

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA
ROSARIO, ARGENTINA
2025**

GMD

Facultad Cs. Médicas
Biblioteca



TF

2899



**“La conquista del discurso narrativo en los tiempos de la
constitución del sujeto hablante”**

ALUMNAS:

Eberhardt, Valentina

Spessot, Victoria Soledad

CON LA SUPERVISIÓN DE:

Mg. Cúneo, Florencia

Dra. Incorvaia, Ivana Noelia

Tesina presentada por:

Eberhardt, Valentina

Spessot, Victoria Soledad

Con la supervisión de:

Mg. Cúneo, Florencia

Dra. Incorvaia, Ivana Noelia

Aprobada por:

En Rosario, a los días del mes de del año

Legajos: E-0383/2

S-1829/5

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a nuestras tutoras, Florencia Cúneo e Ivana Incorvaia, por su valioso acompañamiento y compromiso en la elaboración del presente ensayo.

A nuestros familiares y amigos, quienes han sido y siguen siendo nuestro sostén y apoyo incondicional a lo largo de estos años, por estar siempre a nuestro lado en cada momento.

Finalmente, queremos agradecer a la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Fonoaudiología, por brindarnos la oportunidad de formarnos, tanto personalmente como profesionalmente.

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Objetivos.....	10
Problematización.....	11
Desarrollo	
Capítulo 1: Discurso narrativo.....	15
¿Qué entendemos por discurso narrativo?.....	28
El rol del adulto en el discurso narrativo.....	31
Capítulo 2: Literatura infantil.....	36
¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil?.....	36
El cuento.....	42
La importancia de la lectura en edades tempranas. El rol del hogar y el jardín de infantes en el acceso a la literatura infantil.....	44
Capítulo 3: La conquista del discurso narrativo frente a las nuevas tecnologías: implicancias para la fonoaudiología.....	52
El lugar de la narración y la literatura infantil en la sociedad actual.....	52
Incidencia del uso de pantallas en la conquista del discurso narrativo infantil.....	57
Repensar la práctica fonoaudiológica: desafíos actuales y posibilidades de acción.....	58
Conclusión.....	62
Fuentes utilizadas.....	65

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito realizar un recorrido sobre las vicisitudes que implican la conquista del discurso narrativo en los tiempos de construcción de lenguaje y apropiación de la lengua (Levin, 2022) en la travesía en la que los niños y las niñas se constituyen como sujetos hablantes.

En el contexto actual, caracterizado por el incremento exponencial del consumo tecnológico y una acelerada circulación de información, se torna fundamental revalorizar la narración en tanto forma de ordenar la experiencia real o imaginaria. En nuestro presente, dominado por la inmediatez y lo efímero, es posible observar un déficit en ese modelar y dar sentido a la experiencia que se sostiene en el discurso narrativo. Esto puede impactar en la conquista y dominio de dicho discurso en tiempos fundantes del sujeto hablante. Así, los avatares de esta conquista representan un desafío para el quehacer fonoaudiológico.

Profundizar en este tema implica reconocer que la literatura infantil se convierte en el espacio regio para la constitución del discurso narrativo. De esta manera, resulta relevante y un aporte fundamental para aquellos profesionales de la Fonoaudiología que trabajen en el campo del lenguaje.

En este sentido, repensar el lugar que ocupa la literatura infantil en las prácticas fonoaudiológicas, así como también en los distintos espacios que transitan las infancias, ofrece la oportunidad, como sostiene Graciela Montes (2006), de que acontezca “la gran ocasión”: el encuentro de los niños y niñas con las posibilidades que ofrece la literatura infantil desde edades muy tempranas. El acceso a la literatura y la conquista del discurso narrativo resulta fundamental para que los niños y las niñas puedan crear sus propios relatos y descubrir no solo quienes son sino también quienes quieren y pueden ser.

Palabras clave: Lenguaje - Discurso narrativo - Literatura infantil - Pantallas - Fonoaudiología

Introducción

Abordar la conquista del discurso narrativo en los tiempos de construcción del lenguaje y apropiación de la lengua, implica adentrarse en los procesos más tempranos mediante los cuales los niños y las niñas comienzan a apropiarse de la lengua, del decir y de la posibilidad de construir sentido junto a otro. Dicho proceso podría entenderse como una construcción sostenida en el entramado de vínculos afectivos, simbólicos y culturales que favorecen o condicionan el ingreso del niño al lenguaje y con ello al discurso narrativo.

A partir de este interés, resulta necesario, en primer lugar, realizar un recorrido por algunos autores que se dedicaron a estudiar la construcción del lenguaje y apropiación de la lengua, con el propósito de trazar el camino a través del cual los niños y las niñas, a medida que construyen su lenguaje y se apropian de la lengua, van conquistando este discurso.

Para comenzar, se recurre a los aportes de la fonoaudióloga Juana Levin (2002), quien, con una amplia formación en lenguaje infantil, nos brinda sus postulados sobre la construcción del lenguaje y apropiación de la lengua. La autora expresa que el lenguaje se construye en un entramado biológico, psíquico y social, con una lengua determinada, en un vínculo amoroso con un otro primordial y en situaciones de diálogo. La madre o quien ocupe su lugar, con su voz libidinizada-libidinizante, le donará la lengua al niño para que de esta manera él se la apropie.

Por consiguiente, se aborda a otra autora, referente de la Teoría Lingüística Brasileña, cuyas contribuciones resultan significativas en el campo del lenguaje entre las que se destaca el *diálogo*. Claudia De Lemos (2000), plantea que la adquisición del lenguaje debe entenderse como un proceso de subjetivación, en el que el niño, inicialmente un infans, aquel que aún no habla, es capturado por la lengua y se constituye como sujeto hablante. Este pasaje no es lineal ni acumulativo, sino que implica una trayectoria en la cual las posiciones subjetivas se desplazan constantemente en relación con la lengua y con el otro que interpreta. En este proceso, el rol del adulto resulta decisivo, ya que introduce al niño en el orden simbólico al reconocerlo como ser de lenguaje y al atribuir sentido a sus emisiones. Este acontecimiento se da en el encuentro dialógico.

Luego, con el propósito de explorar el recorrido por el cual transitan los niños y las niñas para lograr la conquista de este discurso, se toman los aportes de autores como Claudia De Lemos (2001), Norma Desinano (1999), Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) y Teresa Colomer (2005), que proponen diferentes trayectos y explicitan momentos importantes que permiten pensar en las experiencias y condiciones necesarias para dicha conquista.

Además, en este capítulo se desarrollan diversas conceptualizaciones en torno al concepto de discurso narrativo, ya que constituye el eje central de este ensayo y, por lo tanto, resulta necesario definirlo. Para ello, se recurre a los aportes de autores como Norma Desinano (1999), Irene Klein (2009), Bassols y Torrent (2012) y Van Dijk (1980), cuyas perspectivas permiten fundamentar la importancia de la conquista de este discurso, así como también, analizar sus características, sus dimensiones estructurales y de contenido, y el papel de la paráfrasis en los procesos de reformulación y apropiación del relato.

Para finalizar este capítulo, se argumenta la importancia del rol del adulto como mediador e intérprete del discurso narrativo, destacando la relevancia de su intervención en la organización, acompañamiento y reformulación del relato de los niños y niñas.

En segunda instancia, al reconocer a la literatura infantil como un espacio privilegiado para la conquista de este discurso, se vuelve imprescindible realizar, en primer lugar, una contextualización y una delimitación conceptual de la misma. Para ello, se abordan diferentes perspectivas teóricas que permiten comprenderla no sólo como una producción estética destinada a la infancia, sino también como un dispositivo cultural y simbólico que incide en los procesos de constitución subjetiva y lingüística. En este sentido, se recuperan los aportes de autoras como Graciela Montes (1999-2001), María Teresa Andruetto (2014), Teresa Colomer (2010) y Diana Díaz Ronner (2000), cuyas reflexiones permiten pensar la literatura infantil como una experiencia estética y simbólica que posibilita el acceso al relato, a la palabra compartida y a la conquista del discurso narrativo.

En los tiempos de infancias, uno de los géneros literarios más difundidos y utilizados tanto por los niños y niñas como por los adultos que los acompañan es el

cuento. Esta forma narrativa, arraigada en la transmisión oral y en el imaginario colectivo, permite al niño o niña ingresar en un universo simbólico donde lo real y lo fantástico se entrelazan, posibilitando la elaboración de experiencias, emociones y conflictos.

El cuento emerge como una vía privilegiada de acceso a la palabra, al sentido y a la subjetividad. Su potencia radica en su doble naturaleza: estética y simbólica. Por un lado, remite a la tradición oral y al universo literario; por otro, habilita una experiencia singular de encuentro con el lenguaje, donde la ficción se convierte en un territorio de exploración y de construcción de la propia voz.

En consecuencia, se toman los aportes de autores como Graciela Montes (1999) y Bruno Bettelheim (1994), cuyas miradas permiten reflexionar acerca del valor del cuento en las infancias y sus efectos subjetivos, lingüísticos y, por ello, en el campo fonoaudiológico. Desde esta perspectiva, el cuento no se presenta únicamente como un recurso literario o pedagógico, sino como un acto de encuentro con el otro y con el lenguaje mismo y especialmente como un recurso de mediación simbólica que favorece el desarrollo del discurso narrativo, la constitución subjetiva y la habilitación de la palabra propia.

En este sentido, el hogar y el jardín de infantes se consideran escenarios privilegiados para el acceso a la literatura, y dejan en evidencia cómo la mediación del adulto, la lectura compartida y la creación de espacios afectivos y lúdicos inciden en la apropiación de la lengua y en la construcción de narrativas propias.

Para finalizar, se problematizan las transformaciones socioculturales actuales, en especial, el avance de las tecnologías y el aumento del tiempo de exposición a pantallas, las cuales podrían estar incidiendo en la conquista del discurso narrativo. Por lo tanto, representa un desafío para el quehacer fonoaudiológico.

Con la intención de profundizar en el accionar fonoaudiológico en este tema relevante, se analizan cuáles serían estos desafíos y qué acciones podrían llevarse adelante para afrontarlos desde la praxis fonoaudiológica.

En este marco, y al considerar el contexto de avance de las tecnologías, la literatura infantil, y particularmente el cuento, se presenta como un espacio

privilegiado para la emergencia del discurso narrativo, ya que permite al niño o la niña habitar el lenguaje, explorar sentidos y construir una propia voz. Al mismo tiempo, las transformaciones socioculturales actuales interpelan la práctica fonoaudiológica, convocándola a revisar sus modos de intervención y a sostener el valor de la palabra compartida en un contexto donde las mediaciones tecnológicas reconfiguran los vínculos y las formas de narrar.

De este modo, este ensayo propone abrir una reflexión en torno al rol del fonoaudiólogo como mediador simbólico, acompañante en el proceso de constitución subjetiva y quien propicia el decir. La conquista del discurso narrativo, en los tiempos de la constitución del sujeto hablante, se presenta como un camino posible hacia la apropiación del lenguaje, la afirmación de una voz propia y la construcción de sentido junto a otro.

Más que ofrecer certezas, este recorrido busca abrir interrogantes, invitando a los lectores a reflexionar sobre esta temática y a reconsiderar el valor del relato, la lectura compartida y la palabra del otro como experiencias fundantes en la construcción del lenguaje y del discurso narrativo.

Objetivos

- Explorar las implicancias de la conquista del discurso narrativo en los tiempos de construcción de lenguaje y apropiación de la lengua.
- Analizar el incremento del consumo de tecnologías, el intercambio acelerado de informaciones en el contexto actual y su posible impacto en el discurso narrativo.
- Examinar los efectos de la literatura infantil en la conquista del discurso narrativo.
- Reflexionar sobre la importancia de los espacios literarios en las prácticas fonoaudiológicas.

Problematización

La constitución del sujeto hablante implica una compleja red simbólica, afectiva e interaccional que antecede y atraviesa cualquier adquisición lingüística. En este entramado, el discurso narrativo ocupa un lugar privilegiado, al ser una de las primeras formas discursivas que el niño comienza a conquistar. Esta conquista, lejos de tratarse de una habilidad espontánea, implica una producción subjetiva que se despliega en el vínculo con un otro primordial y con la lengua.

En este sentido, Juana Levin (2002) sostiene que el lenguaje no puede reducirse al uso de un código ni a la simple transmisión de información. Por el contrario, lo concibe como un “tramado somato-psíquico-social, que se constituye mediante actos discursivos situados en relación con una lengua particular y con otros hablantes” (Levin, 2002, p. 11). Para esta autora, el lenguaje inaugura un espacio participativo, un escenario en el que dos sujetos se implican como “escuchas-hablantes”, poniendo en juego su subjetividad, historia, deseo y demanda (Levin, 2002, p. 10). Esta concepción sitúa al lenguaje como una dimensión existencial del sujeto, profundamente ligada al modo en que se inscribe en el mundo simbólico y se constituye como hablante.

A partir de estas propuestas, puede entenderse que la narración no es sólo una forma de organizar hechos o relatos, es una práctica discursiva arraigada en lo vincular, que permite al niño ensayar su voz, construir un relato personal y empezar a situarse como sujeto del decir. Como afirma Benveniste (1997), el hablante se constituye *en* y *por* el lenguaje, y esta constitución se hace evidente cuando puede referirse a sí mismo como “yo”. El discurso narrativo, en tanto le permite al niño ponerse en el lugar de quien cuenta y ordena su experiencia, representa una escena inaugural en la subjetivación.

Desde esta perspectiva, la Lic. Liliana Bardone (2001) sostiene que la narración es una de las primeras formas discursivas a las que accede el niño, en tanto se produce en contextos interactivos, pero se diferencia por su carácter monologal, lo cual implica una organización individual del discurso. Este rasgo le otorga al niño una posición de autor de lo que enuncia, marcando así un momento fundamental en su constitución subjetiva.

Norma Desinano (1999) plantea que el discurso narrativo es una representación simbólica de hechos, un “no real” que crea una realidad discursiva que solo existe en y por la palabra. Así, narrar no es simplemente relatar, sino construir un mundo posible, darle forma a la experiencia, y con ello, habilitar al sujeto a producir sentidos. Irene Klein profundiza esta idea al señalar que “todo relato nace de la necesidad humana de organizar la experiencia, real o imaginada, y de dotarla de sentido” (Klein, 2009, p.10).

Por otra parte, en este ensayo se aborda la literatura infantil, ya que es el espacio privilegiado donde juegan la lengua y el lenguaje. Este territorio simbólico podría constituirse como un espacio donde los niños ensayan modos de experimentar con el lenguaje más allá de su función comunicativa, explorando posiblemente su dimensión poética, lúdica y expresiva. En la literatura, las palabras parecen no limitarse a nombrar el mundo, sino que abriría la posibilidad de comprenderlo y habitarlo de otras maneras. Según Yolanda Reyes y Graciela Montes, la literatura ofrece a los niños un universo simbólico, un lugar para el juego, la ficción y la exploración subjetiva. A través de las experiencias compartidas de lectura y narración, los niños acceden a un modo de decir que les permite imaginar, recordar, organizar temporalmente su relato y, sobre todo, comenzar a descubrir quiénes son y quiénes pueden llegar a ser.

