

La literatura infantil como zona de encuentro y reflexión sobre la lengua

Aportes para la formación docente en el ámbito de la enseñanza del español desde un enfoque multidisciplinar

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
ORCID: 0000-0002-8244-841X

Resumen

Existe un consenso generalizado acerca de que los (futuros) docentes de español como lengua extranjera (ELSE) tienen que brindar formación literaria a sus alumnos y, para ello, seleccionar textos adecuados y diseñar secuencias didácticas significativas. Estas son tareas que, sin dudas, deben estar contempladas en sus estudios de formación y profundizarse a lo largo de la labor profesional. No obstante, debido a que los contenidos que se priorizan en la formación y capacitación son otros –especialmente aquellos relacionados con el desarrollo del componente gramatical y la competencia comunicativa–, el debate sobre los criterios de la selección de textos y la reflexión sobre los modos de la enseñanza de la literatura suelen quedar soslayados. A partir de este encuadre, el presente trabajo¹ se propone el abordaje de la literatura infantil en las clases de ELSE. Por un lado, se plantea indagar y ofrecer criterios para la selección del material, priorizando la dimensión estética, la riqueza lingüística y los efectos de sentido que este pueden generar y haciendo foco en la dimensión afectiva y socioemocional. Por otro lado, teniendo en cuenta que los docentes no eligen solo *textos*, sino *libros*, se echa luz sobre las políticas editoriales que los generan y que son atravesados por tensiones entre la dimensión estética y pedagógica. Finalmente, se muestra que, a través de un abordaje literario que tiene en cuenta los factores afectivos y socioemocionales, es posible profundizar los conocimientos sobre la lengua, apelando a la reflexión sobre el lenguaje y el análisis de los efectos discursivos.

Palabras claves: Dimensión afectiva, Socioemocional, Literatura infantil, Clases de español, Reflexión sobre el lenguaje, Enseñanza literaria.

Abstract

There is a general consensus that (future) teachers of Spanish as a foreign language (ELSE) must provide literary training to their students and, to this end, select appropriate texts and design meaningful teaching sequences. These are tasks that, without a doubt, must be included in their training and further explored throughout their professional career. However, because the content prioritized in training and education is other—especially that related to the development of grammar and communicative competence—the debate on text selection criteria and reflection on the methods of teaching literature are often overlooked. From this perspective, this paper proposes an approach to children's literature in ELSE classes. On the one hand, it aims to investigate and offer criteria for the selection of materials, prioritizing the aesthetic

dimension, linguistic richness, and the meaningful effects it can generate, focusing on the affective and socio-emotional dimensions. Furthermore, considering that teachers choose not only texts but books, this paper sheds light on the editorial policies that generate them, which are influenced by tensions between aesthetic and pedagogical dimensions. Finally, it is shown that, through a literary approach that considers affective and socio-emotional factors, it is possible to deepen knowledge of the language, appealing to reflection on language and the analysis of discursive effects.

Keywords: Affective dimension, Socio-emotional, Children's literature, Spanish classes, Reflection on language, Literary teaching.

1 Introducción

Como es sabido, el proceso de enseñanza de una lengua es complejo y se configura como multifacético, ya que implica atender a factores cognitivos, pero también a los de índole, afectiva y socioemocional, que resultan esenciales para que se concrete un aprendizaje significativo. Siguiendo la propuesta del presente dossier, este trabajo adhiere a la idea de que tanto los elementos afectivos como los socioemocionales desempeñan un papel crucial en la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En efecto, considerar dichos aspectos para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELSE) en las aulas puede contribuir a mejorar la eficacia en los procesos de aprendizaje.

A partir de tal encuadre, desde un enfoque multidisciplinar en el que convergen los estudios de la edición y la cultura escrita (Foucault 2008, Bourdieu 2002 y de Diego 2006), las perspectivas que examinan la dimensión afectiva y socioemocional de la enseñanza (Vygotsky 1978, Krashen 1982, Gardner 1985 y Dörnyei 2001) y la reflexión literaria y metalingüística (Di Tullio 2012, Oliveira Aragão 2013 y Tosi 2018), a lo largo de las siguientes páginas se muestran los resultados parciales de una investigación en curso, basada en experiencias áulicas de taller, cuyos destinatarios han sido estudiantes y docentes de español como lengua extranjera, que se realizaron en diferentes espacios académicos de Brasil en el transcurso de una década (2013-2023). Se trata de una serie de seminarios, talleres y prácticas de formación y capacitación docente realizadas en el marco del proyecto que la autora de este artículo lleva a cabo en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y que se concretó en tres espacios: el “Programa en Estudios del Lenguaje”, del Instituto de Lenguas Extranjeras del Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense (UFF, Niterói, Río de Janeiro), el Curso de “Letras – Español (PIBID y Residencia Pedagógica)” de la Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilheus, Bahía) y el curso del IX Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE) en la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, Campina Grande, Brasil).

En esta oportunidad, el abordaje se acota a la descripción de diferentes tipos de materiales de literatura infantil (LI), teniendo en cuenta las políticas editoriales que los sustentan. Pero además indaga y profundiza sobre la reflexión de los criterios de selección para el uso de la LI en las aulas con el interés puesto en la dimensión afectiva y socioemocional. Si bien los textos literarios se han utilizado tradicionalmente en las clases de ELSE, ya que constituye una forma privilegiada de acceso a la lengua y a la cultura extranjeras, durante décadas ha predominado el enfoque historiográfico que reducía la enseñanza literaria a un recorrido escueto y limitado por un conjunto de obras clásicas o “para el público adulto” –presentadas, en general, en forma fragmentada–, y que cercenaba la posibilidad de apreciación estética y reflexión metalingüística por parte de los alumnos. Por ello, resulta imprescindible que los (futuros) docentes de

ELSE sumen diverso material literario a sus clases y que sean competentes en la selección de los libros, atendiendo tanto a la dimensión estética como a los factores afectivos y socioemocionales. Esta es una tarea que, sin dudas, debe estar contemplada en sus estudios de formación y actualizarse continuamente a lo largo de su labor profesional.

