

Una Crítica Intervenida: *La casa del Aire* de María Cristina Ramos.

An Intervened Critique: *La Casa del Aire* by María Cristina Ramos.



[Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n88.24.25b

Natalia Elizabeth Rodríguez

Universidad Nacional de Río Negro

(ARGENTINA)

CE: rodrigueznat75@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7279-7480>

Received: 13/03/2025 Revised: 02/04/2025 Approved: 20/06/2025

Resumen.

El presente artículo propone indagar la obra de María Cristina Ramos que integra el catálogo de Ruedamares, emprendimiento independiente dirigido por la escritora. Nos centramos, concretamente, en *La casa del Aire 1* y *2* a propósito de una problematización en torno a la relación entre textos teórico-críticos y prácticas editoriales. Asumimos un enfoque multidisciplinar que incluye las perspectivas historiográficas del campo de la literatura argentina para niños y jóvenes, los estudios de la edición, la educación literaria y el análisis del discurso. Los principales hallazgos evidencian un conjunto de operaciones de mediación: el uso de la primera persona; la inscripción de metáforas; el anclaje de un sistema de (auto)citas; la formación de la discursividad didáctica. Las conclusiones confirman, por consiguiente, una crítica intervenida.

Palabras clave: Obra crítica de María Cristina Ramos. Mediación editorial. Literatura infantil y juvenil. Educación literaria.

Abstract:

The present article aims at exploring María Cristina Ramos's work which integrates the *Ruedamares's* catalogue, an independent entrepreneurship run by the writer. We focus specifically in *La casa del Aire 1* and *2* with regard to a problematization around the relationship between theoretical-critical texts and editorial practices. We take a multidisciplinary approach that includes the historiographic perspectives of the field of Argentine literature for children and young adults, the studies of the

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo (cita parentética):
(Rodríguez, 2025, p. __)

En la lista de referencias:
Rodríguez, N.E. (2025) Una Crítica Intervenida: *La casa del Aire* de María Cristina Ramos. *Revista Sincronía*. XXIX(88). 471-493. DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n88.24.25b

edition, the literary education and the discourse analysis. The main findings show a set of mediation operations: the use of the first person; the inscription of metaphors; the setting of a system of (self)quotations; the formation of the didactic discursivity. The conclusions confirm, therefore, an intervened critique.

Keywords: María Cristina Ramos's critical work. Editorial mediation. Children's and youth literature. Literary education.

Introducción: María Cristina Ramos y su obra en Ruedamares

En una entrevista publicada en *Imaginaria. Revista sobre literatura infantil y juvenil*, en marzo de 2006, María Cristina Ramos expresa: "Si bien ahora han aparecido libros míos de poesía en Fondo de Cultura Económica de México, y en Anaya de España, hace cuatro años no conseguí que en Argentina aceptaran mi propuesta de un libro ilustrado de poesía para pequeños lectores".¹ Así, a fines de 2002, surge Ruedamares como una editorial independiente radicada en el interior del país, en Neuquén (Patagonia) que es el lugar donde M. C. Ramos reside desde 1978, para dar cabida a proyectos alternativos a los de las grandes editoriales. El primer título publicado fue *Maíces de silencio* (Ruedamares, 2002, Colección Caballo de mar, ilustrado por Carlos Alberto Juárez), precisamente dedicado a la poesía infantil. El nombre que identifica al sello remite a *Ruedamares, pirata de la mar bravía*, una novela de Ramos, publicada por Norma (Colección Torre de papel, Serie azul), en 1997, con ilustraciones de Ivar Da Coll, reeditado en Siete Vacas, en 2007, ilustrado por Pez y en 2017, por Ruedamares, con ilustraciones de Guillermo Haidr. En la citada entrevista, detalla Ramos: El nombre se nos ocurrió porque pensamos que era bueno apoyarnos en el protagonista de *Ruedamares*.... Por el desafío que en la novela acepta este personaje y porque la impronta de viaje y aventura que tiene su nombre nos parecía auspicioso.

¹ *Imaginaria* es un proyecto virtual que nace en Buenos Aires, Argentina, en el año 1999. Sus fundadores y directores son Roberto Sotelo y Eduardo Abel Gimenez. Está destinada a docentes, padres, bibliotecarios, escritores, ilustradores, especialistas. Alcanzó reconocimiento a nivel nacional e internacional, no obstante, el contenido ya no se actualiza. La entrevista se encuentra disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/17/5/ramos-lecturas.htm>

En los comienzos se publicaron sólo obras de Ramos, destinadas al público infantil; luego, se incorporan otros autores, textos para jóvenes y adultos y trabajos teórico-críticos. El desempeño de Ramos en condición de escritora, ligado al rol de editora y de promotora cultural, además de ciertas distinciones -el Premio Pregonero en la categoría “Especialista”, en 2002; sumado a que fue finalista del Premio Hans Christian Andersen, en 2020- la legitiman como una de las figuras representativas de la literatura infantil y juvenil (LIJ).

Considerando el foco definido para este escrito que sintetiza los avances de una investigación en curso, nos interesa la obra crítica de Ramos que integra el catálogo de Ruedamares, en particular, *La casa del Aire 1. Literatura en la escuela. Para Inicial y Primer ciclo* (Ramos, 2013) y *La casa del Aire 2. Literatura en la escuela. Para Segundo y Tercer ciclo* (Ramos, 2015).² La colección *La casa del Aire* involucra, también, *La casa del Aire 3. Taller Literario. Para todos los niveles* (Ramos y Martínez, 2018) que hemos estudiado en abordajes previos (Rodríguez 2023, 2024). Nos proponemos especificar las mediaciones editoriales que operan en *La casa del Aire 1 y 2* a efectos de demostrar la configuración de una crítica intervenida.

² Dicha investigación se enmarca en la Beca Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y en el Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (FH, UNMdP), proyectos que indagan las operaciones vinculantes entre los protocolos ficcionales (García, 2015), las narrativas críticas (García, 2012) y las mediaciones editoriales (Tosi 2018, 2019; Mihal y García, 2020; García 2021a, 2021b) en los textos de la literatura argentina para niños (LAPN) del periodo 2012-2020, a partir de los casos de María Teresa Andruetto y María Cristina Ramos.

