

Fecha de recepción: julio 2020
Fecha de aprobación: octubre 2020
Fecha publicación: enero 2021

Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura en Argentina

Laura Rafaela García ⁽¹⁾

Resumen: En los últimos años el Estado favoreció el acceso a textos literarios de calidad para una mayor cantidad de lectores por medio del material que proporcionó a bibliotecas y escuelas. Este trabajo parte de la pregunta inicial sobre qué lugar le atribuyeron a la formación literaria del docente las políticas públicas de lectura. Para avanzar en los desafíos y los modos estratégicos de posicionar a los docentes como actores protagónicos de la promoción de la lectura proponemos tres ejes de análisis. El primero recoge los posicionamientos generales relativos a las políticas públicas de lectura. El segundo avanza sobre los desplazamientos del campo infantil y juvenil de los últimos años que contribuyen a fortalecer algunos planteos relativos a la formación literaria del docente. Por último, nos detendremos en las demandas del sistema educativo para formar lectores y las herramientas del docente para dar respuesta. El despliegue de estos ejes junto con el análisis de documentos oficiales y la puesta en funcionamiento de una serie de categorías del campo de los estudios literarios y de la educación nos permitirán conformar un estado de la cuestión para revisar los modos de comunicación y las líneas de acción por-venir.

Palabras clave: Formación literaria - políticas públicas - lectura - experiencia - comunidad de lectores.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 208-209]

⁽¹⁾ Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Docente de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) en Introducción a la Investigación Literaria y Literatura Infantil y Juvenil. Investigadora asistente del CONICET. Sus líneas actuales de investigación se encuentran en el cruce entre literatura y memoria, lectura literaria e infancias y los modos de leer la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes en diálogo con la edición universitaria y el mercado editorial.

1. Punto de partida

Entre 2005 y 2015 las políticas públicas en Argentina proporcionaron a escuelas y bibliotecas un importante y variado material de lectura, ampliando las posibilidades de acceso tanto de los docentes como de los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo a textos de calidad¹. A pesar de la disponibilidad de los textos y los marcos legales y teóricos actualizados en la documentación oficial para concebir al niño² como sujeto de derecho, en muchos casos, estas acciones no fueron suficientes para garantizar la apropiación de manera autónoma de los docentes y los alumnos de ese capital cultural.

En la mayor parte de los casos la perspectiva adoptada para plantear el tema de la formación de lectores privilegia la mirada sobre niños o alumnos como lectores. Por nuestra parte proponemos realizar el ejercicio de focalizar en las prácticas de lectura de los docentes para posicionarlos como lectores y mediadores entre los libros y los chicos. Desde la recuperación democrática las políticas de lectura en Argentina concibieron con más fuerza a la escuela como un espacio privilegiado para el acceso a los libros y desde la etapa fundacional del Plan Nacional de Lectura se articularon actividades entre escritores, bibliotecas populares y escuelas que demostraron la posibilidad de alcanzar con éxito los propósitos de la promoción. Los años noventa representaron un retroceso con respecto a esos avances, ya que favorecieron la descentralización y el desfinanciamiento de las políticas educativas que estaban vinculadas con estas líneas de acción.

La Ley Nacional de Educación 26.206, promulgada en 2006, junto con otras acciones del Estado contribuyeron a articular las políticas de inclusión educativa con las políticas de lectura. La relación entre lectura, democracia y ciudadanía fue el posicionamiento central para actualizar las políticas de lecturas dentro del período estudiado, por eso la llegada de los libros y las cajas de colores a las escuelas –junto con otra serie de programas y acciones– representaron un hecho simbólico de reparación cultural ante las discontinuidades del pasado. Con el propósito de aportar a la problemática de las políticas de lectura de manera efectiva nos preguntamos: qué lugar se dio históricamente a los docentes como actores centrales en la gestión de estas políticas culturales; qué acciones son necesarias para posicionar al docente como lector atento a explorar y conocer el material que está al alcance de sus manos.

Para avanzar en este planteo partimos, principalmente, de dos estudios que evalúan las acciones, perspectivas y propósitos de las políticas de lectura implementadas en Argentina en el período mencionado. A partir de estos estudios nos proponemos abordar el problema de la formación literaria del docente, en particular, y para eso profundizaremos la discusión con bibliografía reciente sobre el tema. Por un lado, desde una perspectiva amplia y temporalmente cercana al momento que referimos tomamos *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* de Ariel Abadi *et al.* (2013) que recoge las conclusiones del Seminario que llevó el mismo nombre y se realizó en 2011. Por otro, un trabajo que presenta una mirada retrospectiva y ofrece un análisis histórico que incluye los últimos años; se trata de *Prohibido leer. Reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación* de Graciela Bialet (2018) que repone en sus artículos un panorama nacional y se centra en algunas cuestiones locales relativas a la provincia de Córdoba. Estos trabajos reúnen desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa un pano-

rama de la situación general en relación con los principales planteos del tema. También, para revisar el estado actual de estas discusiones encontramos el número 9 de la revista *Catalejos*, que tiene un dossier titulado “Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones” coordinado por Susana Allori y Marianela Valdivia (2019), donde se reúne las miradas actualizadas en las voces de Gustavo Bombini y Mempo Giardinelli, entre otros autores.

Para revisar la problemática que atraviesa las políticas de lectura en relación con la formación de lectores y su incidencia en la formación del docente como lector literario proponemos organizar este trabajo a partir de tres ejes de análisis, que pretenden contribuir a reflexionar sobre los desafíos pendientes. En primer lugar, recogeremos los postulados vigentes en relación con las políticas públicas de lectura a partir de los estudios mencionados y la incorporación de otras investigaciones que nos permitirán construir un mapa de las principales posturas sobre el tema.

En segundo lugar, nos detendremos en los avances de los últimos cincuenta años en la literatura infanto-juvenil en relación con la educación argentina, ya que consideramos que este campo (Bourdieu, 1995) privilegió el trabajo con el imaginario de los niños, niñas y jóvenes como lectores literarios y de los docentes como mediadores de manera paralela a los vaivenes políticos. Graciela Montes (2007), autora *faro* del campo, fue una de las primeras en postular a la escuela como la gran ocasión para que los chicos hicieran sus principales experiencias de lectura, más allá de las decisiones futuras. Es necesario detenernos en esta zona porque los movimientos y postulados del campo de la literatura infantil y juvenil sirven de fundamentos a posiciones que aun hoy ocupan un lugar marginal dentro del sistema cultural.

En tercer lugar, a partir de la revisión de los diseños curriculares de la educación inicial, primaria y los de la carrera de formación docente para estos niveles vigentes en la provincia de Tucumán nos proponemos interpelar las prácticas para pensar cuál es el lugar que la lectura literaria tiene en la formación docente y en las aulas y qué alternativas encuentran los docentes para responder a las demandas del sistema a pesar de no haber recibido una formación sistemática en determinados aspectos.

Junto con el desarrollo de estos ejes pretendemos relacionar una serie de condiciones y factores que funcionan como un estado de la cuestión que nos permitiría repensar la formación del docente como lector literario. Para reformular las acciones y proponer nuevas alternativas es necesario conocer y revisar las posibles estrategias de acompañamiento, de manera tal que permitan diseñar nuevas líneas de acción para tomar decisiones que fortalezcan las prácticas de lectura literaria dentro y fuera de la escuela.