En nuestra cultura, la literatura infantil y los cuentos se inscriben en formas cotidianas de encuentro familiar, donde la lectura compartida entre el adulto y el niño crea un espacio simbólico que invita a jugar con la lengua y el lenguaje. Ese espacio compartido, sostenido por la voz, las miradas y las palabras, puede convertirse como un lugar posible para la conquista del discurso narrativo.

Reyes (2008) en el artículo, “Los cimientos de la casa imaginaria”, aporta una mirada sobre la primera infancia que permite profundizar en la dimensión simbólica del lenguaje. Desde su perspectiva, la infancia no es un tiempo vacío a la espera de contenidos, sino una etapa fundante en la que se construyen los cimientos subjetivos del ser. En ese proceso, la literatura infantil ocupa un lugar central como escenario de ficción donde el niño puede ensayar su voz, construir mundos posibles, probar distintos roles, explorar diversos escenarios y perspectivas, y así ampliar su comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, mientras habita el lenguaje.

Reyes (2007) sostiene que es el adulto quien ofrece al niño una “casa imaginaria”, es decir, un entorno afectivo y simbólico en el que las palabras pueden afianzarse. En este sentido, el discurso narrativo es una conquista sostenida en el vínculo con el otro y mediado por el lenguaje.

Sin embargo, en el contexto actual, caracterizado por la hiperconectividad, el consumo acelerado de información y una mayor presencia de dispositivos electrónicos en los hogares, es posible observar una disminución en las experiencias narrativas significativas en la infancia. Byung-Chul Han, filósofo contemporáneo, sostiene que actualmente vivimos una crisis narrativa, “lo característico de la experiencia es que se narra, para transmitirla de generación en generación [...] la sociedad se vuelve cada vez más pobre en experiencias transmisibles, comunicadas oralmente. Ya nada se transmite ni se narra” (Han, 2023, p.19).

Han (2020) advierte que las prácticas simbólicas que antes otorgaban estabilidad al sujeto, como los rituales, las narraciones o los actos repetidos de significación, están siendo reemplazadas. La desaparición de estos espacios simbólicos y relacionales desorienta al sujeto, lo fragmenta y lo expone a una lógica de inmediatez. Por lo tanto, es importante preguntarse: ¿existe actualmente un tiempo y un lugar donde el lenguaje, la literatura y la narración oral puedan desplegarse?

En este escenario, surge la necesidad de plantearse interrogantes sobre las implicancias que puede tener la falta de espacios donde acontezcan las prácticas discursivo-narrativas. ¿En qué medida impacta la tecnología en la conquista del discurso narrativo y en el despliegue de la narración de un niño o niña? ¿Es posible acceder a este tipo de discurso si no se habilitan experiencias de lectura, escucha y relato?

Graciela Montes aporta una visión clave sobre la capacidad de la literatura infantil para resistir y conservar una identidad propia dentro de lo digital. Según la autora:

Así como los libros en papel no han desaparecido por la proliferación de soportes digitales, la literatura infantil convive con películas, youtubers, juegos en red. No solo convive con otros productos culturales, sino que mantiene una identidad propia, se sostiene como frontera indómita:

territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. (Montes, 2001, p. 52)

La autora piensa a la literatura infantil como una “zona liberada”, lo que significaría abrirse al diálogo con las tecnologías, que ya forman parte del entorno.

Frente a esta realidad, el rol del fonoaudiólogo cobra una dimensión ética y clínica fundamental. Será necesario quizás que se creen nuevos escenarios simbólicos que acompañen al niño en su constitución como sujeto del lenguaje. En este sentido, la propuesta de Arantes resulta esclarecedora al destacar que “el terapeuta es intérprete diferenciado por dos razones. La primera, porque se trata de alguien instrumentalizado por una teoría del lenguaje, la segunda, por el hecho de que, por estar fuera de la historia del niño, puede crear nuevas interpretaciones virtualmente capaces de hacer circular lo que estaba paralizado” (Arantes, 1994, p. 7).

Así, desde esta perspectiva, el trabajo fonoaudiológico debería centrarse en generar escenas significativas donde la palabra circule, se escuche, se interprete y se comparta. Dichos espacios ofrecen un tiempo, un marco y un ritual que permiten al discurso narrativo desplegarse y cobrar sentido.

Por lo tanto, en este ensayo se propone problematizar cómo se produce la conquista del discurso narrativo en los tiempos en que el niño se constituye como sujeto del lenguaje, y reflexionar sobre las condiciones que deben ofrecerse para que este proceso ocurra, teniendo en cuenta el contexto actual.

Además se busca dar respuesta a preguntas fundamentales: ¿qué lugar ocupa el adulto como intérprete en la emergencia del discurso narrativo?, ¿qué papel desempeña la literatura infantil en la conquista de este discurso?, ¿cómo interviene el fonoaudiólogo para acompañar esta conquista, en un contexto sociocultural donde las prácticas narrativas tradicionales parecen desdibujarse? Reflexionar sobre estos interrogantes permitirá situar la práctica fonoaudiológica en una perspectiva que reconozca el lenguaje como condición de posibilidad del sujeto, y al discurso narrativo como una forma inaugural y fundante de su aparición.

Desarrollo

Capítulo 1: Discurso narrativo

¿Qué significa hablar de tiempos de construcción del lenguaje y apropiación de la lengua?

Juana Levin (2002), fonoaudióloga argentina con amplia formación en lenguaje infantil, sostiene que el lenguaje no se da naturalmente ni espontáneamente, como ya se mencionó anteriormente, plantea que se construye en un entramado biológico, psíquico y social, con una lengua determinada. La autora señala que “el lenguaje es un largo proceso de construcción, que un ser humano produce en relación con otro, se inicia apropiándose de la Lengua en uso, en el habla” (Levin, 2002, p.34-35).

El lenguaje es, por lo tanto, una construcción que acontece en la relación con los demás: se crea con otros y para otros a partir de reglas generales, y se construye en un vínculo amoroso y en situaciones de diálogo, que constituyen la base para su emergencia y desarrollo.

En este sentido, Levin (2002) describe:

La madre, ejerciendo dominación y poder se ofrece como fuente de todo placer y saber, mientras que el infante se inicia como escuchante de ella y de sí, como lector del rostro, mirada, gestos y posturas, como intérprete desde sus pulsiones y como hablante balbuceante. Este será el núcleo de la situación dialógica que promoverá o no el proceso de construcción del lenguaje, conjugándose el espacio visible (ver) y el invisible (auditivo). (p. 31)

En este proceso, la lengua materna ocupa un lugar privilegiado, y la situación dialógica resulta fundamental para que el lenguaje pueda construirse, “esta situación dialógica primaria, que no es sólo fundamento del Lenguaje, sino más aún, promotora de la apropiación de la Lengua y del proceso de construcción del Lenguaje” (Levin, 2002, p. 33).

Desde el nacimiento se inicia un complejo y laborioso proceso de conquista y apropiación: hacer propio lo que en un principio pertenece a otros, es decir, la lengua utilizada por las figuras con quienes el niño establece vínculos afectivos significativos.

Levin (2002) sostiene que, a través de la aprobación/rechazo, en el placer/displacer y en la demanda, se configura una matriz de comunicación. La madre o quien ocupe su lugar, inicia muy tempranamente esta función, en relación a lo afectivo y social, ofreciendo un sostén fundamental al niño o niña para desencadenar los mecanismos identificatorios y creativos de apropiación de la lengua. Dichos mecanismos están sujetos a transformaciones y al mismo tiempo hacen posible el proceso de construcción del lenguaje con una lengua particular, siempre y cuando exista una demanda del otro.

La autora utiliza el término apropiación porque considera que la lengua no es algo que el sujeto trae consigo desde el nacimiento, por el contrario, a partir de capacidades innatas y bajo determinadas condiciones, el niño se apropia de ella. En relación a esto, la autora sostiene que la lengua es un bien que le es otorgado: un don que, en primera instancia, proviene de la madre. “Donación hecha, ante todo, por su madre que la encarna libidinizandola” (Levin, 2002, p.35).

Levin (2002) considera que la voz del otro materno será libidinizada-libidinizante:

La lengua se ha encarnado en esa voz libidinizante-libidinizada de la madre (...) esta voz materna libidinizada que porta la lengua realizándola en actos de habla, lleva además por los ecos de su estructuración psíquica, respuestas que otorgan significación a las emisiones sonoras del infante haciendo válida la demanda y además el anhelo de su producción, es decir, la madre espera que su hijo hable como pueda en ese momento. (p.33)

Existen otros autores cuyos desarrollos teóricos permiten profundizar en esta problemática. Así, desde la teoría Interaccionista Lingüística Brasileira, como se mencionó anteriormente, De Lemos (2000) sostiene que la adquisición del lenguaje debe entenderse como un proceso de subjetivación: el niño es capturado por la lengua y sometido a su funcionamiento. De este modo, aquel que, en términos lacanianos era un infans: un sujeto que aún no habla, pasa a convertirse en sujeto hablante. Este pasaje no es lineal ni acumulativo, sino que implica una trayectoria en la cual las posiciones subjetivas se desplazan constantemente en relación con la

lengua y con el otro que interpreta. Y este acontecimiento se sostiene en la interacción con un otro y en él se concibe al diálogo como proceso en la construcción del lenguaje.

Desde esta teoría, el rol del adulto resulta decisivo. Andrade (como se cita en Desinano, 1999) propone pensar la adquisición no como captación, sino como captura del lenguaje, ya que no se trata de un proceso meramente perceptivo, sino de una relación trádica entre el habla del niño (infans), el habla del adulto y el Otro-lenguaje. En ese marco, la madre, o quien ocupe la función materna y el entorno cumplen la función de intérpretes: reconocen al niño como ser de lenguaje, le atribuyen sentido a sus emisiones y lo introducen en el orden simbólico. Sin embargo, como advierte Lier-De Vitto et al. (2014), esta interpretación no implica un control absoluto sobre los sentidos, dado que el lenguaje es opaco e inacabado, lo que garantiza la apertura y el equívoco.

Para explicar cómo sucede el pasaje del niño del “no hablar” al “hablar”, De Lemos (2000), propone un recorrido por tres posiciones en forma de curva en “U”, en las que se alterna la predominancia de la lengua en el habla del adulto, el funcionamiento de la lengua y la relación del sujeto con su propia habla.

En la *primera posición*, el polo dominante es la lengua en el habla del adulto, que estructura y ofrece fragmentos cristalizados que el niño incorpora. Lier-De Vitto et al. (2014) destacan que, en este estadio, el habla del niño se configura como un espejo del habla materna, mostrando tanto alienación entre el habla del adulto y la del niño como separación, ya que estas hablas no son iguales, lo que determina la presencia de un sujeto emergente en el lenguaje.

En esta posición se ponen en manifiesto dos aspectos que demuestran la subjetividad emergente, por un lado, la identificación del niño con el habla de la madre, incorporada por él, y, por otro lado, la no coincidencia entre los significados de sus enunciados.

En la *segunda posición*, el polo dominante es el funcionamiento de la lengua. Claudia de Lemos (2000) menciona que: “Se caracteriza por el distanciamiento del habla del otro, representado tanto por lo que la literatura ha tratado con la denominación de error de reorganización como por la impermeabilidad que el niño muestra frente a la corrección de esos errores por parte del adulto” (p. 3).

Como refiere la autora, en esta posición los enunciados infantiles presentan errores de reorganización y fenómenos metafóricos y metonímicos. Estos procesos se dan debido a que el niño no tiene aún la posibilidad de escucharse y reconocer las diferencias entre su habla y el habla del otro, lo que muestra a un sujeto que ya está en la lengua y es ésta la que domina. Por tal razón los enunciados infantiles se consideran producciones insólitas, que, en virtud de su carácter inesperado y equívoco, constituyen un efecto de enigma o mejor, efecto de extrañamiento, una vez que esos enunciados sorprenden al adulto que es un “ya hablante”.

En la *tercera posición*, el polo dominante es la relación del sujeto con su propia habla. En este punto, el niño en tanto sujeto hablante se divide en dos instancias subjetivas no coincidentes: aquel que habla y aquel que escucha. De este modo, es capaz de retomar y reconocer la diferencia entre su habla y el habla del otro.

En esta instancia aparecen fenómenos como pausas, reformulaciones, correcciones, suscitadas por la reacción directa o indirecta del interlocutor, y que pueden entenderse como autocorrecciones, es decir, puede reformular sus enunciados. Estos fenómenos, al igual que el error, se manifiestan bajo la forma de sustituciones, que también remiten a procesos metafóricos y metonímicos que implican el reconocimiento de la diferencia entre la unidad a ser sustituida y la que viene a sustituirla.

A su vez, la interpretación que el niño realiza de los enunciados del adulto como pedidos de aclaración o corrección, constituye un aspecto importante del proceso de identificación: el niño reconoce que sus enunciados tienen un efecto en el interlocutor. Los enunciados infantiles son más homogéneos en relación con el habla del adulto.

Entonces, ¿En qué momento, dentro de los tiempos de construcción del lenguaje y de apropiación de la lengua, tiene lugar la conquista del discurso narrativo?

Se tomarán aportes de diferentes autores que proponen distintos recorridos y explicitan momentos importantes que permiten pensar en las experiencias y condiciones necesarios en la conquista del discurso narrativo por parte de los niños y las niñas.

La evolución del discurso narrativo en niños es un proceso complejo que abarca desde los primeros años de vida hasta la adultez (Tolchinsky, 2004). No se limita únicamente a una cuestión cognitiva y lingüística, sino que hunde sus raíces en las primeras interacciones vinculares.

La primera “conversación” entre madre e hijo, mediada por la voz, el gesto y la mirada, inaugura un espacio simbólico que permite al niño descubrir que su expresión genera significados. Esta dimensión podría ser fundamental para comprender cómo las experiencias tempranas de lectura en voz alta, arrullos, canciones o juegos de señas se transforman en posibles actos narrativos, abriendo camino al desarrollo del discurso narrativo en etapas posteriores.

En la misma línea, el aporte de Evelio Cabrejo Parra, citado por Reyes (2007), enfatiza que incluso antes de la palabra, el bebé se encuentra inmerso en una lectura simbólica del rostro y de la voz de la madre, lo que moviliza precozmente su actividad psíquica y lo ubica como sujeto de sentido en el mundo de la intersubjetividad. Esta perspectiva resalta la importancia de los contextos de interacción temprana, en los que el niño aprende a leer el mundo y a organizar simbólicamente su experiencia.

Como señala Desinano (1999), en *Narraciones infantiles. Un estudio sobre oralidad*, la primera aproximación narrativa se da en el diálogo entre madre e hijo, donde la madre relata actividades cotidianas, experiencias compartidas o cuentos ritualizados, introduciendo esquemas prosódicos y fórmulas canónicas que el niño reproduce fragmentariamente.

La construcción de textos orales refleja los cambios de posición, desarrollados por De Lemos (2000), en el proceso de adquisición del lenguaje, en tanto cada nueva exposición a géneros discursivos reactualiza la experiencia del niño frente a lo desconocido.

