

Clase virtual N° 6

La literatura en la escuela primaria

Autora: Beatriz Masine, Equipo Áreas Curriculares del Ministerio de Educación

Introducción

“[...] los libros cosen las piezas y los pedazos del universo para hacernos con ellos una vestimenta.”

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*.

Es sabido que la literatura es, de todos los discursos sociales, uno de los más complejos porque reelabora a los otros, aun a aquellos que han caído en desuso. La literatura es una suerte de archivo abierto y disponible de aquello que los hombres han considerado y consideran legítimo para nombrarse, para identificarse, para perdurar en el tiempo y en el espacio. No se conocen pueblos que no hayan dejado en sus historias señales de la forma como construían y transmitían una identidad, como confeccionaban la “vestimenta” –en palabras de Bradbury–, mediante la cual contar su modo peculiar de vivir y de hacer, sus censuras, sus prohibiciones, su invención de lo desconocido.

Leer literatura, entonces, a partir de todas las modalidades y escenarios disponibles nos brinda una forma de acceder a ese universo simbólico que ayuda a otorgar sentido a nuestra vida. Pero acceder a ese discurso complejo es una tarea en la que la escuela tiene mucho para aportar. Esta clase está dedicada a algunos aspectos referidos a la formación de lectores de literatura en los primeros ciclos.

En los últimos años y a partir de nuevas propuestas curriculares, la literatura en la escuela ha tomado un nuevo posicionamiento. Hay datos que lo evidencian: la centralidad que otorgan los Núcleos de Aprendizajes Priorizados y los Cuadernos para el Aula del área de Lengua a la formación del lector literario; la progresiva dotación de libros en las bibliotecas escolares de todo el país como política del Estado; la multiplicación de la producción teórica acerca de la literatura en la escuela; el desarrollo de carreras de posgrado especializadas en literatura infantil y juvenil¹; la inclusión de un seminario de Literatura Infantil en la formación del docente para el Nivel Primario. Estos, entre otros hechos, manifiestan una apuesta diferente de la realizada en otros momentos de la historia de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. Estas prácticas, como ha señalado Gustavo Bombini (2005), han estado siempre atravesadas por posiciones que responden a distintos marcos teóricos lingüístico-literarios, que determinan cuáles son los contenidos valiosos que deben estar presentes en las aulas y los modos de abordarlos. En la década del noventa, por ejemplo,

¹ Durante cinco cohortes (2003-2010) se ha desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires el Postítulo de “Literatura Infantil y Juvenil”, organizado por CePA y dirigido a maestros, bibliotecarios y profesores.

“[...] generaron las condiciones para la construcción de una hegemonía disciplinaria: la de la lingüística en su línea textualista a la hora de definir un nuevo saber sobre la lengua en la escuela. Pero ¿cuál fue el lugar de la literatura en ese proceso? Recolocada en una seudodemocracia de los discursos se dijo: ‘la literatura es un discurso social más’ y en la contundencia de su simplificación se barrió de un plumazo con esta frase toda la especificidad retórica, todo el sentido histórico y cultural y toda la dimensión estética y simbólica de una producción particular en ningún caso homologable a la lectura de un instructivo para hacer funcionar un lavarropa o a las páginas policiales del *Clarín* de ayer”.

Bombini, 2005: 69-70.

En estos tiempos, las tareas de capacitación apuntarán, seguramente, a formar a los docentes con la convicción de que es en las aulas donde muchos chicos encuentran *la gran ocasión* y, a veces, la única ocasión para iniciarse en experiencias de lectura literaria, tal como señala Graciela Montes (2007). El rol de mediador que implica poner a disposición de los chicos la cultura escrita, hacer del aula una comunidad de lectores, debe invitarlo a plantearse, entre otras cosas, propósitos y prácticas de enseñanza diversas, organizadas alrededor de la concepción de la lectura como una “lectio” (De Certeau, 1986); es decir, alrededor de la idea de que la construcción de sentido es fundamentalmente social. En la escuela, el niño lector se apropia de los sentidos disponibles en el texto en función de cuestiones no solo personales, sino también relacionadas con la comunidad de interpretación que es el aula.

