



EL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: LIBROS Y ESCENAS
DE LECTURA

THE APPROACH OF LITERATURE IN EARLY EDUCATION: BOOKS AND READING
SCENES

María Cecilia Modenutti ¹

Fecha de recepción: 14-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 11-12-2017

Resumen: Nos interesa en esta ocasión comunicar el trabajo de investigación que venimos realizando en relación con la circulación de libros dentro de las propuestas áulicas en Instituciones de Nivel Inicial de la ciudad de Resistencia, en la provincia del Chaco, el cual se encuentra en su etapa de culminación. Hemos tomado al libro en circulación dentro de las propuestas áulicas observadas, por lo que nuestro objeto de estudio lo constituyen las escenas de lectura en donde se produce dicha circulación y las circunstancias que las atraviesan.

Esta propuesta tiene como antecedente inmediato un trabajo en el que observamos cuáles eran las acciones llevadas a cabo por los docentes en lo que respecta a los recursos (materiales y espaciales) que se ponen en juego en distintas escenas de lectura, donde pudimos concluir que la mayor parte de los docentes de Nivel Inicial realizan acciones que no se corresponden con contenidos y estrategias necesarias para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias, lo que evidencia la ausencia de juicio crítico en torno de sus decisiones a la hora de seleccionar un libro para leer con los/as más pequeños/as como así también al poner en práctica diversas situaciones donde la lectura entre en juego.

Palabras clave: Libros- Educación Inicial- Escenas de lectura

Abstract: We are interested in this occasion to communicate the work of research that we have been doing in relation to the circulation of books within the aulic proposals in Institutions of Initial Level of the city of Resistencia, in the province of Chaco, which is in its stage of culmination. We have taken the book in circulation within the aulic proposals observed, so our object of study is the scenes of reading where this circulation occurs and the circumstances that cross them.

This proposal has as antecedent an earlier work in which we observed the actions carried out by the teachers regarding the resources (material and space) that are put in play in different scenes of reading where we could conclude that most Of the Initial Level teachers carry out actions that do not correspond to the content and strategies necessary for the progressive acquisition of reading skills and literary initiations, which evidences the absence of critical judgment about their decisions at the time of selecting a book for Read with / to the little ones as well as put into practice different situations where the reading comes into play.

Key words: Books- Early Education- Reading scenes

¹ Profesora en Educación Inicial (U.N.N.E) - Auxiliar docente de primera categoría en la Cátedra Taller de Integración, Investigación y Práctica IV del Profesorado en Educación Inicial-Facultad de Humanidades U.N.N.E- Becaria de Iniciación Tipo A por la S.G.C.y.T de la UNNE – Miembro del equipo de Investigación del departamento de Letras dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer con el proyecto denominado “Iniciación literaria en la primera infancia. Análisis de las propuestas discursivas en libros que circulan en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia (Período 2014 -2016)”. Domicilio Carlos Gardel N°565 Resistencia, Chaco C.P: 3500. Cel. 3624-727913. Correo electrónico: ceciliamodenutti@hotmail.com

1. Introducción

1.1 Para este trabajo hemos tomado al libro en circulación dentro de las propuestas áulicas observadas, por lo que nuestro objeto de estudio lo constituyen las escenas de lectura en donde se produce dicha circulación y las circunstancias que las atraviesan.

Los datos extraídos de las observaciones constituyen el núcleo del análisis tomando como eje las siguientes dimensiones: características y frecuencia de las escenas de lectura, calidad literaria de los libros en circulación, rol del docente como mediador.

La hipótesis que guía este trabajo se sostiene en la creencia de que los libros que se ponen en circulación en las salas de Nivel Inicial durante las escenas de lectura destinadas a la iniciación literaria presentan, mayoritariamente, propuestas discursivas didáctico-moralizantes alejadas del lenguaje literario.

2. Fundamentación Teórica y Antecedentes

2.1 La iniciación literaria en los primeros años.

El concepto de lo literario ha ido evolucionando con el surgimiento de nuevas teorías y el devenir de las transformaciones sociales y educativas. Si bien se ha avanzado notablemente en el estudio de este campo, aún persisten quienes la consideran un género menor, por entender que su receptor -el joven o niño- es un destinatario pasivo. En consecuencia los textos que se le destinan no siempre están relacionados con la apreciación de lo artístico o con el cultivo de una estética que intente el desarrollo de su imaginación o de sus fantasías, basados en el poder simbólico del lenguaje. En esto sin dudas, tienen mucho que ver las instituciones, entre ellas el mercado editorial y la escuela.

Existen extensos trabajos dedicados a los “usos” que se le atribuyen a la literatura en las instituciones educativas y es que la LIJ, muchas veces se subordina a la funcionalidad del aprendizaje lingüístico o es utilizada como recurso para articular otras áreas disciplinares -enseñanza de valores, educación ambiental, nociones matemáticas- dificultando el desarrollo de sus propios objetivos y la posibilidad de ejercitar fines estéticos, promoviendo cuestiones que poco tienen que ver con su esencia.

El trabajo que aquí presentamos tiene como antecedente inmediato un proyecto de investigación denominado “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, el cual fue elaborado sobre una base de setenta y ocho registros de observación y veinticuatro entrevistas semi-estructuradas, realizados por los alumnos y alumnas del Profesorado en Educación Inicial que cursan la cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en cuarenta Jardines de Infantes de estas ciudades -veintisiete públicos y trece privados- en ambos períodos mencionados. Allí se observaron acciones relacionadas con la circulación- o no- de materiales de lectura llevadas a cabo por los docentes, se registraron escenas de lectura, y de los rasgos más característicos que se pudieron observar podemos mencionar que persisten al parecer, las “intrusiones” en términos de Díaz Rönnner (2007) de otras disciplinas, como por ejemplo la didáctica, además de una marcada tendencia de los docentes a guardar los libros en cajas o armarios con llave; una mínima frecuencia de escenas de iniciación literaria, una visible desatención de los Rincones de lectura y la utilización del espacio-tiempo de la narración para la “educación en valores”. Este primer trabajo arrojó que persiste en los discursos y las prácticas de los docentes actuales del Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes, una concepción de lo literario como instrumental; en un sentido didáctico

moralizante o de entretenimiento, sin ser la apropiación –y a veces hasta el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