A partir de este recorrido, podría situarse una línea teórica que permita diferenciar enfoques sobre la adquisición y el desarrollo del discurso narrativo en la infancia. Por un lado, la perspectiva de Claudia de Lemos (2000) parecería indicar que la apropiación de la narración no necesariamente sigue un modelo evolutivo rígido, sino que se concibe como un proceso que implica un movimiento dialéctico, en el que el sujeto podría avanzar, retroceder o reformular su producción discursiva de

manera continua. Desde esta mirada, el énfasis parecería situarse en los procesos de subjetivación y en la interacción con el otro como posible condición para la construcción del discurso narrativo, destacando la singularidad de cada trayectoria infantil y los movimientos de la lengua/lenguaje en el trayecto en que se constituye como sujeto hablante.

En contraste, ciertos estudios empíricos sobre el desarrollo narrativo podrían interpretarse como más centrados en el desempeño y la descripción de habilidades, observando el desarrollo de la narración en términos de progresión evolutiva y comparando capacidades de los niños según criterios preestablecidos. Sin embargo, gran parte de estos estudios se ha realizado en hablantes del idioma inglés como lengua materna, lo que invita a cuestionar su extrapolación a niños hispanohablantes.

Con el propósito de explorar esta cuestión, se propone considerar el estudio de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), llevado a cabo en Chile, que aborda específicamente el desarrollo narrativo en niños hablantes del español.

Se estudió a 208 niños chilenos de habla hispana como lengua materna, de edades entre los 3 y 11 años con un desarrollo típico del lenguaje, residentes de la región metropolitana y pertenecientes a un nivel socioeconómico medio. Para obtener los relatos de los niños, el examinador les leía un cuento con naturalidad y sin apoyo visual. Luego les solicitaba que relataran lo que habían escuchado.

A partir del análisis de los resultados, las autoras clasifican diferentes tipos de relatos de acuerdo a sus niveles de desempeño narrativo, las características de sus etapas y edades correspondientes. Es así, como llegan a plantear tres grandes etapas: relatos sin estructura, transición y estructura.

Los relatos sin estructura se evidenciaron en niños y niñas de 3 años de edad. En los primeros niveles de desempeño narrativo (1 al 4), el discurso narrativo aún no presenta cohesión ni secuencialidad. Es decir, si el niño no logra producir ningún relato se encuentra en el (nivel 1) o si se limita a una sola oración aislada (nivel 2). Posteriormente, si logra aglutinaciones simples de acciones o estados (nivel 3) o bien agrupar enunciados en torno a un personaje (nivel 4).

En la etapa de transición (niveles 5 y 6), se observan los primeros intentos de organización. Los niños de 4 a 5 años de edad presentan en sus narraciones secuencias de «acción + obstáculo» u «obstáculo + resultado»; también se advierten las primeras aproximaciones a la presentación y el episodio. Así, utilizan presentación incompleta y episodios incompletos, es decir: organizan una presentación considerando sólo el personaje o el problema, y en el episodio únicamente emplean una secuencia con dos de los tres elementos básicos que lo constituyen (esto es: emiten «acción + obstáculo» u «obstáculo + resultado»).

Por último, se describe la etapa de estructuración del relato (niveles 7 a 13), en la cual los niños estructuran sus narraciones con categorías formales. En esta etapa se advierten tres modalidades:

a) Narraciones con presentación y episodio pero sólo uno de ellos completo (niveles 7 y 8): en el nivel 7 el niño logra estructurar la presentación completa y el episodio incompleto, y en el nivel 8 se ubican los niños que realizan una presentación incompleta y episodio completo. Este tipo de relato se evidenció en niños de 4 a 6 años de edad.

Pavez et al. (2008) presentan algunos ejemplos de narraciones efectuadas por niños de distintos grupos de edad. Uno de ellos, el cual corresponde a la Etapa Estructura I: relata con presentación y episodio, pero sólo uno de ellos completo, es el siguiente:

Bastián, 4 años y 5 meses. Etapa Estructura I. Nivel característico 7: presentación completa y episodio incompleto.

Relato: «Había una ardillita que era muy glotona y entonces le quitaba la comida a sus amiguitos y entonces los amiguitos le dijeron compr..hacerle una casa con...una casa bien chiquitita y entonces con una puerta chica y con una ventana chica. Entonces la ardillita entró a su casa y vio y se comió todo y no podía salir por la puerta».

Alfredo, 5 años y 3 meses. Nivel característico 8: presentación incompleta y episodio completo.

Relato: «A todos los animales, la ardilla le robaba la comida. Entonces pensaron y le construyeron una casa chiquitita, entonces... le pusieron hartas cosas pa comer. Entonces ella se comió todo. Entonces se puso gorda. Entonces sus amigos la llamaron a jugar, entonces no podía salir por la ventana ni por la puerta. Entonces, se sintió tan triste que no podía salir. Nada más».

b) Narraciones con presentación completa más episodio completo pero sin final (niveles 9 y 10): los niños de 4 a 6 años de edad estructuran utilizando juntos en su relato la presentación completa y el episodio completo. La presentación completa se enriquece incluyendo también el atributo del personaje y/o el espacio en que se encuentra (nivel 10). No se utiliza la categoría «final».

Un ejemplo que describen las autoras de esta etapa es el siguiente:

Sebastián, 6 años y 1 mes. Nivel característico 9: presentación y episodios ambos completos (con final abrupto)

Relato: «Había una vez una ardillita muy glotona. Todos los días le robaba la comida a sus amigos y después los amigos le construyeron una casa bien chiquitita, con ventanas chiquititas y una puerta chiquitita. Le dejaron hartos dulces, caramelos, helados y muchas golosinas adentro de la casa y después la ardillita se comió todo eso y quedó muy guatona. Después los amiguitos la invitaron a jugar y sólo podía mirarlos de...estaba muy triste y sólo podía mirarlos desde la ventana. Prometió que nunca más iba a comer tanto».

c) Narraciones con presentación completa, episodio completo y final (niveles 11 a 13): lo característico de esta etapa es la incorporación de la categoría «final» a la secuencia «presentación completa + episodio completo» (nivel 11). También la presentación completa se enriquece con el «atributo» y/o el (nivel 12) y puede agregarse a lo anterior la «meta» en el episodio (nivel 13). Esto fue logrado en niños de entre 5 a 10 años de edad.

A modo de ejemplo, las autoras describen el siguiente caso:

Joaquín, 10 años y 8 meses. Etapa Estructura III. Nivel característico 12: presentación completa con atributo y/o espacio. Episodio completo y final

Relato: «Había una vez una ardillita que era muy glotona. Ella siempre salía a robarse la comida de sus amigos y un día le hicieron una casa chiquitita, con puertas chiquititas y la ventana chica y la llenaron entera de comida, miel, nueces y otras cosas. Después cuando llegó la ardilla se alegró harto de ver tanta comida y se la comió toda y engordó. Después más tarde sus amigos la invitaron a jugar y ella quiso salir, pero no podía salir ni por la puerta ni por la ventana y ella se puso muy triste y solamente los podía ver jugar por la ventana y entonces ella prometió que nunca más iba a robar la comida de ellos».

El estudio de Pavez et al. (2008) aporta evidencia valiosa para comprender el desarrollo del discurso narrativo en niños hispanohablantes, ampliando un campo de investigación que hasta entonces se había centrado principalmente en hablantes de inglés. La identificación de tres grandes etapas (relatos sin estructura, transición y estructuración) permite observar a partir de esta descripción cómo la narración evoluciona desde producciones fragmentadas hacia relatos cohesionados y organizados con categorías formales. Si bien este proceso refleja un despliegue del lenguaje y una progresiva apropiación de herramientas simbólicas que posibilitan a los niños ordenar su experiencia y compartirla con otros, no explican cómo sucede este proceso.

Retomando la propuesta de Claudia de Lemos (2001), es posible señalar que, la conquista de la narración en la primera infancia, constituye un proceso atravesado por transformaciones que se corresponden con las distintas posiciones subjetivas ya mencionadas, propias de su pasaje de infans a sujeto hablante.

Por lo tanto, la autora propone que, en la *primera posición*, aparecen “juegos de contar” (cf. Perroni, citado por De Lemos, 1992) como fragmentos del habla de la madre en situación de mostrar o “leer” libros de historia. “Narrar, por lo tanto en ese momento inicial, independientemente del libro en torno al cual se da la interacción, se actualiza como un esquema prosódico, que a nivel de lo que se puede llamar segmental, es efectivizado por fragmentos oriundos de enunciados de la madre en situaciones muy diversas entre sí” (De Lemos, 2001, p. 11).

Esta primera forma de textualización, se caracteriza por la presencia de paralelismos y repeticiones. Los fragmentos del cuento que el niño reproduce en su

habla pueden vincularse con otros elementos ajenos a la narración original gracias a ese mismo paralelismo, como sucede, por ejemplo, cuando utiliza expresiones propias de la vida cotidiana en el ámbito familiar. Estos segmentos de uso frecuente en el entorno familiar se integran al relato a partir de los fragmentos narrados por la madre, en un proceso metonímico característico de esta etapa inicial. Expresiones como “había una vez...” o “...y vivieron felices para siempre”, típicas de los cuentos tradicionales infantiles, funcionan como extremos de un todo en el que el niño aún no percibe la incompatibilidad entre los fragmentos añadidos y el resto del relato, ya que todavía no asume la posición de intérprete.

En relación con lo anterior, se abre otro aspecto vinculado a los cuentos que se suelen presentar al niño en esta etapa, que por lo general se acompañan de láminas que ilustran el relato. Esto le brinda la oportunidad al niño de participar tempranamente de la actividad de narrar, porque le ofrecen un contexto del cual valerse para aportar mayor información y producir discursos más extensos. En este sentido, Teresa Colomer (2005) afirma que, inicialmente los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias como episodios desconectados.

Al mismo tiempo, Colomer (2005) afirma que:

Desde muy corta edad los niños y niñas poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje. Esa conciencia se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. (p. 72-73)

En la *segunda posición*, el niño comienza a producir enunciados más extensos, a sostener secuencias temporales y a incorporar operadores narrativos simples (“y”, “entonces”, “después”). También se evidencia su identificación con los personajes y el surgimiento de un incipiente rol de autor, que interrumpe el relato para reivindicar

su función discursiva (Orlandi, citada en Desinano, 1999). El niño en esta etapa es impermeable al error, por lo tanto, es posible evidenciar errores de orden estrictamente lingüísticos, como enunciados insólitos desde el punto de vista textual.

Como afirma Colomer (2005), “a medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema progresivo” (p.73).

Asimismo, la autora menciona que este avance resulta más accesible para aquellos niños y niñas que han escuchado con frecuencia cuentos y han desarrollado la capacidad de retomar los acontecimientos previos para construir el sentido de las historias de los libros.

En la *tercera posición*, el niño ya puede sostener el hilo narrativo de manera autónoma, realizar reformulaciones y autocorrecciones, ya que, dada su posición, pueden hacer una diferenciación entre su habla y el habla otro, y dividirse por lo tanto entre aquel que habla y aquel que escucha, lo cual da cuenta de un proceso de subjetivación más complejo. Así, el niño pasa de depender de la interpretación del adulto/otro a posicionarse como autor e intérprete de su propio discurso, avanzado progresivamente hacia la producción de un texto narrativo sin la intervención del interlocutor.

Debido a que en esta posición el niño es capaz de retomar y reconocer la diferencia entre su habla y el habla del otro, y por lo tanto dividirse entre aquel que escucha y aquel que habla, podría relacionarse con la etapa denominada “asunción subjetiva del Yo”, que, de acuerdo con Levin (2002), tiene lugar aproximadamente hacia los tres años de edad. En este momento, la palabra, que al inicio resultaba ajena, comienza a volverse propia en la medida en que el sujeto la incorpora y se reconoce en sus enunciados en cada acto de habla. Es entonces cuando el niño o la niña adquiere la forma lingüística del Yo y empieza a expresarse desde esta nueva posición subjetiva.

En esta etapa, Levin (2002) enuncia: “es el relato la forma que cada vez adquirirá mayor importancia. Relatos que casi siempre son fabulaciones, mechadas con acontecimientos reales” (p. 50). Además, menciona que en un primer momento,

la finalidad de estos relatos es atrapar al otro seduciéndolo y luego esta estrategia irá disminuyendo debido a la exigencia de cohesión y coherencia sin perder por esto, sus rasgos de atrapamiento.

También menciona, que en la etapa posterior a la “asunción subjetiva del Yo” es posible evidenciar en el relato una emancipación de la acción con un franco despliegue del contexto situacional visual, por lo cual, la consistencia, coherencia y cohesión son su gran preocupación.

De ahí que la constitución del sujeto hablante podría entenderse como un proceso complejo que articula dimensiones lingüísticas, cognitivas y subjetivas. En este marco, el discurso narrativo deja en evidencia el proceso por el cual el niño, en tanto sujeto de la enunciación, asume la primera persona y teje y desteje su relato con los recursos que le proporciona la lengua. En el campo de la fonoaudiología, esta mirada adquiere relevancia, ya que la intervención clínica no se limitaría únicamente al análisis de estructuras lingüísticas, sino que podría orientarse también a acompañar la emergencia del yo en el lenguaje y la apropiación de la palabra como un posible acto de subjetivación.

En este sentido, Benveniste (1971) ofrece un marco teórico central al afirmar que “es *en* y *por* el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto” (p. 180). El sujeto no existe fuera del discurso, sino que se constituye en la enunciación misma, al decir yo frente a un tú. Esta perspectiva permite comprender que el lenguaje no es únicamente un sistema de signos, sino también el espacio donde se funda la subjetividad. Los fonoaudiólogos y las fonoaudiólogas, que trabajan en el campo del lenguaje con niños y niñas en proceso de construcción del lenguaje, se encuentran directamente con esta dimensión: cada vez que un niño logra enunciar en primera persona, se inscribe en el orden simbólico que lo vincula con los otros.

Graciela Montes (1999), desde el campo de la literatura, sostiene que las infancias necesitan un universo de palabras para crecer, pensarse y proyectarse. La literatura, en particular, habilita la exploración de mundos posibles y la constitución de una identidad narrativa. Para la clínica fonoaudiológica, la narración literaria no solo ofrece la oportunidad de conquistar un tipo discursivo, sino que se convierte en un medio de subjetivación, por lo tanto, permite que el niño experimente ser protagonista

de relatos propios y ajenos. La interacción con los textos narrativos posibilita que el sujeto se vea reflejado, encuentre resonancias con su historia y ensaye formas de decirse en la producción de nuevos enunciados.

Desde la perspectiva de Benveniste (1997), este proceso implica la constitución del niño como sujeto en el lenguaje, dado que solo al enunciar “yo” se posiciona frente a un “tú”. En el mismo sentido, el aporte de Montes (1999) sobre la importancia de los relatos literarios en la infancia muestra cómo la palabra permite a los niños pensarse y situarse en un mundo simbólico que los incluye. Finalmente, la distinción propuesta por Desinano (1999) respecto de los diferentes tipos de relatos evidencia que, incluso en la ficción, el niño encuentra un espacio de subjetivación donde puede organizar su experiencia y dar forma a su voz narrativa.

