Pirulero	
Ediciones SM				x	Periquito	
				x	Dragones o pajaritos	
				x	Cuento escondido	
				x	Una luna junto a la laguna	
Ediciones Urano				x	Había una vez un botón	
Editorial Comunicarte	x				Un barco muy pirata	
	x				¡Oh, los colores!	
Editorial Libresa			x		La familia de Martina Espadachini	
Editorial Océano				x	Una maripisa riza que riza	
				x	Monstruo triste, monstruo feliz	
				x	Sana que sana	
				x	Perro viejo	
Editorial Puerto De Palos/ Cántaro/ Mac Millan				x	Mi amigo conejo	
				x	¿Quién le puso nombre a la luna?	
				x	En coche va una niña	
Editorial Sigmar.	x				x	El regreso de las hadas
Educando Ediciones	x					La planta de nabos
El Hacedor	x					Cándido
Fondo de cultura económica			x			El túnel
			x			Cambios
Fundación Edelvives			x			Conmigo
			x			La escalera
			x			Cuando Ana tiene miedo
Grupo Editorial Planeta					x	Giraluna
Kapelusz					x	Una cena elegante

La Brujita De Papel	x				Un ratón comilón
	x				Cuero negro, vaca blanca
	x				El zoo de Joaquín
La Marca	x				Que fue primero
	x				Kiriki
Manoescrita	x				El flautista de Hamelin
Pequeño Editor	x				Fiesta de disfraces
	x				¿Qué crees tú que puedes hacer en mi circo?
Pictus	x				Pepino y el misterioso ratón Pérez
	x				El maestro samurai
Random House Mondadori				x	Canción y pico
				x	La araña que vuela
V&R Editoras				x	El gato que amaba la mancha naranja
				x	Trabalenguero

4.- Grilla general. Listado total de títulos (unidades de análisis) y variables:

Unidad de análisis			Variable: autor					Variable: Edición disponible en el mercado			Variable: Género			
			Nacional		Extranjero	Antología	Lit. Folck.	1ra. edi	Si	No	Narrativa			Poesía
Caja	Título	Autor/es	Cr	N/C							Sil.	Cuento	L-A	
	<i>Doña Clementina queridita, la achicadora</i>	Graciela Montes	1					1985	1			1		
	<i>Fuimos al Zoológico</i>	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)		1				1989	1		1			
	<i>Antón Pirulero</i>	María Alejandra Longo (recop)					1		1				1	
	<i>Fiesta de disfraces</i>	Inés Trigub		1					1			1		
	<i>Romeo nunca está contento</i>	Hiroko Ohmori			1				1			1		
	<i>La guerra de almohadas más grande del mundo</i>	Vincent Cuvellier / Vincent Mathy (I)			1				1		1			
	<i>Casas y cosas</i>	Diana Briones/Nora Hilb (il)		1					1				1	
	<i>Boca de león</i>	Istvansch		1					1			1		
	<i>Canciones para mirar</i>	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)		1					1				1	
	<i>El arca de Noé</i>	Vinicius De moraes			1			1976	1				1	

<i>Pepino y el misterioso Ratón Pérez</i>	Gastón Hauviller / Mariano Epelbaum (il)		1					1		1		
<i>La familia Delasoga</i>	Graciela Montes / Marín (il)	1				1985	1			1		
<i>Nos miramos</i>	María Paula Ratti (il)				1		1					1
<i>Chumbalacachumba</i>	Carlo Cotte (il)				1		1					1
<i>Mateo y su gato rojo</i>	Silvina Rocha / Lucía Mancilla Prieto (il)		1				1				1	
<i>El sapito glo glo glo</i>	Juan Sebastián Tallon / Miguel Di Lorenzi (il)		1				1					1
<i>Pototo 3 veces monstruo</i>	César Bandín Ron/ Cristian Turdera (il)		1					1 (ed . Cerrada en 2019)				1
<i>Un barco muy pirata</i>	Gustavo Roldán / Roberto Cubillas (il)	1					1			1		
<i>El túnel</i>	Anthony Browne			1			1				1	
<i>Giraluna</i>	Eduardo Gudiño Kieffer		1			herederos 2005		1		1		

	<i>Una maripisa risa que riza</i>	María Cristina Ramos / Claudia Legnazzi (il)		1					1						1
	<i>Margarita</i>	Rubén Darío / Olga Lucía García (il)			1			1908	1	1					1
	<i>Monstruo, ¿vas a comerme?</i>	Purificación Menaya / Petra Steinmeyer (il)			1				1			1			
	<i>Madrechillona</i>	Jutta Bauer			1				1					1	
	<i>Chigüiro y el lápiz</i>	Ivar Da Coll			1				1		1				
	<i>El futbol es así</i>	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)		1					1		1				
	<i>Un ratón comilón</i>	Mercedes Rodrigué / Guido Van Genechten		1					1			1			
	<i>Rosa (y Romeo también)</i>	Hiroko Ohmori			1				1			1			
	<i>El hombrecito de la lluvia</i>	Gianni Rodari			1				1			1			
	<i>Mundo en miniatura</i>	Diana Briones/Nora Hilb (il)		1					1						1
	<i>¡ Poc ! ¡ Poc ! ¡ Poc !</i>	Gustavo Roldán (h)		1						1				1	
	<i>Versos tradicionales para cebollitas</i>	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)		1					1						1
	<i>Canción y pico</i>	Laura Devetach	1						1						1
	<i>La planta de nabos</i>	Carlos Silveyra (rec.)					1		1			1			
	<i>Arroz con leche. Las canciones de la abuela</i>	Alejandra Longo (il)					1		1						1