La casa del Aire. Literatura en la escuela. Para Inicial y Primer ciclo (en adelante, LCdAIPC) incluye en su organización las secciones: *Introducción Entrar a La casa del aire*; *Cap. I Literatura en la escuela*; *Cap. II La palabra en el Nivel inicial*; *Cap. III Poesía, palabras para mirar al trasluz*; *Cap. IV La formación de lectores en el Primer ciclo, Palabras finales, y Bibliografía*. Las principales temáticas se refieren a la alfabetización, la formación de lectores y escritores en la escuela, la enseñanza literaria, el taller de lectura y escritura, la lectura literaria y la escritura ficcional. Por su parte, *La casa del Aire. Literatura en la escuela. Para Segundo y Tercer ciclo* (LCdASyTC) contiene una *Introducción Entrar a La casa del aire*, el *Cap. I* titulado *Lectura literaria en el Segundo ciclo*, *Cap. II Lo que cuenta en los cuentos*, *Cap. III Lo que cuenta en la poesía*, *Cap. IV Lectura literaria en el Tercer ciclo*, *Cap. V “La poesía, esa danza invisible”*, las *Palabras finales*, y la *Bibliografía*. Entre los temas centrales figuran: la infancia, lectura instrumental y literaria, la lectura como práctica cotidiana en el aula, el problema de la comprensión lectora, el docente mediador, la lectura en voz alta, lectura y conversación, cuento y novela, subgéneros en la narrativa, el narrador, la descripción de escenario y personajes, la formación de lectores de poesía, los recursos del discurso poético, el poema narrativo, políticas públicas de promoción del libro y la lectura.

Fuente: <https://editorialruedamares.mitiendanube.com/>

Resultados

Establecemos una cartografía teórica que complementa la historia del campo de la literatura para niños y jóvenes (Cañón, 2021; Cañón y Valdivia, 2022; García 2021a, 2021b; Stapich y Cañón, 2013), los estudios sobre políticas de edición (Chartier, 2000), atendiendo al contexto argentino (Botto, 2014; de Diego, 2014, 2019; Tosi 2019, 2021a, 2021b), en especial, aquellos referidos a editoriales independientes (Botto, 2012; Saferstein, 2013; Saferstein y Szpilbarg, 2014; Vanoli, 2009), y la educación literaria (Bombini, 2006, 2008; Cañón y Hermida, 2012; Gerbaudo, 2011). La investigación asume un enfoque cualitativo e interpretativo, que tracciona el acceso a significados y sentidos en función de establecer una sinergia interdiscursiva (Angenot, 2010). En correlación, evidenciamos una serie de operaciones de mediación vinculantes con la realización de un discurso teórico que permea la literatura y la didáctica.

En primera persona

El programa crítico que se enuncia en el corpus analizado suscribe al uso de la primera persona y, en la misma línea, despliega una narrativa autobiográfica desde la que se expresan vivencias significativas, pensamientos, reflexiones. Sobre estas operaciones, notamos que se recurre a la primera persona del singular en la representación de un “yo” que dice desde la posición de maestra, formadora de docentes mediadores, coordinadora de talleres, escritora:

Pensé este libro para acompañar a quienes comparten o quieren compartir literatura con los chicos [...] y para acompañar a quienes leen y dan de leer, valiéndose de múltiples recursos para formar lectores. Algunas de estas páginas ya fueron compartidas con docentes en mis talleres [...] Propongo algunas formas de iniciar a los lectores en lectura literaria [...] Comparto la experiencia de treinta años de trabajo con chicos en talleres de lectura y escritura, mi experiencia como escritora (Ramos, 2013, pp. 7-9).

Sin embargo, el empleo del singular oscila con una adopción del plural para demarcar, primordialmente, la pertenencia al colectivo de docentes y mediadores lo que se demuestra en las siguientes aseveraciones: “Nuestra tarea como docentes de inicial o primer ciclo es familiarizar (a los chicos) con los textos poéticos, leerles, leerles, dejarlos que lean” (p. 85); “Como mediadores, buscaremos modos de volver a leer, sin que parezca -porque no lo es- una actividad repetitiva” (Ramos, 2015, p. 173).

La discursividad crítica adopta, en correspondencia, matices autobiográficos a partir de la inclusión de párrafos que reconstruyen aspectos de la biografía lectora de Ramos. Por ej.: “Pertenezco a una generación que se hizo lectora en la escuela. Nuestras maestras, con menos conocimientos y estrategias que las que ahora circulan, nos hicieron lectores” (Ramos, 2013, p. 7) o “Yo recuerdo a María Magdalena Vidallet, jovencísima maestra que pasaba por mi casa [...] y a Adela Pérez Maidana, quien [...] nos leía poemas de Juana de Ibarbourou [...] los poemas de amor” (Ramos, 2015, pp. 13-14). Consideramos necesario resaltar los apartados que aparecen en *La casa del Aire 1: Memoria de la desmemoria* (Ramos, 2013, pp. 41-42), *Memoria de un encuentro* (pp. 92-94), *Memoria de pájaros* (pp. 112-113) y *Memorias del pirata* (pp. 122-123). Se trata de segmentos narrativos por medio de los que se rememoran -en clave de relato (ficcional)- escenarios de enseñanza que interpelan, o mediante los que se reviven experiencias que marcaron. Se diferencian del texto principal ya que están escritos en cursiva. Algunos ejemplos:

Hace un tiempo tuve un encuentro con lectores en la Biblioteca Popular 9 de Julio de San Martín de los Andes, con chicos de distintas escuelas que habían leído varios de mis libros [...] preferí leer poesía. Elegí El gallo azul [...] Leí el poema como a mí me gusta, yendo del texto a sus miradas y de sus miradas al texto, refrescándome en la sensación de estar en ese punto de la cordillera que eligen las bandurrias [...] La lectura literaria depara escenas así de intensas. De ella derivan destellos de sentido que orientan el complejo y progresivo armado de la subjetividad de cada lector (pp. 92-94).

Mes de marzo: mes de zapatos nuevos y de libro nuevo. Libro de lectura para tercer grado. Trae varios cuentos; uno largo. Este cuento, este cuento. ¿Me lees?

Pedido que se cuelga del delantal y de la orilla blanca de la espuma. Madre que se seca las manos cuidadosamente y se sienta junto a mí en la mesita de la galería [...] En el primer dibujo del cuento la estatua de un príncipe y una golondrina [...] La voz de ella tiene un brillo de callada lágrima, de lágrima sonreída, de esforzados días de mujer que trabaja fuera y dentro de la casa. Mujer que ronda con los ojos atentos los cuadernos. Sus hijos van a la escuela. Una escuela en la que ella sólo dio tres pasos (Memoria de pájaros, pp. 112-113).

Además de la extensión, sucede que [en la novela de piratas Ruedamares, pirata de la mar bravía] la complejidad gramatical de los párrafos, más recursos del discurso literario como la voz narradora que se funde con el fluir de la conciencia del personaje, pueden frustrar y desalentar a lectores que no hayan aún accedido a esa complejidad [...] Pero sucedió que una docente de segundo grado de una escuela de Neuquén, compartió Ruedamares con sus muy pequeños alumnos. Luego, ellos, esforzados lectores, me hicieron llegar sus mensajes. Uno decía: “Este es un libro muy emocionante y aventurero que no me gustó nada” Y otro: “Este libro me gustó mucho, pero tiene muchas palabras difíciles que me hicieron buscar en el diccionario. Si vos lo escribís de nuevo con palabras más facilitas, será el libro que más me gustó en mi vida (Ramos, 2013, pp. 122-123).