2. Los postulados acerca de las políticas de promoción de la lectura

El primer prólogo a *Basta de anécdotas* a cargo de Rodolfo Hamawi (2013) toma los resultados de una encuesta nacional sobre los hábitos y prácticas de lectura de los argentinos realizada a fines de 2011 por el Consejo Nacional de Lectura. A partir de los resultados el autor sostiene: “el 90% de la población mayor de 18 años lee en forma regular por lo

menos 15 minutos por día” (p. 11) y esto marca un crecimiento en el hábito de leer con respecto a la encuesta realizada en 2001. Si bien no hay detalles sobre los modos de leer ni el tipo de lecturas, se destaca una mejora en los hábitos con respecto a un período crítico para el ámbito cultural a nivel nacional.

Un texto fundamental para abordar este punto es el estudio “Las políticas de Fomento al Libro y a la Lectura: comparando México y Argentina” de Elodie Bordat-Chauvin (2015), donde la autora realiza una síntesis de acciones públicas para acompañar a los lectores de acuerdo con las decisiones políticas de los diferentes gobiernos. En este sentido, uno de los primeros postulados demuestra que, si bien Argentina con respecto a México –por ejemplo– cuenta con una buena parte de la clase media alfabetizada desde principios del siglo pasado: “en los dos países, los programas de fomento a la lectura de los últimos veinte años, parten de una constatación: la gente lee poco” (Bordat-Chauvin, 2015, p. 5).

A partir de estos aportes resaltamos dos variables que también aparecen referidas en otras fuentes consultadas. En el prólogo citado Hamawi también sostiene que el propósito de las jornadas de 2011 fue “pensar las políticas de lecturas superando lo anecdótico, las prácticas repetidas, la fascinación por el hecho cultural, que no logran transformarse en sistema” (p. 11). Esta afirmación demuestra que la primera variable de análisis del tema es la continuidad o las interrupciones de las políticas de lectura. Es evidente que por años en nuestro país estas acciones sufrieron los vaivenes políticos y que, a pesar de diferentes proyectos y propuestas con incidencia positiva, no hubo políticas de lectura sostenidas en el tiempo. Coincidimos con Bialek, cuando afirma: “en los cien años entre la Ley 1420 y la Federal no hubo un vacío, hubo planificados abandonos, que no es lo mismo” (2018, p. 23). Es importante resaltar que estos vaivenes, que están muy marcados por los gobiernos militares, no sólo influyeron en las decisiones relativas a las políticas de lectura sino también en la formación de varias generaciones de lectores.

Esta falta de continuidad en las políticas públicas para consolidar la lectura como un derecho y no como un privilegio de clase puede pensarse a partir de otros modelos y presupuestos. Como lo demuestra Bordat-Chauvin: “Si en México el papel del Estado fue preponderante en las políticas de fomento a la lectura, en Argentina fueron las asociaciones civiles quienes tuvieron, y siguen teniendo, un papel muy importante, sobre todo en los períodos de dictadura” (2015, p. 4).

La segunda variable es que los principales agentes de estas políticas de lectura alternan entre las asociaciones civiles y la incidencia del estado. Sobre esta participación hay distintas posiciones, relacionadas con la figura de un estado como comprador de libros y un estado agente de programas de acción pedagógica. Discusión que no es objeto de nuestro trabajo y que requiere un análisis más profundo. Sin embargo, en los distintos recorridos históricos sobre el tema se destaca una experiencia particular como fue el Plan de Lectura surgido en los años de la recuperación democrática. Probablemente, su principal aporte consistió en la mirada amplia desde la que pensó la relación entre los lectores –todos los lectores– y la escuela. María Adelia Díaz Rönnner (2011) recupera los siguientes aspectos:

En 1984, la Dirección Nacional del Libro armó un Plan Nacional de Lectura coordinado por Hebe Clementi que, a través de la red nacional de Bibliotecas Populares, sembró el país de educadores y animadores culturales bajo el lema

“Leer es crecer”. Lamentablemente suspendido en 1989, nunca se programó semejante intercambio dinámico entre bibliotecarios, escritores, ilustradores, historietistas, libros y receptores infantiles, cuya importancia estaba radicada en que dicho Plan ni oficializó ni escolarizó el libro infantil (p. 171).

Muchos escritores destacan la experiencia de este período y en las palabras de Díaz Rönner es importante reconocer que se privilegia el encuentro con los educadores y una variedad de especialistas dedicados al trabajo con el libro como una totalidad. Además, un punto central de la valoración que hace de esta época radica en el tipo de mediación del trabajo con la lectura, cuando emplea dos verbos que son peligrosos para las políticas de lectura como “oficializar” y “escolarizar el libro infantil”. En la dirección del planteo que nos interesa desarrollar otro momento interesante para pensar las experiencias que privilegiaron el trabajo con la formación literaria del docente es el período del Plan a cargo de Gustavo Bombini (2009):

Una línea de trabajo que desarrollamos durante la gestión 2003-2007 en el Ministerio de Educación de la Nación fue la del “docente como lector” de literatura para adultos, reconociendo su lugar autónomo como mediador cultural. Comprar libros de literatura para adultos que no fueran exclusivamente para el nivel medio se constituye en una novedad en relación con las representaciones sesgadas que solemos tener acerca de la cultura escolar y de la cultura del docente (p. 49).

El otro costado de esta afirmación nos muestra la concepción de literatura que está por detrás, como así también la de lector. La literatura es una sola, más allá de las edades y las clasificaciones del mercado. Por eso, tener acceso a libros que trasciendan los intereses establecidos para los docentes de cada nivel es una forma de entender y demostrar que –al decir de Jorge Larrosa (2013)– la lectura es una experiencia que “tiene efectos en uno, le forma a uno, le transforma, o le deforma” (p. 207). Lo que nos interesa remarcar del planteo de Bombini es el lugar autónomo como mediador que le otorga al docente.

En la investigación Bordat-Chauvin advierte que, a diferencia de Argentina, México tiene desde 1993, un eje central dedicado a la formación de maestros para privilegiar espacios para que los docentes conozcan los libros que reciben. En este punto mantener la sistematicidad de algunas líneas de acción que garanticen el encuentro y la lectura autónoma de los docentes para tomar decisiones sobre el material disponible es una deficiencia de nuestras políticas de lectura. Muchas veces, se espera que esa actividad –como tantas otras– sea parte de una práctica profesional y no se garantizan ni los tiempos, ni los espacios, ni los intercambios que faciliten los modos de revisión o ampliación de las experiencias de lectura de los propios docentes. Experiencias que apunten a sus intereses como lectores más allá de los contenidos específicos que se ven obligados a dominar.

Entendemos junto con Ferreiro (2011) que “el convencimiento pasa por algún tipo de experiencia empírica” (p. 189). La transmisión de la lectura literaria tiene que ver con compartir una experiencia que apunta a la subjetividad y, por eso consideramos fundamental

acompañar la formación lectora de los docentes que atravesaron las discontinuidades del sistema. En esta línea Graciela Bialet (2018) afirma:

Es necesario tener presente que la formación de lectores es, en sí una actividad *intencional*, cuya razón consiste en modificar actitudes activas y apetentes hacia la lectura, por lo tanto es educativa y su objetivo final es la autogestión volitiva y gozosa de deseos de leer, favoreciendo comportamientos lectores, como la frecuentación cotidiana a los circuitos, escenarios y las conductas culturales en torno al libro. Los aprendizajes mediados culturalmente se consolidan en circuitos particulares (p. 32).