Entonces, sobre la base de las diferentes experiencias de transferencia en estudios de grado y posgrado en las tres universidades brasileñas ya referidas y de una serie de trabajos previos sobre géneros editoriales, en general, y literatura escolar e infantil, en particular (Tosi 2018, 2019, 2020 y 2022), el presente artículo tiene la pretensión de plantear el abordaje de la LI argentina en las clases de ELSE, haciendo hincapié en la dimensión estética, la riqueza lingüística y los efectos de sentido que se pueden generar en función de los factores afectivos y socioemocionales. Para ello, en primer lugar, se presentan diferentes concepciones de LI, haciendo foco en aquella que la caracteriza como una “literatura sin adjetivos” (Andruetto 2008) y que la revaloriza como hecho estético. Este acercamiento resulta fundamental para objetar y revocar ciertos preconceptos que suelen circular en los ámbitos educativos y que representan a la LI como una literatura menor. En segundo lugar, se desarrollan cómo inciden las políticas editoriales (De Diego 2006) y gubernamentales en la publicación y edición (Foucault 2008 y Bourdieu 2002) de libros de LI, en este caso puntual, en la Argentina. Es necesario tener en cuenta que los docentes no eligen solo *textos*, sino *libros*, los cuales están determinados por políticas editoriales y atravesados por tensiones entre la dimensión estética y pedagógica, que generan ciertos efectos de lectura sobre los que hay que reflexionar. De este modo, se indagan las tensiones entre la dimensión estética y pedagógica (Larrosa, 2004), que resultan inherentes a la enseñanza de literatura en las escuelas o en centros de idiomas. En tercer lugar, se plantea el abordaje de los textos literarios de LI apelando a diferentes estrategias (Oliveira Aragão 2013), entre ellas el tratamiento de la dimensión afectiva y socioemocional (Vygotsky 1978, Krashen 1982, Gardner 1985 y Dörnyei 2001) y la reflexión literaria y metalingüística (Di Tullio 2012 y Tosi 2018). Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas.

2 La literatura infantil en español. El caso argentino

Como se consignó en trabajos previos (Tosi 2014, 2017 y 2018), diversas investigaciones (Alvarado y Massat 1993, Montes 2001, Mariño 2006, Carranza 2007, Arpes y Ricaud, 2008, entre otras) han puesto en evidencia que la LI suele ocupar un espacio marginal respecto de la literatura para adultos y constituir una especie de “campo provincial” del ámbito literario (Mariño 2006). De ahí que la representación social más extendida de la LI es la de “género menor” e, incluso, suele ser considerada como ajena al sistema literario propiamente dicho. En este sentido, Montes (2001: 100), sostiene que la LI ha sido cuestionada en su legitimidad por una importante parte de la crítica, abordada a veces tangencialmente y, asimismo, fue objeto otras de juicios superficiales que, hasta hace pocos años, la tildaban de constituirse como una entidad literaria “menor, borrosa y un poco inasible”. Desde tal perspectiva, tradicionalmente se le ha asignado a la LI un estatus diferente al de la literatura “para adultos”, al grado tal de ser cuestionada como hecho estético. Aún hoy es excluida de los cánones literarios, y relegada de los ámbitos académicos y de la crítica y prensa literaria. Por ejemplo, en los programas de las materias de la carrera de Letras de las universidades en la Argentina no suelen incluirse textos de LI y en las revistas culturales se les proporciona un mínimo espacio a notas, reseñas o entrevistas realizadas a sus autores. Ocurre algo similar en los espacios de formación de profesores de español en Brasil.

Es posible explicar la desvalorización o subestimación de la LI fundamentalmente a partir de tres elementos (Tosi 2014 y 2018). Uno de ellos es el destinatario de los textos. Según Arpes y Ricaud (2008), el niño ha sido históricamente considerado como un mero receptor, carente de la capacidad de valorar la experiencia estética. De ahí, que muchos mediadores estimen que la literatura “más fácil”, sin un trabajo profundo con la dimensión material de las palabras y con propuestas más chatas y literales, sea la apropiada para los niños. No obstante, y en las antípodas de esta visión que desestima al niño como receptor estético válido, consideramos que el tratamiento de las formas y los temas en LI puede multiplicar los efectos de sentido, y es así que este, según Rossell (1999: 2), “no debe ser visto como el sometimiento del autor a las limitaciones de comprensión de determinado destinatario, sino como el aprovechamiento de las potencialidades expresivas de ese receptor”.

Otro de los elementos causales se vincula con la “funcionalidad” que se le atribuye a la LI. En tanto material de formación de los niños, habitualmente ha cumplido una utilidad ética y pedagógica (Alvarado y Massat 1993, Montes 2001 y Carranza, 2007). Algunos análisis han puesto el foco en la pretensión de la LI por configurar una mirada tutelar y ejercer un control ideológico puesto al servicio de lo políticamente correcto. Entre estos abordajes, podemos mencionar el trabajo de Alvarado y Massat (1993), que consideran a la literatura infantil como una expropiación adulta de las historias que les gustaban a los chicos y a los que luego se las devolvían adaptadas o con ciertos elementos suavizados. Por otra parte, Montes (2001), en el ya clásico *Corral de la infancia*, da cuenta de los ataques que sufren los textos de LI que presentan una “excesiva” fantasía”. Montes menciona que la defensa de la “realidad” se realiza en nombre de “la verdad”, “la fidelidad” y “lo razonable”. En este sentido, la LI estaría vehiculizando una imagen ideal de infancia, construida mediante mecanismos ideológicos de revelación o de ocultamiento que se establecen para que los adultos puedan *someter (colonizar) a los niños*.

Para concluir, la “lógica editorial” es otro de los aspectos que puede contribuir a la percepción peyorativa de la LI, pues el sometimiento, en algunos casos, a las reglas del mercado y a la industria cultural –libros “a pedido”, textos que responden a los contenidos curriculares, contenidos edulcorados para permitir su circulación, etc.– soslaya el valor artístico de las obras (Silveyra 2000). En este sentido Andruetto (2008) comenta que gran parte de la producción de libros para niños y jóvenes, al menos en la Argentina, está supeditada a estrategias de venta y del mercado. El mercado prioriza la edición de libros que se vendan bien y en los últimos tiempos las mayores compras han sido realizadas por las escuelas, que prefieren libros que incluyan educación en valores y ciertos contenidos propios de la currícula.