Tomando estos resultados como punto de partida –y utilizándolos para la restricción del universo- decidimos enfocarnos en aquellos materiales que, efectivamente, se ponen en circulación dentro de las salas; así surge este nuevo proyecto denominado *“Iniciación literaria en la primera infancia. Análisis de las propuestas discursivas en libros que circulan en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia (Período 2014 -2016)”*. Aquí pudimos observar cómo el Nivel Inicial se encuentra inserto en una situación similar a la que se observa en las escuelas primarias y secundarias donde es frecuente la reiteración de procedimientos didácticos que van desde la lectura de fragmentos de obras canónicas hasta la desvalorización interpretativa del texto literario limitado al tradicional ‘comentario de textos’ según cuestionarios pautados y rígidos que atentan contra el desarrollo de actitudes lectoras, porque no generan la participación activa del sujeto que lee y ni su interacción con el texto. En esa instancia pudimos comprobar que persiste tanto en los discursos como en las prácticas de los docentes actuales de este nivel una concepción de lo literario como instrumental, en un sentido didáctico moralizante (Díaz Ronnër, 2001) o de entretenimiento, sin ser la enseñanza –y a veces hasta el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo, acciones que se podrían encuadrar dentro de un modelo más positivista o conductista.

Sin embargo, si nos posicionamos desde otro paradigma como el de la Teoría o Estética de la Recepción, encontramos que aquí se promueven acciones tendientes a la activa intervención del sujeto receptor en relación con el texto, priorizando los efectos de lectura por sobre conducciones dirigistas. Desde tal posicionamiento, tanto la selección, como las propuestas de acercamiento al objeto libro y al texto en sí mismo se realizarían a partir de sus intereses, motivaciones, promoviendo actitudes de curiosidad, empatía, goce lúdico y estético frente a lo literario, teniendo en cuenta de antemano la consciente selección de los texto, una organización en cuanto a complejidad, géneros o temáticas, la edad del que lee y por supuesto su camino lector (Devetach, 2009).

Es por ello que enfatizamos en problematizar acerca de qué tipo de prácticas se ponen en juego a la hora de trabajar con literatura en los primeros años, identificar las acciones que los docentes llevan a cabo en las instituciones y revelar posibles circunstancias que no se enmarquen dentro de las propuestas de abordaje actuales.

El lenguaje se manifiesta tempranamente en el niño, a través de gestos, miradas, y también desde los primeros balbuceos, incluso desde el llanto. Y éste es simbólico, las palabras representan algo, y la literatura está hecha de palabras, palabras que trasgreden, palabras que lucen, palabras que intentan ir más allá de lo que a simple vista parecen decir. Intenta crear y recrear el mundo a través de ellas. Sostiene Roland Barthes (1984), que para "salirse" de las imposiciones del lenguaje común a todos hay que hacerle trampas a la lengua, y en ese momento define a la literatura como esta fullería saludable, esquiva y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder; en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje.

En un texto convergen innumerables factores que intervinieron en el escritor y hacen de su obra algo particular y único para él ya que allí confluyen sus vivencias, creencias, sentimientos, y tantas otras cuestiones que hacen de su trabajo algo único. Como única es la lectura que cada lector hará de ella, en el instante, el contexto particular y las circunstancias que en ese momento determinen a esa persona que

puede diferir enormemente de una que se encuentra sentada al lado leyendo el mismo texto. (...) *la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del trabajo puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas.* (Díaz Ronnér, 2001: 17).

Es allí donde nos interesa profundizar. ¿Por qué algo que debería ser tan personal, posibilitar “otros mundos”, promover pensamientos crítico y reflexivo se ve inexorablemente subordinado a la transmisión de valores o contenidos disciplinares con una clara intención pedagógica? O más grave aún ¿Por qué sobre la posibilidad de manipular libros de alta calidad literaria como los que se encuentran en las instituciones observadas –como describiremos a continuación- se prioriza la utilización de material tan diverso como inapropiado, despojado de todo trabajo estético, subordinado a las propuesta del mercado puestos azarosamente en un sector de lectura sin el más mínimo indicio de selección previa?

Intentamos en este trabajo registrar tales acciones así como dar cuenta del discurso que prima en los libros que circulan en las Instituciones-caso.

2.2 Situación actual de la presencia de libros literarios en Instituciones educativas de Nivel Inicial. Normativa y políticas públicas vigentes.

En efecto, pudimos constatar la presencia de sectores y materiales de lectura muy diversos en la totalidad de instituciones observadas en este trabajo, es decir que a simple vista podemos inferir que existe una inquietud respecto de la lectura, un lugar pensado para que esta se produzca. En su libro *El ambiente de la lectura* Chambers (2007) nos anticipa que las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una gran importancia. Sólo por estar ahí para usarse de determinada manera y protegida por reglas simples y razonables, un área de lectura le anuncia a los niños, sin que el maestro lo tenga que decir, que en esta aula, en esta escuela, en esta comunidad, entendemos que lee es una actividad esencial.

Por otra parte estas instituciones cuentan con las Colecciones de Aula enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación y el Plan de Lectura que cuentan con material de alta calidad literaria, seleccionados oportunamente por especialistas, para trabajar en las salas de cuatro y cinco años de todo el país, que comenzaron a llegar desde el año 2007 en cantidades suficientes (criterio principal por el cual fueron seleccionadas).