Estas palabras ponen en evidencia la importancia de ese margen subjetivo en el que deja huella una experiencia significativa de la lectura. Parte de las dificultades para abordar de este modo –tanto de la lectura como la evaluación y la eficacia de las políticas que la promueven– es que se trata de acciones que requieren de largos plazos para mostrar resultados. Sin embargo, muchos de nosotros sabemos por experiencia propia la emoción de disfrutar un cuento leído por otro.

El segundo prólogo de *Basta de anécdotas* tiene como título “La lectura como derecho” y pone en el centro de la cuestión una de las principales posiciones para el abordaje de las políticas de lectura, ya que explicita la necesidad de asumir “una perspectiva igualitarista y emancipadora” para tratar el tema. En este prólogo Eduardo Rinesi (2013) contribuye a construir posiciones políticas desde un planteo democrático para la formación de ciudadanos lectores. En este sentido, sostiene:

No es autoevidente que la lectura sea (que la lectura pueda ser representada como) un derecho, que la postulación de que algo sea o deba ser (pensado como) un derecho es siempre una postulación *política*, que esa postulación política parte de la constatación fáctica de que eso que postulamos que es o debe ser (pensado como) un derecho *de hecho no lo es* [...] y que esa postulación política de que lo que es una prerrogativa particular debe volverse un derecho universal va acompañada del señalamiento del sujeto –el Estado– que encargado de velar por el bien común de la sociedad de la que constituye la expresión jurídica, tiene (debe tener) a su cargo la tarea de operar esta metamorfosis, esta mutación (p. 14).

Como lo demuestra el autor es fundamental defender la postulación política de que la lectura es un derecho. También, es necesario advertir la importancia de compartir marcos cognitivos comunes con otros países como México, que adhieren a los postulados del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC) para garantizar la participación de la población a la vida democrática y la ampliación y universalización de los derechos. Es importante reconocer que para que estos postulados sean parte de una realidad es fundamental considerar las formas de intervenir y reforzar las prácticas de lectura de cada una de uno de los integrantes del sistema educativo de manera concreta y efectiva. Entendemos que desde sus inicios el campo de la literatura

infantil y juvenil argentina lleva adelante este tipo de planteos más allá de los límites de lo pedagógico y desde ese lugar hace un aporte significativo al sistema cultural, aunque pocas veces eso sea reconocido.

3. Los principales desplazamientos del campo de la LIJ en Argentina

Los movimientos de la literatura argentina para niños de los últimos cuarenta años muestran el desplazamiento no sólo de los modos de hacer ficción, que avanzan del paradigma moralizante al de la arbitrariedad literaria³, sino también de una práctica política que consiste en explicitar el derecho a la imaginación como uno de los derechos culturales, enunciados de manera general en la Convención de los Derechos del Niño en 1989.

Si realizamos un recorrido por esta zona del campo literario (Bourdieu, 1995) podemos reconocer un texto emblemático por la denuncia pública que asume ante lo que ocurría durante la última dictadura militar en Argentina. Se trata del artículo publicado por María Elena Walsh en 1979 en el diario *Clarín*, titulado “Desventuras-en-el-país-jardín-de-infantes”. La autora desnuda los mecanismos de la violencia política, que alteraron la vida social del país, defendiendo las prácticas culturales de manera audaz y contundente, cuando sostiene:

El ubicuo y diligente censor transforma uno de los más lúcidos centros culturales del mundo en un Jardín-de-Infantes fabricante de embelecocos que sólo pueden abordar lo pueril, lo procaz, lo frívolo o lo histórico pasado por agua bendita. Ha convertido nuestro llamado ambiente cultural en un pestilente hervidero de sospechas, denuncias, intrigas, persecuciones y anatemas. Es, en definitiva, un estafador de energías, un ladrón de nuestro derecho a la imaginación, que debería ser constitucional (Walsh, 1995, p. 15).

Walsh asume una posición reaccionaria ante la censura y el control, como mecanismos de un régimen político que anulan la libertad de expresión y reduce a los ciudadanos a ser objetos del miedo, la represión y los abusos de autoridad. De manera irónica revela su oposición a la ingenuidad que se le atribuye a la mirada infantil desde una relación asimétrica de poder, que convierte al otro en objeto de dominación y le arrebató la posibilidad de decidir y actuar. Además, la autora se posiciona como productora y consumidora de la cultura y a partir de su denuncia asume la defensa de todos los ciudadanos para quienes postula en clave política la defensa del acceso a los bienes culturales y simbólicos en términos de derechos.

Por esos años, el campo literario infantil buscaba liberarse de la subestimación de “lo menor” desde una nueva concepción de la literatura destinada a los niños, que interpelaba las posturas del sistema relegando lo infantil a los márgenes de la cultura y limitándolo a la falta de lenguaje y de experiencia. Dentro de las narrativas críticas iniciales del campo literario infantil distinguimos un grupo de textos escritos por las autoras y otros agentes culturales que se publicaron a principios de los años noventa. Estos textos –entre los que

se encuentra el de Walsh—, en muchos casos, son menos conocidos que la literatura del campo infantil; sin embargo, su lectura nos permite recuperar las principales discusiones de los años sesenta y setenta. Nos referimos a *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños desde el periodismo* de Susana Itzcovich ([1995]), *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* de Laura Devetach (2007[1991]) y *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995* de Walsh ([1995]).

En un artículo publicado en 1967 que se titula “El derecho a jugar y a realizarse”, la especialista en literatura infanto-juvenil, Susana Itzcovich (1995) expone un concepto de literatura en construcción:

La literatura infantil debe producir deleite y entretener, no educar en forma directa. Existe una aproximación entre lo estético y lo didáctico; pero el niño siente repulsión por las moralejas, las escucha con indiferencia o simplemente las teme. Si se logra en cambio, que goce con la magia y el misterio de la creación literaria, se ha logrado producir verdadera literatura para niños (p. 77).

En este momento es fundamental el aporte de los estudios culturales —como el psicoanálisis— para actualizar la mirada con respecto a la infancia y también, tiene una importante influencia el cuestionamiento a los paradigmas tradicionales de crianza por parte de las generaciones más jóvenes (Cosse, 2010). Se destaca de modo particular el aporte del psicoanálisis que revela la importancia en la conformación subjetiva del niño en los primeros cinco años de vida y el rol del juego para el desarrollo de lo simbólico.

La ruptura de una literatura estereotipada se inicia con la obra de María Elena Walsh y la incorporación del elemento lúdico junto con las formas de la comicidad y la desarticulación del lenguaje en los textos destinados para niños de su poética. A esto se suma el ingreso del elemento político en los modos narrativos de la ficción (García, 2020), que les valió a Laura Devetach y a Elsa Bornemann —entre otros autores del campo— la prohibición de sus libros y la persecución por parte del gobierno militar durante la dictadura. Uno de los argumentos del decreto, que en 1979 prohíbe la circulación de *La torre de cubos* de Devetach, revela la potencialidad de lo literario al acusarlo de “ilimitada fantasía”. Al mismo tiempo, se expone el riesgo que se advierte en la lectura y el contacto con la fantasía en la infancia. Ese decreto, junto con los argumentos y la prohibición de otros libros emblemáticos del campo infantil, pone en evidencia la disputa que asume la literatura infanto-juvenil al pasar de una concepción del niño como objeto de la cultura al niño como sujeto lector.

En la exposición del 1º Seminario-Taller de Literatura Infanto-Juvenil realizado en Córdoba en 1969, que se titula “Fantasía y Comunicación: *Monigote en la arena*”, Devetach (2007) afirma: “quizás el vínculo más importante para la comunicación con un lector que no permanezca pasivo ni sea simplemente un amable receptor, sea el uso de la fantasía” (p. 51). Desde ese lugar emerge en los años sesenta y setenta una línea estética que, en los primeros años de la democracia, dará lugar a una formación literaria (Williams, 1980) comprometida con los niños y jóvenes como lectores de textos literarios.