La narración entrelaza sentimientos, interrogantes, reflexiones, pensamientos que se suscitan en diálogo con los asuntos teóricos abordados, a los que se retorna desde otro registro de conceptualización.

Las figuras poéticas de la crítica. Dispositivos de metaforización

La composición de figuras poéticas asociadas a lo que llamamos “dispositivos de metaforización” justifica la inscripción de metáforas en las modulaciones de la crítica. En consecuencia, destacamos la expresión que identifica a la colección y que aparece en el título de los tres volúmenes que la integran, esto es, la “casa del aire”. Según lo relevado, dicho concepto remite al

[...] espacio de imaginación que impera en el silencio de los chicos, [...] en lo que a veces no pueden compartir; [...] espacio de imaginación cuyo ejercicio implica también un modo de conocimiento y para el cual la literatura es anclaje y contención (Ramos, 2013, p. 8)

ese espacio donde “se posan los mundos de tantos escritores que saben de este lenguaje de posibles, donde habitan personajes de antes y de ahora, esperando por un pequeño lector que les dé espacio en el aire de sus días” (p. 8), territorio en que “la imaginación reina, la luz se abre en destellos de entendimiento” (Ramos, 2015, p. 30). Esta noción que se significa en la construcción metafórica apuntada asume una manifiesta centralidad en el planteo teórico-crítico de Ramos. De igual forma, es factible cotejar metáforas derivadas que se advierten en la alusión a la literatura y la palabra como “la abierta *casa* donde cada uno de nosotros puede encauzar su apetencia de sentidos, los que ayudan a habitar, con los destellos del arte, los tiempos y los espacios que depara la vida” (Ramos, 2013, p. 7); asimismo, en la definición de la lectura como “un *territorio* que se configura entre el mundo de quien escribió y el mundo de quien lee” (p. 15), y de la literatura como “*territorio* fecundo” (Ramos, 2015, p. 26) o “un *cosmos* [para valorar en su totalidad]” (Ramos, 2013, p. 8).³ Se registra, en correlación, una serie que implica metáforas espaciales entre las que consignamos: *caminos* de sentido (Ramos, 2015, p. 16); *puentes* [del discurso poético] que unen *continentes* de sentido (p. 92); *pasadizos* de sentido (p. 163). Se establecen, además, geografías imaginarias en la significación de “los *bosques* impredecibles de la lectura” (Ramos, 2013, p. 9) o “*andamios invisibles* donde es posible apoyar la propia imaginación” (Ramos, 2015, p. 145). Se observa, a la vez, el empleo de metáforas acuáticas o marítimas en locuciones como: “*navegar las aguas* de muchos libros” e instalarse los lectores “en la *orilla*” (Ramos, 2013, p. 21); el *caudal* del habla (p. 34); “un ejercicio de *buceo* en un mundo de significados” (p. 44); “*navegar* [los mediadores] en el mismo *mar* de posibles” (Ramos, 2015, p. 8); “el *oleaje* de la curiosidad [que levanta un cuento, un poema, la literatura en general]” (p. 28); “el *oleaje* de la clase

³ En todos los fragmentos citados, la cursiva es nuestra.

[que mueve toda lectura compartida]" (p. 29); "la suave *marea* de la palabra que acuna y acaricia" (p. 69); las *zonas sumergidas, de honduras* (p.144); el *caudal* de lo imaginario (p.185).

Nos interesa, a continuación, destacar, por un lado, lo que denominamos metáforas mínimas en virtud de simbolizar lo pequeño, por ejemplo: "*ramito*" (Ramos, 2013, p. 21) o "*manojito*" (p. 68) de palabras; "el *chisperío* de la poesía" (p. 76); la "*ínfima* espiga de sentido levantada de un poema" (Ramos, 2015, p. 144); "andar [el lector de poesía] a *paso de hormiga*" (p. 147). Por el otro, las metáforas sutiles y efímeras que significan lo leve, volátil. Se reconocen, en consecuencia, frases como "la imaginación es un *destello*" (Ramos, 2013, p. 35); "el *hilo sutil* que se tiende desde un texto poético hacia la sensibilidad de sus lectores" (Ramos, 2015, p. 82); el *hilo* del imaginario (p. 88); las "*caladuras* que deja el texto [...] espacios donde proyectar el propio imaginario" (pp. 91-92); "la intervención [docente] llega con *mano de hada* para no convertirse en intervencionismo" (p. 92); "la ficción suele contener escenas y palabras que [...] levantan el *polvo lunar* del silencio para convocar deseos o emociones" (p. 98); "*pliegues* de sentido del texto" (p. 110); "un poema arroja pequeñas señales, *pequeños aleteos* que procuran dar con el lector" (p. 143); "el texto poético despliega su *velamen* para intentar abarcar parte de lo inabarcable" (p. 145); "[el poema] garantiza el *soplo de aire*, la sensación del *ala en la espalda*" (p. 147); "el recurso [poético] suele estar *engarzado sutilmente* con otras líneas del sentido del texto" (p. 153). Advertimos, igualmente, afirmaciones en las que se verifica la imbricación de ambas: "[la poesía es] instante fugaz, revelación de luz y de fuerza en la fragilidad de la mariposa" (Ramos, 2013, p. 68); "[la poesía es] una sucesión de *transparencias*, un *soplo* que deviene latido, una *fragilidad* que nos mantiene en suspenso, un *resplandor* que *reina un instante y se esfuma*" (p. 73); "volvemos [los docentes] *invisibles*, acompañantes desde la *mirilla* del silencio" (Ramos, 2015, p. 111).⁴ Ello se condice con rasgos distintivos de la poética de Ramos dada la recurrencia de significantes que construyen un universo minúsculo y etéreo.