Sobre lo planteado hasta acá, es necesario tener en cuenta que la selección de obras para dar a leer en una clase de español implica, antes que anda, una postura estética. ¿Por qué elegir un texto de LI? No, para inculcar valores; no para dar un tema del currículum; no para enseñar gramática; no porque supongamos que puedan ser más fáciles de leer. En todo caso, estos objetivos estarían sustentados en los aspectos recién mencionados de desvalorización de la LI.

Un texto de LI, como cualquier texto literario, tiene que propiciar el placer por la lectura, plantear desafíos y abrir múltiples significados. En términos de Mariño (2006), “las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente, y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas”. Como es sabido, un buen texto de LI es plurisignificativo, como toda literatura: está abierto a múltiples significados, que se construyen en cada lectura. El docente no debe temerle a ello: a las ambigüedades de un texto, a las interpretaciones personales, a los desafíos.

En suma, el mediador tiene que tener en claro que la LI, antes que nada, es literatura. En este sentido, Andruetto (2008) alerta acerca del peligro de considerar a la LI por lo que tiene de “infantil”, en la medida en contribuye a formar un “ghetto” de autores reconocidos, pero que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas. Para Andruetto, un texto debería ser capaz de gustar a todo tipo de lectores por su calidad y no por adaptarse a un determinado destinatario. Desde este enfoque, se trata de concebir a la literatura “sin adjetivos”: la potencialidad estética de la LI permite que pueda ser disfrutada por distintos tipos de lectores, niños, jóvenes o adultos. Entonces, la decisión de compartir la lectura de un texto de LI debe estar ligada a la calidad literaria y a su dimensión estética y poética y, además, hay que considerar que es una forma particular de acceder a un patrimonio social y cultural específico, rico y diferente (Tosi 2019).

3 Las políticas editoriales de la LI

3.1 El uso pedagógico de la LI

Foucault (2008) propone el postulado de que, en toda sociedad, la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es controlar el acontecimiento aleatorio y evitar su materialidad amenazante. Entre ellos, Foucault menciona la “prohibición”; “la separación y el rechazo”, y la “voluntad de verdad”. Por un lado, la “prohibición” sobre el discurso revela la vinculación que existe entre el deseo y el poder, en la medida en que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault 2008: 15). Por otro lado, el principio de “separación y rechazo” puede ejemplificarse mediante la oposición entre razón y locura; por ejemplo, el discurso del loco es desestimado a través del saber y una red de instituciones (médicas, psicoanalíticas) que permite legitimarlo como tal y reforzar esa división. Finalmente, la “voluntad de verdad” de la cultura occidental consiste en la prescripción de conocimientos “aceptables”, “verificables” y “útiles”. También tiene base institucional y se encuentra reforzada por ciertas prácticas ligadas a la enseñanza, como “la pedagogía”, “el sistema de libros”, “la edición”, “las bibliotecas”, etc. La “voluntad de verdad” es acompañada también “por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault 2008: 22). En este sentido, la educación consiste en la adecuación social del discurso, y las colecciones de libros de literatura infantil pueden pensarse como parte de ese sistema. En efecto, la propiedad de cumplir con lo políticamente correcto se vincula directamente con la pretensión de muchas de las editoriales –en líneas generales, pues hay excepciones– de que sus productos sean vendidos en los colegios o comprados en las licitaciones de los ministerios. Y ahí deviene uno de las tensiones constitutivas de las políticas editoriales de LI: la tensión entre finalidad estética y pedagógica (Tosi 2014).

Desde esta perspectiva, la educación consiste en la ‘adecuación social del discurso’, y las colecciones de libros de literatura infantil pueden pensarse como parte de ese sistema. En efecto, es condicionante la pretensión de muchas de las editoriales –en líneas generales– de cumplir con los parámetros conocimientos de “utilidad” para que sus productos sean vendidos en los colegios o comprados en las licitaciones gubernamentales. Por ello, no solo “se confecionan catálogos blanqueados, políticamente correctos, inofensivos. Aceptables para funcionar” (Tosi 2014: 11).

rios, directivos de escuelas católicas, judías o laicas, aquí y allá y en cualquier lugar” (Silveyra 2002: 20), sino que también las colecciones de LI pasan a adquirir algunos de los rasgos didácticos a través de la medicación editorial, según se abordará a continuación.

3.2 Políticas editoriales, infancias y escuelas

Según de Diego (2006), las políticas editoriales se relacionan con las decisiones que las empresas toman respecto de los procesos de producción y edición, y que incluyen las condiciones materiales. Como se bosquejó en Tosi (2014), a estos elementos es posible postular que las operaciones discursivas y gráficas llevadas a cabo por las editoriales forman parte constitutiva de sus políticas, en la medida en que definen las características de sus productos, la funcionalidad asignada y el tipo de destinatario al que se dirigen (figura 1).

Tengamos en cuenta que el libro puede pensarse, en términos de Bourdieu (2002), como un objeto cultural pero también como producto, que se utiliza en un campo de práctica determinado, con sus propias leyes, y es el editor el profesional que atiende a esas dos facetas aparentemente antagónicas. Respecto de la faceta comercial del libro, cabe mencionar que la edición de la LI se ha encontrado, desde sus orígenes, vinculada y, en algunos casos, subordinada a la edición escolar. Como sostiene Carranza (2007), la literatura para niños, a diferencia de la destinada a los adultos, surgió como respuesta a las necesidades del sistema educativo, y el resultado fue la fuerte ligazón que se mantiene actualmente entre la escuela y la literatura infantil. En efecto, paralelamente a la gestación del concepto moderno de infancia se desarrolla la institución escolar, concebida como un espacio de acogida y formación destinado a los niños. Así, este sistema escolar en desarrollo demandará la existencia de libros que tengan como destinatario específico a los pequeños lectores (Carranza 2007).