Para finalizar, es relevante mencionar que la elección de la palabra *conquista* no es casual, sino que busca poner en relieve el carácter activo, progresivo y complejo que implica para los niños y las niñas el logro de este discurso.

Los tiempos de infancia son tiempos de conquistas, algunas de ellas son: del propio cuerpo, del lenguaje, del juego y la del discurso narrativo. Como se mencionó anteriormente, Claudia de Lemos (2000) sostiene que la apropiación de la narración no necesariamente sigue un modelo evolutivo rígido, sino que se concibe como un proceso que implica un movimiento dialéctico, en el que el sujeto podría avanzar, retroceder o reformular su producción discursiva de manera continua.

Además, el discurso narrativo no acontece de manera súbita ni espontánea, sino que es un proceso gradual que requiere de una serie de experiencias y condiciones que lo hacen posible. Experiencias que acontecen desde tiempos muy tempranos en el vínculo primario y que se sostienen en interacciones sostenidas desde el afecto y se fortalece en la mediación cultural que propone el despliegue del lenguaje con otros y con los juegos que la literatura propone en cada ocasión. En este trayecto, la interacción temprana con los adultos y la escucha de relatos, marcarían el inicio de un proceso que se irá construyendo, reconstruyendo y complejizando a lo largo de toda la vida.

¿Qué se concibe por discurso narrativo?

El discurso narrativo constituye una de las primeras formas discursivas a las que el niño accede en su proceso de constitución como sujeto hablante. Según Liliana Bardone (citado en Desinano, 1999), la narración, aunque emerge en un marco interactivo, representa el primer tipo de discurso de carácter monologal, ya que supone la responsabilidad individual en su organización y en la estructuración del relato.

En este sentido, Desinano (1999), sostiene que el discurso narrativo se define como un “no real porque son representaciones simbólicas de hechos” (p. 13). Es decir, se trata de una forma de construcción simbólica en la cual los acontecimientos son convocados a través de la palabra. Así, la narración no constituye un simple reflejo de lo ocurrido, sino la creación de una realidad discursiva que solo existe gracias a las palabras.

La autora realiza una distinción entre narraciones no ficcionales y ficcionales y, dentro de estas últimas, narraciones realistas y no realistas. Aquellas narraciones consideradas no ficcionales, lo son debido a que existen pruebas, material documentado, de que aquellos acontecimientos narrados ocurrieron, es un tipo de narración que se basa en criterios de verdad/falsedad. En cambio, en las narraciones ficcionales, los acontecimientos no ocurrieron sino que han sido creados simbólicamente a partir de la imaginación. Dentro de esta última están aquellos acontecimientos que no pudieron haber ocurrido de esa manera, lo que se denomina “narración no realista”, y aquellos que podrían haber ocurrido porque son del orden de la realidad, lo verosímil, lo posible, lo que se distingue como “narración realista”.

Bassols y Torrent (2012) definen al discurso narrativo como “un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que se refieren a una sucesión de acontecimientos caracterizados por presentar complicaciones y orientarse hacia una resolución”.

Además, constituye una práctica discursiva que atraviesa la vida cotidiana y cultural de los sujetos. Como señala Klein (2009), narrar es una forma privilegiada de significar el mundo, de comprender lo desconocido y de comunicar lo ya aprendido. Su función excede la mera transmisión de información: permite argumentar,

persuadir, entretener y generar intriga o suspenso, consolidándose como una de las modalidades más arraigadas de la comunicación humana.

La narración podría considerarse una de las formas de expresión más frecuentes en la experiencia humana, posiblemente arraigada en las maneras de transmitir experiencias y compartir saberes previos. Puede pensarse como una representación de acciones, lo que permite distinguirla de la descripción, más centrada en objetos o personajes, y de otros enunciados vinculados a discursos sociales, tales como las cartas o los diálogos cotidianos.

El discurso narrativo puede analizarse considerando tanto su organización formal como su contenido, dimensiones que coexisten y se relacionan (Pavez et al., 2008). Van Dijk (1980) expone que la organización formal remite a la estructura formal o superestructura, que determina que el texto sea considerado como una narración. Por su parte, la organización del contenido se refiere a la coherencia local y la coherencia global.

La coherencia local, se relaciona con la microestructura del discurso y corresponde a las relaciones semánticas entre las oraciones individuales de la secuencia. Para esto, se requiere de la implementación de mecanismos de cohesión o reglas de textualización que determinan el tipo de relaciones que se pueden establecer (Van Dijk, 1980; De Beaugrande & Dressler, 1997; Álvarez, 2001).

Por otro lado, la coherencia global se asocia con la macroestructura del discurso, y permite al destinatario organizar el contenido del texto y dotarlo de significado.

Desinano (1999) plantea que para ser considerada propiamente una narración, debe incluir tres momentos claramente diferenciados, que en su conjunto constituyen la dimensión configuracional o estructura global:

El estado inicial o de equilibrio, caracterizado por fórmulas canónicas de apertura (“érase una vez”, “había una vez”, “en un país muy lejano”), la presentación de los personajes y del contexto de la situación: espacio y tiempo.

El estado transformacional, donde un conflicto o fuerza desestabilizadora introduce la complicación. Se introduce al personaje antagonista o a un hecho desestabilizador que rompe con el equilibrio inicial.

Finalmente, el estado final o de resolución, que restablece un nuevo equilibrio y puede incluir la coda opcional (“vivieron felices por siempre”, “vivieron felices y comieron perdices”, “colorín colorado este cuento se ha terminado”).

La presencia del estado transformacional es fundamental para decidir si nos encontramos frente a una narración o a enunciados narrativos. Esto se debe a que el discurso narrativo implica una construcción simbólica en la cual se representan lingüísticamente acciones o eventos efectuados por diversos personajes ubicados en espacio y tiempo, es decir, que se describen personajes, lugar y tiempo, mientras que lo que hace avanzar es un conflicto. Pero los hechos no sólo se relacionan entre sí, como una totalidad, sino que también se suceden en un eje temporal, lo que demuestra la presencia de la dimensión secuencial.

Asimismo, la narración implica no solo la representación de personajes y acciones en un eje temporal, sino también la presencia de un narrador, entendido como una instancia discursiva y no como el autor empírico. En palabras de Klein (2009), el narrador es una voz construida en y por el lenguaje, que puede asumir distintos puntos de vista: desde la omnisciencia total hasta la perspectiva de un testigo o un protagonista en primera persona. Esta concepción permite comprender que el niño, al narrar, no solo relata “algo”, sino que construye un punto de vista, se posiciona frente a los hechos y, en ese gesto, se constituye como sujeto discursivo.

Conviene considerar también otro concepto abordado por Desinano, a saber: la paráfrasis. Cuando un niño es invitado a contar nuevamente un cuento que ha escuchado, nos encontramos frente a una paráfrasis narrativa.

Desinano (1999) expone que “los textos constituyen representaciones que son retomadas una y otra vez en distintas situaciones comunicativas” (p.19). En este sentido, la autora menciona que “las palabras son siempre las palabras pero el sentido cambia de un sujeto a otro” (p.20). Por lo tanto, si algo cambia, se modifica el sentido total del texto y no se trata de una renarración, sino de una nueva narración, es decir, una paráfrasis.

Además, Desinano (1999) plantea que un factor importante en la paráfrasis es el de variabilidad, ya que en estas nuevas formulaciones lingüísticas de otros textos fuente, se observa al sujeto funcionando en el lenguaje.

En consecuencia, la conquista del discurso narrativo durante la infancia no sólo marca un hito en el desarrollo lingüístico, sino que además inaugura una dimensión simbólica fundamental en la constitución del sujeto hablante. Al narrar, el niño se apropia del lenguaje que le permite organizar su experiencia, elaborar significados y crear mundos posibles.

El rol del adulto en el discurso narrativo

El ingreso del niño en el mundo del lenguaje y de la narración no ocurre de manera aislada, sino que este acontecimiento es con otro, se construye con otro. Desde los primeros tiempos, la voz materna, o la de quien ejerza dicha función, constituye un acto inaugural que posibilita la constitución del sujeto hablante.

Levin (2002) advierte que:

El niño que no ha ingresado tempranamente en el lenguaje libidinizado del otro y que no es escuchante-invocante-hablante y reconocido como tal, se integra a un grupo de modo singular, funcionando inadecuadamente en sus normas y manifestando graves perturbaciones que lo pueden conducir no sólo al retraso sino al retardo, a la detención de su desarrollo quedando bloqueado en su operar simbólico. (p. 22)

Esta afirmación sitúa en un lugar primordial la voz del adulto, la cual, no sólo permite conducir significados, sino que abre un espacio simbólico.

En la misma dirección, Cúneo (2021) subraya:

La existencia de una trama íntima entre sujeto-voz-lenguaje, que conduce a indagar sobre los efectos de la voz en tiempos inaugurales, entendidos éstos como aquellos en los que la voz imprime huellas y genera efectos en la constitución psíquica y en el ser sujeto hablante. (p. 31)

Estos efectos muestran que el discurso narrativo se inicia en la voz del adulto como mediación simbólica que abre al niño a la experiencia del lenguaje.

La importancia de este rol se evidencia también en lo planteado por Cabrejo Parra (2000), quien sostiene que desde el vientre materno el niño es capaz de distinguir la voz de su madre, inscribiéndose en su psiquis y movilizandolos procesos de pensamiento. La voz y el rostro del adulto funcionan como un “libro” que transmite informaciones constantes, de modo que el niño comienza a interpretar el mundo mucho antes de acceder a los textos escritos. Esta lectura originaria, sostenida por la voz adulta, es la base del pensamiento simbólico y el antecedente de toda experiencia lectora posterior.

Reyes (2005) amplía esta mirada al señalar que la literatura en la primera infancia debe entenderse como un medio simbólico que permite al niño comprenderse a sí mismo y al mundo.

La primera experiencia de lectura literaria está anclada en las resonancias afectivas del lenguaje y reposa sobre su función expresiva (rítmica musical, y connotativa), presente en las nanas, en los arrullos y en los juegos de balanceo que recrean ese drama inicial de la presencia- ausencia. (Reyes, 2005, p.17).

En este sentido, la lectura compartida entre adulto y niño se convierte en un acto cultural y afectivo que inaugura la experiencia del lenguaje como creación de sentido.

Retomando la teoría propuesta por Claudia De Lemos (2000), desde la perspectiva interaccionista, el niño es “capturado” por la lengua a través de las interacciones con los adultos, lo que implica su pasaje de *infans* (aquel que no habla) a sujeto hablante. Este proceso no es acumulativo ni lineal, sino dialéctico: ocurre en la trama de intercambios en los que el adulto se ofrece como *intérprete* del discurso del niño.

La madre reconoce al bebé como su semejante, es decir como un ser de lenguaje por lo tanto interpreta, significa y le atribuye intenciones y sentido a su decir. De este modo el niño está en una estructura y viene a ser hablado por otro-hablante y, en consecuencia, por el Otro-lengua. La relación del niño con el lenguaje implica

siempre la presencia del otro, quien ocupa el lugar de intérprete de su decir, y de la lengua, que permite esa interpretación. Por lo tanto, no sólo se debe considerar el habla del niño (y su historia) sino que a su vez cómo ese habla se relaciona con el habla del adulto y con la propia lengua.

El lenguaje del niño se presenta como un enigma y es el adulto quien debe buscar la transparencia en ese “lenguaje opaco” (Van Dijk, 1980). El adulto ya en posición de la lengua, resignifica el decir infantil, posibilitando que los enunciados del niño adquieran un sentido. Sin embargo, Lier de Vitto (2014) considera que el adulto no es la fuente de los sentidos, es decir, no posee control y dominio absoluto sobre el lenguaje y que los sentidos siempre pueden haber sido otros, debido a la no transparencia y al carácter incompleto del lenguaje.

En el discurso narrativo infantil pueden observarse interrupciones o deslizamientos que surgen a partir de olvidos o arrastres de significantes, propios de un sujeto capturado por el lenguaje. Estos desajustes pueden llevar al niño a decir una palabra en lugar de otra, y, que luego con la capacidad de escucha, puede reconocer, corregir o modificar dichos errores.

En este sentido, el adulto, intérprete del discurso del niño, podría intervenir organizando el discurso narrativo del niño para que puedan desplegar producciones monologales como relatos infantiles. Algunos niños, en sus primeras versiones, necesitan la intervención del adulto para comenzar el relato o para darle un cierre. Sin embargo, en versiones posteriores suelen incorporar marcas propias tales como fórmulas de inicio o tiempos verbales, que, aunque pueden o no haber estado presentes en el texto fuente, reflejan su relato personal dentro de ese discurso narrativo infantil.

En el capítulo II del libro *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*, Montoya (en Desinano, 1999) analiza las estrategias que los adultos despliegan en función de los logros discursivos de los niños en la instancia monologal:

Una de ellas es, la *reflexión metatextual*, la cual surge ante el silencio inicial de los niños. El adulto propone una estrategia de arranque, es decir, se apela al conocimiento implícito de los niños generando un espacio para que sean sus palabras y no las del adulto las que abran el relato. Para ejemplificar esta situación la autora

nos ofrece un modelo en el cual ante el silencio del niño el adulto interviene realizando la pregunta: “¿te acordás cómo empiezan siempre los cuentos?”. Con este recurso se propone hacer explícita una competencia comunicativa textual que el niño seguramente posee como hablante de la lengua.

Otro de los recursos que los adultos ofrecen es un posible modelo de *progresión temática* a partir del cual aportan parte de la información, pero reservan otra parte importante para que los niños puedan cooperar a través de una reformulación o completamiento sintáctico. Por ejemplo, parte de la información brindada por el adulto puede ser un hiperónimo (animalitos), un proverbio (hacer), o simplemente un pronombre (qué), los cuales cumplen sintácticamente la función de dar continuidad al discurso.

En otras ocasiones, el adulto puede intervenir aportando sucesivas reformulaciones sobre el paradigma hasta reducir las opciones al mínimo posible (quería jugar o quería dormir (?), o incluso valerse de la marca prosódica “seguro (?)”.

Otra práctica que la autora detectó con frecuencia es la *regulación en función de una adecuada organización textual*. Es un mecanismo de reorganización discursiva en relación con la configuración de la narración, en la cual el adulto introduce una pregunta toda vez que el relato del niño se torna contradictorio o tiende a desestabilizarse como tal. El adulto actúa en función de la preservación de la cronología del relato señalando la necesidad de rectificación pero sin realizarla por sí mismo (por ejemplo a través del operador “pero”). Esta intervención le indica al niño que su discurso presenta dificultades para la interpretación y deberá ser reformulado.

Por otro lado, otro recurso que puede utilizar el adulto es la *ausencia de mediación*. Este recurso consiste en la omisión de una intervención que contribuya a la organización del texto infantil. El adulto centra su participación en el aporte de procedimientos de continuidad temática, para sostener la cohesión secuencial pero omite una intervención que colabore con la estructura global del texto. Es decir, que su participación no incluye una orientación en relación con la configuración de la narración ni tampoco un señalamiento de la equivocación que le impide al niño estructurar su texto, sino que se aboca a proponer vías de continuidad temática.