⁴ Entre otras construcciones metafóricas relevadas, aunque no aparecen con la sistematicidad de las anteriores, anotamos: "todo texto es un *tejido*" (Ramos, 2013, p. 17); "una estrofa que quede en el aire girando como una *moneda*" (p. 21); "*degustaciones* de textos *ricos*" (p. 24); la poesía como un *viaje* (p. 61); un texto poético es un

Sistema de (auto)citas

En consonancia con el planteo que venimos delineando, se corrobora que el sistema de citación desplegado en el andamiaje teórico involucra, principalmente, textos literarios de autores de referencia; asimismo, la producción literaria de Ramos destinada al público infantil. Entre los materiales literarios citados anotamos algunos: *Poema de otoño y otros poemas*, de R. Darío (para conceptualizar poema, estrofa, verso, estructura rítmica, pausa, línea melódica y ejemplificar cómo leer poesía) (Ramos, 2013, p. 70); un fragmento de *Recuerdo infantil*, de A. Machado (al ejemplificar el encabalgamiento como recurso) (p. 71); *¿Qué es el gato?*, de J. A. Niño (como ejemplos de metáfora) (p. 83); el poema *Identidad*, de O. Paz (al ejemplificar la comparación) (p. 91); *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga y *El monte era una fiesta*, de G. Roldán (ejemplos de cuentos de autor) (Ramos, 2015, p. 37); el poema *Tortuga*, de *Microgramas*, de J. Carrera Andrade (con referencia a la idea de detenerse y mirar de otra manera, más que extraer información de los textos literarios) (p. 23); *Los sueños del sapo*, de J. Villafañe (p. 79); *Saga de los confines*, de L. Bodoc (p. 101); *Tierra*, de Y. Ferreyra (ej. de lo fantástico en cuentos breves) (p. 106); *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de R. L. Stevenson, el cuento *Lejana* de J. Cortázar, *El hombre duplicado*, de J. Saramago (como ejemplos de lo fantástico y el tema del doble) (p. 113); *Navegar la noche*, de F. Gattari (una novela que oscila entre lo fantástico y lo poético) (pp. 122-123); *Fruta*, de G. Mistral y *Amanecer de otoño*, de A. Machado (para ejemplificar imágenes sensoriales) (p. 151); *Canción para tomar el té*, de M. E. Walsh y un poema de E. Vera, en *Las dos naranjas* (ejemplos de personificación) (pp. 152-153); *Poema del amor silbado*, de E. Bornemann (ej. de aliteración) (p. 155); *Un domingo con carozo* y *Y el árbol siguió creciendo*, de G. Montes (ej. de hipérbole en obras narrativas) (p. 162). Como vemos, se cita a diversidad de autores, de diferentes orígenes; unos consagrados, otros noveles, que escriben para

tejido de caladuras que produce distintas sensaciones y resonancias (Ramos, 2013, p. 73); la lectura en voz alta a cargo del docente como *guarida*, *caricia* (p. 110); la lectura y la escritura como “el hilo que permita el trazado educativo institucional” (p. 110); el cuento, *regazo* acariciante (p. 121); “ejercicio de *espigamiento* de los textos literarios o de otras obras de arte (me refiero a tomar, además de la integralidad de su propuesta, algunas pequeñas *espigas* de sentido” (Ramos, 2015, p. 58); la palabra que *acuna* y *acaricia* (p. 69); historias que *arropan* (p. 98); “*degustando* la literatura” (p. 115).

adultos y niños, tensionando dicha dicotomía; se contempla el género narrativo y la poesía, aunque con preponderancia de esta última. Observamos como particularidad que determinadas citas remiten a clásicos del campo de la literatura argentina para niños y jóvenes (LAPNyJ): M. E. Walsh, J. Villafañe, E. Bornemann, G. Montes, G. Roldán, L. Bodoc. De esta manera, el gesto crítico de Ramos acredita la construcción de una genealogía y la conformación de un sistema de autores representativos.

Las (auto)citas, por su parte, suponen la mención de textos de literatura infantil escritos por Ramos. Así, entre las obras nombradas, registramos: *En el agua* (poema) (Ramos, 2013, p. 29); *El nido* (poema) (p. 38); *Burbuja* (poema), en *Un sol para tu sombrero* (p. 39); *La rana Clara* (cuento) (pp. 51-54); *El baile* (cuento) (p. 55); *Sana que sana* (poema narrativo) (pp. 58-59); *La pera* y *Para dormir a una vaquita* (poemas) (p. 63); *Hormiga negra* y *Jarana* (poemas) (pp. 78-79); *Flor del aire* y *El nido* (poemas) (pp. 83-84); *El grillo*, en *Corazón de grillo*; *Como el aire blanco*, en *Historias de hormiguero*; *Secreto*, en *Maíces de silencio* (poemas) (pp. 89-90); *De sol* (poema), en *Maíces de silencio* (p. 101); *¿Lo ves?* (poema), en *Maíces de silencio* (pp. 104-105) y *Con agua de anís* (poema), en *Un sol para tu sombrero* (pp.105-106); *Una escapadita* (relato breve), en *Los días de Guille* (pp. 124-125); *Caramelo* (poema), en *Maíces de silencio* (p. 132); *¿Dónde estás, Sofía?* (cuento), del libro *Patitas y alas* (pp. 138-142); *Noteolvido del mar*, en *El mar de volverte a ver* (Ramos, 2015, p. 95); *Ver y contar*, en *La secreta sílaba del beso* (como ej. de lo fantástico en cuentos breves) (pp. 104-105); *El otro*, en *Desierto de mar y otros poemas* (ej. de lo fantástico y el tema del doble) (pp. 111-113); *Ruedamares, pirata de la mar bravía* (*Unicanuez*, un fragmento de Cap.1) (pp. 118-120); *Mientras duermen las piedras* (el fragmento *Aquí les dejo esa perca*) (pp. 125-128); *La rama de azúcar* (el fragmento titulado *Los anuncios*) (pp. 130-134); *Caballo de copas*, en *Un bosque en cada esquina* (como ej. de estribillo) (pp.157-158). El listado es exhaustivo en función de justificar el carácter sistemático de la operatoria. Se confirma la preeminencia otorgada a composiciones poéticas de Ramos, que han sido publicadas en las grandes editoriales -Sudamericana, Edelvives, Océano Travesía, Tinta Fresca, Quipu, Macmillan- tanto

como en el catálogo del sello independiente Ruedamares, en primeras ediciones o reediciones.

Esta operación se refuerza por medio de la inclusión de reseñas literarias elaboradas por la misma Ramos, en las que se describe al libro, se reconstruye sintéticamente el argumento y se consigna una valoración, con eje en su proyección didáctica. Es, justamente, lo que ocurre para los casos de *¿Dónde está?* (Ramos, 2013, pp. 126-127) y *Maíces de silencio* (pp. 128-129). Se verifica, también, una reseña de *La luna lleva un silencio*, publicada en Revista Babar, en 2005 (p. 85); una de *Ruedamares, pirata de la mar bravía*, realizada por Maite Alvarado, publicada en Magazín Literario, N° 3, Buenos Aires, en 1997 (Ramos, 2015, pp. 121-122); una reseña de *La rama de azúcar*, escrita por Alejandra Moglia, bibliotecaria, docente y promotora de lectura (pp. 134-135). En el mismo sentido, se documenta un estudio crítico de *Encantado, dijo el sapo*, realizado por Ximena Troncoso Aráoz y Cecilia Rubio Rubio en *Antología Crítica del relato infantil sudamericano* (pp. 79-80). Entendemos que, de esta forma, se (auto)legitima la propia producción, especialmente, la obra de su autoría editada en el sello que dirige, autorizando dicho proyecto, en un deliberado movimiento de posiciones entre “centros” y “periferias”.