A fines del siglo XIX se produce el auge de los libros y editoriales escolares a partir del fenómeno de “ampliación del público lector”, ligado a los procesos de alfabetización y la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común. Desde entonces y hasta mediados de siglo XX, se edita LI con fines predominantemente éticos y moralizantes, con circulación escolar (Arpes y Ricaud 2008). A modo de ejemplo, mencionamos la novela *Corazón*, de Edmundo de Amicis², que ha sido empleada como texto escolar en la escuela primaria, durante varias décadas. Pero no hay dudas que, en la actualidad, uno de los espacios de circulación y ventas de LI más importantes en la Argentina lo constituyen los colegios. Por ello, las editoriales suelen organizar sus catálogos de LI según las edades³, los temas curriculares⁴ y, hasta en algunos casos la educación en valores⁵. Retomando los lineamientos de Bourdieu (2002), las editoriales pueden caracterizar su orientación hacia el *polo comercial* o el *polo cultural*. Aunque es imposible que existan las editoriales “puras” –es decir, las exclusivamente comerciales o las exclusivamente culturales–, siempre uno de los dos polos prevalece sobre el otro y define la competencia de la empresa editorial en un determinado campo de acción. En este sentido, podemos establecer que hay editoriales de LI que viran su política hacia el polo cultural y por ello ocupan un nicho tal vez un poco más acotado, pero con un público fiel, que les da continuidad, como, por ejemplo, Pequeño Editor, Calibroscopio o Fondo de Cultura Económica –aunque esta última cuenta con una estructura económica más grande– (política de LI como hecho estético). Sus productos no suelen venderse, generalmente, en el tradicional espacio escolar, sino en librerías o ferias del libro. No obstante, durante algunos años, al menos entre 2009-2015, y 2020-2024, mediante el Plan Nacional de Lectura/s estas obras llegaron a las escuelas gracias a licitaciones del Estado.



Figura 1. Dos tipos de políticas editoriales de literatura infantil y juvenil (LIJ)

En cambio, existen otras que se inclinan más hacia el polo comercial y su espacio de venta privilegiado suele ser el escolar, de venta más masiva, aunque esto no implica que necesariamente descuiden la calidad literaria. Es decir, los textos pueden tener alto valor estético, pero los editores no dejan de atender a otros parámetros, como la popularidad del autor en el espacio escolar –hay autores que tienen una gran notoriedad en este ámbito, integran el “canon escolar” y forman parte de la lista de escritores recomendados por los diseños curriculares–, la pertinencia y adecuación del tema en la instancia curricular e institucional en la que el libro va a circular⁶, las actividades que podrían hacerse en torno a la obra o los valores que esta podría inculcar. Si nos detenemos en el mapa editorial de la Argentina encontramos que la mayoría de las editoriales pertenece a este último tipo. Muchas de ellas forman parte de grupos editoriales que tienen además un sello de libro escolar y los promotores suelen ofrecer en forma conjunta el catálogo de libros de texto y de LI⁷. Dentro de estas políticas editoriales de LI, nos referimos a aquellas que producen “ediciones literarias escolares”, como las colecciones Azulejos, de editorial Estrada; El Mirador, de editorial Puerto de Palos⁸, o Colección de los Anotadores de Estación Mandioca (figura 2). Se corresponden con políticas de pedagogización.



Figura 2. Antoine de Saint Exupéry. *El Principito*, tapa

Según Larrosa (2004), el carácter pedagógico de un texto literario no es una característica inherente a este, sino que consiste en un efecto de lectura. Es decir que todo texto podría ser leído con el objetivo de descubrir un mensaje que el autor supuestamente ha dejado. En este sentido, la LI en sí no tendría pretensiones éticas o moralizantes o una funcionalidad didáctica, sino que estas características se vinculan con una determinada modalidad de lectura y aquí agregamos, con un tipo de mediación editorial. En efecto, tales gestos didácticos pueden quedar plasmados en el proceso de edición y materializarse en el paratexto editorial. Son *efectos de la edición*. Por ejemplo, acompañando a la obra *El Principito*, la edición de Mandioca ofrece una primera parte de un anexo explicativo (“Bienvenidos a la estación de Antoine de Saint Exupéry”) y otra de actividades (“Trabajo en la estación”), según lo ilustra el ejemplo (a). Se trata de una *obra intervenida*; en el presente caso es una novela, pero también puede darse en antologías, poemas, obras de teatro y cuentos. Este tipo de publicaciones se caracteriza porque el texto literario presenta diferentes operaciones editoriales puestas en juego en pos de lograr el objetivo de una circulación exitosa en el ámbito educativo. Algunas de estas intervenciones se ejecutan en el mismo texto literario: adaptaciones, traducciones corregidas y palabras destacadas que se direccionan a glosarios laterales o a pie de páginas; otras se ubican en las zonas paratextuales, como anexos con actividades o ejercicios de evaluación y apéndices explicativos.

(a) Bienvenidos a la estación de Antoine de Saint Exupéry

- Un asteroide con nombre propio
- La aventura detrás de las historias
- Contexto de la obra: la Segunda Guerra Mundial
- Antoine y su misión en la guerra
- La dedicatoria, testigo de una época
- “Por favor, dibújame un cordero”
- La estructura de una búsqueda
- La sabiduría del zorro
- Las voces de la narración
- Los caprichos de una rosa
- Las alternativas de la serpiente
- Un compromiso con toda la humanidad

Trabajos en la estación

- Actividades de comprensión lectora
 - Actividades de análisis y producción de textos
 - Literatura y cine: actividad de intertexto
 - Actividades para pensar y crear
-

Tabla 1. Ejemplo (a). Antoine de Saint Exupéry. *El principito*, portadilla

Sin duda, las “colecciones literarias escolares” ofrecen un tratamiento pedagógico de la literatura –no solo la “infantil” o “juvenil”, sino también la “clásica” o “universal”, como el caso de *El Principito*–, que puede rastrearse en la materialidad misma del libro: notas al pie, definiciones, palabras destacadas en negrita, apéndices, etc. Según se observa, algunas de estas estrategias editoriales se relacionan con mecanismos propios del discurso pedagógico –por ejemplo, del libro de texto–. Si bien estos recursos pueden auxiliar la lectura, el docente debe conocer las características de tales publicaciones para decidir si elige este tipo de materiales para sus clases en lengua extranjera y, en caso de que sí lo haga, que tenga presente que existen otros sentidos posibles y diferentes modos de acceder y abordar el texto, más allá de las propuestas que ofrece la referida edición. Por todo lo expuesto, es fundamental que el docente preste atención a aspectos relacionados con la materialidad del texto. En las clases, no solo se eligen textos,

sino publicaciones, libros, modos de leer y de concebir la literatura. Las decisiones tomadas por las políticas editoriales, a través de la mediación literaria, configuran funciones, objetivos y tendencias de lectura.

