



**HACIA UNA HISTORIA DE LA LITERATURA ARGENTINA PARA NIÑOS.
SUBJETIVIDADES LECTORAS, MEDIACIÓN Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE
LECTURA Y ESCRITURA (LITERARIAS) EN EL PROGRAMA TEÓRICO DE TEXTOS
FUNDACIONALES DE LA CRÍTICA**

**TOWARDS A HISTORY OF ARGENTINIAN LITERATURE FOR CHILDREN. READER'S
SUBJECTIVITIES, MEDIATION, AND TEACHING PRACTICES OF LITERARY
READING-AND-WRITING IN THE THEORETICAL PROGRAM OF FOUNDATIONAL
TEXTS OF THE CRITIC**

Natalia E. Rodríguez¹

Universidad Nacional de Río Negro

Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

rodrigueznat75@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone una aproximación analítica en torno a textos fundacionales de la crítica sobre literatura argentina para niños (LAPN), al especificar el programa que inscriben, entre los noventa y principios de los 2000, orientando una historización de los vínculos entre la lectura, la escritura, lo literario infantil y su didáctica. Los principales aspectos teóricos remiten a la consideración de dichas textualidades como una producción discursiva que establece protocolos críticos expresados, en el nivel de lo discursivo-textual, a través de categorías y andamiajes conceptuales; del mismo modo, a la representación de posicionamientos en una coyuntura de trayectorias relacionales. Destacamos, asimismo, la metodología cualitativa ligada al análisis del discurso, puesto que tracciona el acceso a significados y sentidos materializados en la composición de las estructuras de conceptualización que constituyen los textos del corpus. Las conclusiones más relevantes refieren a la constatación de plataformas críticas que transversalizan temas y problemas asociados, fundamentalmente, a la palabra propia en la constitución de subjetividades lectoras; a la mediación en el ámbito escolar, los criterios de selección, las

prácticas de enseñanza literaria. Esto convalida reciprocidades entre la teoría y la pedagogía, revelando enclaves tanto como desplazamientos y relocalaciones en torno a los mencionados tópicos, de los que se derivan procesos de reorganización y modernización de la LAPN.

Palabras clave: Literatura argentina para niños - Crítica - Formación de lectores - Enseñanza de lectura y escritura (literarias) - Teoría y pedagogía

Abstract

This article discusses an analytical approach to foundational texts of the critic, related to Argentinian literature for children (LAPN for its initials in Spanish), by specifying the program that they establish in the last decade of the twentieth century, guiding a historicization of the connections between reading, writing, children's literature and its didactics. The main aspects of the theory refer to these writings as a discourse production that establishes critical protocols stated through categories and conceptual frameworks, in the same fashion, to the representation of standpoints in coexistence of relational trajectories. We would also like to point out the qualitative methodology related to discourse analysis because it draws meanings and senses materialized in the composition of the conceptual structures that constitute its written corpus. The most relevant conclusions refer to the founding of critical platforms that horizontally go through themes and problems mostly associated to the word itself in the forming of reader's subjectivities; mediation in the school setting, selection criteria, reading-and-writing teaching practices. This validates reciprocities between theory and pedagogy, revealing zones as well as displacements and relocations around the previously mentioned topics, out of which LAPN reorganization and updating processes take place.

Keywords: Argentinian literature for children - Critic - Reader's education - Teaching of literary reading-and-writing - Theory and pedagogy

Recepción: 03-02-2023

Aceptación: 02-06-2023

INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes y durante varias décadas, la literatura infantil y juvenil (LIJ) manifestó el atravesamiento de mandatos psicológicos, éticos, morales y didactizantes. Como consecuencia de las decisiones y acciones generadas en el contexto argentino, especialmente desde la década del ochenta por diversas agencias y agentes culturales, la LIJ se ha consolidado en su especificidad, legitimando un discurso eminentemente estético. Las dinámicas que conllevan a la instauración del campo específico posibilitan el reconocimiento de problemas teóricos particulares y, por ende, la reflexión teórica acerca de la literatura para niños (LPN).

En la línea de una serie de trabajos que abordan las narrativas críticas en la literatura argentina para niños (LAPN), a partir del análisis de la producción intelectual y ensayística publicada entre los años setenta y noventa (García 2012, 2013), planteamos una investigación centrada en el estudio de los discursos teórico-críticos del periodo 2000-2013, con foco en las operaciones y protocolos de la crítica (Panesi 1998, 2001).² En el marco de las derivas vinculadas a dicho proceso investigativo este escrito establece el tratamiento de textos críticos inscriptos en las décadas previas inmediatas al periodo estudiado, a modo de retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas. Los objetivos refieren a indagar los desarrollos de María Adelia Díaz Rönnner (2001 [1995]), Laura Devetach (2012 [1991]), Graciela Montes (1999, 2001a, 2001b), Graciela Cabal (2001) y Ofelia Seppia et al. (2001a, 2001b); delimitar las categorías y las enunciaciones asociadas a los textos referenciados; describir la programática que se establece en relación con la lectura y la escritura (literarias) y su enseñanza; explicar las reciprocidades entre la teoría y la pedagogía.

El marco teórico-metodológico se entronca con los estudios literarios (Eagleton, 1985; Panesi, 1998, 2001; Robin, 2002); la perspectiva sociodiscursiva (Costa y Mozejko, 2002, 2007; Díaz, 2009); la didáctica de la literatura (Bombini, 2006, 2008; Cuesta 2003, 2006, 2011, 2013; Gerbaudo, 2006, 2011, 2013) y el análisis del discurso.

Los avances de investigación expresados en esta comunicación representan un legítimo aporte ya que reivindicar un conjunto de conceptualizaciones teórico-críticas que orbitan entre las áreas de la literatura para niños y jóvenes (LPNyJ), la lectura y escritura (literarias) y sus didácticas, tal como los trabajos críticos posteriores lo demuestran.