El desplazamiento de un niño pasivo a un niño lector que imagina y es capaz de crear a través de la literatura lleva a este movimiento emergente a preguntarse no sólo *qué* leer o

escribir para niños, sino también *cómo* acercar a los niños al uso estético del lenguaje. En 1976 en “Literatura para niños sin subestimaciones” Iztovich (1995) señala que entre los objetivos fundamentales de la educación, se hace hincapié sobre la necesidad de promover, estimular y formar el hábito de la lectura en los chicos (p. 52).

Iztovich, al igual que María Elena Walsh, destaca la importancia de la formación de los maestros como transmisores de libros. En una conferencia de 1964 titulada “La poesía en la primera infancia”, pronunciada en la Organización Mundial de Enseñanza Preescolar, Walsh (1995) plantea que es clave *cómo* se acerca la poesía a los chicos y con respecto al tema afirma:

Esto nos lleva a encarar otro problema: la formación literaria del maestro, que a su vez está desorientado por el mal gusto que puede haberle sido inculcado desde sus propios estudios primarios. El maestro, como todos, tiene que encontrar su camino, un poco a tientas, buscando materiales que le produzcan placer, comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura desvinculada del utilitarismo didáctico. El maestro puede haber descuidado la formación de su propio gusto estético, no tener noción clara de los valores, cosa que no es pecado irreparable mientras se sientan realmente deseos de superarlo (p. 149).

La lectura detallada del texto completo muestra la operación señalada en este fragmento, por la cual Walsh separa lo didáctico y lo literario para definir la formación literaria del docente. De acuerdo al desarrollo del tema, la formación literaria está relacionada con una responsabilidad del docente para formar su propia porción de la cultura que parte de un recorrido personal y está ligada a la construcción de una experiencia estética relacionada con el deseo propio del sujeto.

El texto avanza con el cuestionamiento de Walsh sobre la relación de este posicionamiento y el lugar que ocupa la poesía en la sociedad. En este punto demuestra que esa responsabilidad es compartida con otros agentes e instancias del sistema cultural. A partir de este planteo y de las acciones de los autores del campo infantil en las décadas siguientes, entendemos que los autores de la literatura infantil argentina inscriptos en esta línea estética de la ilimitada fantasía, que María Adelia Díaz Rönner (2011) denominó la “Banda de Cronopios” (p. 162-163), se ocupan de posicionar al niño como lector y se encargan de separar la literatura de un sentido utilitario. En “Fantasía y Comunicación: *Monigote en la arena*”, Devetach (2007) lo dice con claridad:

La imagen tradicional del chico no es la de otro ser humano con el que podemos realizar un intercambio, sino la de un ente-en-formación. Entonces se pretende educarlo por vías precisas y directas. Por eso la literatura pasa a poder de la pedagogía, porque es útil para enseñar, y de allí la confusión entre texto pedagógico y literatura (p. 50).

Esta disputa es sostenida por las autoras del campo y podemos reconocerla en la posición contrahegemónica desde la que María Elena Walsh (1995) explicita el tema. En “Infancia

y bibliofobia” en 1980, afirma: “Sería oportuno preguntarse si alguna vez existieron niños lectores, y si al adulto le importa que contraigan tan impertinente vicio, a contramano del mundo en que vivimos” (p. 58). En ese texto, otra vez con tono sarcástico, Walsh cuestiona el lugar que la sociedad le da a la lectura y señala la responsabilidad del adulto en la formación de niños lectores. La importancia del entorno familiar, la variedad de libros y que sean usados, el tiempo para la lectura, la desarticulación de los prejuicios sociales y de género para clasificar a los varones y a las mujeres lectoras, entre otros argumentos sirven a Walsh para mostrar que la forma de transmitir la lectura que motiva a un auténtico lector es la búsqueda de los modos de compartir y contagiar ese deseo por la lectura a otros:

La lectura no da plata, no da prestigio, no es canjeable, no sirve para nada. Es una manera de vivir, y los que de esa manera vivimos querríamos inculcarla en el niño y contagiarla al prójimo, como buenos viciosos.
Nada quisimos ganar con la lectura sino seguir leyendo (p. 62).

Desde esta posición entre lectores es como la literatura puede comunicarse, se puede transmitir y deja abierto el espacio de la experiencia estética en relación con otros lectores, habilitando la propia percepción del mundo. Probablemente, esa posición que implica compartir una práctica desde cierta condición de igualdad, de un lector a otro lector, dispuesto a habilitar la fantasía y la imaginación desde su experiencia y en dirección a otras formas del arte sea lo que aún hoy sigue presentando resistencia para que la literatura ingrese sin ser domesticada a las escuelas.

El campo literario infantil dio continuidad a estas discusiones, de las cuales derivaron otros planteos, en lo que denominamos un segundo grupo de narrativas críticas postdictatoriales. Entre ellas encontramos: *Cara y Cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner (2001[1988]), *El corral de la infancia* de Graciela Montes (2001[1990]), *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* de Gustavo Bombini (2005 [1988]), *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)* de Graciela Cabal ([1992]). Es importante aclarar que estos textos son publicados por la editorial Libros del Quirquincho y se encuentran dentro de la colección Apuntes, dirigida por Díaz Rönner.

En la nueva edición de *El corral de la infancia* se destaca un texto de 1984 titulado “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia”, en el que Graciela Montes (2001) contribuye a estos planteos y despeja las posiciones desde el campo literario recién recuperadas en democracia:

¿Y “lo infantil”? ¿Qué se hará de “lo infantil”, que tantos desvelos produjo? Creo que se desplaza. A medida que la literatura crece, lo infantil (que fue muchos años una tarea exterior, un conjunto de mandatos) se nos va internalizando. El horizonte ya no es tanto ese “niño ideal”, el niño emblemático que nuestra cultura ha ido dibujando y oficializando con el correr del tiempo, sino más bien la memoria del propio niño interior, del niño histórico y personal que fuimos -que somos-, mucho más cercano a los niños reales -posibles lectores- que esa imagen impostada y arquetípica.

Ese cambio de horizontes supone muchos otros cambios puesto que será *con el lector* y no *hacia el lector* que fluirá el discurso (pp. 26-27).

Como lo señala Montes y lo demuestran los movimientos del campo literario infantil, hay un desplazamiento de las categorías de infancia y de literatura que es necesario hacer para entender lo infantil y acercar la literatura como experiencia estética a los lectores. También, en la escuela ese desplazamiento tiene que ver con la experiencia que el docente tenga de la literatura, como lo señalaba María Elena Walsh. Montes (2001) lo expresa en los siguientes términos: “la cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y para eso, tiene que convertirse en experiencia” (p. 54).