Posicionarse en esta concepción nos invita como capacitadores a considerar con los maestros temas-problemas relacionados con los modos de leer en el aula y las prácticas que la lectura convoca; también a transmitirles herramientas de análisis que provienen de la teoría literaria y que ayudan a la hora de la interpretación; a ayudarlos a reconocer su rol como iniciadores; a acordar estrategias de optimización de las bibliotecas disponibles, entre otros temas; a tratar con los docentes en instancias de capacitación. Claro está, estos temas solo tienen sentido en el marco de ricas situaciones de lectura de literatura y literatura infantil que se den en esas mismas instancias.

Desarrollaremos a continuación algunos de esos temas; otros se irán profundizando en los módulos 3 y 4 de este itinerario de formación.

El para qué de la literatura en la formación de los niños

Cuando pensamos en la literatura y buscamos cercarla con una definición, se abre una serie de posibilidades: la idea de imaginación, de invención, de oposición entre mundo real y mundo de ficción –entre el indicativo y la subjuntivización²–; el modo de manifestar una experiencia del mundo; una relación particular con la verdad: *la opacidad de la verdad* con la que trabaja como un modo de producirla; un modo específico de articular la palabra, de lograr que, a partir de un uso especial del universo verbal, un mundo se despliegue en la mente del lector, entre otras muchas aproximaciones. Sin embargo, esta enumeración no hace más que corroborar que todo intento de definición del discurso literario queda siempre atravesado por las virtudes de la *incompletud*. Elegir una es –como dice Jonathan Culler (2004)– legitimar un método crítico pensado como el adecuado para relevar esos rasgos y, por consiguiente, hacer que pierdan validez aquellos que desestimamos.

Si bien esas formulaciones también alcanzan a la literatura dedicada a los niños, el aparato crítico y pedagógico, al referirse a esta en particular, insiste sobre todo en el por qué y el para qué de la literatura infantil en la escuela; es decir, se interroga sobre los efectos de la lectura en las niñas y los niños. Transmisión de una herencia cultural; préstamo –a través del mundo imaginario– de experiencias que le permiten al niño otorgar sentido a situaciones complejas; resguardo, compañía y oportunidad en contextos de crisis; producción de referencias y de metáforas con las que bucear en significaciones; iniciación en la complejidad de un lenguaje no unívoco; posibilidad de integrarse en una comunidad; entrada al mundo ficcional para obtener perspectivas diversas sobre hechos del mundo real, entre otras, son las potencialidades que los discursos pedagógicos otorgan a la literatura. De acuerdo con las respuestas que se dan, se definen distintos propósitos, corpus y prácticas de enseñanza (Colomer, 2001).

² Jerome Bruner habla de subjuntivización para referirse al modo en el que la narrativa literaria construye mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real: “[...] estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Un acto de habla narrativo ‘logrado’ o ‘aceptado’ produce, por lo tanto, un mundo subjetivo. Cuando uso el término subjuntivizar, lo hago en este sentido. ¿Qué podemos decir de alguna manera técnica sobre los medios con los cuales el discurso representa una ‘realidad subjetiva’? Porque, con toda seguridad, esa es la clave del discurso en las grandes obras de ficción” (Bruner, 1998: 38).



Actividad opcional

Le proponemos una serie de lecturas y reflexiones para construir su propia memoria de lector.

1. A continuación, lea los siguientes fragmentos referidos al lugar de la literatura en la vida de las personas:

“La literatura infantil, oral, visual o textual, proporciona y canaliza, además de los referentes inmediatos –reales y cotidianos–, los referentes que contribuyen a enraizar la infancia en aquel mundo mítico por el que se rigen o rigieron los comportamientos y hábitos propios de su comunidad. Estos referentes son conceptos más simbólicos y se personalizan en seres fantásticos como los enanos, hadas, brujas, ogros, dragones, demonios o marcianos, de quienes el niño aprenderá, por su forma y modo de ser, las nociones de lo noble o falso, justo o injusto, perverso o excelso, que subyacen en las conductas morales y sociales propias de su comunidad cultural.” (Colomer y Durán, 2000: 146)