Como es sabido, los materiales del mercado editorial argentino pueden adquirirse en Brasil mediante librerías o plataformas electrónicas, pero esto implica un presupuesto que no siempre los estudiantes y docentes pueden hacerse cargo. Atento a ello se menciona que, además, la política editorial estatal del Plan Nacional de Lectura/s (Ministerio de Educación, 2019-2015; 2020-2024). Se trata de material editado por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina y subido en formato de libros digitales o audiolibros a diferentes sitios, literatura *on line*, a la que se puede acceder en forma libre y gratuita, como: <http://www.educ.ar/> y <http://planlectura.educ.ar> (Tosi 2017). También se puede hallar buena LI en <http://www.imaginaria.com.ar>. Estas herramientas constituyen una excelente opción para acceder a literatura de gran calidad en forma práctica y gratuita y poder distribuirla fácilmente entre los participantes (Tosi 2019). Entre los recursos que ofrece se destacan los talleres y capacitaciones de formación docente, la producción de material literario y pedagógico (Ruiz Luque 2018).

4 Enseñanza literaria, enseñanza lingüística, enseñanza afectiva

Las metodologías para la enseñanza del español como lengua extranjera son profusas y, por ende, también lo son las formas de abordar los textos de literatura. Si bien puede adoptarse el enfoque gramatical, el estructural-funcional (a través de la búsqueda de contenidos) y por tareas, cualquiera de estas perspectivas puede implicar un trabajo reduccionista del texto literario. Atento a ello, resulta necesario abordar los textos en las clases de ELSE con un espíritu interdisciplinario en el que converjan herramientas de diferentes campos disciplinarios como, por ejemplo, las ciencias sociales y la teoría literaria (Tosi 2019), se apliquen contenidos comunicacionales y lingüísticos y se trabaje la reflexión sobre el lenguaje.

Si bien para diversos especialistas, lo más importante de aprender un idioma consiste en alcanzar la competencia comunicativa, es imprescindible atender a la multiplicidad de niveles lingüísticos para lograr dicho fin. En efecto, a través de la reflexión sobre el lenguaje se pueden explorar los mecanismos léxicos, gramaticales y discursivos. Desde esta perspectiva, la lectura de un texto literario no puede funcionar como un pretexto para enseñar determinados conceptos gramaticales. No obstante, su abordaje seguramente desencadenará la reflexión acerca los mecanismos lingüísticos y los efectos de sentido.

Asimismo, se torna esencial tener en cuenta la dimensión afectiva y socioemocional que implica abordar un determinado texto. Por un lado, los factores afectivos se relacionan con las emociones y actitudes que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de una lengua. Para Krashen (1982), el filtro afectivo influye en la capacidad de un estudiante para adquirir una nueva lengua. Nuestra investigación postula que si se quiere alcanzar un filtro afectivo bajo para facilitar la adquisición del lenguaje, que supone una baja ansiedad y alta motivación, se considera crucial el tipo de lectura seleccionado. De hecho, una lectura que apele a las emociones de los estudiantes, que tienda a su identificación e interacción, podría generar una mayor motivación y una actitud positiva. En este sentido, Gardner (1985) ha destacado la importancia de la motivación y la actitud en el aprendizaje de lenguas, señalando que los estudiantes con una actitud positiva y alta motivación tienden a ser más exitosos en su aprendizaje.

Por el otro, en cuanto a los factores socioemocionales, Vygotsky (1978) ha señalado a lo largo de su ya clásica propuesta que el aprendizaje como proceso social y cognitivo se encuentra ligado a la interacción social. Por lo cual, si se adopta una perspectiva de enseñanza centrada en el estudiante escogiendo obras con un contenido relevante –y a la vez se implementen estrategias de aprendizaje activo–, los participantes podrán construir conocimiento significativo a través de la interacción con sus compañeros. Así se puede generar una mayor participación en el aula, que conlleva una reducción de la ansiedad y una mejora en el aprendizaje lingüístico (Dörnyei 2001).

Teniendo en cuenta los factores mencionados y a modo de ejemplo, en lo que sigue se presenta un acercamiento a *El globo*, un libro álbum de Isol, editado por Fondo de Cultura Económica, en 2002⁹ (figura 3), que ha sido abordado en todas las experiencias didácticas mencionadas. Con una enorme aceptación, los estudiantes han leído y comentado la obra con un evidente entusiasmo. Como es sabido, el género libro-álbum potencia los significados y la pluralidad de la interpretación a partir de la vinculación entre imagen y texto y pone el foco en el hecho estético¹⁰. Particularmente, el texto elegido tiene un carácter transgresor y, por ende, puede representar un desafío para el mediador.