Palabras manzana	Jorge Luján		1					1					1
Cuero negro, vaca blanca	Pablo Bernasconi		1					1			1		
Todo lo que es Juan	Istvansch		1					1			1		
Tengo una gata	María Paula Ratti (il)						1	1					1
La ola	Suzy Lee			1				1		1			
Estaba la paloma blanca	Pedro Orgambide/ Myriam Holgado (il)		1					1990	1				1
El flautista de Hamelin	Grimm, j y Grimm, W. Laura Carusao (ad.). Iñaqui Echeverri (il)				1				1			1	
¡Oh, los colores!	Jorge Luján		1						1				1
Espantajos	Alekos			1					1				1
Donde viven los monstruos	Maurice Sendak				1			1963	1				1
Candelaria y los monstruos	Griselda Gálmez / María Wernicke (il)		1						1			1	
Conmigo	Guido Van Genechten				1				1			1	
¿Quién le puso nombre a la luna?	Mirta Goldberg / Irene Singer (il)		1						1				1
Historia sin fin	Iela Mari				1			1969	1		1		
Periquito	Laura Devetach / Juan Lima (il)	1							1				1
El barco de papel	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)				1				1		1		

<i>La escalera</i>	María Cristina Ramos /Natalia Colombo (il)		1					1					1
<i>La familia de Martina Espadachini</i>	Lilia María Bazterra García / Fernando Reali (il)		1					1		1			
<i>Boca de león</i>	Istvansch		1					1				1	
<i>Dragones o pajaritos</i>	Cecilia Pisos / Katana (il)		1					1					1
<i>Zooloco</i>	María Elena Walsh / Silvia Jacoboni (il)		1					1					1
<i>El maestro Samurai</i>	Guillermo Höhn (adap.) /Gustavo Mazali (il.)					Adap, cuento oriental		1			1		
<i>Zoología poética</i>	Gabriela Olmos (comp) / Luis Manuel Serrano (il)						1		1				1
<i>El gato que amaba la mancha naranja</i>	Elza Mesquita / Ana Pereia (il)				1			1			1		
<i>Nos miramos</i>	María Paula Ratti (il)							1					1
<i>El regreso de las hadas</i>	Ricardo Mariño / Nora Hilb (il)	1							1			1	
<i>Mateo y su gato rojo</i>	Silvina Rocha / Lucía Mancilla Prieto (il)							1				1	
<i>Las manos en la masa</i>	María Rosa MÓ/ María Jesús Álvarez (il)							1				1	

	<i>Rapatonponcipitopo</i>	José Sebastián Tallon/ Gustavo Roldán (h) (il)		1					1					1
	<i>Tuk es tuk</i>	Claudia Legnazzi		1					1				1	
	<i>El ratón más famoso</i>	Istavansch		1					1			1		
	<i>Había una vez un botón</i>	Fabiana Fondevila / Tania de Cristóforis		1					1			1		
	<i>Monstruo triste Monstruo feliz</i>	Anne Miranda / Ed Emberly (il)			1				1			1		
	<i>Cambios</i>	Anthony Browne			1				1				1	
	<i>¿Que crees tú que puedes hacer en mi circo?</i>	Georgina Ròo/Maximiliano Luchini		1					1			1		
	<i>La araña que vuela</i>	Nelvy Bustamante / Cecilia Afonso Esteves		1					1					1
	<i>Que fue primero</i>	Santiago Melazzini		1					1			1*fo togtr afia		
	<i>Trabalengüero</i>	Valentín Rincón/Gilda Rincón/Cuca Serratos (comp.)					1				1			1
	<i>Cuando Ana tiene miedo</i>	Hainz Janisch / Bárbara Jung (il)			1				1			1		
	<i>Niña Bonita</i>	Ana María Machado / Rosana Faría (il)			1				1				1	
	<i>El barco de papel</i>	Leticia Uhalde/ Raúl Fortin (il)		1					1		1			

Rosa (y Romeo también)	Hiroko Ohmori			1				1			1		
La isla del pequeño monstruo negro negro	Davide Cali / Philip Giordano (il)			1				1			1		
Con papel de chocolate	Diana Briones/Nora Hilb (il)		1					1					1
Plutarco	Saúl Oscar Rojas		1						1*			1	
Antón Pirulero	María Alejandra Longo (recop)					1		1					1
Qué fácil es volar	Antonio Machado		1					1					1
El zoo de Joaquín	Pablo Bernsaconi		1					1					1
Cuento escondido	Laura Devetach / O'Kif	1						1			1		
El mar en calma y El viaje feliz	Johann Wolfgang von Goethe / Peter Schössow (il)			1					1				1
Una cena elegante	Keiko Kasza			1				1				1	
Mi amigo conejo	Eric Rohmann			1				1				1	
La plaza tiene una torre	Antonio Machado / Eleonora Arroyo (il)		1					1					1
Kiriki	Santiago Melazzini		1					1		1*fo togtr afía			
Barbanegra y los buñuelos	Ema Wolf	1						1			1		
Girasol al sol	Estela Smania 7 Luciana Fernández (il)		1					1			1		