“Por un lado, debido al jugo que le saca la literatura al lenguaje (a los lenguajes), el modo en que lo pone en escena sin mezquindades y con ‘arte’. Leyendo literatura el lector se encuentra en un territorio mucho más extendido del que suele transitar a diario, donde aparecerán palabras y maneras peculiares de decir las cosas, escorzos, piruetas y elecciones significativas [...]. Por otro lado, debido a que los universos literarios permiten muchas entradas. No son unívocos, hay en ellos significaciones yuxtapuestas, sumadas, empalmadas, hojaldradas... La metáfora y el símbolo –y la literatura suele trabajar casi privilegiadamente sobre ellos– tienen la particularidad de ‘extrañar’ y seducir al mismo tiempo, funcionan como cajas misteriosas, como acertijos, y movilizan lecturas...” (Montes, 2007: 12)

“¿Puede la lectura sostener a esas fuerzas de vida? ¿Qué esperar de ella sin ilusiones vanas, en espacios donde la crisis es particularmente intensa, ya se trate de escenarios de guerra o de violencia reiterada, de desplazamientos de poblaciones más o menos forzosos o de quebrantes económicos acelerados?

En contextos como esos, muchos niños, adolescentes y adultos podrían redescubrir el papel de esa actividad en la reconstrucción de sí mismos y la contribución insustituible de la literatura y del arte a la actividad psíquica. Y a la vida, en pocas palabras. Esta hipótesis puede sonar paradójica en una época de mutaciones tecnológicas donde lo que más preocupa es la eventual disminución de las prácticas de lectura. Y puede parecer todavía más audaz, incluso incongruente, considerando que el gusto por la lectura y su práctica en gran medida se construyen socialmente. Pensemos en los ejemplos que dimos anteriormente: en casi todos los casos se trata de hombres y mujeres que tuvieron contacto con los libros desde su más tierna edad o que, al menos, fueron introducidos precozmente en los usos de la cultura escrita. [...] La lectura es un arte que más que enseñarse se transmite, como lo han demostrado muchos estudios [...]



Actividad opcional (continuación)

Las investigaciones que realicé en esos contextos de vulnerabilidad me enseñaron, en efecto, que la experiencia de la lectura no variaba de acuerdo con la pertenencia social o las generaciones.” (Petit, 2009: 16-17)

“Todos somos un poco Ulises, un poco Cristo, un poco Sócrates, un poco Rousseau. Y también un poco Abraham, Prometeo, Edipo, Antígona, Gulliver, Alonso Quijano, Macbeth, Robinson, Fausto, Guillermo Meister, el capitán Ahab, Ulrico o el agrimensor K. Sus historias ocupan el lugar de nuestra inquietud, el hueco esencial y tembloroso en el que se alberga nuestra ausencia de destino. Quizá los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos. Y para eso, para contarnos lo que somos, acaso no tengamos otra posibilidad que recorrer de nuevo las ruinas de nuestra biblioteca para intentar recoger ahí las palabras que nos digan.” (Larrosa, 2000: 124)

2. En las historias personales de lecturas es posible incursionar, también, en el sentido que la lectura tiene o ha tenido en la vida de cada uno. Lea las memorias que figuran en el Anexo 1: *Memorias*. Observe que esos relatos refieren no solo a nombres de autores y a personajes e historias, sino también a figuras iniciáticas y de las representaciones que la lectura ha tenido y tiene en épocas diversas de la vida de cada uno. Sugérimos algunos aspectos en los que detenerse en esas memorias:

- el tema de lo lejano y lo cercano
- las figuras de iniciación
- la actividad del lector: la construcción del sentido (el lector curioso, impertinente, desconforme, disponible, expectante, incómodo...)
- los momentos de la lectura
- los libros y sus formas
- las figuras y las metáforas utilizadas para hablar de la lectura y su implicancia respecto del lector (¿determinan alguna práctica?)

3. Luego de la lectura de las citas y las memorias, responda a la siguiente invitación que hace Jorge Larrosa cuando dice: “[...] para contarnos lo que somos, acaso no tengamos otra posibilidad que recorrer de nuevo las ruinas de nuestra biblioteca para intentar recoger ahí las palabras que nos digan”. (2000: 23) Escriba su memoria personal de lector.