1. Marco teórico y metodológico

En primer lugar, este apartado alude al encuadre conceptual que fundamenta el abordaje investigativo desarrollado. Aseguramos, por consiguiente, que las construcciones de Díaz (2009) y Costa y Mozejko (2002, 2007) ajustadas a la perspectiva sociodiscursiva sustentan una definición del discurso como práctica y, por ende, de la literatura y su

crítica como producciones discursivas. Además, los trabajos de Panesi (1998, 2001) son retomados para un tratamiento de la noción de “operación crítica” en vinculación con la de “protocolos”, es decir, esta dimensión retórica o textual de los tipos de operaciones (Panesi, 2001, p. 105). Los diversos trabajos de Bombini (1996, 2001, 2005, 2006, 2008) acreditan una proposición de la lectura y la escritura en los términos de la didáctica sociocultural como, asimismo, los planteamientos de Cuesta (2003, 2006, 2011, 2013) y Gerbaudo (2006, 2011, 2013), que establecen coordenadas de (re)interpretación de la enseñanza literaria, su objeto y metodologías.

En segundo término, las definiciones metodológicas justifican el análisis del discurso, en función de establecer una operatoria de sinergia interdiscursiva (Angenot, 2010), validando lógicas de asociatividad relacional. Agregamos la mención de los títulos que conforman el corpus: *Cara y cruz de la literatura infantil*, de M. A. Díaz Rönnner; *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* y *La construcción del camino lector*, de L. Devetach; *La frontera indómita* y *El corral de la infancia*, de G. Montes; *La emoción más antigua: la lectura, la escritura, el encuentro con los libros*, de G. Cabal; *Entre libros y lectores 1. El texto literario* y *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas*, de O. Seppia, F. Etchemaite, M. E. L. de Almada.

2. Los textos críticos fundacionales: temas y problemas

Según afirmamos, los textos críticos inscriptos en las décadas previas al periodo comprendido entre los años 2000 y 2013, se instituyen en la línea de una retrospectiva de las polémicas teóricas y pedagógicas que dotan de sentido al campo de la LAPN. A continuación, presentamos los resultados alcanzados en relación al trabajo de especificación de las nociones y las categorizaciones que componen la sistemática teórica de los desarrollos en cuestión, al mismo tiempo que se manifiestan problemáticas comunes en correlación con una delimitación de los ejes referidos por un lado, a la propia palabra y la configuración de la subjetividad lectora; por el otro, a la formación de lectores y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la escuela.

2.1. La propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora

En el planteamiento de Devetach (2012) se constata un gesto crítico de validación del propio lenguaje en los procesos de configuración de la subjetividad a partir del concepto de “vivencia” y el de “palabra propia” en interrelación con el registro sensible de la “textoteca personal” como antología íntima. Dice Devetach (2012): “Esa vivencia y esa palabra se apoyan sobre un ámbito temporal y físico que es el propio tiempo, el que nos tocó vivir en el patio, en la calle, en la zona, en la región, en el país” (p. 36).³ Desde este enfoque, se evidencia la declamación de la “propia palabra”, aquellas “tan pegadas

a nosotros que casi no nos damos cuenta de que existen”, [...] “las palabras, frases o dichos que no se escriben nunca en los lugares oficiales” (p. 149). Retomando este enclave de operatoria crítica, Devetach (2008) reinstala las nociones de “identidad” y “pertenencia”. Esta sistemática categorial adquiere densidad al enlazarse, también, con la postura crítica expresada en Devetach (2012) en cuanto a la configuración de “una lengua homogeneizada que responde a la necesidad de una pretendida neutralidad ideológica” (p.64).

La ingeniería crítica de proyección didáctica articulada, posteriormente, por Devetach (2008) registra un epicentro estratégico en el concepto de “camino lector personal”, justificado desde el reconocimiento de que “no existen lectores sin camino” (p.17). Este anclaje conceptual queda vinculado a la noción de “textos internos”, definidos como “todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó” (p.18). Asimismo, el interés teórico de Devetach (2008) enfocado en el “lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra” (p. 21) como basamento de las tramas de los vínculos sociales conlleva a la exploración de las modalidades de reconfiguración de los trayectos de lectura de cada persona con inscripción en la relación entre escuela y literatura. En sintonía, la proposición teórica que apela al descubrimiento y la exploración de los “textos internos” se ajusta en lo metodológico de la enseñanza literaria a la apertura de un “amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades poéticas o disponibilidades narrativas o disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo” (p. 32).

Otro de los conceptos constitutivos de esta arquitectura que es crítica y didáctica remite a la noción de “textoteca interna”. Afirma Devetach (2008):

Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo”. Y agrega: “Todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad (pp. 37-39).

Según Devetach (2008), el conocimiento literario llega a través del camino lector que se va construyendo en el encuentro de cada quien con su “zona de cuento”, su “zona de poema” (p.45). En un movimiento de desvío de las recomendaciones “oficiales” propuestas para el abordaje de la lectura de ficción y de poesía, Devetach (2008) legaliza la categoría referenciada como “tiempo neto leído”:

[...] ese tiempo interno en el que va quedando inscripto un patrimonio que nadie puede quitarle al ser humano: el de los textos entrañables [...] esos textos de los que nos fuimos apropiando a través de una lectura privada, autónoma, interesada y pasional, la mejor de todas (Devetach, 2008, p.101).