Mencionamos además que se encuentra en vigencia en la Provincia del Chaco -en función de los lineamientos nacionales- normativa relativa al papel de la lectura durante la escolaridad. Así, en la Resolución N° 2183 del Plan Lectura Chaco del año 2010 se reconoce *“la relevancia de la lectura como práctica pedagógica y social, consolidándola como política de estado prioritaria”*; en su artículo 5° establece una prioridad: *“el uso efectivo y aprovechamiento de los libros entregados a las Instituciones Educativas por los diferentes programas compensatorios del Ministerio, que son de reconocida variedad y calidad literaria, los que se encuentran integrados a los acervos bibliográficos que disponen las escuelas y bibliotecas de la región y a disposición de alumnos, docentes y toda la comunidad educativa”*. Asimismo en documentos específicos para el Nivel Inicial, como la Serie Cuadernos para el Aula de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), *Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. Vol.1* (2006), se proponen enfoques, se analizan libros y se plantean modos de abordaje para la iniciación lectora y literaria en las primeras edades; en concordancia, la última versión del Currículum para la Educación Inicial (2013) destaca

la presencia de la literatura en el Jardín, haciendo hincapié en las acciones del docente a partir de la lectura literaria y el juego dramático.

Entonces, teniendo en cuenta la existencia de estos lineamientos, y habiendo comprobado que todas cuentan con la materia prima necesaria, nos surge la intención de indagar en qué medida se produce la circulación de materiales que promuevan la iniciación literaria en esta etapa de la escolarización, la cual se pone de manifiesto en las diversas escenas de lectura y si es que efectivamente existe tal circulación. Utilizamos el concepto de Montes (2007) donde menciona que una escena de lectura es aquella en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto. Tal vez lo tengan todos delante de los ojos o haya un solo libro y se lea en voz alta.

Podríamos así en una primera instancia afirmar que estas políticas públicas determinarían condiciones muy favorables para la utilización de textos literarios en las prácticas referidas a la primera infancia. En este marco y avanzado nuestro trabajo, pretendemos describir las situaciones más relevantes registradas en las instituciones-caso de nuestra muestra estableciendo similitudes y diferencias en los ejemplos planteados.

3. Metodología

3.1 El marco metodológico que nos enmarca asume una lógica de investigación inductiva-analítica. Trabajamos con una muestra intencional, no probabilística, puesto que se seleccionan cuatro salas dentro de 3 instituciones-caso. Se llevó a cabo un estudio de caso en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia, que cuentan con salas del Ciclo de Infantes –niños de cuatro y cinco años-, y que han sido beneficiarias de las dotaciones de libros para niños enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación y/o el Plan de Lectura hasta el año 2013; así, en un corte sincrónico, intentamos evaluar la progresión en cuanto a complejidad discursiva de los textos y sus soportes para la iniciación literaria programática. La información obtenida en nuestro proyecto de investigación “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados al lenguaje literario en Instituciones de Nivel Inicial de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 – 2012”, ha permitido registrar y analizar escenas de lectura en contextos institucionales variados, con distintos usos y materiales, por lo que se apeló a ella para la restricción del universo.

4. Diseño

4.1 Primera etapa

La técnica utilizada en una primera etapa para la recolección de datos fue la observación sistemática de las escenas de lectura y los materiales utilizados. Los datos se registraron en un instrumento elaborado a partir de variables como: tipo de material (libro con ficción, libro informativo, libro objeto, libro álbum), frecuencia con que se utiliza (diario, semanal, mensual) y disponibilidad del material (libros que se encuentran en la sala, libros traídos por los niños, libros provenientes de bibliotecas institucionales).

Se focalizó en los textos en circulación, es decir, aquellos cuya apropiación dependiera tanto de la lectura por parte del docente-mediador, o bien, de la manipulación directa de los niños –individual o grupal, planificada o espontánea-.

El corpus resultante de las variables expuestas fue clasificado como literario o no literario a partir de; por ejemplo, las categorías de análisis literario propuestas por Lluch (2004), privilegiando: paratextos internos y externos; elementos de narratología (estructura, tiempo del relato, narrador, personajes, escenarios y épocas) y operaciones discursivas propias de la historicidad de los géneros y las particularidades del niño-lector/oyente ideal.

Se evaluaron para el estudio de las ilustraciones su grado de cooperación en términos de Hanán Díaz (2007) y se acudió a las propuestas de Schritter (2005) para juzgar creatividad y autoría.

Las actividades previstas a lo largo de esta etapa incluyeron:

- a) Búsqueda bibliográfica:
- b) Recuperación de la información obtenida en la búsqueda bibliográfica: se procedió a confeccionar fichas temáticas y bibliográficas sobre los temas considerados pertinentes para el trabajo propuesto.
- c) Planificación de observaciones. Diseño de instrumento según variables y categorías correspondientes.

4.2 Segunda Etapa

Interpretación de la información obtenida: esta instancia permitió relacionar los datos conseguidos durante la recopilación y sistematización de la información bibliográfica. Aquí se procedió a la identificación de rasgos particulares de las obras y su calidad de literario y para niños; donde se realizaron cotejos para establecer semejanzas y diferencias; realizando valoraciones sobre las filiaciones de las obras consideradas literarias, en términos de tradición/innovación en función del género y el canon, intención didáctico-moralizante, autoría (polifonía y originalidad en la construcción de mundos imaginarios) y grado de proximidad y/o adecuación a las infancias actuales (Andruetto, 2009).

4.3 Tercera Etapa (donde nos encontramos actualmente)

- a) Elaboración de conclusiones y su comunicación en reuniones científicas.
- b) Planteo de propuestas de iniciación literaria utilizando los materiales existentes en las salas.

5. Objetivos

5.1

- Indagar acerca de cuáles son y en qué circunstancias circulan los libros para niños en las salas de Nivel Inicial de Instituciones públicas de la Ciudad de Resistencia.
- Analizar la propuesta discursiva que presentan dichos libros a partir de un enfoque literario.
- Describir las características de los libros y las ocasiones en que circulan en las salas de Nivel Inicial.

6. Resultados

6.1

Instituciones	Cantidad de salas observadas
Institución N°1	3
Institución N°2	4
Institución N°3	4

6.2 Podemos mencionar en un principio situaciones que fueron coincidentes en todas las instituciones, para luego comenzar a diferenciarlas.