Discursividad didáctica en la retórica teórica

La instauración del discurso didáctico en la retórica teórica habilita a Ramos en cuanto a una “mediación pedagógico-didáctica” (Rodríguez, 2024), en función de pormenorizar un programa pedagógico alternativo para la enseñanza literaria. Así, con referencia al Nivel Inicial subraya la importancia de hablar, escuchar, leer e imaginar como ejes. Sobre la enseñanza de la lectura literaria, pone el acento en el espacio físico que se destina para los libros, esto es, la biblioteca áulica o escolar (contemplando, incluso, articulaciones con alguna biblioteca popular) (Ramos, 2013, pp. 17-18). Asevera: “la presencia de los libros [de literatura] es indispensable” (p. 20). Se refiere a la lectura individual y compartida (p. 15), a la lectura programada y espontánea cuando plantea que “aparte de ese momento programado, preparado, es deseable que haya instancias de lectura que surjan todos los días,

con la vitalidad del instante y la ocasión” (pp. 18-19).⁵ Recomienda a los docentes “trabajar de manera sistemática por la lectura [...] la realización periódica del taller, una vez por semana, sería ideal” (pp. 29-30). En alusión a la lectura literaria resalta la dinámica de la conversación. Dice: “la sala es [...] el espacio privilegiado para iniciarse en el arte de la conversación” (p. 33), espacio cooperativo de intercambio, de construcción de hipótesis de lectura (p. 43). Por eso contempla en las clases un “espacio de aire y de silencio, hasta que, de a poco, alguien necesite comentar o preguntar algo [...] es el momento de compartir y dar opinión” (pp. 25-26). Para orientar la intervención docente en estas situaciones, sostiene que se interviene, fundamentalmente, para “coordinar los comentarios que se desplieguen” alrededor de lo leído (p. 26), volver al texto, releer (pp. 43-44). En tanto otorga, a su vez, un lugar central para la imaginación y lo lúdico, sugiere juegos de imaginario (“Botones”, “Cáscaras de nuez”, “Burujas” (pp. 36-39), valorizando instancias colectivas: “siempre compartimos con los demás lo que imaginamos” (p. 37). Acerca de la presentación de un libro en el Nivel Inicial, anota posibles modos de convocatoria: “la maestra convoca con una canción cada vez que van a leer”; “la voz va convocando suavemente [...] los gestos serenan e invitan”; “leemos el título, señalándolo, y luego el autor o la autora” (p. 47). El tono que asume no es prescriptivo, más bien avala al docente como autor de curriculum, un sujeto activo que toma decisiones y fundamenta sus prácticas (Gerbaudo, 2011).

Se centra en la narración oral, la lectura en voz alta, y en los cuentos. Construye, entonces, una narrativa con orientaciones para la selección de textos a narrar o leer, la programación de las clases, sus inicios y cierres, el momento posterior a la lectura. En este punto, asume especial relevancia la consideración de lo que en el andamiaje teórico de Ramos se nombra como “propuestas de imaginario”, es decir, aquellas actividades orientadas a “construcciones cooperativas de imaginario”, a efectos de facilitar la “interacción de imaginario” y la apropiación de la palabra expresivo-literaria (Ramos, 2013, pp. 56-57). Cuando hace foco en la poesía, se propone “romper con cierto temor que aún

⁵ Se observa una reapropiación por parte de M. C. Ramos de la idea de “ocasión”, que resulta distintiva de las contribuciones de G. Montes (2007).

tienen maestros y bibliotecarios ante la lectura de poemas” (p. 83), por eso insta a “acompañar a los lectores a entrar al mundo de lo poético” (p. 60) como una forma de “alfabetización calificada” (p. 69).⁶ Señala la matriz sonora y rítmica del poema, lo que conlleva atender aspectos didácticos para potenciar la lectura: encontrar la voz, la expresividad, los matices expresivos (pp. 74-75). Diferencia las retahílas, los trabalenguas, las adivinanzas de la tradición oral (p. 77) y los poemas de autor que privilegian el ritmo y la musicalidad (p. 78). Es tarea del mediador seleccionar el libro, el momento, ofrecer con voz y sensibilidad (p. 94). Las reflexiones relativas a “la importancia de lo pequeño” devienen en la puesta en tensión de las asimetrías entre adultos y niños, marcando procesos de empoderamiento de la subjetividad infantil. Se recomienda, por ende, el armado de clases de lectura utilizando textos con personajes diminutos -hormigas, por ej.- (p. 95).

En otro orden, sobre la formación de lectores en el Primer ciclo se prioriza la lectura de cuentos y poemas, justificando momentos de lectura silenciosa o de leer juntos, docente y alumnos (p. 115). Se reitera la recomendación de leer en voz alta, contemplando tonos, cadencias, tiempos, silencios (pp. 117-119). Se insiste en la conversación literaria:

[Luego de la lectura] esperamos a que alguien diga algo o nosotros compartamos alguna impresión [...] Si hay algún comentario comenzamos una conversación que durará lo que dure. Podemos recordar algún episodio que nos haya gustado o disgustado, de eso vamos a hablar. Podemos también releer algún párrafo, recuperar algunos fragmentos [...] Podemos relacionar algo de lo leído con otro cuento que hayamos leído antes. O proponer un camino de lectura: para la semana próxima otro cuento con personajes animales, o con pájaros, o con... (p. 120).

Las propuestas de acompañamiento del imaginario se vinculan a abrir un espacio de intercambio y construcción cooperativa de sentidos de lectura, tanto como a escribir cooperativamente (una obra de títeres, por ej.) (pp. 135-137). En vinculación, se exponen

⁶ Incorpora, consecuentemente, la definición de poema, estrofa, verso, estructura rítmica, pausa, línea melódica, rima consonante y asonante, poesía en prosa (Ramos, 2013, pp. 72-73), metáforas (impuras y puras) (pp. 84-85), comparaciones (p. 89).

algunos ejercicios de escritura creativa. Subrayamos el lugar asignado a la teoría: “Haremos [la consigna de escritura] desde la práctica, sin acudir a la terminología gramatical [en referencia a la implicación del recurso llamado paralelismo sintáctico]” (p. 156). En concordancia con lo anterior, se asume una concepción del aula como lugar de disfrute, de confianza y de aprendizaje, lo que requiere la hospitalidad de la maestra o el maestro (pp. 111-112). Se considera la dimensión de lo institucional, por eso se refiere a proyectos institucionales “que hagan posible vertebrar la tarea de promoción de la lectura y su afianzamiento” (p. 20).