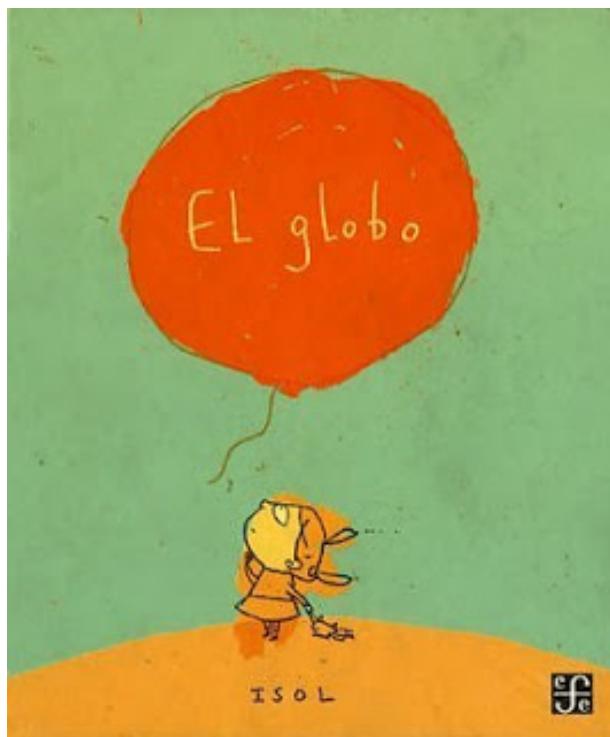


Figura 3. Isol. *El globo*, tapa

El globo presenta a Camila, una niña que padece los gritos excesivos de su madre (figura 4), hasta que un día se le cumple un deseo y ella deja de gritar. ¿Cómo sucede esto? La mamá de tanto gritar se infla y termina transformándose en un globo (figura 5). A partir de esta transformación, se invierten los roles en la relación: es Camila quien cuida a su madre-globo, que ya no vuelve a recuperar su estado original. En este texto, observamos que la figura de la madre es cuestionada, y la resistencia de la niña a una situación angustiante se resuelve con una modificación bastante radical: se quiebra la imagen de protección y contención, puesto que la madre se metamorfosea. Aquí, una situación familiar intolerable se revierte y constituye una estrategia para escapar de ese conflicto –lo cual puede propiciar la identificación por parte de los lectores–. Las circunstancias tan angustiantes provocan la ruptura de la situación inicial y generan

un nuevo orden, donde Camila finalmente puede encontrar su propia armonía: se contenta con su globo, porque como ella misma dice al final: “en la vida no se puede tener todo” (figura 6). En esta historia, la madre suscita el conflicto y la niña logra ser feliz a partir de su ausencia. Y quizás eso es lo que más incomode: que los chicos son felices gracias a la ausencia de la figura materna.

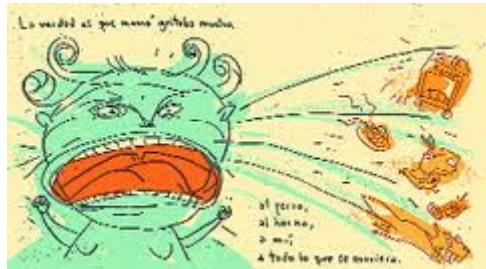


Figura 4. Isol. *El globo*, página interna



Figura 5. Isol. *El globo*, página interna



Figura 6. Isol. *El globo*, página interna

Según sostiene Lluch (2003), la representación más clásica, constante y tradicional de las madres y los padres en la literatura infantil es la que desempeña “funciones positivas, de apoyo al protagonista infantil y con quien éste establecía relaciones de calidez; con lo que ofrece pautas de comportamiento y construcción de ideología” (Lluch 2003: 178). En este sentido Lluch subraya que una de las figuras que quiebra esta representación es Roald Dahl. En muchos de sus relatos, los personajes adultos “realizan funciones de antagonistas, sobre todo aquellos que ejercen algún tipo de poder sobre los niños, como son los padres, los maestros o las abuelas” (Lluch 2003: 178). En *Matilda*, por ejemplo, los padres de la nena censuran la lectura y la honestidad, e incentivan el consumo de comida chatarra y de la televisión. Por su parte, en *La maravillosa medicina de Jorge* la abuela agrede al nene con insultos y maltratos, y se constituye como su antagonista. En el final del relato, Jorge le da una medicina mágica a la abuela y ella desaparece. De esta forma observamos cómo Dahl rompe con el estereotipo de la familia “perfecta”: cálida, comprensiva, benefactora y contenedora de los niños. Por el contrario, instaura una representación crítica e irónica, tal vez más realista, que se atreve a mostrar una imagen imperfecta de los padres, quienes, incluso, desarrollan acciones muchas veces negativas y altamente nocivas para sus hijos. Es posible, entonces, vincular el texto de Isol con esta tradición literaria.

Incluso, otro libro-álbum más reciente de Isol, *Imposible*, de 2018, también plantea con humor y sarcasmo la complicada labor de una pareja de ser padres (figura 7). Toribio tiene dos años y, a pesar de que sus papás lo quieren mucho, cuidarlo se vuelve una tarea *imposible* (figura 8). Al final del día, sus padres terminan rendidos y sueñan con el día en que Toribio cambie. Una tarde descubren en el periódico el anuncio de una hechicera que promete solucionar cualquier tipo de problema y deciden pedir una cita. Luego de desopilantes situaciones, el niño termina transformado en gato, lo cual alivia las tareas de cuidado que todo niño requiere. Aquí nuevamente se reinstala la crítica a los roles maternos y paternos y se muestran imágenes imperfectas, controversiales y polémicas de las madres y los padres. En general, los estudiantes se manifiestan, en mayor o menor medida, atraídos y, hasta en ocasiones, identificados con las *situaciones extremas* que los textos plantean; de este modo, la charla posterior a la lectura suele abrir la posibilidad de compartir experiencias afectivas. Según se comprobó en las experiencias áulicas desarrolladas, si la selección de literatura se vincula con factores afectivos y socioemocionales puede haber una postura más positiva, abierta y entusiasta por parte de los estudiantes hacia la práctica de la lectura y el aprendizaje de la lengua. Al compartir estas lecturas con los grupos mencionados, se observó también que el estudiante, al sentirse identificado y convocado a través de ciertas emociones y actitudes e interpelado por historias que no idealizan los vínculos, puede mejorar la predisposición hacia la lectura y la comprensión textual, y propiciar el diálogo fluido a través de la experiencia artística y lúdica.