Estos recursos descritos por Montoya (1999) demuestran que una adecuada interpretación e intervención por parte del adulto colabora en el proceso de organización del discurso narrativo del niño. La autora expresa que, si bien la intervención del adulto es cuestionadora, orientadora, demandante, nunca es monopolizadora.

Por lo tanto, el rol del adulto cuando asume una posición de intérprete en el discurso narrativo del niño excede la función de simple transmisor de relatos. Su voz, cargada de afecto y sostenida por el deseo, funda la experiencia de escucha, introduce al niño en la cultura simbólica y lo convoca a producir su propio relato.

Capítulo 2: Literatura infantil

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil?

Con el objetivo de explorar las posibilidades que brinda la literatura infantil en la conquista del discurso narrativo, este capítulo se dedica a su abordaje. En primer lugar, es necesario contextualizarla y definirla.

La respuesta a la pregunta “¿Qué es la literatura infantil?” no ha sido la misma a lo largo del tiempo. En la búsqueda de una delimitación del concepto, encontramos que diversos autores han problematizado tanto el concepto como los límites de lo que se entiende por literatura infantil.

Es importante reflexionar sobre esto, ya que lo que se piense al respecto condiciona la actitud de los adultos, tanto de los que se encargan de producir este tipo de libros, como la de los que ofrecen su lectura a los niños y niñas (padres, maestros, fonoaudiólogos, bibliotecarias, cuentacuentos). En relación con esto, María Teresa Andruetto (2014) advierte que: “la literatura infantil tiene el privilegio de abrir las puertas de entrada de un lector a los libros, tremenda responsabilidad, por eso la selección que les acercamos, su calidad y su diversidad, es central” (p. 120).

Como se mencionó al principio, en la búsqueda de una delimitación del concepto, podemos encontrar autores y autoras que mantienen diferentes posturas en torno al término “literatura infantil” y su conceptualización. Estas miradas no son excluyentes, sino que conviven en tensión y marcan el debate acerca del lugar de este género dentro del campo literario.

Algunas autoras, como Graciela Montes, María Teresa Andruetto y Teresa Colomer, manifiestan que no hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término, que sólo es válida la cualidad estética que ha de definir inherentemente cualquier práctica verbal para que ésta pueda ser considerada como literatura, al margen de la edad de los lectores.

Por otro lado, hay autores que manifiestan en su postura que debe existir una literatura específica para niños, intencionalmente pensada para ellos, que debe

responder a sus necesidades y adaptarse a sus características evolutivas, psicológicas y culturales.

Previo al desarrollo de los argumentos de estas posturas, resulta indispensable contextualizar el surgimiento de la literatura infantil, en tanto su conceptualización está íntimamente ligada a las condiciones históricas, sociales y culturales de la época.

La infancia no siempre existió como la entendemos hoy, ha sido producto de una construcción social, que delimitó entre los adultos formas de entendimiento sobre los niños y modos de actuar frente a ellos.

El historiador Philippe Ariès (1960) fue uno de los primeros en estudiar el proceso de construcción de la infancia. A partir de un análisis exhaustivo del arte perteneciente a la Edad Media, Ariès comprobó que la sociedad feudoburguesa representaba a los niños como “adultos pequeños”: compartían juegos, vestimentas, tareas y literatura. La infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo.

Ariès (1960) concluyó que recién entre los siglos XVII y XVIII, con los cambios en la familia, la escolarización y la medicina, la infancia comenzó a ser reconocida como una etapa diferenciada de la vida, con necesidades y cuidados específicos vinculados a la necesidad de preservar su vida, desde entonces frágil por definición.

En cuanto la infancia fue descubierta por los adultos, rápidamente se abocaron a estudiar su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología. Por lo tanto, comenzaron a aparecer objetos y lugares que respondían a estas necesidades y características particulares de los niños y niñas: juguetes novedosos, ropa apropiada, muebles diminutos, libros, jardines o guarderías.

Sin embargo, este descubrimiento también significó la construcción de un dispositivo de control, donde la infancia se volvió un objeto de tutela, vigilancia y regulación, ya que se asociaba a la infancia con la falta de experiencia para resolver determinadas situaciones, con la falta de madurez. Por lo tanto, era el adulto quien asumió el rol protector y decidía lo que creía mejor para él.

En este sentido, los especialistas dedicados al estudio de la infancia compartían la opinión de que, si la literatura era infantil tenía que adaptarse a los parámetros que se establecieron. En consecuencia, muchos cuentos tradicionales, que contenían hadas, ogros y brujas fueron condenados, ya que la fantasía podía ser peligrosa.

Díaz Ronner (2000) plantea el problema en los siguientes términos: “Las frecuentes vacilaciones entre literatura “menor”, centrada en el tamaño del receptor y en sus precarias competencias de vida y de lenguaje, y literatura “mayor”, han tenido como resultado, sin duda, una actitud desvalorizadora acerca de los textos de la llamada “literatura infantil” (p.513).

En el libro *El corral de la infancia*, Graciela Montes plantea su mirada de la siguiente manera:

Una literatura que a mí me gusta llamar “de corral”: dentro de la infancia (la “dorada infancia” solía llamarse al corral), todo: fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se lo llamaba “cristal puro” y “rosa inmaculada”, y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese. (Montes, 2001, pp. 20-21)

Desde esta mirada, se argumenta que el término infantil en literatura es ambiguo y, desde hace tiempo atrás, está asociado a los impedimentos del destinatario y a la intervención del adulto. Al respecto, la autora afirma:

Es literatura infantil, y esa palabrita basta para que todo se trastorne, para que entren a terciar otras fuerzas, para que cambien las reglas del juego. Porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura. Es natural, no puede dejar de pesar: una literatura fundada en una situación comunicativa tan desapareja -el discurso que un adulto le dirige a un niño, lo que alguien que “ya creció” y “sabe más” le dice a alguien que “está creciendo” y “sabe menos”- no puede dejar de ser sensible a este desnivel. (Montes, 2001, p.18)

Siguiendo la misma postura de la autora citada, Maria Teresa Andruetto (2008) propone que:

El gran peligro que acecha a la literatura infantil y a la juvenil en lo que respecta a su categorización como literatura, es justamente el de presentarse a priori como infantil o como juvenil. Lo que puede haber de “para niños” o “para jóvenes” en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. De todo lo que tiene que ver con la escritura, la especificidad de destinatario es lo primero que exige una mirada alerta, porque es justamente allí donde más fácilmente anidan razones morales, políticas y de mercado. (citado en Revista Imaginaria, 2008, párr. 4).

Teresa Colomer (2010) también toma posición frente a ese debate y plantea que:

La literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, y que las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.
2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. (p.18)

Estas autoras problematizan las concepciones de niño y de infancia e ingresa lo infantil en el debate. Para Graciela Montes, el desafío está en romper las barreras del “corral” y habilitar una infancia más libre, donde la literatura sea un espacio de encuentro y no de encierro.

Entonces, es posible afirmar que, como plantea Graciela Montes (2001) “la literatura infantil es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; [...] un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás” (p. 17).

Colomer (2010) sostiene que, “así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo” (p.25).

En este sentido, es importante entender a la literatura infantil como literatura, es decir, como un discurso con fines estéticos, poéticos, artísticos, para habitar y ampliar la fantasía y los territorios imaginarios.

Graciela Montes (1999) en su libro *La frontera indómita* se pregunta: “¿Por qué hacer literatura? ¿Por qué leer literatura? ¿Por qué editar literatura? ¿Por qué enseñar literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está esto que llamamos literatura? ¿Dónde debemos ponerla?” (p. 50). Su respuesta es contundente: “pertenece, estoy convencida, a la frontera indómita, allí precisamente tiene su domicilio” (Montes, 1999, p. 50).

Para dar cuenta de esta noción, Montes retoma el pensamiento de Winnicott, quien sitúa la experiencia cultural en un “espacio transicional” o “tercera zona”. Según la autora, “su punto de partida es el niño recién arrojado al mundo que, esforzada y creativamente, debe ir construyendo sus fronteras y, paradójicamente, consolando su soledad, ambas cosas al mismo tiempo” (Montes, 1999, p. 51). En ese proceso, el niño habita un espacio intermedio entre el adentro y el afuera, en el que surgen los objetos transicionales, el juego, los rituales y la cultura. Este territorio no está cerrado ni consolidado de una vez y para siempre, sino que “se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse” (Montes, 1999, p. 51).

La literatura se instala, entonces, en ese lugar liminal que Montes denomina frontera indómita. Se trata de “una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo” (Montes, 1999, p. 52). Este espacio resulta vital, pues “es el único en el que nos sentimos realmente vivos, el único en el que brilla el breve rayo de sol de los versos de Quasimodo, el único donde se pueden desarrollar nuestros juegos antes de la llegada del lobo” (Montes, 1999, p. 52).

En esta perspectiva, la literatura infantil no puede ser reducida a un simple recurso didáctico o a un pasatiempo, sino que constituye un territorio necesario para la experiencia estética, el juego simbólico y la construcción subjetiva. Montes (1999) advierte que “si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte” (p. 52). De ahí que la educación tenga un rol fundamental en su preservación: “puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario” (Montes, 1999, p. 52).

La autora enfatiza que “es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras” (Montes, 1999, p. 52). La literatura infantil, en tanto, se constituye como un espacio de libertad simbólica, donde las palabras, cargadas de múltiples sentidos, resisten a ser domesticadas por las demandas de lo puramente interno o externo. Al situarse en los márgenes, en la frontera, la literatura habilita a los niños a habitar un lugar en el que pueden jugar, crear y, sobre todo, devenir sujetos de lenguaje.

Es importante mencionar que la literatura infantil presenta diversos géneros, es decir, distintos grupos o categorías en que se pueden clasificar las obras literarias atendiendo a su contenido. Los géneros literarios tradicionales son: la poesía, la narrativa (el cuento y la novela) y el teatro. La poesía infantil incluye: retahílas, adivinanzas, rimas, refranes, juegos de palabras y trabalenguas, acertijos y canciones de cuna.

Por último, es fundamental argumentar la relevancia de la literatura infantil como espacio regio donde juegan la lengua y el lenguaje, ya que permite que los niños y las niñas jueguen con las palabras y los sonidos de la lengua, explorando sus posibilidades a través del espíritu lúdico que ofrecen las onomatopeyas, el ritmo, los silencios y los matices de la voz. Al mismo tiempo, les brinda la oportunidad de descubrir la estructura del lenguaje, el ritmo de las oraciones y la forma en que los sucesos se encadenan para hacer avanzar la historia, lo que les permite crear universos diferentes, distintos a los cercanos o conocidos.

Por otro lado, introduce a los niños y niñas a una forma distinta de lenguaje, caracterizada por giros y palabras que la diferencian del lenguaje coloquial, que induce voces e introduce climas. En este sentido, constituye un territorio de construcción simbólica y subjetiva, un espacio en el que los niños y niñas aprenden a habitar el lenguaje, explorar la imaginación y desarrollar su propia voz.

La literatura infantil abre un horizonte en constante expansión, un espacio donde los niños y niñas pueden experimentar, jugar, crear y, sobre todo, apropiarse del poder de su decir. Ofrece espacios generosos de incertidumbres, preguntas, asociaciones, vínculos con experiencias propias y ajenas, así como construcciones de significados textuales y sentidos personales, que a su vez abren una puerta al mundo simbólico y facilitan la comprensión del entorno, de nosotros mismos y de los demás.

Además, permite habitar un espacio intermedio, donde los límites se vuelven flexibles y la palabra adquiere un poder transformador, capaz de conectar emociones, pensamientos e imaginación. Es, en este espacio donde acontecerá la conquista del discurso narrativo.

El cuento

En el entramado simbólico del lenguaje, el cuento podría pensarse como una forma privilegiada de acceso a la palabra, al sentido y a la subjetividad. Este género, con raíces en la tradición oral y el folclore popular, parece ocupar un lugar central durante la infancia y suele ser uno de los géneros literarios más utilizados por los adultos para acercar al niño a la lectura.

Graciela Montes (1999) nos recuerda que "el cuento está hecho de palabras, por eso es una ilusión tan especial", una ilusión doble, construida sobre la potencia simbólica del lenguaje. El cuento, dice Montes, "es un universo de discurso imaginario, donde no importa si lo dicho es verdadero o falso, porque lo que interesa es la experiencia de habitar, por un momento, otro mundo posible" (Montes, 1999, p. 46).

Esta entrada a la ficción no es un acto menor. Cuando alguien, ya sea, un adulto, un fonoaudiólogo, un maestro, cuenta un cuento, está inaugurando el espacio de lo narrativo como campo de juego, de exploración simbólica, de construcción subjetiva. En palabras de Montes (1999), "el acto de contar enseña a entrar y salir de la ficción" (p.47), es decir, que el contar y el cuento se necesitan mutuamente, uno crea el mundo, el otro lo genera, lo hace habitable, lo sostiene con la voz, el tiempo, y la presencia.

Bruno Bettelheim, desde una perspectiva psicoanalítica, añade una dimensión esencial a esta experiencia. Para él, los cuentos de hadas contienen enseñanzas simbólicas que permiten a los niños abordar los grandes temas de la existencia "la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable [...] pero si uno no huye, sino que se enfrenta, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso" (Bettelheim, 1994, p. 11). Así, el cuento se vuelve no sólo un dispositivo simbólico, sino también una herramienta de elaboración psíquica, de enfrentamiento interno con los miedos, pérdidas, y deseos que configuran la vida del niño, y podríamos agregar, del sujeto hablante en constitución.

Desde este cruce de perspectivas, se abre una posibilidad para repensar el rol del fonoaudiólogo. En su quehacer clínico, el fonoaudiólogo no sólo se ocupa, por ejemplo, de aspectos fonéticos o lingüísticos, sino también, y fundamentalmente del acompañamiento en la constitución del sujeto como hablante, como narrador de sí, como habitante del lenguaje. El cuento, entonces, puede ser entendido como un recurso terapéutico y de mediación simbólica, que favorece el despliegue del discurso narrativo, la regulación emocional, la exploración de roles y una presencia del sujeto en lo que dice.

Contar un cuento no es simplemente leer un texto en voz alta. Es, como sostiene Montes (1999) "abrir una casa imaginaria y dejar que el otro la habite" (p. 48). Y esa experiencia de habitar la ficción no es un escape de la realidad, sino una forma profunda de entrar en contacto con uno mismo. Como señala Bettelheim (1994), "los cuentos no explican, no interpretan, sino que invitan al niño a volver una y otra vez sobre lo mismo, a través de la repetición, el ritmo, la cadencia, el símbolo" (p. 23). El niño se apropia de la historia no cuando la comprende racionalmente, sino

cuando la siente como propia, cuando la historia resuena en su mundo emocional y subjetivo.

Para el fonoaudiólogo, entonces, el cuento puede ser un recurso para habilitar la palabra, como posibilidad de decir, de significar, de transformar. A través del cuento, se abre un espacio de seguridad simbólica donde es posible jugar con la lengua, ensayar identidades, elaborar miedos y construir sentido.