En un total de un mes de observación dentro de cada institución, visitando las salas en los momentos en que los docentes manifestaban estaban destinados a actividades relacionadas con la lectura, debemos mencionar que la circulación de libros fue considerablemente escasa. Cuando hablamos de circulación nos interesa identificar los modos en que los libros se hacen visibles en el transcurso de una jornada, es decir, a través de la de la manipulación directa de los niños –individual o grupal, planificada o espontánea-, o bien, aquellos libros cuya apropiación dependa de la lectura por parte del docente-mediador, proceso a través del cual los discursos allí presentes pueden adquirir nuevas significaciones.

Destacamos una tendencia alentadora y es que en todas las salas se pudo observar un mueble o un estante destinado a los libros, algunos más o menos elaborados, unos con grandes cajas y otras pequeñas, pero todos presentaban una considerable cantidad de material muy variado en tipo, forma, y calidad, los cuales describiremos con mayor detenimiento más adelante.

6.3 Referente a las escenas de lectura

Nos apoyamos en las afirmaciones de Rubén Cucuzza (2009) que conceptualiza la “escena de lectura” entendida “como el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación” considerando un conjunto de variables tales como actores, espacios, tiempos, modos de lectura, soportes materiales y objeto portador.

Podemos anticipar que estas escenas fueron en general escasas, y más aún aquellas que contaron con la participación directa del docente, ya sea planificada o espontánea.

	Docente	Niños
Institución N°1	No se registraron escenas	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales.
Institución N°2	Se registraron dos escenas en la misma sala.	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales. Lectura de los materiales de una de las cajas de las Colecciones de Aula.
Institución N°3	Se registraron dos escenas en distintas salas	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales. Lecturas de libros previamente seleccionados por la docente.

A continuación describimos una de las escenas registradas dentro de la Institución N°2:

La docente invita a los niños a sentarse en las alfombras de goma que se encuentran en el piso, delante del pizarrón, mientras toma una silla y la coloca frente al mismo, de manera que todos los niños y niñas puedan verla. Ellos/as se sientan, dispersos de frente a ella. Antes de sentarse, la docente se acerca a la biblioteca de la

sala; un mueble de madera, con estantes que simulan una “casa”, y de una cantidad inmensa de materiales de lectura de todo tipo que se encuentran allí apilados, desordenados o dentro de unas pequeñas cajas sin ningún tipo de organización visible, salvo una que sobresale, aquella perteneciente a una de las colecciones enviadas por el MEN; es de color azul, presenta grande y visible en N°5 puesto que esta selección de 25 títulos está pensada para la sala de cinco años. Abre la caja y toma un libro y se sienta en la silla. El libro elegido se titula “El estofado del lobo”, de la autora Keiko Kasza. La docente comienza diciendo: “Vamos a leer este libro”, sosteniéndolo con ambas manos muestra la tapa del mismo. “¿Lo conocen?”, pregunta. Dos niños contestan que sí. Continúa diciendo: “Ahora lo voy a leer y les voy a ir mostrando los dibujos, no se levanten porque a todos se lo voy a mostrar”.

Inicia la lectura, primero el título y luego va dando vuelta las páginas una por una a medida que avanza el texto, siempre de frente a los niños y niñas, extendiendo los brazos y realizando un movimiento de izquierda a derecha, pausado, acercando el libro al grupo para que vean las ilustraciones. Se lleva a cabo una lectura bastante lineal del mismo, sin intervenciones por parte de la docente, sólo se observa un intento de cambio de voz para el personaje del lobo, pero es casi imperceptible la diferencia en relación con la voz de otros personajes y con la del narrador. Los niños/as por su parte hablan entre ellos/as, se puede oír: “¡Mirá, el lobo!”, “Ahí está escondido...”, “¡Qué hambre!” durante las distintas escenas, pero las mismas no se constituyen en un diálogo con la maestra. Al finalizar, la docente utiliza la fórmula de cierre “Y colorín colorado este cuento se ha terminado”, la cual no es parte del texto original. Acto seguido les pregunta: ¿Les gustó? El grupo total responde que sí. Cerrando el libro de manera intempestiva y señalando hacia otro sector de la sala les propone “Vanos a mirar los libros que están en la biblioteca”. Dos niños se levantan rápidamente y le piden el libro que acaba de leer, otros dos se acercan también. La docente se lo entrega, el resto va hacia la biblioteca y cada uno toma un material distinto; revistas, libros para colorear y algunos de cuento. Se observa que los niños/as hojean velozmente un material para luego pasar a otro. Sacan una cantidad importante del mueble. Mientras tanto la docente prepara materiales sobre una mesa que parecieran ser para una próxima actividad. Pasados unos doce minutos les anuncia: “Es hora de guardar, mañana seguimos leyendo”. Los niños guardan los materiales en los estantes y dentro de las cajas, sin un orden aparente. No se observa noción de cuidado durante la manipulación de los materiales. Cuando finalizan, la biblioteca vuelve a presentar la apariencia inicial.

(Al ser consultada respecto de la elección del libro la docente argumenta que, a pesar de no haber sido planificada la actividad con ese libro en particular, lo escogió porque ya lo conocía y sabía que a los niños les iba a interesar. También admite que no se los había leído antes pero que como estaba a disposición en la biblioteca lo habían manipulado anteriormente).