Para Segundo y Tercer ciclo, la programática pedagógico-didáctica que se expone retoma la proposición de leer todos los días, dado el alcance de una lectura frecuente, aunque -según se explica- “va aumentando en tiempo de lectura y complejidad de los textos” (Ramos, 2015, p. 19). Se aconseja ofrecer diversidad de lecturas (p. 19), dar espacio para saber si lo leído gustó o no gustó, tratando de que intenten decir por qué [...] compartir las sensaciones (p. 21), debido a que se ratifica la valoración de una lectura cooperativa (p. 22). Se certifica la lectura en voz alta por parte del docente:

Leemos en voz alta y miramos los ojos que nos miran. Acompañamos a entrar en contacto con los textos. La maestra aporta su opinión como una lectora más, y lo que ocurre es un intercambio de frases que emergen de la experiencia de cada uno en relación con lo escuchado (pp. 24-29).

Agrega Ramos:

Recomiendo la lectura en voz alta por parte de la maestra o el maestro [...] Poco a poco cederemos la lectura [...] Después de la lectura completa [del cuento] conversaremos [...] Todas las hipótesis serán válidas; el maestro, la maestra, también aportarán las suyas (pp. 38- 41).

Se precisa la dinámica de la conversación literaria:

Conversamos, compartimos las percepciones de cada uno [ante la historia], intercambiamos comentarios que vayan sosteniendo las interpretaciones del texto,

después de esa ronda de intercambios, podemos preguntar por la manera en que está expresado el texto [...] volvemos a leer, releemos fragmentos (pp. 54-55).

Una categoría como la de “repertorio de lecturas” tematiza la cuestión de la selección para asegurar que “es nuestra responsabilidad buscar [...] textos literarios capaces de provocar y encauzar la potencia lectora, y que permitan avanzar en la búsqueda de relaciones significantes y significados más ricos” (p. 98). Al decir de Ramos, estas selecciones comprenden “un lugar para lo popular anónimo y también para los cuentos de autores contemporáneos” (p. 37). Se privilegian los libros de poesía, de manera de resituar la lectura de poemas en el centro de las clases (p. 144). Se incluyen propuestas de escritura, por ej. “escribir una leyenda [...] ofrecemos algunas frases iniciales, y cuando terminen, antes de compartir algunas lecturas pedimos que cada uno relea su texto” (pp. 58-59) o “si tuviéramos que recomendar esta novela para que la lean otros lectores, ¿qué diría nuestra recomendación?” (p. 130). Si bien se aportan sugerencias para revisar la escritura, como leer en voz alta lo escrito, se asegura que “habría que evitar las excesivas reescrituras [...] quien está escribiendo, por ser dueño del texto, es quien decidirá si lo acepta o no” (pp. 60-61). Entre las estrategias de aula presentadas, por su carácter innovador, adquiere notabilidad el “preguntario”, una estrategia vinculada con el juego, la imaginación, la inventiva:

Las frases allí escritas estarán disponibles para la lectura y contaremos con ellas, también, para posibles momentos de escritura. Tendrá dos campos: a) Preguntas sobre cosas o situaciones reales; b) Preguntas para imaginar. Tales preguntas pueden ser usadas en cualquier momento para iniciar textos narrativos o poéticos (pp. 48-49).

Otras estrategias son: el “recorrido de lectura” (con cuentos del bosque, por ej.) (p. 61); el “muestrario” de textos poéticos (p. 70); los “diseños visuales para la poesía”, a partir de la incursión en soportes alternativos.

Una de las formas, la más sencilla, es crear un móvil: hilos, cartulinas de color, cuidada escritura. También podemos adosar versos sobre alguna figura de papel

plegado. Nunca más importante que el texto a leer, el diseño debe ser visualmente grato, atractivo, pero sin interferir en la lectura [...] sin excesos (p. 78).⁷

Se asume que los soportes tradicionales y los alternativos conviven con los formatos de la era digital (p. 32).

Es interesante señalar que este discurso crítico que bordea la pedagogía lleva a Ramos a articular un gesto de imaginación didáctica, de acuerdo con lo que Bombini (2006) denomina “didáctica-ficción”. La escritura crítica posibilita imaginar la práctica, recrear

⁷ Corresponde mencionar, en este punto, que el libro *La casa del Aire 2. Literatura en la escuela. Para Segundo y Tercer ciclo*, se ofrece junto con un cuadernillo cuyo título es *La casa del Aire. Diseños visuales y otros recursos prácticos para el aula*. En este material complementario se presenta un conjunto de “diseños visuales” a los que se define como “una estrategia para compartir la poesía [...] [con el objetivo de] captar la atención con un toque inesperado y convocante” (Ramos, 2015, p. 1). Se especifica: “El diseño debe ser visualmente grato, atractivo, pero sin interferir en la lectura. Podrá tener color, volumen, formas, texturas, pero sin excesos. Al armarlo habrá que respetar los versos y los espacios entre estrofas, la distancia entre título y texto y datos -de autor y obra a la que pertenece el poema- para que el instante de lectura sea óptimo. Puede ser realizado por la docente con la colaboración de los chicos, o viceversa. Quedarán expuestos en el aula o en la biblioteca por un mes, por ejemplo, para luego ser reemplazados. Y podrán, también, permanecer junto a los del mes siguiente. Puede articularse un intercambio de diseños visuales entre ciclos, o entre el aula y la biblioteca. En algún momento del año puede organizarse una muestra en la que participe toda la escuela, o imaginar recorridos para una muestra itinerante” (p. 1). Se presentan los siguientes diseños visuales con un instructivo e imágenes ilustrativas que acompañan la explicación): La estrella (una estrella en origami, con versos del poema *Caramelo* de M. C. Ramos, insertos en los pliegos) (p. 2); Colgantes (recuadros con el poema *Piedras de colores*, de M. C. Ramos, colgados de un lápiz) (p. 3); El Búho (un búho confeccionado con tubo de cartón y accesorios del que cuelgan estrofas del poema *Pequeño búho*, de M. C. Ramos) (pp. 4-5); La gallina (una gallina de cartulina, con estrofas del poema *El nido*, de M. C. Ramos) (pp. 6-7); Poemas en bandas (un palito o lápiz con cintas de colores y cascabeles -opcional-, con versos del poema *El sauce*, en *Corazón de grillo*, de M. C. Ramos, en bandas de papel pegadas al palito) (pp. 8-9); Poema iluminado (un tubo con dos ventanas recortadas en las que se pegan las estrofas del poema *Fantasmita*, en *La luna lleva un silencio*, de M. C. Ramos, iluminado con linterna desde el extremo abierto del tubo) (p. 10); Farol (una estructura con alambre y papel transparente, a la manera de un farol, que se puede, incluso, iluminar desde el interior, con poemas de *Náufragos*, de M. C. Ramos, Editorial Ruedamares) (p. 11); El gato (siluetas de un gato en cartulina, con estrofas del poema *Las sombras del gato*, de M. C. Ramos) (p. 12); El reloj (un reloj confeccionado con una caja de cartón, con versos del poema *La hora tardía*, de M. C. Ramos) (p. 13); La pecera (una pecera de cartulina con una ranura de la que se asoman tiras con versos del poema *¿Lo ves?*, de M. C. Ramos) (pp. 14-15); El cubo (un cubo o caja de cartón, en cuyos lados lleva pegadas estrofas del poema *El vecino*, en *Náufragos*, de M. C. Ramos) (p. 16); La puerta (una puerta de cartulina, con una solapa que se abre y ofrece el poema *La puerta*, de M. C. Ramos, Editorial Ruedamares) (p. 17); Rueda de palabras (tres círculos de diferentes tamaños, de cartulina, unidos con un broche mariposa, con frases poéticas para buscar combinaciones al hacer girar la rueda e ir conformando un texto) (pp. 18-19); Un tendal de poesía (un tendal armado en cartón o fibrofácil, con textos sobre siluetas de prendas, colgados en perchas de cartón) y El nido (recortes de cartulina con versos pegados, para combinar e inventar poemas, a medida que se va componiendo el texto pueden unirse los papeles con unos broches pequeños) (pp. 20-21).