Hasta aquí organizamos una lectura por los posicionamientos del campo a través del recorrido del primer grupo de narrativas críticas que presentan las discusiones iniciales de las autoras y otros agentes claves, que junto con los nuevos modos de la ficción contribuyen a “la salida de la marginalidad” de la literatura infantil argentina, como lo plantea Díaz Rönnner (2000, p. 525), en el artículo incluido en la *Historia Crítica de la literatura Argentina* dirigida por Noé Jitrik. Estas tensiones y otras en cruce con otras zonas del sistema cultural se abordan con nuevas ilusiones y en distintas condiciones en el contexto democrático. De ese momento destacamos la actividad intelectual de los autores que instalaron y afianzaron la línea estética inaugurada por Walsh en la ficción. Por eso, la crítica los denomina la “Banda de los Cronopios”:

Ellos son los verdaderos caminadores de ese campo específico: los más traviesos y fecundos compinches de la utopía. En cierta oportunidad me permití asignarles un lugar, la “Banda de Cronopios”, y estimo que, pese a los años transcurridos desde entonces, están ahí, furiosamente vivos: Laura Devetach, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Ema Wolf, Ricardo Mariño, María Cristina Ramos, Graciela Cabal, Silvia Schujer, Adela Basch. Ocupan su lugar desde la “locura”, están afiliados a “lo común y silvestre” de todos los días de aquí y de allá, son sinceramente mentirosos y fabulan cosas para no llegar a tiempo al dentista, para desmaterializar el tiempo, para componer criollamente bicheríos al borde de los ríos o Alicia Maravillas sin acento inglés (Díaz Rönnner, 2011, pp. 173-174).

El compromiso de los autores para promover la lectura avanza con más fuerza en las décadas siguientes a partir de la dirección de colecciones fundacionales para la ilustración en Argentina, la participación en ferias, congresos y jornadas que se organizan en el interior del país, la visita a bibliotecas populares y escuelas y otros proyectos culturales, que alcanzan su mayor expresión colectiva en la revista *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* que inicia su actividad en 1996⁴.

Entre los principales propósitos la revista considera abordar temas relativos a la promoción de la lectura y la responsabilidad de los organismos estatales encargados de estudiar, diseñar y definir las políticas culturales en la sociedad. El estudio de esa etapa merece un análisis más detenido que se encuentra en curso⁵. Sin embargo, es necesario destacar la

importancia de la revista en la trayectoria de los autores del campo, ya que nos permite distinguir su actividad en tanto intelectuales con “la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, una filosofía o una opinión para y en favor de un público” (Said, 2013, p. 30). Se trata de un grupo de intelectuales que entienden el trabajo con la imaginación como una experiencia que es necesaria privilegiar desde la infancia. Por eso, se ocupan de mostrar que la lectura literaria está relacionada con la escuela y la formación literaria del docente es una prioridad para garantizar auténticas experiencias de lectura en el aula.

4. El reposicionamiento de la literatura en relación con la lengua: el caso de los diseños curriculares de Tucumán

Para Díaz Rönner (2011) la literatura infantil se presenta como “un objeto incómodo, molesto, intruso, usurpador, irreverente” (p. 119). Montes (2001) retoma esa tensión que gravita sobre el campo como aparentemente ingenuo y marginal, para afirmar que allí se libran algunos de los combates más duros y reveladores de la cultura y, luego, define la literatura infantil como “un universo de palabras que sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás” (p. 17).

Por nuestra parte, tomamos el concepto de *zona de borde* de Analía Gerbaudo (2009) para posicionar a la literatura en el cruce con otras disciplinas y resaltar la ampliación (Benjamin, 1987) de la experiencia estética en la infancia. Sobre el concepto Gerbaudo sostiene:

El concepto *zona de borde* da cuenta de la conjunción de disciplinas necesarias para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno a su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio. Territorio o fantasía o zona del deseo imaginada a partir de la lectura de Derrida (p. 171).

El ingreso a la literatura en esa zona de borde se presenta como una experiencia que se puede establecer en relación con la música, el teatro, las artes plásticas o la escritura creativa. Tanto la narración oral como la escritura creativa cuentan con una importante tradición en la literatura argentina, que puede fortalecer la formación literaria del docente e incidir de manera significativa en las prácticas de literatura en el aula⁶. Este planteo encuentra desarrollos más extensos en otras investigaciones que se preguntan por el lugar del arte en la escuela (Frigerio y Diker, 2012). También, la documentación oficial vigente alude a esta perspectiva de manera general.

En los Diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria (2009) de la provincia de Tucumán se apunta entre las finalidades formativas del perfil del egresado a: “Enriquecer su propia experiencia cultural para poder luego, como docente, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, desarrollando su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en los que éstos se desenvuelven” (p. 19). En el análisis de las fuentes

podimos observar que, por un lado, los docentes son interpelados por el mismo sistema educativo en sus distintos niveles a formar lectores, a estimular “la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” como lo plantea la Ley de Educación Nacional en el inciso t del capítulo II sobre Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional, y por otro, en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria de la provincia se explicita la necesidad de un “reposicionamiento de la literatura” (2009, p. 73) con respecto a la lengua. Entendemos que para avanzar en esa dirección es fundamental ubicar la formación literaria de alumnos y docentes en esa zona de borde disciplinar que traza Gerbaudo.

En la formación del profesorado de la educación primaria se plantea la enseñanza de lengua junto con la de literatura y la literatura infanto-juvenil forma parte de los espacios de definición institucional. Es decir, la formación literaria de los docentes aparece en la carrera relegada a espacios reducidos y secundarios a pesar de que en las recomendaciones didácticas se destaca su importancia. En el documento se recomienda entre otras estrategias para la enseñanza: “la implementación de una unidad curricular o en su defecto de núcleos de contenidos destinada específicamente al campo de la literatura infantil y también un sólido conocimiento de literatura adecuada para la lectura de adultos alfabetizandos” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria, 2009, p. 77). Tanto en los diseños curriculares de la Educación inicial como de la Educación primaria se le da una relevancia central a la literatura y a la biblioteca del aula pero, en general, se prioriza la formación de lengua por sobre la de literatura, como se observa en la distribución de los contenidos propuestos para las materias.

Ante este panorama advertimos que si bien en los planes de estudios de las carreras de formación docente y en las fundamentaciones de los diseños curriculares de los respectivos niveles están dados los marcos institucionales y epistemológicos para abordar los cambios de paradigma en relación con la categoría de infancias y de alfabetización, que le conceden un lugar prioritario al trabajo con lo simbólico y al lenguaje poético en esa etapa de la educación del sujeto, en la trayectoria de la formación docente las herramientas que se proporcionan no son suficientes para asegurar auténticas experiencias como lectores de literatura. En esta dirección entendemos que la sistematización de una línea de acción dentro de las políticas de lectura que contribuya a reforzar la formación literaria del docente sería un modo de responder a la disyuntiva ante la cual el sistema pone al docente como profesional.

A modo de ejemplo de las contradicciones en las que se encuentra muchas veces la práctica docente resulta interesante rescatar algunos aspectos de una investigación reciente. Alejandra Huespe (2018) explora las representaciones sociales sobre la lectura en general y la lectura literaria en las docentes del primer ciclo de primaria de San Miguel de Tucumán. A pesar del recorte y de lo acotado de la muestra es importante para nuestro desarrollo detenernos en las partes del estudio que arrojan conclusiones sobre las biografías lectoras y trayectorias profesionales de las docentes de tres escuelas públicas de la provincia. Una de las primeras evidencias que pone de manifiesto esta parte de la investigación es la convivencia en las representaciones de los docentes de diferentes concepciones de lectura relativas a los enfoques alfabetizadores y las tensiones entre sus formas de enseñar-aprender a leer y a escribir y los nuevos marcos vigentes. En el análisis Huespe afirma:

Los docentes matizan estas actividades incluyéndolas dentro de otras, trabajándolas en cuadernos aparte, o simplemente borrándolas del soporte escrito [...] El origen de esta situación se ubica en las experiencias iniciales con la alfabetización que tuvieron los docentes cuando eran niños y que contribuyen a sostener una concepción de lectura ligada a la decodificación fonológica. Se trata de un *habitus* (Bourdieu y Passeron) del que no tienen conciencia plena pero que influye en sus decisiones. El resultado es una deriva metodológica que los lleva a la combinación desarticulada de enfoques tradicionales con nuevas perspectivas (p. 28).