Material complementario para la Clase 6: Anexo 1 - Memorias.

La literatura infantil y juvenil: un modo particular de leer

Muchas de las lecturas para los niños son seleccionadas a partir de la exigencia de brindar cierta “utilidad” al lector: los libros al servicio de la transmisión de valores y de formas de regulación de la vida social. Esta determinación ha sido y es organizadora de decisiones editoriales, de prácticas de enseñanza, y hasta de orientaciones para la producción de una literatura *ad hoc*. En la actualidad esta literatura suele adoptar una modalidad diferente a la del mensaje explícito y reiterativo de los libros moralizantes del siglo XIX. Sin embargo, y como sospecha Denise Escarpit, si bien ha renovado su “forma”, no siempre logra escapar de las motivaciones del adulto y de sus diversas intenciones respecto de la infancia (1993: 40). Es esta literatura la que Maite Alvarado y Horacio Guido llaman “literatura para los niños” y no “de los niños” en tanto “pertenencia por derecho propio y no por delegación” (1993: 64).

Estos autores conjeturan sobre el desarraigo de la literatura infantil respecto de la serie literaria. Señalan que ciertas marcas presentes en el relato tradicional, como el “fueron felices y comieron perdices”, además de indicar la salida de la ficción, introducen un tono o “plus enunciativo” y se constituyen así en signos de un ademán sobreprotector. Y, en ese tono, agregan: “[...] parece insinuarse la bifurcación de los senderos que llevan a la literatura por un lado y a lo infantil por otro. Ademán sobreprotector que impide crecer, condenando a la minoridad al género” (1993: 36). Estas y otras manipulaciones dejan a la literatura infantil y a su empleo en la escuela a disposición de demandas de diversa índole, de algunas corrientes de la psicología, o de la pedagogía o del mercado, o de la enseñanza en valores, o al “buen decir” de larga tradición escolar.

Conocida es la disputa sostenida por el psicólogo Bruno Bettelheim ([1978] 1993) en “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” contra algunas corrientes que leen en forma realista los cuentos tradicionales y los desestiman, en tanto, según argumentan, someten a los niños a escenas de sadismo y de terror inapropiadas para la edad o imponen formas de relaciones sociales que acentúan las diferencias de clases. Bettelheim, en una actitud valorativa de este tipo de relatos, sostiene su valor terapéutico y educativo para la vida, en tanto los niños aprenden en la lectura sentimientos y actitudes que en la vida real no tienen por qué experimentar: el temor de alejarse de los padres, los matices afectivos y las promesas venturosas de salir airoso de las adversidades, el extravío y el retorno al hogar, las soluciones posibles a distintos tipos de dificultades –la astucia o la audacia, por ejemplo– entre otras. Como vemos en este ejemplo, esta disputa está centrada en lo conveniente o no para los niños, pero no se interroga –como dijimos– por lo literario en sentido estricto.

Otro de los gestos sobreprotectores tiene que ver con el universo de representación al que podríamos identificar como “lo lejano versus lo cercano”. El argumento a favor de una suerte de selección relacionada con lo próximo se sostiene en la imposibilidad de los chicos de comprender aquello de lo que no han tenido una experiencia “cercana”. Por lo tanto,

las historias que se eligen para compartir en el aula se desarrollan en un paisaje conocido, despliegan leyendas locales, manejan un universo verbal sencillo y fácilmente reconocible para el alumno. El argumento contrario piensa que la literatura da la posibilidad de traspasar las fronteras visibles del tiempo y del espacio y, por lo tanto, favorece el encuentro con la experiencia de personas de distintas épocas³.