imaginariamente escenas de enseñanza y de aprendizaje, ensayar lo que diría en situación.

Por ejemplo:

Si voy a leer *Cuentos de la selva*. Muestro la tapa, leo título y autor. O lo acerco a algunos para que sean ellos los que lean el título, en voz alta [...] Puedo leer (la contratapa) o contar que dice [...] (Ramos, 2013, p. 116).

O cuando anota: “Leeremos *Efraín y las tres torres* [...] pediremos a los chicos que imaginen casas o torres posibles, [...] que a partir de una construcción metafórica del cuento inventen otras” (pp. 144-146). O al manifestar: “Además de compartir lo que vaya surgiendo de los chicos luego de la lectura (de *Grillo silbador*), podríamos releer fragmentos que nos gusten y comentarlos” (p. 147). En este caso, vemos que se justifica el uso del potencial: “Es bueno señalar el potencial ‘podríamos’ [...] De ninguna manera [las propuestas] son obligatorias [...] Son posibilidades para tener en cuenta y tener disponibles” (p. 148). En suma, la narrativa explícita en su devenir fundamentos, propósitos, metodologías, aspectos de la transposición didáctica, en diálogo con los documentos curriculares y las planificaciones docentes, precisa tiempos, las preguntas de la conversación, consignas de escritura que incluyen en su formulación diferentes opciones de resolución. No se trata de “la” práctica “modelo” (vinculante a una didáctica de “recetas”, prescriptiva) sino de “una”, “entre muchas posibles” (p. 25), contemplando las singularidades de contextos y sujetos.

(D)enunciar la diferencia

En interrelación, advertimos que el nivel del enunciado crítico se establece como plataforma para la denuncia asociada a controvertir determinadas prácticas instaladas en las instituciones escolares. Por consiguiente, Ramos se posiciona críticamente respecto de “trabajar el cuento o el poema” (pp. 7-8), o “resumir cuentos o novelas, señalar sustantivos, adjetivos y verbos, marcar conectores hasta el cansancio” (pp. 17-18). Asegura que “no será bueno romper el magnetismo de los textos dedicándonos solo a escudriñar” (p. 88). En cuanto a las propuestas que se plantean después de leer, asevera: “Si hacemos de la renarración una práctica rutinaria [...] puede que los chicos, alertados, sigan la historia sin

dejarse llevar hacia el mundo de lo personal. Entonces habremos conseguido reproductores de un cuento, pero no necesariamente lectores” (p. 121). Acerca de otra actividad reiterada en las aulas como es responder a un repertorio -a veces, interminable- de preguntas que generalmente remiten a lo denotado del texto (p. 21), declara que “no es necesario ningún interrogatorio compulsivo luego de la lectura (p. 121) [...] no perseguimos, no insistimos [...] nuestras preguntas, si las hacemos, son una invitación, damos un pie para apoyarse y seguir” (p. 131). Se recomienda compartir lo leído, más que buscar que respondan cuántos eran los personajes... (Ramos, 2015, p. 21). Por eso defiende el ámbito de la conversación literaria. Dice: “La conversación dista mucho de un interrogatorio [...] y no pretende abogar por la lectura única” (Ramos, 2013, p. 43). En la dinámica de la conversación las sensaciones e impresiones de lectura compartidas se entraman con la construcción de saberes disciplinares: “Hay que dar contención a cada una de estas respuestas emotivas y a la vez orientar hacia otros aspectos que hacen al discurso literario” (p. 130).

Se problematiza, por otra parte, acerca de los libros con valores y la elección de un libro según el criterio de la edad (p. 113), vinculado a “la imperiosa búsqueda de lo moral” (p. 25) tanto como a las intromisiones de la psicología evolutiva en lo literario infantil. Al elegir poesía, convoca a dejar de lado aquellos textos “que sean un sonsonete fácil de rima pedestre”. Y agrega: “no buscamos libros complacientes que solamente entretengan [a los niños], sino aquellos que puedan ser disfrutados y hagan su aporte de imaginario, de léxico, de mundo de ficción” (p. 114). Desestima, deliberadamente, aquellas obras que “no implican la menor exigencia lectora, textos donde lo que avanza es la línea argumental y sus peripecias, sin que estén ancladas en un discurso literario que aporte riqueza”, reforzando la convicción de que:

[...] el material que contribuye a formar lectores hábiles, autónomos, capaces de aceptar mayores desafíos de pensamiento es el que pide un lector activo y atento [...] [el que se despliega en] distintos tiempos, distintos narradores, personajes multifacéticos, finales imprevisibles o abiertos. (Ramos, 2015, p. 97).