Con este ejemplo nos interesa señalar la importancia de privilegiar experiencias que resulten significativas para el momento de la toma de decisiones en la formación docente. En cuanto al trabajo con las bibliotecas Huespe afirma “la operación es similar” y agrega “su utilización es muy escasa” (p. 28). Además, la lectura de una selección de las entrevistas nos permite entender que la docente marca la diferencia entre los libros que podrían integrar la biblioteca personal y los de la biblioteca escolar.

Retomemos nuestro planteo, insistimos en que al hablar de experiencia de lectura literaria nos referimos a que los docentes recuperen su posición de lectores y puedan dar cuenta que, como afirma Jorge Larrosa (2013): “de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo” (p. 207). Es probable que el sistema de formación docente y la escuela, como así también las políticas de lectura que se muestran interesadas por los nuevos lectores, tengan que cederle más espacio y prestar mayor atención al modo en que la literatura se aborda como una experiencia de trans-formación (Larrosa, 2013, p. 208) para reducir las distancias que atraviesan el currículum, las propuestas y los acontecimientos reales.

Por un lado, los modos en que los libros dispuestos por las políticas estatales llegan a las instituciones y, en particular, a los docentes dan cuenta de prácticas abiertas o implícitas, que no están instaladas como comportamientos de un lector en buena parte de los docentes. En muchos casos no tiene acceso libre al material y tampoco disponen de tiempo para consultar por iniciativa propia las bibliotecas y explorar los libros nuevos que llegan en las cajas. En ese sentido, es necesario evaluar alternativas posibles para que los modos de circulación de ese material recuperen el sentido con el que fueron diseñados o adquieran otros nuevos más cercanos a los lectores. Si revisamos retrospectivamente algunas experiencias del Plan Nacional de Lectura, advertimos que la época en la que se priorizó la llegada al territorio y la presencialidad de autores y especialistas en literatura aun hoy resultan significativas para los docentes que participaron de esas instancias.

Por otra parte, la tensión entre la formación literaria y las prácticas de literatura en el aula pone de manifiesto la necesidad de los docentes de compartir espacios creativos que les permitan desarrollar propuestas originales y los posicionen como *autores* del currículum, como propone Analía Gerbaudo (2011, p. 21). Una alternativa para fortalecer y acompañar la formación literaria del docente es la construcción de espacios de capacitación, que les permitan profundizar en sus propios itinerarios de lecturas y habiliten el cruce con la dimensión estética del lenguaje a partir de la relación con otras áreas del arte, el contacto con la narración oral y la escritura creativa⁷.

En el desarrollo de propuestas, que parten del estudio de la práctica docente en el nivel secundario con la investigación didáctica, Gerbaudo (2011) propone los conceptos de *aula de lengua y de la literatura* para diferenciar el trabajo con usos artísticos y no artísticos de la palabra. De estos desarrollos tomamos la operación de jerarquización por la que posiciona al docente como *autor* del currículum, prestando especial atención al diseño de la clase y al conjunto de decisiones previas que éste toma en función de la práctica de diseño de un aula de literatura. Estas decisiones, que junto con su equipo de investigación analiza Gebaudo, tienen que ver con cuestionar la selección de contenidos, de materiales, los corpus y promover *envíos* que conducen a otros textos, y requieren del diseño de nuevas configuraciones didácticas vinculadas a las formas del arte.

Conclusiones parciales

Encontramos en los planteos de la formación docente algunas representaciones cristalizadas acerca de la cultura, por eso resulta necesario interpelarlas a partir del concepto de experiencia (Williams, 1980) y generar espacios alternativos para que el docente en formación o en actividad descubra sus propios modos de articular su práctica con la dimensión estética del lenguaje. Consideramos que ese tipo de acciones pueden desprenderse de la revisión de los modos de comunicación e intervención de las políticas públicas de lectura dirigidas, particularmente, a los docentes con propuestas que contemplan nuevos acercamientos a los textos en el espacio de talleres literarios o espacios creativos o de consulta que propicien el encuentro con el material más allá del espacio institucional.

Por eso, retomamos las preguntas que nos hicimos al principio del trabajo y podemos afirmar que los docentes a pesar de su rol central en la formación de lectores siempre tuvieron un lugar secundario en las políticas de lectura en Argentina. Por un lado, pudimos demostrar que los avances en el campo de la literatura para niños y jóvenes en nuestro país tuvieron importantes desarrollos críticos y teóricos, y demandan un reposicionamiento de la literatura en la formación docente no sólo por su relación potencial con otras formas del arte, sino también por los desafíos que supone redefinir la especificidad de los saberes literarios en relación con la alfabetización y la lengua durante las infancias. En este punto, el rol de las políticas de lectura es más flexible que las posibilidades que presenta el sistema educativo –al menos a corto plazo– para fundar espacios de lectura literaria más allá de las tensiones mencionadas. Espacios de lectura que sean una invitación a vincularse con otras manifestaciones del arte, que permitan realizar una transformación en nuevas direcciones y multiplicar la experiencia de un lector literario a otros lectores dentro o fuera del espacio del aula.

Por otro lado, insistimos en la importancia de garantizar, especialmente, a los docentes un espacio y un tiempo para inscribir su propia experiencia literaria, de manera que puedan experimentar la cultura “como una gran maquinaria de desactivación, de recuperación, de identificación y de integración” (Larrosa, 2013, p. 202). El desafío de promover el trabajo con la literatura en la formación docente implica darle continuidad a la propuesta estética del campo literario infantil argentino que se propone desarticular el uso utilitario de la li-

teratura. En esa tensión la literatura infanto-juvenil argentina se presenta como un objeto incómodo, porque desde esta línea estética cuestiona al sistema educativo resistiéndose al control pedagógico y a la amenaza del orden moral, como nos sugiere la lectura de “Sobre venenos y antidotos” de Larrosa (2013, p. 199).

Además, la lectura entendida desde una posición contrahegemónica provoca las relaciones de jerarquía que rigen en el espacio del aula porque “pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa, 2013, p. 29). Hay una dimensión de la experiencia literaria que se escapa a los límites de lo preestablecido y, justamente, es allí donde se produce el encuentro con la subjetividad del lector. Entendemos que las políticas de lectura tienen un rol complementario que les permitiría colaborar a desarticular algunas cuestiones que el sistema instala en la formación del docente. Graciela Cabal (1992) lo plantea en los siguientes términos:

La verdadera literatura, incluyendo la que elige al chico como su interlocutor, huye de los caminos transitados, de los refugios protectores, de las mesas servidas junto al fuego.

La verdadera literatura gusta en cambio perderse, con los ojos abiertos y en completa soledad, por bosques profundos y tenebrosos. Y no teme encontrarse ni con lo maravilloso ni con lo abominable. Y se niega a reconocer los signos que le marquen la vuelta a casa.

Porque la literatura, la verdadera, es siempre un salto al vacío (pp. 74-75).

Una parte de esa experiencia literaria es la que aun hoy encuentra resistencia para ingresar en las aulas por los riesgos que esa práctica libertaria implica y también, por las dificultades para transmitir esta experiencia cuando se la desconoce.