Bettelheim (1994) advierte sobre el peligro de explicar al niño por qué un cuento lo conmueve: "destruye el encanto de la historia y, con ello, el potencial transformador que tiene para ayudarlo a luchar por sí solo" (p. 23). Esta advertencia resuena también para el fonoaudiólogo, que muchas veces trabaja con sujetos en proceso de construcción del lenguaje, no se trata de imponer o condicionar el sentido desde afuera, sino de habilitar las condiciones para que ese sentido se despliegue.

En definitiva, tanto Montes como Bettelheim coinciden, desde miradas distintas, en que el cuento es una experiencia transformadora. Por eso, en el contexto del quehacer fonoaudiológico, el cuento puede ser comprendido como un espacio de encuentro, ofrecer un mundo imaginario para que el otro lo habite, lo recorra, y, tal vez, salga de él con la posibilidad de inaugurar, con su decir, un mundo nuevo. Palabras que en ese decir no fueron dadas, sino conquistadas. En palabras de Montes (1999), "colorín colorado: por aquí se sale, este cuento se ha acabado" (p. 48). Se sale del cuento, pero algo queda; una palabra, una imagen, una emoción que acompaña.

La importancia de la lectura en edades tempranas. El rol del hogar y el jardín en el acceso a la literatura infantil.

Desde la más temprana edad, el acceso a la literatura y a los relatos podría considerarse una experiencia fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Acercar los libros a las infancias parecería representar no sólo un derecho inalienable, sino también una necesidad esencial para su formación y una oportunidad única: *la gran ocasión* en palabras de Graciela Montes.

Como señala Michèle Petit (2016), “un bebé necesita literatura para crecer, para pensarse poco a poco como un pequeño sujeto distinto de su madre y para comenzar a formular su propia historia” (p. 91). Tal como señala la autora, incluso los bebés muestran tempranas predisposiciones para la narración: gestos, balbuceos y pequeños relatos corporales que anticipan la capacidad de organizar la experiencia a través de historias. En este punto, tanto el hogar como el jardín de infantes aparecen como escenarios fundamentales para acompañar y sostener esa experiencia.

Cabe señalar que la referencia se realiza específicamente al jardín de infantes y no a la escuela primaria, dado que el presente ensayo se centra en el período correspondiente a la primera infancia, comprendido hasta los cinco años de edad.

En la mayoría de los casos, el primer contacto de los niños y las niñas con la literatura acontece a través de la familia. Ella tiene un papel y una responsabilidad irreemplazables en el desarrollo integral de los niños y las niñas, y de sus hábitos lectores, al que podrá contribuir convocando al encuentro con su presencia, una voz y sus relatos. Es importante que el adulto ofrezca libros próximos al mundo afectivo y a los intereses de los niños; libros que respondan a sus inquietudes, con variedad de estilos y contenidos que favorezcan la evolución de sus gustos personales, le ayuden a perfilar y recorrer su propio itinerario lector.

En relación a esto, Yolanda Reyes (2016) habla del comienzo de todo ser humano en la literatura, el cual, según ella se da en la primera infancia, a veces sin siquiera conocer las palabras; según la autora, los primeros acercamientos de un pequeño a la literatura le marcarán para siempre, le darán un significado a la lectura que no se limita a las palabras, sino que va más allá, a las conexiones establecidas entre una persona y quien le sirve como puente para llegar al maravilloso mundo literario.

Reyes (2005) expresa que: “[...] leer en la primera infancia es, sobre todo, ofrecer a los pequeños el material simbólico para que comiencen a descifrarse y a descubrir no solo quienes son, sino también quienes quieren y pueden ser.” (p.26)

En el hogar no se trata únicamente de transmitir explícitamente el gusto por la lectura, sino de crear un “clima familiar” en el que los libros, las historias y el diálogo formen parte de la vida cotidiana. Es importante generar momentos afectivos

vinculados con la literatura: leer en el regazo, contar en voz alta, inventar cuentos juntos antes de dormir, animar al niño a “leer” lo que él quiera, sin presiones.

Tal como advierte Petit (2016), “la transmisión cultural no puede reducirse a un proyecto educativo explícito [...], se trata sobre todo de un clima, de una impregnación, de una relación” (p. 150). Así, las lecturas compartidas, la observación de los padres leyendo o la simple presencia de libros en la casa inciden en la manera en que los niños se vinculan con la literatura, no desde la obligación, sino desde la experiencia afectiva y placentera.

Sin embargo, dice Petit (2016), sus predisposiciones a la narración deben ser sostenidas para poder desplegarse. “Para ello, no solo hace falta decirles historias, sino también que ellos aprendan a contarlas, con un adulto que disfruta de hacerlo y con el que van a identificarse” (p.92).

Numerosos testimonios recogidos por Petit muestran que los niños no imitan automáticamente lo que ven; más bien, se apropian de manera singular de lo que se les transmite. De allí la importancia de que la lectura sea vivida como placer y no como obligación. Cuando se convierte en mandato o en presión excesiva, puede generar rechazo. Por el contrario, cuando se comparte como un acto de disfrute, aun en ambientes desfavorables, la lectura encuentra la manera de transmitirse de generación en generación.

Maria Teresa Andruetto (2014), en su libro *La lectura, otra revolución*, expresa lo siguiente:

[...] no hay un camino único para hacer de un niño, de un joven, de un alumno, de un hijo, un lector. No hay caminos unidireccionales, pero sí hay puertas que se abren a tiempo, atractivas o pesadas puertas para que el caminante se adentre en pasadizos posibles, para que vaya “construyendo su camino lector”, si lo decimos con palabras de Laura Devetach. Y las puertas para convertirnos en lectores son los libros y las personas que ingresaron a los libros antes que nosotros por pasión, convicción, capacitación, deseos de transformación. (p. 123-124)

En los tiempos de infancia, contar y escuchar historias ayuda a poner en palabras emociones, separaciones, miedos y deseos. En este sentido, leer en el

hogar y en el jardín acompañan el proceso de construcción del lenguaje y apropiación de la lengua, así como también la conquista del discurso narrativo.

En relación con el jardín de infantes, una experiencia piloto realizada en Buenos Aires por Ana María Borzone en el año (2004), titulada *La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas*, analizó la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en la producción del discurso narrativo. Este estudio fue llevado a cabo con el objetivo de contribuir al conocimiento sobre la incidencia que la lectura frecuente de cuentos tiene en el desarrollo de habilidades discursivas y cognitivas en niños de sectores desfavorecidos.

Se realizó una experiencia piloto de intervención pedagógica en la cual participó un grupo de niños de 5 años provenientes de familias que vivían en contextos de pobreza urbana. Al comenzar el año escolar se evaluaron las habilidades en la producción de discurso narrativo de estos niños a los que se les pidió que relataran "algún cuento que recuerdes o que te hayan leído". Los niños se negaron a relatar historias, porque decían no conocer cuentos, y sólo relataron experiencias cotidianas (guiones) o experiencias personales.

Se trabajó con tres grupos de niños de cinco años pertenecientes a contextos diferentes: un grupo de nivel socioeconómico bajo urbano, que participó en una intervención pedagógica basada en la lectura frecuente y guiada de cuentos; un grupo de nivel medio urbano, sin intervención específica; y un grupo de nivel bajo rural.

Durante varios meses se implementó un programa de lectura interactiva, en el que las docentes leen cuentos a los niños, promueven la reconstrucción verbal de las historias y los animan a producir relatos propios. Posteriormente, se analizaron las narraciones que los niños elaboraban a partir de un cuento sin texto ("La rana que quería ser príncipe"), utilizando criterios estructurales (presencia de categorías narrativas) y causales (conexiones entre eventos).

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los niños del grupo de nivel socioeconómico bajo rural no logró producir relatos con estructura narrativa. Sus producciones consisten en descripciones, listados de objetos o acciones vinculadas con las ilustraciones del libro, uso de deícticos ("acá", "ahí") y nombramientos sin conector causal claro. Algunos niños incluyeron elementos

mínimos como Evento Inicial o Intento, pero en conjunto sus relatos mostraban las formas más básicas del género narrativo, similares a las observadas en niños más pequeños. Debido a la consistencia de este bajo desempeño, los relatos del grupo rural fueron excluidos de los análisis comparativos con los demás grupos en algunos indicadores estructurales.

Los resultados del análisis de los relatos producidos por un grupo de niños de 5 años de nivel socioeconómico (NSE) bajo urbano que participaron de una experiencia de intervención pedagógica intensiva y específica, focalizada en la lectura frecuente de cuentos, mostraron que estos niños, luego de la intervención, habían incrementado sus habilidades para comprender eventos y para producir historias de ficción.

Los niños de NSE bajo urbano pudieron a fin de año producir narrativas ficcionales que eran semejantes y en parte más elaboradas que las de los niños de NSE medio, mientras que los niños de NSE bajo rural no lograron hacerlo, por lo que puede pensarse que la intervención ha tenido algún impacto en estos avances. El análisis del primer episodio de los relatos muestra que los niños de NSE bajo urbano, en relación con los de los niños de NSE medio, incorporan más información y categorías estructurales y hacen un uso más frecuente de indicadores de narratividad, por lo que este episodio tiene en muchas de las producciones la forma canónica del cuento de ficción.

El estudio concluye que la lectura sistemática de cuentos en el jardín constituye un medio eficaz para promover el desarrollo narrativo y cognitivo de los niños pequeños, especialmente de aquellos que provienen de contextos socioculturales menos favorecidos. La experiencia de escuchar y reconstruir cuentos favorece la adquisición de estructuras narrativas, la comprensión de la causalidad en los eventos, la ampliación del vocabulario y la capacidad de organizar el pensamiento en forma secuencial y coherente.

Borzone (2004) destaca que las diferencias observadas entre grupos de distintos niveles sociales no son inmodificables: la mediación del adulto, la frecuencia de lectura y la interacción dialógica pueden compensar desigualdades de origen sociocultural.

Asimismo, advierte que no se trató de un diseño experimental estricto, sino de un estudio exploratorio, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela. Aun así, los hallazgos ofrecen evidencia sólida del impacto positivo de la lectura compartida de cuentos en la formación del lenguaje y del pensamiento infantil.

En este aspecto, el jardín de infantes se convierte en un espacio donde los relatos, cuentos y leyendas funcionan como puentes entre generaciones y culturas. En relación a esto, Andruetto (2014) propone que “a un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se encuentran subjetividades que pueden incluso, como bien sabemos, ser de distintos siglos, de distintas culturas, de distintas lenguas” (p. 26).

Petit (2016) recuerda que, en contextos pluriculturales, los nuevos relatos “tienden pasarelas entre diferentes universos” (p. 91), posibilitando que los niños elaboren proyectos y construyan un relato de sí mismos. Además, Petit (2016) menciona que, hacia los tres o cuatro años los niños y las niñas comienzan a producir narraciones sobre su vida, apoyándose en los relatos escuchados en casa o en el jardín, mostrando así cómo ambas instituciones se entrelazan en el acceso a la literatura infantil.

Andruetto (2014) plantea que:

Con respecto a la lectura, hay una tarea familiar, en el caso de que en la vida de los padres el libro esté presente; y hay una tarea social, un compromiso que, como todos los que nos dedicamos a fomentar la lectura sabemos, tiene como vehículo a la escuela. Sólo la escuela puede —aun con todas sus dificultades y carencias— achicar la brecha entre niños que provienen de hogares no lectores y niños que vienen de hogares donde el libro está presente. (p.101)

Siguiendo esta idea, Montes (2006) en el libro *La gran ocasión* expresa:

La escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela “dé de leer”, como si la lectura fuese un

alimento o una medicina, un bien propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes...). La lectura no funciona de esa manera. Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. (p.8)

La transmisión, sin embargo, no es un proceso lineal ni previsible. Como sostiene Petit (2016), existe una distancia entre lo que se transmite y lo que se recibe. Los niños reinterpretan, resignifican y se apropian de lo heredado de maneras singulares, transformando la lectura en un terreno de exploración personal. Por ello, tanto el hogar como el jardín deben propiciar espacios de libertad, donde el relato no se reduzca a un ejercicio escolar obligatorio, sino que conserve su poder de juego, de imaginación y de vínculo.

La escritora Erna Wolf, citada por Michèle Petit (2016), manifiesta su malestar frente a ciertas prácticas escolares que tienden a normalizar y domesticar los textos literarios, anulando su riqueza interpretativa. “No importa que el texto sea transparente, cavarán para mirar qué hay abajo, hundirán el dedo en el soufflé” (Petit, 2016, p. 177).

La autora también señala la exigencia de traducir la lectura en producto tangible, como si su valor residiera únicamente en la evidencia de su utilidad: “Después de leer los textos, invariablemente se pone a los niños a trabajar. Como si la lectura no pudiera permanecer como pensamiento, interioridad, conversación, y debiera dar prueba física de su existencia, porque esa es a la vez la prueba de que ‘sirve’” (Petit, 2016, p. 177).

Esta lógica productivista, muchas veces sostenida por demandas institucionales o presiones familiares, empuja a los docentes a justificar toda actividad lectora a través de una tarea visible y evaluable. Como señala una profesora: “Porque de otro modo, los padres piensan que no hacemos nada” (Petit, 2016, p. 177).

Frente a estas tensiones, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de lectura estamos promoviendo? ¿Qué lugar se le da a la experiencia subjetiva del lector? ¿Cuál es el sentido de leer en la infancia?

Si bien Wolf reconoce el papel fundamental de la escuela como promotora del acceso a la lectura, advierte que “algunos de sus métodos a veces hasta parecen conspirar contra sus propósitos” (Petit, 2016, p. 177). En efecto, prácticas como la fragmentación del texto o la lectura puramente analítica pueden alejar a los niños y niñas del placer de leer, despojando a la literatura de su potencia transformadora.

Como contrapunto, Petit (2016) también recoge testimonios de adultos que evocan con afecto a aquellos docentes que supieron transmitir el amor por la lectura desde la pasión y la curiosidad, y no desde la obligación.

En este marco, Emmanuel Wallon (citado en Petit, 2016) sostiene que la educación literaria desde edades tempranas se impone como una vía clave para democratizar el acceso a la cultura y renovar las prácticas pedagógicas. “Se impone como la única solución para satisfacer a la vez el imperativo de la renovación pedagógica en la escuela y la exigencia de igualdad de acceso a la cultura” (Petit, 2016, p. 177).

La lectura de un libro, entonces, no debe ser solo un recurso para el aprendizaje, sino también como una oportunidad para mostrar el mundo, para donar lenguaje, un espacio de encuentro muy valioso para imaginar, pensar, narrar. Esto implica revisar nuestras prácticas, tanto escolares como familiares, para no sofocar el deseo lector bajo la lógica de la evaluación constante.

En conclusión, la familia y el jardín de infantes son los primeros mediadores, junto con el contexto social, para iniciar el contacto de los niños con la literatura infantil. Uno, desde la intimidad de los vínculos afectivos; el otro, desde la apertura hacia lo social y lo colectivo. Ambos, sostienen la posibilidad de que los niños se apropien de la literatura como una práctica viva, vinculante y transformadora.