Advierte: “estaremos atentos a detectar [los libros] que se hayan quedado en un tiempo en el que la discriminación era tolerada, los personajes femeninos, subestimados, y la violencia sobre los débiles permitida (Ramos, 2013, p. 115). Se trata de procurar variedad y calidad (Ramos, 2015, p. 10). Solicita leer la maestra o el maestro sin excesos, sin excesivas gesticulaciones, tendientes a la espectacularización (p. 81). Desacredita el uso de las fotocopias, “esos lamentables soportes” (p. 31), con fragmentos de obras. Critica, igualmente, las propuestas esporádicas, asistemáticas o “intensivas de un día o dos al año”, dado que -según admite- “no forman lectores”. Se inclina, más bien, por “una clase de lectura, programada semanalmente” (Ramos, 2013, p. 18) aunque, desde ya, cuestiona las “lecturas obligatorias” (p. 17).

Conclusiones. Inter-venir la crítica desde una editorial independiente

En este trabajo hemos indagado la obra de M. C. Ramos que compone el catálogo de Ruedamares, particularmente, *La casa del Aire 1 y 2*. El abordaje analítico de los mencionados materiales permitió especificar las operaciones de mediación que intervienen la producción teórico-crítica de la escritora argentina, entre las que identificamos: el uso de la primera persona del singular (“yo” maestra, capacitadora, coordinadora de talleres, escritora) alternado con el plural (“nosotros” docentes y mediadores), en vinculación con la narración autobiográfica; la constitución de dispositivos de metaforización mediando la articulación de metáforas (espaciales, geográficas, acuáticas o marítimas, mínimas, sutiles y efímeras); el montaje de un sistema de (auto)citas concerniente a textos de autores de referencia tanto como a la producción literaria de Ramos destinada a niños y niñas (reforzado esto último por la incorporación de reseñas o estudios críticos); la demarcación de una agenda didáctica al circunscribir los temas y problemas de la educación literaria.

Se constata, efectivamente, una operatoria que determina la resignificación del discurso crítico en la intersección de lo poético-literario y pedagógico-didáctico. Como demostramos, la mediación editorial demarca una intervención del programa teórico de Ramos y la retórica vinculante en la línea de producir una hendidura sobre lo que está dado,

un corte, una rasgadura para que algo nuevo emerja, para que otra cosa ocurra (López, 2021); pero, también, en el sentido de un inter-venir, o venir con/entre. Se constituye, en definitiva, una crítica intervenida. Esto resulta factible en el marco de un proyecto independiente como Ruedamares, en virtud del rol de escritora-editora, articulado a una política -también, una poética- que tracciona criterios de creatividad e innovación.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 135-147). Grao.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Botto, M. (2014). 1990-2010: Concentración, polarización y después. En J. L. de Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (pp. 219-269). FCE.
- Botto, M. (2012, 7 de mayo). Esos raros proyectos nuevos. Reflexiones para la conceptualización de las nuevas prácticas editoriales [Ponencia]. *VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius*. La Plata, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1584/ev.1584.pdf
- Cañón, M. (2021). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)* [Tesis doctoral]. Mar del Plata, Argentina.
<http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/909>
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *Literatura en la escuela primaria*. Novedades Educativas.

- Cañón, M. y Valdivia, M. (2022, 16 de mayo). Operaciones de consolidación del campo de la literatura argentina para niños y niñas: mirar con telescopio [Ponencia]. *VII Congreso Internacional CELEHIS de Literatura Española / Latinoamericana / Argentina*. Mar del Plata, Argentina.
- Chartier, R. [1997] (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- de Diego, J. L. (2019). La literatura y el mercado editorial. En J. L. de Diego, *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición* (pp. 185-225). Ampersand.
- de Diego, J. L. (2014). 1938-1955. La “época de oro” de la industria editorial. En J. L. de Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (pp. 173-218). FCE.
- García, L. (2021a). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*. Lugar Editorial.
- García, L. (2021b, julio). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años setenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 75-108.
<https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.92574>
- García, L. (2015, abril). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina. *El taco en la brea*, 1(2), 80-118.
- García, L. (2012, febrero). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino. *RILL Nueva época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, (17), 1-12.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens.
- López, M. E. (2021, 9 de junio). De la didáctica de la ternura a lecturar [Conferencia]. *XXI Jornadas La literatura y la escuela*, Mar del Plata,

Argentina. <https://jitanjafora2021.blogspot.com/p/miercoles-9-de-junio.html>

Mihal, I. y García, L. (2020, julio). La edición de la literatura infantil y juvenil argentina a través de las editoriales universitarias: EDUVIM y Ediciones UNL. *Moderna Sprak*, 114(1), 139-159.

<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/4710>

Montes, G. (2007). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Ramos, M. C. (2015). *La casa del Aire 2. Literatura en la escuela. Para Segundo y Tercer ciclo*. Ruedamares.

Ramos, M. C. (2013). *La casa del Aire 1. Literatura en la escuela. Para Inicial y Primer ciclo*. Ruedamares.

Ramos, M. C. y Martínez, G. (2018). *La casa del Aire 3. Taller Literario. Para todos los niveles*. Ruedamares.

Rodríguez, N. (2024). Poesía para niños entre ficción, crítica y edición. Pasajes de lo poético en la obra literaria y teórica de María Cristina Ramos. En Bayerque, A.; Basso Canales, M.; Cañón, M.; Gómez, M.; Etchart, J.; Hermida, C.; Pionetti, M.; Rodríguez, N.; Segretin, C.; Trovato, M.; Valdivia, M., *Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino* (pp. 109-131). UNMdP.

Rodríguez, N. (2023, diciembre). La poesía para niños de María Cristina Ramos. *Aguamundos Sapo: “destellos en palabras e imágenes” y una doble mediación*. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 17 (9), 12-26.

Saferstein, E. (2013, diciembre). Entre los estudios sobre el libro y la edición: el “giro material” en la historia intelectual y la sociología. *Información, cultura y sociedad*, 29, 139-166.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/678/656>

- Saferstein, E. y Szpilbarg, D. (2014, julio). La industria editorial Argentina 1990-2010: entre la concentración económica y la bibliodiversidad. *Alternativa*, 3. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/Issue-3/essays/saferstein.pdf>
- Stapich, E. y Cañón, M. (Comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Tosi, C. (2021a, diciembre). 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 en Diseño y Comunicación*, (124), 127-146.
- Tosi, C. (2021b). Los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil. Una propuesta de análisis desde la enunciación y los estudios de la edición. En Ribeiro Carreira, R.; Félix de Oliveira, W. y Eliakim, J. (Org.), *Discurso em Perspectiva* (pp. 95-116). Editora Edgard Blücher Ltda.
- Tosi, C. (2019, junio). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(8), 4-15. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>
- Tosi, C. (2018, diciembre). 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), 1-23. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1334>
- Vanoli, H. (2009, julio). Pequeñas editoriales y transformaciones en la cultura literaria Argentina. *Apuntes de investigación del CECYP*, 15, 161-185. <https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/277/245>