En esa misma línea el texto “Ilusiones en conflicto”, incluido en *La frontera indómita* de Graciela Montes (1999) revisa el ingreso de la literatura a la escuela en los años ochenta, cuando la literatura infantil argentina se encontraba en un estado de brote y advierte algunas preguntas que se hace la escuela sobre la literatura “con ilusiones de literatura y no de escuela” (p. 89). Pero, como expresa la autora, esos planteos presentan sus resistencias: “Lo heterogéneo picaba y creció el afán por domesticar lo diferente, por ponerlo al servicio de otras ilusiones. Más o menos entonces se terminó el idilio y comenzó el conflicto” (p. 91). A la luz de los avances teóricos tanto en el campo literario como en relación con las categorías de lectura e infancias en la Argentina consideramos que es posible actualizar esas preguntas al sistema educativo y hacerlas extensivas a las políticas públicas de lectura. El desafío sigue los postulados de Montes y propone revisar los criterios para dar cuenta de la experiencia de lo simbólico como una experiencia de tránsito que, al mismo tiempo, revela lo incalificable del acontecimiento que se produce en la lectura literaria. En este punto, se reconoce una parte indefinida que no es posible cuantificar al abordar la relación con lo simbólico, ya que tiene múltiples modulaciones en la subjetividad de cada lector. Consideramos que entre estos criterios se encuentra lo que la literatura puede aportar a las normas de la escuela, porque se puede pensar en términos de lectores sean niños o docentes.

El primer punto plantea el pasaje *de la diversidad a la homogeneidad* en relación con la variedad de textos literarios que se vuelven colección personal o serie literaria de un personaje y se organizan por tema o por edades, un criterio que está sujeto a las experiencias anteriores y progresivas de lectura por parte de un lector. El segundo punto va *de lo casual a lo reglado y de lo gratuito a lo aprovechable* este rasgo enfrenta el fantasma de lo que resulta funcional en términos didácticos y, al mismo tiempo, es una advertencia sobre cómo funciona el efecto literario de un lector a otro, en el sentido de la importancia que tiene la frecuentación casual y gratuita como un modo de tramar los vínculos en una comunidad de lectores. El tercer punto señala el movimiento que va *de lo global a lo fragmentario*. En términos de experiencia lectora podemos pensarlo como el recorrido que el lector establece dentro de la biblioteca para trazar sus propios itinerarios.

La ventaja que presentan estos criterios—brevemente presentados— es que pueden pensarse en el sentido inverso, como en este último caso, donde es posible que el lector avance desde ese recorrido inicial que volvió accesible cierta parte del mundo literario, hacia la exploración y selección de las obras literarias de una biblioteca de acuerdo con sus propios intereses. Por último, encontramos el cuarto punto que va *de la pasión a la acción* para justificar o mostrar que ese tiempo de leer tiene sentido; en consecuencia, se propone algo para hacer después de la lectura. En clave de taller de escritura creativa, lo interesante está en poder pensar desde las lógicas estéticas del juego con el texto una propuesta que dé continuidad al planteo literario y ponga en acción la creatividad de cada uno. Algunas veces, cuando el tiempo es acotado y los recursos estéticos son limitados o funcionan otro tipo de presiones se privilegia la acción o la producción para cuantificar los procesos y, entonces, se utiliza la literatura con determinado propósito. Pero es importante tener en cuenta la necesidad de privilegiar un tiempo creativo que siga o prolongue la lógica estética del texto.

Posicionar al docente y al niño como lectores significa pensarlos como productores de sentido. Larrosa (2013) sostiene: “la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación” (p. 29). En esa dirección asocia la formación a su devenir plural y creativo, y a la apropiación. Al respecto explica:

Lo que intento, entonces, es recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística. Se trata de algo que Walter Benjamin formula de un modo nítido: “*Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal y como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro*”. Lo que me gustaría es que el recuerdo de la idea de formación, críticamente apropiado, nos ayudase a hacer patente dónde crece el peligro (Larrosa, 2013, p. 32).

El desafío consiste en habilitar espacios o escenas de lectura, tanto en la formación docente como en la instancia de formación de los niños como lectores, que favorezcan “la

experiencia de la pluralidad y del infinito de sentido” (Larrosa, 2013, p. 643). Se trata de favorecer modos de leer que no encuentren sus límites en los propósitos didácticos, sino que permitan expandir las fronteras de lo simbólico en la experiencia individual de apropiación de sentidos que puede darse en la comunidad de lectores.

La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura de Graciela Montes (2007) es un texto fundamental para revisar la relación entre literatura y escuela, como así también para profundizar en los desarrollos de una propuesta epistemológica sobre la lectura literaria y sus prácticas, de acuerdo con los planteos de la autora. Se trata de un documento oficial que forma parte de las políticas de difusión llevadas adelante por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en su primera publicación de 2006. Allí, Montes muestra las posibilidades de instalar ese espacio y ese tiempo de lectura compartido por el niño y por el adulto:

El proceso de constitución del lector es en buena medida privado, aunque tenga su parte social. De esos acontecimientos privados tal vez, en ocasiones, el maestro tenga algún atisbo, pero lo más probable es que sean momentos excepcionales. Lo que sí puede hacer el maestro es promover la práctica personal, favorecer la producción de lectura en lugar de poner al lector en posición de receptáculo y sencillamente “bajarle” una lectura. Si queda claro en todo momento el protagonismo del lector, su estatuto de lector, su independencia, su capacidad (creciente) de construir sentido, su tendencia a pensar con la propia cabeza, y si, al mismo tiempo, se habilita del mejor modo posible su práctica, es casi seguro que tendrán lugar muchas y trascendentales transformaciones. No sólo en los niños. También, sin la menor duda, en los adultos que los acompañan, que posiblemente hayan sido entrenados para callar sus lecturas y aceptar las oficiales (2007, pp. 11-12).

Por eso, es necesario realizar -una vez más- un giro en las posiciones personales y políticas relacionadas con la formación literaria, antes de que cristalice la idea de la comunidad de lectores en el discurso pedagógico. Cuando hoy hablamos de literatura en la educación inicial y primaria seguimos haciendo hincapié en la transmisión de una experiencia, que trataremos de comunicar de manera que sea parte de un proceso original, subjetivo y exitoso, que es posible de un lector a otro lector a partir de un gesto contrahegemónico por desarticular la asimétrica relación instalada en la escena inicial de lectura entre un adulto y un niño.

Notas

1. Es posible consultar el listado de textos incluidos en las Colecciones de Aula enviadas por el Ministerio de Educación a las escuelas en los siguientes enlaces: el de educación inicial y primer ciclo de primaria se encuentra en <https://drive.google.com/file/d/0B1Q->

6klvqTEQaVczTFpmdXNFWG8/view y el de segundo ciclo en <https://drive.google.com/file/d/0B1Q-6klvqTEQTUE3OE5hQXRmT28/view>

2. Cabe aclarar que, si bien a lo largo del trabajo utilizamos el genérico de niños y jóvenes, entendemos que este tipo de escritura está en discusión en el ámbito académico acerca de si es inclusiva de otros tipos de infancias, pero por razones de espacio no daremos cuenta de ello en este trabajo aunque coincidimos con la relevancia de dicha discusión.