El correlato de estas construcciones en Cabal (2001a) se confirma en el despliegue de una escritura crítica que modula matices autobiográficos en articulación con el humor, la ironía, la parodia como recursos escriturarios preponderantes y para referirse a las “palabras ajenas”, las “palabras propias” y las “palabras de la infancia”, definidas como “las verdaderas, las únicas posibles porque llegan de muy atrás, de muy adentro” (Cabal, 2001a, p.17). Por su parte, los primeros encuentros de los niños con los libros alcanzan un carácter determinante en la formación del futuro lector. En virtud de que “los libros entran en la escuela”, la autora reconoce las impugnaciones y las censuras para “nuestras propias y entrañables palabras”. Concluye: “Creo que se trata de sumar, agrandando el ámbito de la lengua, no de seccionarla” (p.113).

La disposición de la “palabra seductora” como categoría teórica arbitra la remisión (anclajes autorreferenciales, mediante) a “los niños seducidos, enviciados por la palabra, que fatalmente se convierten en escuchas ávidos, en lectores adictos, en narradores” (p.117). Tematizar en la clave del discurso crítico la felicidad que pueden proporcionar los libros lleva a Cabal (2001a) a disertaciones referidas a -según señalamos arriba- los primeros encuentros con los libros, la importancia de la calidad de esos primeros encuentros, las primeras escenas de lectura.

En lo que refiere a Seppia et al. (2001b), las especialistas sostienen que:

[...] el accionar del promotor de lectura no debe basarse en el puro hacer, en una serie de técnicas inventadas para entretener a los chicos o en algunas actividades conexas con la lectura, pero en las cuales la productividad del acto de leer se desvanece (sino más bien en) formar lectores independientes (p.5).

Luego, introducen aproximaciones teóricas en torno a las nociones de “formación lectora” y “recorrido lector”, haciéndose evidente la conexión con Devetach (2008).

2.2. Formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura (literarias) en el ámbito escolar

En referencia a Devetach (2012), destacamos la reinstalación de lógicas de decisión y acción pedagógica con anclaje en lo vivencial del acto que lleva a encontrar, pronunciar y escribir la “palabra propia” (p.36), en correspondencia con el fundamento de “dejar leer” y la certificación de una práctica de lectura desde “muchos y variados textos” (pp. 52- 53). El sistema categorial configurado por Devetach (2012) gravita, a su vez, en una noción como “transmisiones y transmisores de lectura” para representar “lo que escuchamos y leímos cuando éramos chicos” (p.105). Esta categorización queda asociada al argumento que valoriza en términos pedagógico-didácticos la recuperación de los momentos afectivos que surgen alrededor de la obra literaria oral o escrita, “los momentos y los climas que quedan guardados en los bolsillos del alma y que nunca incorporamos en un

aséptico análisis literario” (p.106). En esta línea, y a partir de asegurar que “la palabra propia es sentida sin valor, pobre [...] no tiene espacio en los lugares oficiales, [...] en las instituciones” (Devetach, 2012, p.151) instaura una dinámica de la enseñanza y el aprendizaje que pivotea en la consigna de “encontrar la palabra propia” (p.152). Según la autora, esta programática pedagógica autoriza en los cuadernos de clase las escrituras infantiles “que dicen lo que se siente”, a la vez que reinaugura las metodologías propias de los talleres de lectura, escritura, creatividad para “dar paso a las fuerzas intensas de la vida que (maestros y alumnos) estamos llevando adelante” (pp.140- 141).⁴

Para Devetach (2012), el reconocimiento de que la “pedagogía de salón queda chica” obliga a arbitrar el docente en el ejercicio de su oficio “estrategias, soluciones, habilidades ante lo nuevo”, rediseñando de esta manera, utopías de enseñanza (p.141). Así, el estudio de las categorías de conceptualización crítica presupuestas en los artículos periodísticos incluidos en “Escritura y vida cotidiana” habilita una didáctica de la expresión oral y escrita que dimensione la “escucha” tanto como las renovadas fisonomías de la enseñanza de la poesía en la escuela para “dar entrada a los grandes poetas, para dar lugar a que los chicos se expresen poéticamente, a que todos vayamos lentamente encontrando nuevos caminos” (pp.100- 103). Otro concepto articulador del planteo de la autora remite al ámbito en el que se lee o se obtienen libros, caracterizado como “un lugar afable y que no dé miedo” (p.110). Dicha construcción se vincula a la concepción de la “biblioteca áulica como cuestión de Estado” (p.111) para reconsiderar los proyectos de promoción del libro y la lectura en la escuela.

Al retomar los trabajos anteriores, Devetach (2008) confirma los momentos de lectura privada y de reencuentro de los sujetos con el espacio interior como condición de posibilidad de la formación de lectores. La convalidación de los textos internos en tanto “un piso para que la literatura tenga presencia cotidiana en la escuela” se representa, asimismo, en oportunidad didáctica para el diseño de propuestas que lleven al enriquecimiento de los textos internos de alumnos y alumnas para seguir construyendo y desde la puesta en juego del “estado de escritura” y el “estado de lectura” como “disponibilidades” (p.41). Al referirse a “los recursos más eficaces para el crecimiento del camino lector, tanto personal como grupal” (p.43), esta autora menciona el reconocimiento del deseo de leer y la satisfacción de tal deseo a través de los más variados textos, en especial los de ficción y poesía. Sin embargo, para viabilizar este estado de situación, la autora declama por la necesidad de contar los ciudadanos de un país con políticas públicas de promoción del libro y la lectura, con suficientes libros para poder ser lectores en la práctica cotidiana de la lectura de cuentos, novelas, poemas, teatro.