Capítulo 3: La conquista del discurso narrativo frente a las nuevas tecnologías: implicancias para la fonoaudiología.

El lugar de la narración y la literatura infantil en la sociedad actual.

En la sociedad actual es posible observar que los avances tecnológicos son cada vez mayores, y los niños y niñas comienzan a utilizar las pantallas electrónicas desde edades muy tempranas. La Sociedad Argentina de Pediatría (García, 2022) afirma que el entorno de los niños y las niñas está impregnado de dispositivos electrónicos incorporados cada vez más tempranamente a la cultura de las pantallas.

Para continuar con el desarrollo de este capítulo, antes es necesario definir el término “pantallas”. Según la Real Academia Española (2025) una pantalla electrónica es una superficie sobre la cual se proyectan imágenes. Se incluyen dentro de este término a los dispositivos móviles (teléfonos celulares y tablets), las computadoras, los televisores y los videojuegos.

Con el fin de argumentar este incremento en el consumo de tecnologías en la actualidad, se recurre a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC, 2025): en relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación: internet, celular y computadora; en el cuarto trimestre de 2024, se registró que 90 de cada 100 utilizan internet y 91 de cada 100 personas de 4 años y más usan teléfono celular. El uso de la computadora es menor, solo 37 de cada 100 personas de 4 años y más las utilizan en sus distintas variantes: escritorio, portátiles o tabletas electrónicas. En términos comparativos, respecto al mismo período del año anterior, a nivel país se registra un incremento en el uso de internet (+0,5 p.p.) y en celulares (+1,0 p.p.) y una disminución en el uso de computadoras (-0,3 p.p.).

Con el objetivo de obtener mayores datos acerca de lo que sucede en las infancias con respecto al consumo de pantallas, se analiza un estudio realizado por Waisman, Hidalgo y Rossi (2018) quienes investigaron acerca del uso de pantallas fijas y móviles en niños pequeños, el tiempo destinado a actividades infantiles tradicionales y la relación de estas variables con el nivel educativo materno.

El estudio incluyó un total de 160 encuestas aplicadas a madres de niños y niñas de entre seis meses y cinco años de edad que asistían a una clínica de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

Los resultados del estudio evidenciaron que el uso de pantallas comenzaba a edades tempranas. Antes de los dos años, el 80,3% de los niños miraba televisión con ayuda de los padres y el 37,4% ya manipulaba pantallas táctiles con asistencia. Entre los 2 y 4 años, un 38,7% podía usar pantallas táctiles sin ayuda, lo que da cuenta de una incorporación progresiva y temprana de estas tecnologías en la vida cotidiana infantil.

Respecto al uso de pantallas, la televisión, fue el dispositivo más utilizado, seguido por las pantallas móviles (tablets y smartphones). El 93% de los niños miraba televisión con frecuencia diaria o varias veces por semana, mientras que el 56% utilizaba pantallas móviles con mucha frecuencia. En términos de tiempo de exposición, los niños pasaban en promedio 75,6 minutos diarios frente al televisor, 31,3 minutos utilizando otras pantallas y 20,4 minutos dedicados a la lectura.

Un hallazgo interesante fue la relación entre el nivel educativo materno y el tiempo de lectura compartido. Las madres con formación terciaria dedicaban más tiempo a la lectura de libros que aquellas con niveles educativos secundarios o primarios.

Por lo tanto, el estudio demuestra que la exposición a las pantallas durante la primera infancia es generalizada y que la adquisición de habilidades para su uso ocurre a edades muy tempranas. La televisión continúa siendo el medio predominante, aunque las pantallas móviles adquieren una relevancia cada vez mayor. Asimismo, el estudio resalta el papel del nivel educativo materno como factor asociado a mayor tiempo de lectura, y plantean que la lectura de libros por parte de los padres o la escucha de cuentos, indudablemente, quedan relegados por las novedades tecnológicas. Sin embargo, se encontró que las madres con educación superior utilizaban más tiempo para contar cuentos o leer libros a sus hijos pequeños.

Además, las autoras plantean que la exposición a las pantallas en los niños presenta diversas desventajas. Entre las principales, se destacan su asociación con el sedentarismo y la obesidad, la disminución de las horas de sueño, las posibles

dificultades en la interacción social, la afectación negativa sobre ciertos rasgos de la conducta y la exposición a contenidos inapropiados. Asimismo, señalan que el tiempo destinado a otras actividades, como la lectura compartida entre padres e hijos o las actividades al aire libre, tiende a reducirse.

Retomando la pregunta inicial de este capítulo, para poder determinar qué lugar ocupa la narración en la sociedad actual, se toman los aportes del filósofo Byung-Chul Han (2023), quien, en su libro *La crisis de la narración*, reflexiona sobre cómo, en la sociedad contemporánea, la capacidad de narrar y de transmitir experiencias profundas se encuentran en crisis. “En nuestra vida diaria hoy cada vez nos contamos menos historias [...] las historias, al fomentar la capacidad de empatía, crean vínculos entre las personas. Generan una comunidad.” (Han, 2023, p.10)

A diferencia de la narración, que construye continuidad, vínculos y comunidad, los medios digitales basados en la inmediatez ofrecen fragmentos aislados que se consumen rápidamente y desaparecen.

En sintonía, Han (2020), en su libro *La desaparición de los rituales*, señala que los rituales son prácticas narrativas que, como técnicas simbólicas, permiten “instalar un hogar en el mundo” (p. 32). Su pérdida genera una experiencia de desarraigo, donde la vida queda reducida a datos y acontecimientos dispersos, sin entramado narrativo. Más aún, el autor subraya que:

Narración e información son fuerzas opuestas. El espíritu de la narración se pierde entre las informaciones que convierten a los individuos en consumidores, solitarios y aislados, consagrados a instantes, con el objetivo de incrementar su rendimiento y su productividad. Sólo la narración es la que nos eleva y nos une a través de una historia común de experiencias transmisibles que hacen significativo el transcurso del tiempo, aportando un poder transformador a la sociedad; es la única que puede congregarnos alrededor del fuego para darnos sentido. (Han, 2020, p. 79)

El autor profundiza aún más en la incidencia de las tecnologías sobre el discurso narrativo al afirmar que “las plataformas digitales como Twitter, Facebook, Instagram, TikTok o Snapchat están situadas en el punto cero de la narración. No son medios

para narrar, sino medios para informar. Trabajan aditivamente, no narrativamente. Las informaciones concatenadas no se sintetizan componiendo una narración” (Han, 2023, p. 30). Esto impide construir relatos complejos y continuos, porque “el espíritu de la narración se ahoga en la marea informativa” (Han, 2023, p. 12).

En lo que respecta a la literatura infantil, el estudio desarrollado por Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML. (2018) demuestra que las prácticas de lectura compartida tienden a reducirse debido al incremento en el consumo de pantallas. En términos de tiempo de exposición, los niños pasaban en promedio 75,6 minutos diarios frente al televisor, 31,3 minutos utilizando otras pantallas y 20,4 minutos dedicados a la lectura. Sin embargo, las madres con educación superior utilizaban más tiempo para contar cuentos o leer libros a sus hijos pequeños.

Frente a este panorama, la literatura infantil se presenta como un espacio de resistencia y de reconstrucción simbólica. Petit (2016), en *Leer el mundo*, afirma que la lectura “provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido y suscitar, a veces, intercambios inéditos” (p. 65). En este sentido, los textos literarios abren un espacio de pausa y reflexión, distinto al consumo digital inmediato, donde el lector puede levantar la vista del libro y entrar en una conversación consigo mismo y con el mundo.

Además, Klein (2009) sostiene que “el verdadero valor de la narratividad [...] se funda en la posibilidad que tiene un sujeto de representar y estructurar el mundo, es decir, de dar sentido a la realidad, tanto a los hechos actuales como a la simbología de la ficción” (p. 81). Esta afirmación adquiere un valor particular cuando pensamos en la infancia, etapa en la que los niños comienzan a organizar sus experiencias, a dar nombre a lo que viven y a construir sus primeros relatos. En este proceso, “cuando narramos, lo hacemos aferrados de algún modo siempre a modelos narrativos que nos permiten dar forma y sentido a nuestra experiencia cotidiana” (Klein, 2009, p. 81), y en el caso de la infancia, estos modelos vendrán a ser los cimientos sobre los cuales se sustenta la conquista del discurso narrativo.

En este sentido, en una época marcada por la inmediatez y el predominio de las pantallas, la literatura infantil se convierte, por lo tanto, en una práctica de resistencia

cultural capaz de ofrecer continuidad y sentido frente a la dispersión tecnológica. En relación a esto, la escritora argentina María Teresa Andruetto (2018) ha señalado que:

Es algo que llegó para quedarse, forma parte de nuestras vidas. [...] Son soportes y es que uno de los grandes problemas de la contemporaneidad es cómo seleccionar, cómo elegir la información para no entrar en esa toxicidad ya que hay tanto, pero ese tanto se convierte en menos. [...] Por eso creo que el trabajo de lectura en la escuela es muy importante. Un lector de libros aprende a seleccionar y aprende a entrar mejor en las nuevas tecnologías. (párr. 11)

Esta reflexión subraya la idea de que, la lectura literaria no es solo una práctica cultural o escolar, sino una forma de entrenamiento para la vida digital. Se trata de un recurso que permite desarrollar criterios de selección frente al exceso de información que ofrecen los dispositivos tecnológicos. Lejos de rechazar las tecnologías, Andruetto sugiere que sólo una formación lectora sólida puede permitir un uso más consciente y creativo de las mismas.

En sintonía, Petit (2016) aporta una visión humanista y relacional sobre el acto de leer al señalar que: “No voy a entonar el cantito de la ‘crisis de la transmisión’. [...] Los niños son activos, se apropian de lo que se les transmite y hacen con ello otra cosa. [...] En el ámbito de la cultura escrita, no reciben un texto de manera pasiva, sino que lo modifican, lo integran a sus pequeñas puestas en escena, su teatro personal, su mundo interior” (p. 149). Para la autora, la lectura constituye una experiencia de apropiación creativa donde el sujeto transforma lo heredado en algo propio.

En este sentido, el psiquiatra Serge Tisseron, citado por Petit (2016), distingue entre dos formas de inteligencia implicadas en los consumos culturales: “El consumo de la pantalla moviliza cierta forma de inteligencia, pero el hecho de contar lo que se vio moviliza otra forma de inteligencia narrativa y muy cercana a la cultura del libro” (p. 159). Este señalamiento permite tender un puente entre el consumo de pantallas y la experiencia literaria, no como realidades opuestas, sino como instancias que movilizan distintas habilidades.

La narración y la literatura infantil constituyen espacios de transmisión cultural, de construcción de sentido y de construcción subjetiva. Frente a la crisis narrativa diagnosticada por Han (2023), las voces de Petit (2016), Klein (2009) y Andruetto (2018) reafirman la necesidad de sostener prácticas literarias y de recuperar el valor de la narración como una forma de poner en orden los acontecimientos, detenerse, elaborar, transformar lo acontecido en la experiencia.

Incidencia del uso de pantallas en la conquista del discurso narrativo infantil.

¿De qué manera el incremento en el consumo de tecnologías puede incidir en la conquista del discurso narrativo de los niños y las niñas?

A partir de lo desarrollado anteriormente, puede inferirse que en la actualidad, frente al incremento del consumo de pantallas, las prácticas discursivo-narrativas y de lectura compartida se han vuelto menos frecuentes. El tiempo que un niño pasa frente a una pantalla puede reducir el tiempo de diálogo compartido con los padres o las demás personas, por lo tanto podría obstaculizar la construcción del lenguaje y la conquista del discurso narrativo en los tiempos fundantes del sujeto hablante, dado que, como se señaló en el primer capítulo, para que los niños y las niñas logren apropiarse del lenguaje y de dicho discurso, requieren de interacciones y del diálogo con un otro primordial.

En relación a esto, Beatriz Janin (2014) ofrece palabras esclarecedoras frente a esta situación:

Las palabras de la televisión no posibilitan la apropiación del lenguaje, porque quedan como sonidos a repetir, sin poder encarnarlos, en tanto es imposible un intercambio libidinal con un aparato, pero además porque las palabras emitidas no están dirigidas a uno, ni se modifican por lo que uno diga. O sea, el niño queda capturado, casi hipnotizado, por la emisión de luces, colores, sonidos frente a los que permanece pasivo. Es "tragado" por la máquina, y sus respuestas no tienen devolución. (p.25)

Mientras que las plataformas digitales apelan a la atención efímera, los relatos compartidos en la infancia permiten organizar experiencias y abrir un horizonte de sentido que fortalece la conquista del discurso narrativo. Por lo tanto, es necesario poner en debate esta situación actual con el objetivo de repensar las condiciones que posibilitan o limitan la construcción del lenguaje, la apropiación de la lengua y la conquista del discurso narrativo.

Si bien las tecnologías ofrecen nuevas formas de acceso a la información y al entretenimiento, no pueden sustituir el valor de la interacción dialógica, del relato compartido y de la palabra dirigida. En este sentido, promover espacios de encuentro, diálogo y lectura conjunta se vuelve una tarea esencial para los padres y los profesionales que trabajan con las infancias, para garantizar que la experiencia narrativa no quede desplazada por la inmediatez y la pasividad propias del consumo de pantallas.

Repensar la práctica fonoaudiológica: desafíos actuales y posibilidades de acción.

*¿Cuáles son los desafíos que se presentan en la práctica fonoaudiológica?
¿Qué acciones pueden desplegar los fonoaudiólogos para afrontarlos desde su campo de intervención?*

A partir de lo desarrollado en el apartado anterior, parecería que la práctica fonoaudiológica contemporánea se ve interpelada por desafíos de creciente complejidad, especialmente en el contexto actual, en el cual las interacciones con otros, el intercambio de relatos narrativos y la participación en espacios literarios podrían verse atravesados por transformaciones de orden cultural, social y tecnológico. En este sentido, resulta pertinente que las prácticas fonoaudiológicas consideren dichas transformaciones al momento de la llegada de un niño o niña al espacio de atención, ya que ellos se encuentran atravesados por estas marcas singulares de época.

Las prácticas fonoaudiológicas vinculadas al campo del lenguaje, se sustentan en la interacción dialógica. Tal como se señaló en el primer capítulo, el lenguaje se

construye con un Otro primordial, a partir de situaciones de diálogo. En relación a esto, Janin (2022) señala: “Las palabras son un regalo que se da en vínculo amoroso, y no se aprenden con máquinas, sino con otros investidos libidinalmente, que se dirigen al niño como alguien con quien puede haber un intercambio significativo” (p.33).

Arantes (1994) plantea que el fonoaudiólogo se constituye en un “otro” que escucha e interpreta, no solo lo dicho, sino también los silencios; reconociendo allí las huellas de la historia, los pensamientos y los afectos del niño. Su tarea es ser intérprete de las producciones singulares de los niños y las niñas. El terapeuta podrá crear nuevas interpretaciones, capaz de hacer circular nuevos sentidos, organizando, articulando y posibilitando su discurso. “Al ofrecerse como espejo (intérprete) para el paciente, podrá abrir la posibilidad de (re) significar la historia del niño y de (re) introducirla en el orden de lo simbólico” (Arantes, 1994, p.7).