Consideramos necesario además, destacar los aspectos más sobresalientes del resto de las escenas registradas:

- a) En la totalidad de las salas se pudo observar la manipulación de materiales diversos de lectura: revistas, libros de diferentes temáticas como deportes, religión, finanzas, salud bucal, y también textos narrativos los comúnmente denominados libros de cuento. Al finalizar el desayuno u alguna otra actividad, las docentes en su mayoría invitaban a los niños al sector diciendo: “Ahora pueden tomar un libro y sentarse a leer”, “Pueden leer con un compañero”.
- b) Los niños manipulaban los materiales sin detenerse demasiado con cada uno de ellos. Solamente en dos salas se observó escaso material de lectura, en todas las demás eran más que abundantes, por lo que los niños tendían en su mayoría a deambular por la mayor cantidad de “lecturas” posibles. Solo

- algunos pocos se detenían con mayor interés en uno o dos libros, intentaban leer o proponían lecturas a algún compañero.
- c) En una sola de las instituciones, y esto se pudo observar además en dos salas distintas, se manipularon los libros de las Colecciones de Aula enviadas con tal fin. En otra de las instituciones, se produjeron dos escenas de lectura que podríamos llamar *tradicional*; la docente invita a los niños a sentarse sobre las alfombras en forma circular, ella toma un libro que guardaba en su armario, de gran formato y sentada en una silla se dispone a leer uno de los cuentos mientras los niños escuchan con atención. Los niños realizan intervenciones a partir de las cuales se puede inferir que ya han tenido oportunidad de escuchar esas historias, en una ocasión fue “La ratita presumida” y en la segunda “Los siete cabritos y el lobo”. El libro lleva por título “Cuentos de ayer y de siempre”, el mismo que se pudo observar en otras instituciones.
- d) El total de las docentes que leyó un cuento a los niños les solicitó luego de terminar la lectura que contaran de qué se trató la historia y qué les gustó más de la misma. Sin ir más allá de las acotadas respuestas de los niños, daban por terminado el momento de lectura.
- e) Los libros más elegidos por los niños presentaban dos características bien definidas: primero parecía llamarles la atención los de gran formato - independientemente de la temática o propuesta discursiva-, los elegían con frecuencia, los hojeaban una y otra vez y siempre pasaban de mano en mano entre ellos. Otra de las ofertas preferidas eran los libros que presentan personajes de la televisión: series animadas, dibujos o películas. Los niños no sólo mostraban real interés sino que podían hacer reseñas de los mismos, y emitían opiniones respecto de sus gustos e intercambiaban anécdotas sobre algunos de los personajes –al parecer muy conocidos para ellos-.
- f) Como elementos de las escenas de lectura podemos registrar;
- el espacio: en ocasiones sentados o acostados en las alfombras que están dispuestas en el sector de lectura o sentados en las sillas apoyando los libros sobre la mesa.
 - los materiales: libros de variada índole, revistas, catálogos que extraen de algunas cajas, cajones o estantes.
 - El tiempo: por lo general entre 15 y 25 minutos.
- g) Respecto de las intervenciones de las docentes rescatamos las siguientes:
- Es la docente quien invita a los niños a acercarse en un momento determinado al sector de lectura. Todos realizan la misma actividad.
 - En las propuestas de lectura por parte del docente las intervenciones que se dieron durante la lectura fueron relativas a: solicitar silencio, llamar a los niños que atinan a levantarse o distraen su atención, emitir advertencias respecto de la continuidad de la lectura si no se cumplen las normas establecidas y al finalizar aparecen las preguntas mencionadas anteriormente.
 - En las propuestas de manipulación libre por parte de los niños en algunos casos las docentes se encontraban dentro de la sala pero realizando otra tarea: juntar tazas, ordenar materiales, hablar con otras docentes. En otras ocasiones la docente se sentaba junto a los niños y ellos les proponían alguna lectura. En la mayoría de los casos les decía “*Tenés que tratar de leer solito/a*” en otras más exiguas sí se disponía a leer el material que se les acercaba. No se registraron mayores intervenciones durante estos momentos, solamente al finalizar se les pedía que junten y guarden los libros para pasar a la siguiente actividad.

7.4 Referente a materiales en circulación

Ubicación:

Institución N°1	Aquí las cajas de las colecciones de Aula estaban dentro de las salas, dos de ellas en los rincones de lectura y la otra dentro del armario de la docente.
Institución N°2	Aquí las colecciones de Aula se encontraban en la Dirección dentro de un armario, por lo que se pudo observar tenían muy poco uso. Sólo las trajeron en dos ocasiones a la sala durante nuestra estadía en el jardín. En las dos ocasiones fue la maestra de la misma sala, en las otras tres no se pudo observar el uso de las mismas.
Institución N°3	Aquí las cajas se encontraban en un depósito. No se registró utilización de las mismas durante las observaciones.

De esta descripción se pueden extraer las siguientes consideraciones generales:

- En las salas en las que no estaban las cajas de las Colecciones de Aula aparecían materiales como: revistas, manuales de instrucción, biblias, algunas obras literarias clásicas en colecciones para un lector adulto, también aparecen obras destinadas a niños, de variadas propuestas editoriales (algunas que pueden identificarse dentro del campo de la LIJ y otras más alejadas de una propuesta literaria). Además se observa la presencia indiscriminada de diferentes formatos y géneros discursivos, sin un criterio de clasificación visible.
- En las salas en las que sí se podían encontrar las cajas de las Colecciones de Aula en las salas aparecían materiales que no diferían mucho de los mencionados anteriormente: libros de lectura de la escuela primaria, títulos pertenecientes a las primeras colecciones de libros enviadas a partir de los años noventa a través del Plan Social Educativo con predominancia del género poético y también narrativo. Libros de tipo informativo sobre números, estaciones del año, formas, colores. Colecciones relacionadas al trabajo en valores; amistad, amor, cuidado de los seres vivos. Marcada presencia de los cuentos tradicionales en versiones muy abreviadas que reproducen – predominantemente- las propuestas de la multinacional Disney; Cenicienta, Blancanieves, Caperucita roja, Alicia en el País de las maravillas. Y sus variantes: Princesas, superhéroes, dibujos animados como Nemo, Rey león, Mickey Mouse, Cars.
- Realizando un cotejo podemos mencionar que sectores de lectura observados comparten las siguientes características:
 - Gran cantidad de material muy variado sin un orden aparente, depositado en cajas o estantes.
 - Los libros que se hallan al alcance de los niños se encuentran en su mayoría en mal estado: deshojados, rayados, sin las tapas correspondientes, muy descuidados.