Los abordajes conceptuales articulados en cuanto a “hacer leer” (Devetach, 2008, p.81) a niños o adultos llevan a interpelar aspectos de la relación entre obra, mediador y mediación ligados a la atención de los criterios de selección, desde significar la calidad

literaria. Para la autora, los textos que habilitan la construcción de un camino lector son aquellos representados por ficciones ancladas en la búsqueda por parte del escritor de la palabra creativa, y orientadas a facilitar en los lectores nuevas experiencias con el lenguaje, la letra escrita, la literatura. La problematización de la literatura de mercado como asunto de interés teórico conlleva la definición de la noción de “lector seguro”. Según Devetach (2008),

[...] lector seguro es el que se va formando en el diálogo con textos diversos, regresa a esos textos a través de los años, los reconoce cada vez en cosas diferentes; [...] el que va creciendo con los autores que también crecen y urden propuestas sabiendo que hay gente del otro lado para recibirlas; [...] aquel que, enterado de lo efímero de la presencia de algunos libros en librerías, va a las bibliotecas y descubre en ellas el amplio mundo de la literatura que no es solamente *best seller*. (pp.89-90)

En correlación y como clave de comprensión de la enseñanza literaria, la autora reitera la importancia de la escucha por parte del docente. Sostiene: “[...] escuchar, más que aleccionar o prescribir como respuesta rápida” [...] respetar los silencios y ensimismamientos después de leer o escuchar leer un texto” (p.45). Devetach (2008) insta a repensar las intervenciones enmarcadas en la enseñanza literaria como definiciones ideológicas. Postula la restitución de las formas dialogadas, dimensionando los silencios como puerta abierta para la opinión ajena; asimismo, el “dar opciones” (p. 90) desestimando la imposición de las propias elecciones.

La postura crítica de Devetach (2008) en cuanto al mundo globalizado, a la sociedad de consumo y sus estereotipos se asocia al enclave teórico representado en dimensionar la emotividad tanto como a la figuración de escenarios didácticos vinculados a descubrir, mirar y aceptar nuestro “equipaje poético” (p.52). La autora declama en términos pedagógicos una valoración del espacio poético, a la manera de justificación de las enseñanzas que habiliten su construcción. Finalmente, destaca la necesidad de no dejar de lado las voces de los poetas que no escribieron para los niños. Asegura la autora: “La buena poesía, como todo el arte, antes de pasar a ser ‘para niños’ o ‘para adultos’, o simplemente ‘para’, es primero poesía” (p.118).

En concomitancia con la programática de Devetach (2008, 2012), Montes (1999) establece una postura que interpela a la literatura y su enseñanza. Por consiguiente, se plantea el desarrollo de la “frontera indómita” (Montes, 1999, p.54), de modo de “ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos” (p.55) lo que supone reingresarla al propio hacer de los docentes. Siguiendo a Montes (1999), educar en la literatura es un asunto de “tránsito y ensanchamiento de fronteras” (p.55). Destaca, sin embargo, que para ayudar a ensanchar la frontera de otros es necesario orientar el ensanchamiento de la propia frontera indómita, de “ese territorio indómito personalísimo hecho de lecturas, escrituras y otras experiencias sorprendentes con las palabras” (p.55). Montes (1999)

asegura en esta línea, que toda escritura y toda lectura necesitan de esos destellos, relumbrones, iluminaciones como zonas indómitas. Al decir de la autora, estas lecturas y escrituras son las que construyen un lector que va creciendo, más astuto y menos “digestivo”. En definitiva, un “lector al acecho” (p.75). El correlato conceptual de la categoría de “ensanchamiento de la frontera indómita” queda representado por la noción de “angostamiento” de la zona liberada, asociada a los “achicadores que han querido domesticar lo no domesticable” (Montes, 1999, p.55) y a los fantasmas de “la escolarización, la frivolidad y el mercado” (p.56).

La reflexión crítica en torno a “el placer de leer”, un eslogan que en los años noventa ha atravesado la educación formal y no formal, lleva a Montes (1999) a sostener:

El “placer de leer” ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada [...]. Absolutamente saludable y necesaria ventilación [...] se ligaba con el rescate del juego como sede natural del aprendizaje. (p.79)

Con el propósito de “des-soldar” esta fórmula muy arraigada en el paradigma educativo, Montes (1999) admite que la fuerza innovadora característica de la propuesta en su fase inicial devino en una instancia posterior de desarrollo y articulación en que el juego derivó en consignas; la enunciación indicativa (“los niños juegan”), [se convirtió] en orden (“hay que jugar”) (pp.78- 80). Ello amerita “una nueva vuelta de tuerca a la cuestión de la lectura placentera” (p.81).

El placer que reclama la autora es el “placer con desafío, propio del lector que acorralla un texto y lo toma por asalto y lo penetra -y es penetrado por él- una y mil veces, porque el misterio sigue estando, resiste” (p.82). Esto equivale a expresar que dicho placer se vincula al acontecimiento de entrar el lector en relación con el texto, construyéndose uno al otro⁵. Las conceptualizaciones teóricas y pedagógicas se instituyen en la ineludible revisión del “juego juguetón”, sin compromiso ni consecuencia; el almohadón como símbolo; la facilidad como bien supremo; la facilitación controlada (p.85).

Al profundizar el abordaje crítico de la relación entre lectura, literatura y escuela, Montes (1999) habilita la controversia sobre el lugar que ocupa la literatura en la vida de las personas y en el ámbito escolar. Pregunta:

¿Es un lugar semejante funcionalmente, de manera tal que se podría decir que quien entró en tratos con la literatura dentro de la escuela está mejor preparado para entrar en tratos con ella fuera de la escuela, en otras circunstancias de su vida? ¿O se trata de funciones por completo diferentes? ¿El contacto con la literatura en la escuela induce, prepara, ensancha, promueve, energiza, despierta el contacto con la literatura en la vida diaria? (Montes, 1999, p. 87)

Partiendo de afirmar que “la literatura es sapo de otro pozo” puesto que “no es una especie natural de la escuela”, Montes (1999) articula una trayectoria crítica remontándose inicialmente a los años ochenta para referenciar la presencia en las aulas de clase de una “literatura infantil con ilusiones de literatura y no de escuela” (pp.88- 89). Al seguir a la autora, puede afirmarse que la articulación de esta “especie de otros territorios” en las prácticas de enseñanza “trajo cambios, variedad, nuevos aires” (p.90). Además, en el área de la lectura “insuflaba aliento a los lectores desanimados, robustecía a los lánguidos y hasta produjo la resurrección de algunos que ya se daban por muertos [...] despertaba en los analfabetos la codicia del texto” (p.90).