En un contexto donde la comunicación se fragmenta, los espacios de literatura y narración se convierten en herramientas de resistencia cultural. Es oportuno retomar a Han (2020, 2023) cuando advierte que la narración atraviesa una crisis debido al predominio de la inmediatez digital y la información fragmentada, en la que prácticas frecuentes en este medio como las “stories” (de redes sociales) “no narran, sino que publicitan” (Han, 2023, p. 14), ya que pone en alerta y obliga a pensar en el riesgo en el que se encuentran las infancias.

Las pantallas no se dirigen al niño o la niña como sujeto singular, no escuchan, no guardan pausas ni ofrecen espacios de espera. No establecen un diálogo genuino. Se presentan como imágenes, sonidos y sonidos que no reconocen al niño o la niña como interlocutor válido. Las pantallas, si bien “hablan”, no mantienen una conversación real: no responden ni posibilitan la circulación del lenguaje. No existe, en ese contexto, un otro que erotice el lenguaje y que otorgue sentido a los intentos comunicativos del niño o la niña, lo que podría dificultar la constitución de una situación dialógica.

Esta situación no es sin efectos para los niños y las niñas, y representa un desafío para los fonoaudiólogos y fonoaudiólogas dedicados al campo del lenguaje. La Licenciada en Fonoaudióloga y docente Fernanda Felice (2019) señala que el

“síntoma” predominante en esos casos es la ausencia de lenguaje. Así mismo, plantea que, al realizar una evaluación más exhaustiva, se evidencian dificultades relacionadas con la falta de intencionalidad comunicativa, lo que puede conducir a que los niños y las niñas muestren escaso interés por crear vínculos con otras personas.

En consonancia, Irene Sobol (2019) sostiene que, en los últimos años, parecería haberse incrementado el número de consultas por trastornos del lenguaje en niños, vinculadas al uso excesivo de dispositivos tecnológicos.

Sin embargo, no solo la construcción del lenguaje y apropiación de la lengua se verán comprometidos, sino que también, como se indicó anteriormente, estudios recientes sugieren que el uso excesivo de pantallas podría debilitar los espacios de intercambio narrativo. “Se debe tener en cuenta, además, que mientras el niño está frente a la pantalla, no realiza otras actividades fundamentales para su desarrollo, tales como: el juego no estructurado, el contacto con otros niños y niñas, el vínculo con la naturaleza, la exploración, los tiempos de espera y hasta el aburrimiento” (Estefanell, 2021, p. 21).

Frente a este contexto y a estos desafíos que se presentan en la clínica fonoaudiológica, los profesionales deberán llevar adelante una importante tarea para las infancias: además de brindarles una atención respetuosa, amable y de calidad, no sólo deben abordarse las dificultades dentro de un espacio clínico individual, sino que también es fundamental que desarrollen estrategias de promoción y prevención, sensibilizando a las familias y acompañando un uso responsable de las tecnologías. Y que, de esta manera promuevan el desarrollo y el crecimiento sano de los niños y las niñas de forma integral e interdisciplinaria, atendiendo a las características de las infancias actuales, su historia y su contexto.

El carácter interdisciplinario constituye otro eje crucial. Stolkiner (1999) advierte que integrar equipos de salud implica reconocer la incompletud del saber propio, mientras que Levin (2004) subraya la riqueza de articular la fonoaudiología con lingüística, psicología, sociología y filosofía del lenguaje. Esta integración permite un abordaje integral que contemple tanto la singularidad del niño como su contexto familiar, social y cultural (Baez, 2023).

La literatura, en todas sus formas, se consolida como recurso privilegiado de intervención subjetivante. Narrar, jugar o inventar historias habilita espacios donde se dice con la voz, con el cuerpo y con los silencios, convocando memorias, afectos y sentidos compartidos (Sancevich, 2021).

Es relevante retomar las palabras de María Teresa Andruetto (2014) cuando habla de los libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. “A un extremo y al otro de lo escrito y de lo leído hay personas que se encuentran y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se encuentran dos subjetividades que pueden incluso ser de distintos siglos, de distintas culturas, de distintas lenguas” (p.26). Tomando estas palabras de la autora, se podría pensar que la labor de los fonoaudiólogos, dedicados al abordaje de la comunicación y el lenguaje, es construir estos puentes, porque los puentes vinculan, permiten llegar al otro lado de la orilla.

Para continuar profundizando en la relevancia de los espacios literarios en las prácticas fonoaudiológicas, resulta pertinente retomar las palabras de Graciela Montes (1999), quien plantea que, “si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte” (p. 52). En este sentido, el o la fonoaudiólogo o fonoaudióloga debería incluir la literatura entre sus quehaceres, para que así contribuyan al ensanchamiento de este territorio necesario.

A modo de conclusión, se destaca que la literatura y la narración constituyen recursos valiosos para la promoción del desarrollo infantil, del lenguaje y el abordaje terapéutico de sus posibles problemáticas. En consecuencia, resulta imprescindible que, en la clínica del lenguaje en la infancia, se sostengan y revaloricen las prácticas narrativas y literarias, las cuales, en el contexto actual, podrían encontrarse debilitadas. De este modo, sería posible promover la comunicación, el despliegue lingüístico, la simbolización y la creatividad a través de la puesta en juego del lenguaje.

Conclusión

Considerando los objetivos propuestos y el desarrollo teórico realizado en el presente ensayo, es posible arribar a las siguientes conclusiones en torno a la temática abordada.

En primer lugar, a partir de los aportes de diversos autores, se buscó explorar cómo el proceso de construcción del lenguaje y apropiación de la lengua se entrelaza con la conquista del discurso narrativo. En este sentido, es posible sostener que la construcción del lenguaje no emerge de manera espontánea, sino que se construye en relación con otros, en vínculos afectivos y en instancias en la que acontezca el discurso dialógico, como señalan Levin (2002) y De Lemos (2000). La lengua, en este proceso, se ofrece y una vez que se apropia se transforma y se habita; y empieza a organizar, a nombrar y a dar sentido a la experiencia.

Es posible establecer que la conquista del discurso narrativo no acontece de manera súbita ni espontánea, sino que supone un proceso gradual y complejo, atravesado por diversas transformaciones vinculadas a la constitución del sujeto hablante. Si bien Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008), a partir de sus investigaciones, pueden establecer diferentes etapas, dicho proceso no responde necesariamente a un modelo evolutivo rígido, sino que, como plantea De Lemos (2000), implica un movimiento dialéctico, en el que el sujeto podría avanzar, retroceder o reformular su producción discursiva de manera continua.

Por otro lado, esta conquista requiere de una serie de experiencias y condiciones que la hacen posible; es decir, se origina en el vínculo primario, a través de experiencias tempranas de interacción afectiva, en la que se fortalece en la mediación cultural que promueve el uso del lenguaje con otros y la literatura.

Es por este motivo que el rol que asuman los adultos que rodean a ese niño o niña tendrá una influencia positiva o negativa en este proceso. Por lo tanto, es importante que el adulto, frente al discurso narrativo del niño, se posicione como intérprete, otorgándole sentido a sus producciones e interviniendo de manera amable y respetuosa para ordenarlo, de modo que, poco a poco, el niño logre una versión propia. Esta función interpretativa no implica corrección ni dominio, sino acompañamiento y sostén: el adulto se ofrece como mediador entre el niño y su

producción, ya sea vinculada a lo literario o no, posibilitando la construcción de un relato propio.

La literatura infantil y la lectura compartida aparecen como escenarios privilegiados para esta conquista: ofrecen oportunidades para habitar mundos imaginarios, construir sentido y articular, al tiempo que abren la relación con el otro. Montes (1999) y Bettelheim (1987) sugieren que estas experiencias pueden ser transformadoras, aunque su impacto depende del contexto, del acompañamiento y de los lazos afectivos que sostienen estas instancias de encuentro en la que acontece la transmisión de la lengua.

Sin embargo, en este ensayo fue necesario analizar lo que sucede en la sociedad contemporánea respecto al uso de pantallas por parte de los niños y las niñas, ya que, cuando este uso se vuelve excesivo y reemplaza otras actividades como la lectura compartida, entre otras experiencias, podría incidir en la conquista del discurso narrativo.

A partir de los datos estadísticos del INDEC y del estudio realizado por Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML. (2018), se observa una presencia cada vez más temprana y extendida de dispositivos digitales en la infancia. Esta situación resulta especialmente relevante, dado que el uso prolongado de pantallas, tanto por parte de los adultos como de los niños, tiende a reducir los momentos de interacción dialógica y de lectura compartida, fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la simbolización.

Frente a este contexto, resulta fundamental que quienes están en contacto con las infancias tengan en cuenta las recomendaciones sobre el uso de pantallas. El acompañamiento y la atención del adulto son aspectos centrales al momento de ofrecer un dispositivo electrónico, especialmente en lo que respecta a la calidad del contenido, el tiempo de exposición y la edad del niño o la niña. El adulto, debe estar implicado activamente en ese uso, promoviendo el lenguaje, la interacción y la circulación de la palabra, así como valorando la intención comunicativa y las preguntas que surgen en esos intercambios.

El nivel educativo de los adultos y su disposición a sostener momentos de lectura compartida se mantienen como factores que pueden favorecer la construcción

del lenguaje y del discurso narrativo. En este sentido, la familia y el jardín de infantes continúan siendo espacios fundamentales para garantizar el derecho de los niños y las niñas a acceder a la literatura y a la narración de historias junto a un adulto cercano. Este encuentro mediado por las palabras, las miradas, el contacto y las voces constituye una experiencia fundante para las infancias.

La fonoaudiología, en tanto disciplina centrada en la comunicación y el lenguaje, debe desempeñar un papel fundamental en este proceso: construir puentes entre la voz del niño y la del otro, generar oportunidades para que se diga y se escuche, y sostener espacios donde la palabra no sea simplemente repetida, sino apropiada y transformada en experiencia compartida (Andruetto, 2014). Integrar estas prácticas desde una perspectiva interdisciplinaria, que contemple el contexto social, familiar y cultural, permite comprender la complejidad del proceso sin reducirlo a etapas lineales o previsibles.

Intervenir en la clínica con niños demanda que los profesionales fonoaudiólogos propongan experiencias que motiven y habiliten el disfrute compartido de la lectura y el juego. En este sentido, la literatura infantil se presenta como un recurso significativo y subjetivante en el trabajo terapéutico.

Por otro lado, recuperar el valor del relato y la literatura dentro de la clínica del lenguaje no implica sólo considerarlos como un recurso terapéutico, sino también como una apuesta ética: la de ofrecer a cada niño y niña la posibilidad de habitar un espacio donde su voz sea escuchada, interpretada y resignificada, donde el lenguaje vuelva a ser un puente hacia los otros y hacia sí mismos.

Por lo tanto, como futuras profesionales de la Fonoaudiología, asumimos el compromiso de visibilizar la importancia de sostener las prácticas discursivo-narrativas y de cultivar espacios donde se pueda narrar, imaginar y habitar la lengua, tanto en la clínica como en los diversos ámbitos que transitan las infancias.

La conclusión, entonces, no se presenta como un cierre absoluto, sino como una invitación a continuar indagando en esta temática, promoviendo nuevas investigaciones que permitan seguir profundizando en la relación entre los procesos de construcción de lenguaje y apropiación de la lengua y el discurso narrativo, en los tiempos en que los niños y las niñas se constituyen como sujetos hablantes.

Fuentes utilizadas

Andruetto, M. T. (2008, 11 de noviembre). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Imaginaria. <https://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Arantes, L. (1994). El fonoaudiólogo: ese aprendiz de hechicero (L. Bardone, Trad.). En M. F. Lier de Vitto (Ed.), *Fonoaudiología: en el sentido del lenguaje* (2ª ed.). San Pablo: Cortez.

Ariès, P. (1960) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus. Madrid.

Baez, M. (2023). Prólogo. En *Fonoaudiología: el cuidado de la comunicación humana en diversos contextos de intervención*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Bardone, L. (2001). Paráfrasis y subjetividad en la textualización narrativa infantil. *Letras* de *Hoje*.

Bardone, L. s. f. La interpretación y el concepto de lengua materna. En *Seminario: Sobre Aquisição da linguagem e o conceito de língua materna*. Universidad de la República: Montevideo.

Bassols, M., & Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Benveniste, E. (1997). Cap. XV: De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general I*. España: Siglo XXI de España Editores.

Benveniste, E. (s. f.). *Problemas de lingüística general I*. España: Siglo XXI de España Editores.

Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica (Grijalbo Mondadori, S. A.).

Borzone, Ana María. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 192-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>

Byung-Chul Han. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.

Byung-Chul Han. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Cabrejo-Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura, FUNDALECTURA*, 3, 12-19. Recuperado de https://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Cúneo, F. (2021). *Implicancias de la voz en el lenguaje en el niño. Una mirada desde el campo de las afecciones del lenguaje* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario].

De Lemos, C. (2000). *Sobre el paralelismo, su extensión y disparidad de sus efectos* (N. Desinano, Trad.). Porto Alegre: PUCRS.

De Lemos, C. (2001). Sobre el carácter lingüístico y discursivo de la narración en el habla del niño. En *Lingüística*. Alfal: San Pablo.

Desinano, N. (1999). *Narraciones infantiles. Un estudio sobre oralidad*. Homo Sapiens.

Díaz Ronner, M. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En N. Jitrik (Dir.), *Historia crítica de la literatura argentina* (Vol. 11). Buenos Aires: Emecé.

Estefanell, L. (2021). *Pantallas en casa: Guía para acompañar a las familias en el uso de Internet*. Montevideo: UNICEF.

García, S.V. y Días de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Arch Argent Pediatr*

INDEC. (2025) Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH.

https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_25FD0D0C4A71.pdf

Janin, B. (2014). *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Editorial Noveduc.

Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo. De la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación*. Editorial Noveduc.

Klein, I. (2009). *La narración* (1ª ed., 1ª reimp.). Buenos Aires: Eudeba.

Levin, J. G. (2002). *Tramas del lenguaje infantil: Una perspectiva clínica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Lier-De Vitto, F., et al. (2014). Delirios de la lengua: el sentido lingüístico (y subjetivo) de los monólogos del niño. En *Adquisición, patología y clínica del lenguaje*. Rosario: UNR Editora.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.*

Orlandi, E. (1999). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos* (2ª ed., L. Bardone, Trad.). Campinas: Ed. Pontes.

Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños.* Barcelona: Ars Médica.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural* (1ª ed., 2ª reimp.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Y. (2005, agosto 31). *La lectura en la primera infancia* [Documento de trabajo]. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia.* Bogotá: Editorial Norma.

Sancevich, I. (2021). La relevancia de la interacción dialógica en el abordaje clínico: El diálogo como imprescindible. En *Fonoaudiología. Intervenciones y prácticas posibles.* Rosario: UNR Editora.

Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: Entre la epistemología y las prácticas. Recuperado de <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. *Language development across childhood and adolescence*, 3, 233-248. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.15tol>

Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Barcelona: Siglo Veintiuno

Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Arch Argent Pediatr*;116(2):e186-e195