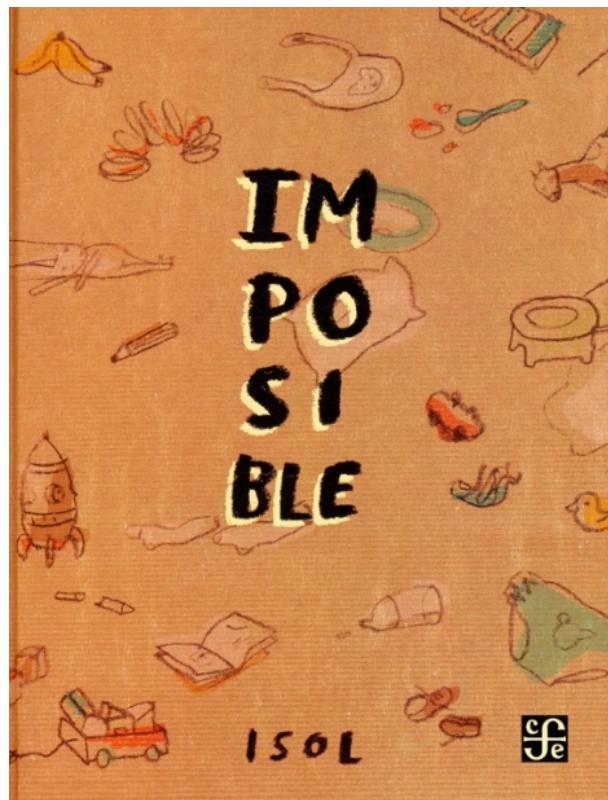


Figura 7. Isol. *Imposible*, tapa



Figura 8. Isol, *Imposible*, página interna

¿Cómo pueden abordarse estos libros en una clase de ELSE? No hay una sola respuesta; existen múltiples opciones porque la literatura puede asumir en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera diversidad de funciones. En efecto:

Un texto literario puede tener varias funciones, tanto en el proceso de "formación literaria", como en el aula de español como lengua extranjera: con él iniciamos a los alumnos en la apreciación estética, formamos lectores, presentamos géneros literarios, comentamos diferentes estilos, viajamos por la historia de la literatura, contemplamos culturas distintas, establecemos relaciones con las demás artes, estimulamos la creatividad, etc.; pero también abordamos cuestiones lingüísticas, enseñamos nuevas palabras, incitamos a una producción oral o escrita, y realizamos una infinidad de actividades para que nuestro alumno perfeccione cada vez más su conocimiento de la lengua y de la literatura (Oliveira Aragão 2013: 1).

Desde tal perspectiva, es factible que el abordaje de *El globo* (y también puede extenderse a *Imposible*) abarque diversos aspectos: la apreciación estética, la reflexión sobre las propiedades del género, como en este caso el libro-álbum; la formación de los alumnos como lectores a partir de la exploración del estilo personal de Isol; el establecimiento de relaciones intertextuales –por ejemplo, con el libro antes mencionado de Dahl o con relatos tradicionales, que muestren a madres o madrastras “buenas” o “malvadas” de la literatura tradicional, clásica o latinoamericana, o con otros de Isol o de otros autores argentinos– y el abordaje de las emociones. Asimismo, respecto de la enseñanza lingüística, se puede abordar la reflexión sobre las diversidades discursivas, en general, y el análisis micordiscursivo, en particular, que puede implicar para el caso de *El globo* el uso de la primera persona (figura 4), numeraciones de acciones (figura 5), uso y efecto del impersonal en la frase final del relato: “Y bueno, a veces no se puede tener todo” (figura 6), que contribuyen a configurar determinados efectos de sentido. Asimismo, es posible alentar la enseñanza de nuevas palabras –esto dependerá de grupo–; reflexionar sobre expresiones coloquiales (“Caballito!” de la figura 8 de *Imposible*); incitar una producción oral o escrita en español –por ejemplo, hacer listas de las cosas que nos enojan y nos alegran, o elaborar relatos que narren transformaciones de personas a objetos, o a animales y viceversa– y, en suma, contribuir a prácticas lúdicas de enseñanza de la lengua, que implican una baja ansiedad y alta motivación, y fomentan la interacción entre los pares.

Como es evidente, un enfoque de este tipo engloba diferentes aspectos que permiten profundizar los conocimientos sobre el español: la reflexión sobre el lenguaje, los efectos de lectura, los géneros discursivos, la construcción de significados mediante texto, imagen y diseño y la producción escrita u oral por parte de los estudiantes, entre otros.

5 Conclusiones

Teniendo en cuenta que el espacio asignado a la literatura hispánica en las clases de ELSE en Brasil es muy acotado y los libros didácticos utilizados para ese fin suelen incluir pocas obras literarias, resulta imprescindible que el (futuro) profesor o mediador sume textos literarios, en general, y textos de literatura infantil, en particular, para lograr una formación literaria significativa en sus estudiantes, atendiendo a los factores afectivos y socioemocionales.