La década siguiente estuvo, al decir de Montes (1999), atravesada por la perplejidad de maestros y bibliotecarios en relación con “ese inquilino algo esquivo a las rutinas” (p.90). El desasosiego representativo de este momento histórico provino en un cambio radical “de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo global a lo fragmentario, de lo gratuito a lo aprovechable, de la pasión a la acción” encuadrado en lo que Montes (1999) llama “conflicto de ilusiones y de campos” (p.91).

En este marco, las lecturas múltiples y diversas fueron sustituidas por lecturas inducidas, justificadas desde criterios como la clasificación por edades, por temas. La frecuentación de los libros casual y gratuita pasó a ser materia de usufructo regular, es decir, género escolar aprovechable; el acervo total, un *continuum* de libros resultó acotado y fragmentado (el libro de texto, el manual encarna la culminación de la fragmentación). La pasión de la lectura prescribe ante las actividades que denotan su flagrante instrumentación.

La complejidad de la sociedad contemporánea evidencia, además, para Montes (1999) circuitos clausurados siendo la “lectura de escuela” el circuito que adquiere mayor significatividad y trascendencia:

[...] tiene su ámbito específico (el aula y, a veces, la biblioteca escolar); su tiempo específico: el de la educación (horarios de clases o tarea para el hogar), y sus mediadores también específicos: maestros y, ocasionalmente, bibliotecarios [...] tiene sus objetos específicos, o sea un recorte propio de bienes culturales que son los que se considera que deben circular ahí preferentemente: en primer lugar, los libros de texto y en segundo lugar, en estos últimos años, la literatura infantil. (Montes, 1999, p.111)

En analogía, Montes (2001a) representa el entramado teórico-didáctico configurador de la relación entre infancia, literatura y pedagogía manifestado en una reivindicación de la materialidad del texto frente a las formas de reduccionismo a las que la tradición escolar lo somete, como ser pesquisar un “mensaje”, caracterizar un personaje, resumir un argumento. Este afán reduccionista se corresponde para Montes (2001a), con la tendencia a “ir reemplazando el texto por los discursos acerca del texto” frente a lo

cual la autora reivindica el “volver al texto”, desatendiendo solicitudes extraliterarias (p.60). La autora afirma: “Es ahí, en el texto, donde escritor y lector deberían instalar su domicilio. Y es ése el lugar del encuentro y el intercambio” (p.62).

Al instaurar como eje crítico los abordajes escolares de la lectura y la escritura, Montes (2001a) admite que en la escuela se manifiesta un fenómeno que propone denominar como “invasión de la lingüística sobre el terreno de la literatura” (p.73). Partiendo de aseverar que se trata de dos campos diferentes, disipa lo que entiende como confusión entre “obra” y “discurso” mientras que interpela la vinculación entre lectura, escritura y enseñanza cuando proclama que la institución escolar “debería reproducir (en lo posible) las situaciones sociales y ‘naturales’ de lectura y escritura” tanto como la situación corporal de la lectura (pp.73-75). En referencia a la escritura literaria, lo deseable -complementa Montes (2001a, p.75)- sería “reproducir la situación del escritor” en correspondencia con la lógica orientada a reproducir la escuela la situación del arte en la práctica del artista. En este mismo sentido, la autora proclama que, si se quiere fomentar el derecho a escribir literatura, “los criterios lingüísticos resultarán insuficientes y habrá que poner en juego criterios literarios” (p.82). Para Montes (2001a), las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que ocurren en el ámbito escolar se debaten entre la clausura de las aproximaciones de tipo lingüístico-lógica y la apertura que involucra la experiencia estética y poético-literaria⁶. Desde ya, dicha apertura exige la presencia de “un adulto receptivo, poroso [...] que pueda separar lo vigoroso y genuino de lo estereotipado e impostado (para lo que, necesariamente, tendrá que ocuparse de cultivar el propio terreno literario, artístico)” (p.83).

En consonancia con las cavilaciones que venimos inscribiendo, las reseñas de ficciones literarias incluidas en “Textografías” posibilitan a Díaz Röner (2001) la figuración de anclajes teórico-críticos asociados a los criterios que, según su perspectiva, son orientadores de la selección de textos literarios: la reivindicación del teatro y la poesía como géneros infantiles; las obras que ponen en juego el humor, la parodia y el absurdo; textos liberadores de la imaginación y la palabra poética; textos provocadores, lecturas “sin actitudes mesiánicas ni blanduras sensibleras” (p.134).

Las congruencias entre los montajes teóricos recreados en el contexto del análisis que se procura y los que se reconocen en Cabal (2001) y en Seppia et al. (2001a y 2001b) son precisas.⁷ Cabal (2001) habilita reflexiones desde la crítica pero que atraviesan dimensiones didácticas, en vinculación con la actitud de la sociedad y la familia respecto de la lectura, los maestros y bibliotecarios como mediadores. Al dimensionar ese “agujero” que ha dejado la familia en cuanto a la formación de lectores, la autora reconoce que aquel vacío está siendo asumido por la escuela. En este sentido, afirma:

Para formar lectores [...] no basta con que el chico escuche algunos cuentos leídos narrados por la maestra o la bibliotecaria. Tampoco basta que el chico entre en contacto con el libro, lo lea, lo manosee, en las horas de biblioteca o en el aula [...]. El chico tiene que poder llevarse todos los libros de la biblioteca a la casa (Cabal, 2001, p. 39).