Sobre este tema, el canadiense Kieran Egan (2005) propone revisar una forma de organización progresiva de lo curricular que implica partir siempre de lo que el alumno sabe y no de lo que el alumno puede imaginar. Y que en consonancia con lo que se viene exponiendo abogaría por elegir relatos cuyo universo se acerque a la vivencia de los alumnos. Dice Egan:

“Se asume que lo que los niños aprenden primero y mejor son los detalles de su propia vida cotidiana. Esto es, se asume que el pensamiento de los niños es simple, concreto, y se articula con su propia experiencia local. Pero [...] los niños también poseen imaginación y emociones y estas también los conectan con el mundo. Si las mentes de los niños están supuestamente restringidas a los detalles del día a día de su vida cotidiana, ¿por qué estas están, asimismo, llenas de monstruos, conejos que hablan, o temerarias emociones? No podemos explicar la apelación a Peter Rabbit en términos de su ‘entorno familiar’ (Applebee, 1978: 75), cuando además esto implica un seguro bosque y un peligroso cultivado jardín, y la muerte cercana y más”.

Egan, 2005: 66.

Como se puede observar, la selección de libros es una práctica atravesada por debates, por enfrentamientos y luchas en el interior del cuerpo social, donde se intenta determinar qué es lo que se debe leer y quién es el especialista idóneo para determinar las lecturas adecuadas para los niños.

Para ampliar este tema, se puede consultar “Tercera digresión... pero, ¿qué es la literatura?...”, en *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, de Gustavo Bombini.

³ Michele Petit, a partir de su trabajo con inmigrantes en las bibliotecas francesas, nos acerca el siguiente argumento: “Esto es precisamente lo que la lectura, y sobre toda la lectura literaria, ofrece en abundancia: espacios, paisajes, pasajes. Líneas de huida, trazos que reorientan la mirada. [...] Esta promesa de que existe otro lugar, de no estar condenado por siempre a la inmovilidad, es lo que hace felices a esos niños, simplemente; lo que impide que enloquezcan algunos de ellos, arrinconados en universos devastados por la violencia” (2001: 133).



Actividad opcional

1. Los siguientes fragmentos abordan aspectos desarrollados hasta ahora en esta clase, algunos desde una perspectiva histórica. Después de leerlos, reflexione sobre ellos, piense en algunos libros que usted ha leído y que puedan relacionarse con alguno de esos criterios. También puede agregar experiencias docentes en las que este tipo de determinantes se han hecho presentes.

“Con el tiempo se elaboraron reglas muy claras acerca de cómo tenía que ser un cuento para niños. En pocas palabras, tenía que ser sencillo y absolutamente comprensible (había incluso una pauta que fijaba el porcentaje de vocabulario desconocido que se podía tolerar), tenía que estar dirigido claramente a cierta edad y responder a los intereses rigurosamente establecidos para ella. No podía incluir ni la muerte ni la sensualidad ni la historia, porque pertenecían al mundo de los adultos y no a la ‘dorada infancia’ [...]. Era común que esa literatura llamara a su pretendido interlocutor, el niño ideal, ‘amiguito’: una manera de ganarse su confianza y, a la vez, mantenerlo en su lugar.” (Montes, 1993: 41)

“El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes, y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los textos. Dentro de esta variante utilitarista-dura de la literatura para niños, donde los textos cumplen una función exclusivamente instrumental, ya que lo que menos se atiende en ellos es su naturaleza literaria, en estos últimos años la llamada ‘educación en valores’ dio lugar a una variante ‘políticamente correcta’ de la vieja intersección entre los libros infantiles y la moral.” (Carranza, 2007, en línea)

“Los cuentos de hadas, a diferencia de cualquier otra forma de literatura, llevan al niño a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole también qué experiencias necesita para desarrollar su carácter. Estas historias insinúan que existe una vida buena y gratificadora al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades; pero solo si uno no se aparta de las peligrosas luchas, sin las cuales no se consigue nunca la verdadera identidad. Estos cuentos prometen al niño que si se entrega a esta terrible y abrumadora búsqueda, las fuerzas benévolas acudirán en su ayuda y vencerá. Las historias advierten, también, que aquellos que son demasiado temerosos y apocados para arriesgarse a encontrarse a sí mismos deben permanecer en una monótona existencia; si es que no les está reservado un destino peor.” (Bettelheim, 1993: 173)

“Desconfía de los cuentos y novelas que sirvan para enseñar algo muy concreto. Si el libro demuestra claramente que los dientes deben cepillarse todas las noches, que no hay que discriminar a los asiáticos y que los enanos son personas, probablemente



Actividad opcional (continuación)

no tenga mucho valor literario. Las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente, y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas.” (Mariño, 2004, en línea)

2. Integre a la reflexión las lecturas de Alvarado y Saki incluidas en el Anexo 2 y establezca:

- ¿Con qué posturas acuerdan los argumentos del artículo de Maite Alvarado?
- ¿Qué teorías derriba la ficción de Saki?