- Predominancia de otro tipo de propuestas, inclusive la que responde al mercado de los dibujos y series animadas por encima del material literario que ofrecen las colecciones de Aula.
- d) Predominancia de la presencia de las colecciones de Aula guardadas lugares fuera del alcance de los niños: armarios, estantes altos, fuera de las salas, en ocasiones bajo llave.
- e) De las 5 docentes que mencionaron tener libros pertenecientes a su biblioteca personal, todas guardaban los libros en su armario. Tres de ellas tenían el mismo libro: Cuentos de Ayer y de Siempre el cual presenta gran formato, con ilustraciones y variados cuentos que terminan con una suerte de moraleja. Otras mostraron tener libros, informativos o de los denominados libros objeto: con texturas, calados, con solapas.
- f) Respecto de los textos, si nos enfocamos en aquellos que presentan una estructura narrativa y que estarían destinados a un público infantil -descartando desde ya todo el otro tipo de material antes mencionado- observamos que los libros que no son de autor –ya que representan la mayoría del corpus observado-, es decir aquellos en que no se registra quién o quiénes lo escriben sino que aparece el nombre de un editor o una editorial, mantienen historias lineales, con un uso indiscriminado de repeticiones, personajes que responden a estereotipos bien marcados: malos muy malvados, buenos extremadamente inocentes, familias tipo tradicional, estatus social bien diferenciados e historias de animales que en su mayoría el relato se asemeja a la propuesta de las fábulas donde al final se hace mención a algún tipo de enseñanza. Por fuera de estos y con marcada presencia en todas las instituciones y salas, inclusive con colecciones casi completas, aparecen las propuestas más de tipo comercial, con personajes de programas de televisión, series o películas. En el caso de los clásicos en versiones muy acotadas, con finales abruptos, teniendo en cuenta que si bien son adaptaciones para un público infantil, responden a una historia original que por lo general no es respetada en sus partes claves.
- g) Respecto de las ilustraciones, sucede algo parecido al texto. Si tomamos sólo los de estructura narrativa, que no pertenecen a las colecciones de Aula, no encontramos nombre del ilustrador en la mayoría de los casos. Se evidencia por lo general un trabajo computarizado, con imágenes poco originales, que adquieren gran protagonismo dentro de la propuesta del libro.

Discusión de los Resultados

Por qué distinguir las propuestas de las Colecciones de Aula de la mayoría de los libros que encontramos en las instituciones.

Como hemos mencionado, estas Colecciones han sido seleccionadas por profesionales que se encuentran insertos en el mundo de los libros para niños; conocen de editoriales, formatos, autores, géneros y estilos discursivos.

Un libro para niños debe seleccionarse teniendo en cuenta todos estos conocimientos y tantos más acerca de la oferta que existe en el mercado editorial para estas edades, y es natural que un docente no tenga a priori criterios muy específicos de selección –aunque eso se abordará en el próximo ítem-, por eso desde las políticas educativas actuales han tomado decisiones en pos de proveer a las instituciones material seleccionado de primera mano.

Ahora bien; nos interesa exponer qué consideramos hace que un libro sea diferente -¿acaso mejor?- que otro. Y para ello recurrimos inevitablemente a aquellos referentes dentro del campo de la LIJ que han estudiado y continúan aportando al mismo.

Gemma Lluch, escritora e investigadora de gran trayectoria en el área nos alerta respecto de los *paratextos* –aquellos elementos accesorios del texto que funcionan como puerta de entrada al mismo- más visibles, los cuales tuvimos en cuenta a la hora de observar y registrar; formato (tamaño, tipo de tapas, con marcada presencia o no de ilustraciones), número de páginas, indicadores de edad (recomendaciones según la edad del lector), datos presentes en la portada como nombre de autores e ilustradores, editorial a cargo, nombre de la colección si es que perteneciera a una, y por último el título de la obra. Elementos que no siempre pudimos encontrar en la mayoría de los libros observados.

Si nos enfocamos en las imágenes tomamos las afirmaciones de Istvan Schritter -autor de textos e ilustraciones en libros para niños- al respecto: *“Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector. Libros que apuntan al lector ávido y comprometido, ese que no pretende encontrar sentidos unívocos ni soluciones fáciles en su lectura. Libros que apuestan a la inteligencia sin proponer fáciles soluciones, libros que a través de conflictos hacen que el lector encuentre las soluciones propias, originales e intransferibles”* Schritter, I. (2005; 72).

¿Tanta importancia puede otorgársele al “dibujo” en un libro para niños? Claro que sí. Sobre todo en estas edades donde un niño pequeño llega al texto primeramente a través de esas imágenes que lo aproximan a la historia, a veces acompañando al texto, otras proponiendo una lectura nueva, distinta, desarmada, polisémica. Muy disímil a la que describíamos anteriormente en los materiales encontrados con predominancia de trabajos computarizados, colores estridentes, figuras por demás estereotipadas. Poco margen queda aquí para la multiplicidad de lecturas o las diversas significaciones. Tanto menos para la duda o las preguntas. En contrapunto a esto, en versiones más literarias encontramos el trabajo artesanal del autor-ilustrador: juego de matices, texturas y temperaturas. Creaciones originales, técnicas de plegado, collage, acuarelado, fotografía que hacen de cada página una obra de arte.

Por otro lado, en igual escala de importancia, hallamos el texto escrito. Hemos detallado a su vez las características generales de los textos encontrados; imprecisos, con historias lineales sin mayor complejidad narrativa o el uso de reiterados diminutivos, rimas obvias, y un discurso que no solamente no permite interpretaciones u “otras lecturas”, sino que agota la historia en cada párrafo.

Nos apoyamos en la advertencia que realiza la autora Laura Devetach, cuando respecto del texto literario nos dice que es fundamental su carácter polisémico. Es decir, la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancia en el lector. (Devetach, 2005) nos cabe preguntarnos si realmente estas propuestas responden, aunque sea en una mínima parte a una propuesta literaria, ya que en la misma el acento está puesto en el lenguaje tanto de las ilustraciones como del texto escrito, dependiendo de cada uno de los elementos que lo organizan, porque lo literario tiene su estructura propia, y una estructura que lo regula. Vemos en otros casos el texto

subordinado a otros intereses, en su mayoría didácticos y/o moralizantes, que se alejan de una propuesta literaria.