Enfocándose en el maestro como mediador, Cabal (2001) señala: “La eficacia del maestro como mediador tiene que ver con que el maestro sea lector o no lo sea” (p.74). El maestro lector se constituye, así, en asunto sobre el que desplegar la crítica los planteos conceptuales alusivos al lugar que la literatura ocupa en la vida de las personas; también, a la enseñanza de la literatura.

No obstante, Cabal (2001) interpela el vínculo entre escuela y biblioteca desde significar la “custodia de libros”, una práctica institucional peligrosamente habitual. También, a partir de tensionar la realidad representada en una situación que califica como absurda: “Chicos y maestros que necesitan libros, y montones de libros que no pueden ser usados” (p.42). Dicha interpelación lleva a Cabal a enunciar acciones pedagógicas y políticas: “Abrir las bibliotecas inventariadas de par en par [...] y, en un acto público, repartir en préstamo los libros, todos los libros, a los chicos que los pidan” (p. 42). Según Cabal (2001):

Los chicos necesitan libros. No sólo manuales o diccionarios, para saber cosas prácticas: libros de literatura, los más bellamente escritos, los mejores ilustrados. Leerlos y que se los lean [...]. Los chicos necesitan libros para fantasear, para soñar, para consolarse, para inventar mundos nuevos. (p.137)

En esta línea, la autora reivindica el derecho de los chicos a leer. Dice: “No sólo a decodificar, no sólo a comprender, no sólo a juzgar, no sólo a elegir lo que leen, sino el derecho de los chicos a querer leer, a tener ganas, necesidad, urgencia de leer” (p.137). Cabal (2001) se alinea con Montes (2001a) para redefinir la felicidad y los buenos libros como una “forma de resistencia” (p.140), distanciándose de una actitud teórica que conceptualiza a la fantasía como sospechosa.

Entre las tematizaciones teórico-pedagógicas que Cabal referencia en su trabajo mencionamos, también, las formas del humor que se ofrecen a los niños; la literatura infantil que se caracteriza por “un humor muy particular [...] que no desdeña la sátira, la ironía, la parodia y el humor negro” (p.53). Respecto de la risa en los ámbitos pedagógicos, sostiene Cabal (2001):

A veces en las escuelas se considera el humorismo como algo menor. Y se les hace creer a los niños que lo que deben buscar en los libros es enseñanzas y mensajes y conocimientos, nunca risa. Y se desaprovechan los recursos pedagógicos de la risa, que agudiza el espíritu de observación y estimula el conocimiento. (p.53)

Los abordajes relativos a la educación literaria habilitan disertaciones teóricas que problematizan tópicos como la selección de libros y el canon. En consonancia con la figuración de dichas temáticas como ejes del planteamiento crítico y pedagógico de la autora, son reivindicados para los chicos en las escuelas, los libros de ficción, “esos que no dejan ningún mensaje, ninguna enseñanza”, “libros para leer porque sí” (Cabal, 2001, p.82).

Las construcciones figuradas en Seppia et al. (2001a) relativas a la selección de textos se articulan con las conceptualizaciones de Machado (1994) centradas en la promoción de diversidad de buenos libros desde el punto de vista literario al adjudicarse una postura teórica fundada en la convicción de que “[...] mientras más variada sea la selección -desde lo ideológico y desde lo literario- más pronto serán construidos los propios criterios de selección, más fácilmente se podrá arribar a una lectura profunda, crítica e independiente” (Seppia et al., 2001a, pp.44-45). Los acercamientos conceptuales al texto narrativo y la delimitación de las categorías “historia” y “discurso” como unidad signifiante, “pacto ficcional”; “narrador” y “autor”; “lector real o empírico” y “lector modelo o lector implícito”; “perspectiva narrativa”, “focalización externa (fija o variable)”; “narrador externo”, “narrador interno” y “monólogo interior”; “tiempo”, “organización cronológica, anacrónica retrospectiva, anacrónica prospectiva”; “polifonía” y “discursos monológicos y dialógicos” contribuyen a delinear orientaciones didácticas en lo que respecta a la selección de textos a cargo de los mediadores⁸.

En este sentido, afirman las autoras:

A diferencia de los relatos que suelen circular por las instituciones educativas, basados únicamente en una estructura canónica de iniciación, nudo y desenlace, con un relato que sigue el desarrollo cronológico de los hechos, con una voz única que presenta los hechos de una sola manera, con una perspectiva siempre igual o externa a los hechos o de protagonista clásica, hay en la actualidad una variada y riquísima producción que rompe con los moldes establecidos para la literatura infantil e incorpora a su discurso toda la riqueza que la literatura reservara para los textos “para adultos”. (Seppia et al., 2001a, p.114)

En cuanto al “discurso poético”, se materializan las nociones de “ficcionalidad”, “connotación”, “plurivocidad”, “intertextualidad”, “componentes semánticos, sonoros y gráficos” y “construcción de sentido”.

La proyección didáctica de estas construcciones se articula en la expresión por parte de las especialistas de su propuesta pedagógica:

Leer poesía, mucha poesía y leerla como texto, como unidad de sentido, como literaria -es decir, como ficcional y plurívoca- y como género, como un ordenamiento particular del lenguaje. Fundamentalmente por su enorme síntesis del mundo creado y su alto grado de semantización y resemantización del lenguaje. (Seppia et al., 2001a, p. 135).