En vistas a ello, este trabajo mostró que los gestos didácticos pueden quedar plasmados en el proceso de edición, materializarse en el paratexto editorial, y generar *obras intervenidas* e que generan *efectos de edición y lectura*. Desde tal enfoque, se centró en ofrecer criterios de selección de materiales de LI, tarea que implica necesariamente la revisión de nuestras concepciones como docentes sobre este tipo de literatura y su funcionalidad, conocer los vínculos entre materialidad discursiva y políticas editoriales e indagar las tensiones entre la dimensión estética y pedagógica. Asimismo, el abordaje reveló que la literatura puede asumir en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera diversidad de funciones (Oliveira Aragão 2013). Así a través de un abordaje amplio que contemple diferentes dimensiones (cognitiva, estética, afectiva y socioemocional) es posible profundizar los conocimientos sobre la lengua; los caminos pueden ser diversos, como la reflexión sobre el lenguaje, el análisis de los efectos discursivos y descubrir las diversas posibilidades de construcción de significados en el texto. Andrueto (2008) afirma que la literatura no es necesariamente el lugar donde se encuentra lo igual, sino que a veces es la única ventana para asomarse a lo diferente. Sin dudas, la lectura de literatura en otro idioma es una forma de acceder a la diversidad lingüística, estética y cultural. Démolas a los alumnos la posibilidad de asomarse a otros mundos, a través de la literatura escrita en español y acompañémoslos en esa travesía.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Massat, Elena. 1993. ¿De o para la infancia? En M. Alvarado y H. Guido, eds. *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca, pp. 64-65.
- Andruetto, María Teresa. 2008. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora. 2008. *Literatura Infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: Crujía.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Carranza, Marcela. 2007. Tres clásicos entre la obediencia y la desobediencia. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* 209. <https://imaginaria.com.ar/20/9/entre-la-obediencia-y-la-desobediencia.htm>
- de Diego, José Luis (dir.) 2006. *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Saint Exupéry, Antoine. 2023. *El Principito*. Anotaciones: Romina Sampayo. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Di Tullio, Ángela. 2012. *Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela*. Buenos Aires: Museo de la Biblioteca Nacional.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Foucault, Michel. 2008. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Isol. 2002. *El globo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Isol. 2018. *Imposible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Larrosa, Jorge. 2004. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, Gemma 2003. Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Mariño, Ricardo. 2006. Papeles de literatura infantil y juvenil. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* 196. <https://imaginaria.com.ar/antiguos/196index.htm>
- Montes, Graciela. 2001. *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira Aragão, Cleudene. 2013. *La funcionalidad de la literatura en la formación de profesores de español lengua extranjera*. http://www.geocities.ws/seminarioicci/ponencia_13.htm
- Rosell, Joel Franz. 1999. ¿Qué es la literatura infantil? *Plan Plurianual Cepa*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ruiz Luque, Mercedes. 2018. *Estrategias para la promoción de la lectura en el campo de la literatura infantil y juvenil. El caso de Loqueleo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Silveyra, Carlos. 2000. *Literatura para no lectores*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tosi, Carolina. 2014. Children's Literature Teaching an Otherness. An Analysis on Publishing Mediation. En T. Fernández Ulloa, ed. *Otherness in Hispanic Culture*. Bakersfield: Cambridge Scholars, pp. 485-500.
- Tosi, Carolina. 2017. La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas* 17.2: 1-25. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1334>
- Tosi, Carolina. 2018. La literatura infantil y juvenil y el discurso pedagógico en las clases de español como lengua extranjera. Reflexiones en torno a la práctica docente. En A. Ortega Clímaco, I. Milreu y R. da Silva Ortega, coord. *O ensino de literatura hispânica: reflexões sobre a didática de ensino de literatura estrangeira*. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, pp. 551-577.
- Tosi, Carolina. 2019. La literatura infantil y juvenil argentina en las clases de español como lengua extranjera. Una propuesta para la reflexión metalingüística. *Revista Leia Escola* 19.1: 98-114. <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1298>
- Tosi, Carolina. 2020. Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* 124: 127-146. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4421>
- Tosi, Carolina. 2022. Los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil. Una propuesta de análisis desde la enunciación y los estudios de la edición. En R. Ribeiro Carreira, W. de Oliveira y J. Eliakim, eds. *Discurso em perspectiva*. São Paulo: Blucher, pp. 93-116. <https://www.blucher.com.br/discurso-em-perspectiva>
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Notas

- Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que lleva a cabo el Grupo “Discursos e Infancias”, sobre géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil y sus relaciones con políticas públicas y editoriales, dirigido por la Dra. Carolina Tosi, con sede en el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA). Fue producido dentro de los proyectos PICT 2018-01830 y FILOCyT FC19-047 dirigidos por Tosi y financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, y la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), respectivamente. El texto también forma parte del proyecto de investigación individual de Tosi en CONICET: “La configuración discursiva de los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil en vinculación con las prácticas escolares. Aportes para la enseñanza de la lectura, la escritura y las oralidades en los ámbitos educativos y editoriales”. La autora agradece especialmente a las Dras. María del Carmen Dahler, Raquel Ortega e Isis Milreu y al Dr. Xoan Lagares por permitirle participar en sus espacios docentes en las diferentes universidades brasileñas y desarrollar la transferencia de parte de su investigación.
- Escritor italiano del siglo XIX, autor de la novela *Corazón*, utilizada asiduamente en colegios argentinos como libro de texto. Para ampliar el tema sobre literatura escolar, dirigirse a Tosi (2020).
- En torno a la división etaria de la LIJ existen posturas adversas. Por ejemplo, para Carranza (2007), las “clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales...”. No obstante, es cierto que este tipo de clasificaciones puede concebirse como una mera orientación para el mediador. De todos modos, desde siempre, niños y jóvenes se han “apropiado” de libros que no les estaban destinados, como *Las mil y una noches*, *Los viajes de Gulliver*, *Rayuela* de Julio Cortázar, y cuantiosos textos de literatura popular.
- Esto puede desencadenar que un docente elija un libro solo por el tema que trata en un espacio curricular, más allá de su calidad literaria.
- En muchas ocasiones, los contenidos en valores aparecen en las guías de trabajo que se confeccionan para el libro o en una tabla que figura en los catálogos.
- Aquí se introduce la problemática de los temas tabúes y de los tópicos políticamente incorrectos. Su inclusión en un catálogo es un verdadero desafío porque puede ocasionar resistencia y hasta censura institucional.
- A continuación, se mencionan algunas editoriales escolares y, a continuación, su sello de LIJ. Grupo Prisa: Santillana / Loqueleo; Kapelusz / Norma; Grupo Aique / Aique; Edelvives / Edelvives; Tinta Fresca / Ríos de Tinta; Grupo Multinacional Macmillan: Estrada / Estrada; Puerto de Palos / Cántaro. Además, se hallan Longseller y Mandioca, editoriales argentinas con su sello de LIJ respectivo.
- Vale aclarar que, en los últimos años, las ediciones Azulejos y El Mirador variaron su tradicional formato escolar. Por ejemplo, se excluyó, el anexo de actividades y, en el caso de El Mirador, se quitaron las secciones “Manos a la obra” y “Cuarto de herramientas”. Esto nos lleva a pensar que el cambio en el tratamiento del texto muestra que ha cambiado también la representación de la LI y la idea de que tiene una vinculación intrínseca con el uso escolar.
- Isol es una reconocida y premiada escritora e ilustradora argentina contemporánea. Entre los escritores más reconocidos de la LIJ argentina, podemos mencionar, además, a María Elena Walsh, Javier Villafañe, Elsa Bornemann, Laura Devetach, Gustavo Roldán, María Teresa Andruetto, Paula Bombara, María Cristina Ramos, Ema Wolf, Silvia Schujer, Graciela Montes, Graciela Cabal, Ricardo Mariño, Liliana Bodoc, Esteban Valentino, Liliana Cinetto, Franco Vaccarini, Mario Méndez, Luis María Pescetti, Martín Blasco, Andrea Ferrari, Sergio Aguirre y Antonio Santana, solo por citar algunos (Tosi 2019).
- Para una caracterización de los géneros editoriales con destinatario infantil, en general, y del libro-álbum, en particular, consultar Tosi (2017 y 2022).