Otro punto importante que tuvimos en cuenta fue la secuencia en la narración. Respecto de esto retomamos a Lluch (2004) que establece un esquema para organizar los hechos en una secuencia donde cada uno cumple una función siguiendo cierta progresión. Nos encontramos así con una situación inicial, el inicio del conflicto, el conflicto propiamente dicho, la resolución del conflicto y una situación final. En los relatos para los más pequeños puede que este esquema se reduzca a tres momentos, pero de igual manera cada uno de ellos tiene una función discursiva que puede ir variando entre autores y géneros pero es en definitiva lo que determina la calidad del discurso.

Hemos registrados decenas de libros que obvian algunos de estos momentos o aparecen en una estructura ternaria pero la función narrativa no se cumple en su totalidad ya que a veces el inicio tiene una acotada presentación de los personajes sin mayores propuestas estilísticas y si bien siempre aparece el conflicto, en ocasiones genera tensión y en otras se puede predecir la resolución a priori. Las acciones que se llevan a cabo para la resolución del mismo son efímeras y bruscas, volviendo por lo general de lleno a la situación inicial, priorizando los finales felices.

Los modos en que se produce la circulación de los libros

Al hablar de circulación nos detenemos en primera instancia en otra de las categorías; la frecuencia. Asistiendo durante un mes a cada institución, pudimos presenciar escasas escenas de lectura, y en menor medida aun las que estuvieron a cargo del docente; 4 en total. En relación con las escenas donde los niños exploraban los libros también puede decirse que fueron exiguas, ya que del tiempo total de observación no se registraron más de tres por sala durante el período mencionado.

Destacamos que la jornada en el Nivel Inicial está organizada por momentos, algunos estables –diarios- y otros no. Dentro de esos momentos se encuentra el de lectura o narración, como momento estable. Si tomamos el concepto de lectura en su significación más amplio, podemos sugerir que este momento no estaría destinado únicamente a la narración con o sin libro por parte de un adulto mediador o de un niño, sino que tomamos el trabajo con la palabra en general; juegos de la tradición como adivinanzas, coplas o trabalenguas, canciones de la tradición y de autor en distintas versiones, recitado y lectura de poemas, descripción de imágenes, proyecciones de las versiones audiovisuales de los títulos de las colecciones de Aula producidos por el MEN, obras de títeres y representaciones dramáticas entre otras tantas posibilidades que brinda la literatura.

Nos detenemos en este punto, nuevamente en el discurso literario, pero tomamos las palabras de Dr. Raiter cuando menciona que: *“Una producción lingüística particular constituye un **texto**, es una unidad semántica que cualquier miembro de la comunidad puede comprender y construir una hipótesis o representación acerca de la intención comunicativa del hablante. Un discurso es un texto puesto en circulación social: el oyente no solo capta que es una unidad semántica y que el hablante tiene una intención comunicativa, sino que también ubica ese texto dentro de una circulación social donde queda clasificado y donde adquirirá entonces una significación particular dentro del conjunto social en circulación”* (Raiter. A, 1995: 114).

Es decir que un discurso es un texto más la significación que agrega su circulación social. Nos interpelamos entonces respecto de ¿qué significación adquieren los discursos presentes en estas propuestas en este contexto particular?

Si bien los resultados obtenidos arrojan diferentes matices podemos destacar un aspecto importante y esto es el impacto que los medios masivos de comunicación generan en los estudiantes de tan temprana edad. Los niños muestran un evidente interés por aquello que ya conocen, lo que ven en la televisión, en los locales

comerciales, los personajes que los acompañan en sus cuadernos, mochilas, tazas, zapatillas, y que lejos del hartazgo parece producir una mayor dependencia, una necesidad. ¿Hay en estas propuestas intenciones que persiguen responder en alguna medida a los objetivos propuestos en los materiales curriculares respecto del acercamiento al texto literario como ser *“dar lugar a que las lecturas, la construcción de mundos posibles se haga visible”*, *“Propiciar la conformación de la identidad personal y colectiva mediante la promoción del reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales y nacional”*, *“Disfrute de obras de literatura infantil para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo”*, entre otros? (Currículum para la Educación Inicial, 2013: 201-202).

Nos proponemos problematizar respecto de qué se está valorando en estas instancias de acercamiento a estos textos, el lugar de vacancia que se produce ante la ausencia de propuestas literarias con contenido que se relaciona en muchos casos con la cultura de un país, su tradición y la innovación que desde esos orígenes pudiera surgir con las nuevas propuestas de los autores, dejando librado al mercado -en su lado más perverso que es el de influenciar directamente en la cultura infantil con fines meramente comerciales-, la promoción de acciones, valores, estilos y modas ajenas a la función social y cultural que debiera ser promovida por la escuela.

El rol del docente como mediador y promotor cultural

La autora Sandra Nicastro (2006), en su libro *Revisitar la mirada sobre la escuela* nos alerta que al problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar, hacer, se impone preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales. En tal sentido, al enfocar nuestra mirada hacia el docente, en este caso en un rol fundamental, el de mediador entre el texto y el niño nos preguntamos; ¿Cuál es el lugar del docente en estas ocasiones de lectura? ¿Qué acciones lleva a cabo y cuáles son sus propósitos a la hora de leer u ofrecer materiales de lectura dentro de una sala a la que concurren niños de cuatro y cinco años?

Con todo lo anteriormente descrito nos cabe preguntarnos si realmente estas propuestas están pensadas en función de una iniciación literaria dentro del Nivel Inicial. Definitivamente, los libros y la lectura involucran una relación de poder entre el docente mediador y el niño, a través del objeto libro. Ahora bien, este docente ¿está consciente de este poder? Es más ¿puede dimensionar la trascendencia del rol que ocupa mediando entre el niño y sus lecturas?