Las incursiones teóricas trazadas por Montes (2001b) en clave de indagación conceptual sobre la presencia de la literatura en el ámbito escolar -el capítulo con que cierra el libro está a cargo de la escritora- suponen el gesto crítico de volver operativas las nociones de “discurso escolar” (el discurso del aula, de los libros de texto, de los libros de lectura) y “discurso literario” (el discurso de la ficción, de “los libros porque sí”) (p.141). La apuesta pedagógica representada en el posicionamiento teórico-crítico de la especialista se confirma en ceder la escuela un espacio para la construcción del lector, “que pueda reservarle un pequeño nido” (Montes, 2001b, p.146). El alegato final intercede:

Por una escuela en la que haya ocasión de aprender muchas cosas y de frecuentar muchos textos: discursos escolares y discursos literarios. Por una escuela con libros, con muchos libros y con muchos modelos lectores. Por una escuela con maestros que lean y que puedan por lo tanto promover en otros la lectura (p. 148).

Por su parte, en la construcción de la línea de análisis conceptual de Seppia et al. (2001b) intervienen apreciaciones relativas al promotor de lectura. Respecto de esta figura, las autoras señalan que:

[...] si bien el promotor debe formar a los nuevos lectores, lo que debería evitar es que el peso de su palabra de adulto entrenado en el mundo específico de la lectura impida el desenvolvimiento de las potencialidades de leer en forma diferente de quienes están empezando a recorrer un camino inevitablemente personal [...] lo deseable es que el promotor sea un facilitador de la autonomía, un colaborador en la construcción del sentido, tanto a nivel individual como a nivel grupal. (Seppia et al., 2001b, pp. 13-14)

Mientras, el trabajo de Carlos Silveyra (2001), que integra la publicación, persigue la pretensión de valorizar el papel que cumplen las revistas para chicos en la formación de lectores. Al referirse a las revistas infantiles en la Argentina y sus rasgos distintivos, Silveyra (2001) destaca que en su mayoría “son escolares”, por evidenciar una fuerte ligazón con lo curricular (p.89). Se enfoca, entonces, en *Billiken* y *Antejito* para ejemplificar el atravesamiento de las publicaciones destinadas a la infancia en la lógica de la escolarización. Sin embargo, la constatación de que “muchos chicos, no sólo en nuestro país, siguen ingresando al territorio de los lectores de la mano de las revistas” deriva en una concepción de la revista para chicos como “puerta de ingreso a la lectura” (p.95).

En el cierre, el planteo de Susana Itzcovich (2001) involucra la reflexión teórica centrada en los libros, los diarios y revistas como productos de las industrias culturales. Pese a proclamar una defensa del libro como objeto cultural, la autora convalida la existencia de otros circuitos de lectura que forman parte de la industria cultural del siglo XXI, revalidando su presencia en la escuela. Dice:

Rechazar o no utilizar los medios de comunicación masiva en la escuela es no permitir el ingreso a la información y a la formación integral del individuo. La escuela debe aprovechar todos los recursos de los medios de comunicación masiva e integrarlos, como un modo de conocerlos, re-conocerlos, formar 'lectores' de diferentes textos y espectadores críticos de esos medios. (p.102)

El abordaje de la cultura audiovisual y los efectos de sus mutaciones en la escuela orienta reflexiones teóricas alrededor de los nuevos modos de leer, articuladas a las fisonomías renovadas de la comunicación y la tecnología. La confirmación crítica de la irrupción de los medios masivos de comunicación legitima la historieta en el conjunto de las "literaturas marginales" (p.115) y como forma de lectura que integra simultáneamente el lenguaje icónico y el literario en el surgimiento del lenguaje historietístico. La autora postula una valoración del género para la promoción de la lectura en el aula en articulación con los procesos de inclusión que operan en la (re)definición de la literatura y la cultura⁹.

CONCLUSIONES

La remisión a la noción de "operación crítica" en vinculación con la de "protocolos" (Panesi, 1998, 2001) avaló un reconocimiento de los conceptos, las deliberaciones y disputas que involucran los desarrollos teórico-críticos de la LAPN contextualizados en las décadas previas al periodo 2000-2013. Esto posibilitó, además, la filiación del discurso crítico que teoriza la literatura para niños en relación orgánica con otros campos, circunscribiendo cruces, puntos de inflexión e intersecciones.

En esta línea, la conformación de núcleos temáticos transversales a la serie constituida por los textos estudiados permite constatar, por una parte, la representación de polémicas en torno al sujeto lector, los vínculos con las palabras y los libros, las lecturas y escrituras ficcionales. Por la otra, la articulación de asuntos relativos a la acción mediadora y los mediadores, los criterios de selección, la enseñanza de la lectura literaria en clave dialógica, la importancia de la escucha por parte del docente; las experiencias estéticas y poético-literarias en la escuela, el taller de lectura y escritura como metodología; las políticas públicas y el rol del Estado.