3. Este planteo deriva de mis investigaciones anteriores, que tuvieron como principal propósito revisar desde los estudios de memoria (Jelin, 2002) los modos de narrar la violencia política de la última dictadura militar (1976-1983) en la literatura infanto-juvenil argentina en el período comprendido entre 1970 y 1990. Una parte de las conclusiones que arrojó el estudio por las narrativas críticas del campo literario infantil fue que en los años sesenta y setenta las autoras de la literatura infanto-juvenil argentina posicionaron al docente como lector y principal intermediario entre la literatura y los chicos en el espacio de la escuela. Es posible rastrear este posicionamiento no sólo en los planteos de los textos críticos de las autoras de la época, sino también en el trabajo que realizaron con las bibliotecas populares entre los años '80 y '90, las visitas a escuelas y la participación en jornadas y congresos destinados a docentes que se hicieron y publicaron desde ese momento y se mantiene como rasgo del campo hasta la actualidad.

4. El Consejo de Redacción fundador estuvo integrado por Graciela Cabal, Laura Devetach, Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Ema Wolf y hasta el N° 3 Ricardo Mariño. Luego en 2001, este grupo dio paso a otro conformado por Elisa Boland, Gustavo Bombini, Sandra Comino y Nora Lia Sormani. Es posible distinguir dos momentos en la revista, el primero se extiende desde 1997 hasta 2001 y el segundo, desde 2003 hasta 2007 (Imaginaria, 2000).

5. Es necesario mencionar que en diciembre de 2019 la Dra. Mila Cañón de la Universidad Nacional de Mar del Plata defendió su tesis titulada “Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (193-2001)”, cuyo tribunal evaluador integré. El estudio es uno de los primeros en analizar algunas cuestiones centrales de la revista *La Mancha*, por eso se trata de un aporte imprescindible para los desarrollos de la LIJ.

6. En “El oficio del taller como dispositivo de escritura creativa” (2017) desarrollamos algunas de nuestras hipótesis con respecto a este tema.

7. En 2017 en el marco de la articulación del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC-CONICET-UNT) y el Ministerio de Educación de la provincia dicté una capacitación docente en FORMAR sobre Literatura, infancia y lectura literaria. Allí pude entrar en contacto con la mirada del docente sobre la literatura y las necesidades de profundizar en los conocimientos sobre el campo de estudios de las infancias (Carli, 2003) y la literatura infantil y juvenil argentina. A partir de esta experiencia entendemos la capacitación –como afirma Gerbaudo (2017)– como la asociación del término “nano-intervención” con el de “fantasía”, que lejos de toda ilusión reduccionista, apunta a pequeñas operaciones ejecutadas desde la hendidura que deja abierto el espacio para la acción. Para intervenir se requiere de la recepción acogedora de los otros a quienes va dirigida la propuesta y en ese territorio incierto de la recepción se definen sus sentidos.

Bibliografía

- Abadi, A.; Allerbon D.; López Casanova, M.; Colángelo, M.; Comino, S.; Espósito, S. . . .Yunes, E. (2013). *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Allori, S. y 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 <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/194/showToc>
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid, España: Alfaguara.
- Bialet, G. (2018). *Prohibido leer. Reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.
- Bombini, G. (2009). Políticas públicas de lectura y literatura infantil. En Machado, A.M.; Colomer, T.; Bombini, G.; Blanco, L.; Andruetto, M. T.; Origgi, A. . . . Devetach, L. *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, edición y circulación* (pp. 45- 51). Buenos Aires, Argentina: Editorial La Bohemia.
- Bordat-Chavin, E. (2015). Las políticas de Fomento al libro y a la Lectura: Comparando México y Argentina. *Revista Políticas Públicas*, 8 (2), 1-22. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politicas/article/view/2279/2107>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cabal, G. (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)*. Buenos Aires, Argentina: Libros el Quirquincho.
- Carli, S. (2003). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1983). En A. Puiggrós. (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación en la Argentina VIII* (pp. 221-287). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley N° 26.206. Ley Nacional de Educación*. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Devetach, L. (2007). *Oficio de Palabarrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Díaz Rönner, M. A. (1991). *Cara y Cruz de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En Noe Jitrik (Dir.) *Historia Crítica de la literatura argentina* (pp. 511- 531). Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2012). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.

- García, L. R. (2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El taco en la brea*, (2), 80-118. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/458>
- García, L. R. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. *El toledo de Astier*, 8 (15), 71-85. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8002>
- García, L. R. (2020). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial. (En prensa)
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni. (Dir.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En A. Gerbaudo. (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gerbaudo, A. (2017). “Más allá de” la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En A. Gerbaudo e I. Tosti (Editoras), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (pp. 7-16). Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf
- Hamawi, R. Prólogo. En Abadi, A.; Allerbon D.; López Casanova, M.; Colángelo, M.; Comino, S.; Espósito, S...Yunes, E. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 11-12). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Huespe, A. (2018). Representaciones sociales sobre la lectura en general y sobre la lectura literaria en docentes de escuelas primarias y públicas de San Miguel de Tucumán. *El taco en la brea*, 5 (8), 21-31. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/7743/11117>
- Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil. (2000). *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/03/0/mancha.htm>
- Itzcovich, S. (1995). *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Tucumán. (2015). *Diseño Curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años*. Recuperado de <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/direcciones/inicial/disenocurricular2015.pdf>
- Ministerio de Educación Tucumán. (2009). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria*. Recuperado de https://iesfa-tuc.infed.edu.ar/sitio/fundamentacion-de-la-propuesta-curricular-2/upload/Diseno_Curricular_Prof.Primaria.pdf
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007). *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Rinesi, E. (2013). La lectura como derecho. En Abadi, A.; Allerbon D.; López Casanova, M.; Colángelo, M.; Comino, S.; Espósito, S....Yunes, E. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 13-16). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Said, E. (2013). *Representaciones del intelectual*. España: Debate.
- Walsh, M. E. (1995) *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.
-

Abstract: In recent years the state has favored acces to quality literary text for a greater number of readers through the material in provided to libraires and schools. This work starts from the initial question about what place was atributed to the literary education of teachers by public reading policies. To advance in the challenges and strategic ways of positioning teachers as leading actors in the promotion of reading, we propose three axes of analysis. The first includes the generals positions regarding public reading policies. The second advances on the displacements of the child and youth field in recent years that contribute to strengthening some issues related to literary teacher training. Finally, we will focus on the demands of the education system to train readers and the teacher's tools to respond. The deployment of these axes together with the analysis of official documents and the implementation of a series of categories will allow us to form a state of affairs to review the modes of communication and the lines of action to come.

Keywords: literary training - publics politics - reading - experience - community of readers.

Resumo: Nos últimos anos, o Estado tem favorecido o acceso a textos literários de qualidade para um maior número de leitores, através do material forneido a bibliotecas e escolas. Este trabalho parte da pergunta inicial sobre qual lugar foi atribuído à educação literária dos professores pelas políticas públicas de leitura. Para avançar nos desafios e maneiras estratégicas de posicionar os professores como atores principais na promoção da leitura, propomos três eixos de análise. O primeiro inclui as posições gerais sobre políticas públicas de leitura. O segundo avança nos deslocamentos do campo infantil e juvenil nos últimos anos, que contribuem para fortalecer algumas questões relacionadas à formação de professores de literatura. Finalmente, focaremos nas demandas do sistema educacional para treinar os leitores e nas ferramentas do professor para responder. A implantação desses eixos, juntamente com a análise de documentos oficiais e a implementação de uma série de categorias no campo dos estudos literários e da educação, permitirá formar um estado de coisas para rever os modos de comunicação e as linhas de atuação, ação por vir.

Palavras chave: treinamento literário - políticas públicas - lendo - experiência - comunidades de leitores.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