La situación de mayor relevancia que podemos destacar es, además de la escasa frecuencia de la circulación que ya mencionamos, la ausencia total de estrategias implementadas por el docente a la hora de leer. No se evidencia inicio y cierre del momento, así como tampoco preparación del ambiente, secuencia programática de la propuesta de lectura, alguna vinculación entre lo leído y otras áreas artísticas como lo música o la plásticas, ni presencia de criterios de selección validados desde teorías específicas o la normativa vigente.

En uno de los registros de escena de lectura podemos ver que el docente, ante la propuesta de realizar una narración, en dos ocasiones distintas, toma un libro de su biblioteca personal, que por lo que se pudo observar en las escenas este es utilizado con frecuencia. ¿Por qué elige sacar ese libro y no utilizar cualquier de los otros existentes? Notamos cierta seguridad en la manipulación y narración por parte de la docente. Es que a este sí lo conoce, desde hace mucho, y siempre funciona. ¿Para qué arriesgarse? Seguridad, no arriesgarse... Definitivamente esas palabras no se condicen con la génesis de lo literario, que pretende provocar todo el tiempo, desestabilizar, arriesgarse, lanzarse hacia cada nueva propuesta en cada aventura ficcional. Si hacemos una relación lógica, notamos que la marcada ausencia de la

utilización de los materiales enviados por el MEN se vincula más con el desconocimiento de los mismos que con decisiones tomadas con algún fundamento concreto que valide la elección de unos por sobre otros.

Contamos con registros en los que muchos docentes enuncian fundamentos del tipo: *“A los niños les interesan los cuentos con finales felices, cortos y con lenguaje claro”, “Les llama la atención los colores y los personajes conocidos como princesas, reyes y animalitos”* Modenutti, M. Gusberti, J. (2014)

Ahora bien, dado que esta es la situación que observamos repetidamente en nuestros trabajos de campo en las distintas instituciones, nos proponemos marcar un punto de partida desde donde mirar la iniciación literaria dentro del Nivel Inicial en nuestra ciudad. Si tomamos como *intereses del niño* -dentro de la propuesta de exploración libre- algunos rasgos de los discursos presentes en los libros que han sido mayormente manipulados entendemos que sí se interesan por los de gran formato, que llaman su atención las ilustraciones destacadas, que los personajes preferidos pueden ser niños, animales o bien aquellos similares a los del cuento clásico: princesas, reyes y sirvientes. Entonces: ¿Qué podría hacer el docente para, en una secuencia ideal y teniendo en cuenta estos intereses, establecer una progresión programática de la iniciación literaria?

Si partimos del hecho de que desde la formación inicial los estudiantes de profesorado acceden a una propuesta que apunta a la formación literaria del docente mediador, para que este luego pueda llevar a cabo este rol, donde se prevé planificación de propuestas de iniciación literaria, adquisición de criterios de selección, técnica de narración y lectura en voz alta y el conocimiento de las obras más importantes de la literatura para niños y a esto le agregamos el hecho de que existen estos lineamientos específicos que orientan la práctica y seleccionan contenidos mínimos pero indispensables para trabajar en relación con la lectura en los primeros años, y que además hace varios años que se cuenta con el material necesario, nos atreveríamos a concluir que a estas condiciones más que favorables se podrían complementar con una instancia donde el docente tenga la oportunidad de conocer y establecer relaciones entre los materiales con los se cuenta, la normativa vigente y las posibilidades que brinda el trabajo con literatura en todas sus formas, las cuales deberían estar gestionadas en principio por cada institución.

8. Conclusiones

Teniendo en cuenta que la selección de las instituciones se realizó en base a la presencia de las Colecciones de Aula, al inicio de esta investigación nuestras expectativas en mayores en cuanto a la utilización de las mismas respecto las anteriores aproximaciones al campo. Ahora bien, realizando una comparación de los resultados obtenidos recientemente con los de nuestro primer trabajo podemos afirmar en principio que; la frecuencia en la utilización de los libros no aumentó, las condiciones materiales y espaciales no variaron, los libros puestos en circulación presentan características muy similares a los del primer trabajo, alejados de una propuesta literaria.

Por otra parte sí podemos inferir que hay mayor noción respecto del uso de los libros de las colecciones, puesto que los han sacado de las cajas y muchos de ellos se encuentran dentro de las salas aunque no se visualiza en la práctica la utilización de los mismos así como tampoco se evidencia una propuesta sistemática, con fundamentos específicos que denoten el conocimiento de los contenidos básicos para implementar propuestas superadoras a la hora de la iniciación literaria en los más pequeños para luego proponer distintos cursos de acción, a través del empleo de estrategias específicas y una mayor profundización en las teorías que dan cuenta de la

especificidad de la literatura para niños, persiguiendo en última instancia la intención de formar lectores críticos, sensibles y autónomos en sus elecciones.

Esperamos que el trabajo realizado realice un aporte significativo en torno del abordaje de la iniciación literaria en las prácticas dentro del Nivel inicial.

Bibliografía citada

Bajtín, M. M. (1982): *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI

Barthes, R. (1984) *El susurro del lenguaje*. Paidós. Bs. As. 1984.

Cuczza, Rubén H. (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Ministerio de Educación, Argentina.
http://www.hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm Devetach, L.

(2012) *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.

Díaz Rönnner, M. A. (2007) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Lluch, Gemma. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Col. Catalejo. Bogotá: Norma.

----- (2010) *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Editorial TREA.

MEC yT (2010). *Resolución 2183. Plan Lectura Chaco*. [Blog spot]
 Recuperado de <http://planlecturachaco.blogspot.com.ar/p/noticias.html>

Modenutti, M.C, Gusberti, J. (2015) Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: Una aproximación en torno de escenarios y materiales de lectura. En Serie UNESCO Vol. 1 Cátedra UNESCO: Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones.
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen.

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

N.A.P (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol.1*, Dirección de Gestión Curricular.

Schritter, Istvan (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Col. Relecturas. Bs.As., Lugar Editorial

Corpus mencionado:

Kazsa, K. *El estofado del lobo*. Editorial NORMA, 1991.

Cuentos de Ayer y de Siempre. S/ dato editorial.