El aporte central de este artículo reside, en definitiva, en la inscripción del programa de textos fundacionales de la crítica, en perspectiva histórica, sumado a la comprobación de una sistemática que asume la significación de las subjetividades lectoras, la mediación y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura (literarias) en las condiciones de realización de los discursos teórico-críticos de la LAPN y sus proyecciones pedagógico-didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (coord.). (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Ediciones Manantial.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982 [1976]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1991). *Análisis estructural del relato*. Premia.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bombini, G. (1996). *Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda*. *Revista Orbis Tertius*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Año 1, Nros. 2 y 3.
- Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado, M. (coord.). (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 53- 74.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En *Textos literarios y contextos escolares*. Grao.
- Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua: la lectura, la escritura, el encuentro con los libros*. Sudamericana.
- Costa, R. y Mozejko, T. (Comps.) (2002). Producción discursiva: diversidad de sujetos. En *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas* (pp. 13-42). Homo Sapiens.
- Costa, R. y T. Mozejko. (2007). *Lugares del decir 2*. Homo Sapiens.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, 15 (2), 95-117.
- Devetach, L. (2012 [1991]). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Colihue.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz, C. (2009). *Variaciones sobre el "ser nacional". Una aproximación sociodiscursiva al "folklore" argentino*. Ediciones Recovecos
- Díaz Röner, M. A. (2001 [1995]). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Eagleton, T. (1985). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.
- Eco, U. (1981). *Lector in Fabula*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, U. (1993). *Obra abierta*. Ariel.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.
- García, L. (2012). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas "Dra. Elena Malvina Rojas Mayer"*, 17 (1/2), 1-12.
- García, L. (2013). El posicionamiento de la narrativa crítica en la literatura argentina para niños (1970-1990) [Ponencia]. *Actas de las V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. La Plata, Argentina
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. UNL y Homo Sapiens.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 7. www.revistaalabe.com

- Itzcovich, S. (2001). La lectura. Libros, diarios y revistas como producto de las industrias culturales. En Seppia, O. et. al. (2001b). *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Cap. 4, pp. 101-126.
- Machado, A. M. (1994). Ideología y libros para niños [Conferencia]. 24° Congreso Mundial de IBBY. Sevilla, España.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. FCE.
- Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia*. FCE.
- Montes, G. (2001b). La literatura en la escuela. O la polémica relación entre redondeles y cuadrados. En Seppia, O. et. al. (2001a). *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Cap. 6, pp. 137-148.
- Panesi, J. (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En A. Giordano y M. C. Vázquez (Comps.). *Las operaciones de la crítica* (pp. 9- 22). Beatriz Viterbo Editora.
- Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 9, 104- 115.
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema y E. Kushner (Dirs.) *Teoría literaria* (pp. 51-56). Siglo XXI.
- Robledo, L. (2012). Introducción. En Devetach, L. (2012). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue, pp. 11-30
- Seppia, O., Etchemaite, F. y de Almada, M. (2001a). *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Lugar Editorial.
- Seppia, O., Etchemaite, F. y de Almada, M. (2001b). *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas*. Lugar Editorial.
- Silveyra, C. (2001). Las revistas para chicos, puertas de ingreso a la lectura. En Seppia, O. et. al. (2001b). *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Cap. 3, pp. 87-99.

¹ Doctora en Letras (UNC), Becaria Postdoctoral de CONICET. Docente del Profesorado en Lengua y Literatura y de la Licenciatura en Letras, Asignaturas: Literatura Infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNRN Sede Andina, Bariloche, Río Negro, Argentina). Integrante del Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE). Extensionista.

² Tesis Doctoral: “Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013) y sus proyecciones pedagógico-didácticas. Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil” (UNC, FFyH, 2020). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/28322>

³ Esta afirmación se vincula al planteo de Montes (2001a), puntualmente, en el artículo “Lenguaje silvestre y lenguaje oficial o de cuando las palabras se separan de las cosas”. En la Introducción a *Oficio de palabrera* (2da. ed.), Robledo asegura que, en 1988, Graciela Montes y Laura Devetach, en un seminario sobre: “Los vínculos entre Literatura y región” hablaron sobre sus particulares viajes hacia la autenticidad de la palabra: mientras Montes se refirió al lenguaje infantil, “histórico”, del acontecer personal y la propia vida, frente al lenguaje “oficial” del adulto, Devetach habló de “vivencia” (p.20).

⁴ Resulta evidente la influencia de la formación docente de Devetach en la recuperación de los postulados escolanovistas. Esta concepción de la lectura y la escritura en la infancia que propone la autora en proyección didáctica se vincula con la pedagogía del “texto libre” impulsada por la Escuela Nueva (Alvarado, 2001).

⁵ Este posicionamiento de Montes es solidario con otros que se dieron desde entonces en el campo de la enseñanza de la literatura (Bombini, 2006; Cuesta, 2006).

⁶ Dichos postulados dialogan con un debate que desde aquel tiempo se ha ido consolidando en cuanto al lugar de la literatura en la escuela, en oposición al paradigma del enfoque comunicativo y a la escritura instrumental.

⁷ *Entre libros y lectores 1. El texto literario* y *Entre libros y lectores 2. Promoción de la lectura y revistas* -de O. Seppia, F. Etchemaite y M. E. L. de Almada- son trabajos que sistematizan la experiencia de las autoras como equipo docente en la Cátedra de Literatura infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad Nacional del Comahue (UNComa), tanto como actividades de extensión del Centro de Propagación Patagónico de Literatura infantil y juvenil (CeProPaLIJ) y como investigadoras de proyectos destinados a la lectura. El contexto de producción de los ejemplares abarca los años noventa, y el consecuente auge del enfoque comunicativo. Por ende, ciertos constructos y determinadas afirmaciones que se exponen en ambos volúmenes revelan supuestos teóricos que, por aquellos años, están siendo revisados desde, por ejemplo: los desarrollos conceptuales que se posicionan críticamente respecto de la consideración del discurso literario como “un discurso social más” (Bombini, 2006, p.64) o de la incidencia de las teorías lingüísticas en la configuración de la literatura como objeto de estudio y de enseñanza (Bombini, 2001, p.63).

⁸ La configuración de dichas categorizaciones evidencia la reapropiación de los desarrollos teóricos de Barthes (1980, 1991, 1994), Eco (1981, 1992, 1993, 1996) y Bajtin (1976, 1991, 1994).

⁹ Considérese que tanto Itzcovich como Silveyra desempeñan en esta época un rol central en cuanto a proyectos editoriales para niños, interesados ambos por dar curso a procesos de valorización de la cultura infantil, desde el mercado editorial argentino.