Material complementario clase 6: Anexo 2.

En instancias de capacitación, la forma de acercamiento de los docentes a estos temas merece una especial atención. Por ejemplo, la actividad que se acaba de desarrollar podría estar pensada en un orden inverso: partir del cuento de Saki y luego avanzar hacia la discusión sobre el contenido de las citas. Este relato de contenido metaliterario plantea dos modos de leer, e indudablemente tres si incluimos a los chicos. La *doxa* o el sentido común a poner en cuestión es la posición de la tía que, como hemos visto, se acerca a los argumentos de la literatura como vía de enseñanza y transmisión de valores. Al ser un cuento que escenifica el problema, el debate alrededor de él y los diferentes puntos de vista que se pueden desplegar en un encuentro de lectura son una puerta de entrada para comenzar a pensar sobre el tema. Sería deseable que se pudiera cerrar una reflexión de este tipo acordando con las líneas que abre Maite Alvarado en el siguiente fragmento:

“Pedagogizar la literatura es despojarla de su poder enigmático. ¿Es posible evitar ese gesto protector, aprovechar la familiaridad del niño con la narración para sembrar en ella el misterio? El filósofo Jorge Larrosa (1996) habla de ciertas lecturas que constituyen experiencias de formación, que ponen en crisis la identidad del sujeto y lo transforman. En general, la escuela evita esas lecturas, ya que implican un riesgo, como toda experiencia. La escuela se empeña, entonces, en resolver los enigmas, en revelar los misterios, en hacer que todo se entienda. Si la escuela tradicional inducía a través de cuestionarios una interpretación autorizada de los textos literarios, la escuela actual, temerosa de parecerse a aquella, multiplica, en cambio, las llamadas actividades de ‘prelectura’, en las

que se invita a los niños a ‘explorar el paratexto’ y ‘formular hipótesis’ sobre el contenido del texto antes de leerlo. Se promueve la charla previa a la lectura y la anticipación de la historia, mitigando así la incertidumbre inicial, que se asocia con angustia y a la que se atribuye alguna responsabilidad en las dificultades de comprensión que el texto pudiera generar. La reducción de la incertidumbre, sin embargo, puede reducir también el encanto, el misterio, y opacar el enigma. De aquí la importancia de que los maestros sean lectores de literatura, que puedan disfrutarla y penetrar en algunas de sus claves, conocer algunos de los procedimientos por medio de los cuales logra ‘encantar’ a los lectores, para que puedan acompañar a los niños en ese camino de la mejor manera posible, brindando las ayudas necesarias pero sin opacar la magia que debe tener el encuentro con el texto literario”.

Alvarado y Pampillo, inédito.

¿Cómo leer con los chicos?

Las teorías implícitas sobre la lectura y los lectores actúan no solo en el momento de seleccionar, sino también en el de decidir los modos de leer literatura con los alumnos. Como señala Aidan Chambers (2007), “[...] la selección de un libro para leer es esencial antes de que pueda empezar la ‘lectura’”. El entrecomillado de la palabra “lectura” intenta mostrar la complejidad del acto de leer que, como sabemos, no implica solo recorrer el texto con la vista sino un entrecruzamiento de diversas escenas que tienen al lector como principal protagonista. Él es el que reescribe el texto a partir de las asociaciones que lo que lee le va produciendo; lo interpreta y lo comenta en función de sus otras lecturas y de sus experiencias intelectuales; lo representa, lo destina y traza con él otros destinos lectores; arma su derrotero y el de otros. Es esta acción compleja la que el docente debe ayudar a desplegar.

Surge indudablemente la pregunta por el cómo. Aidan Chambers propone la “conversación en el aula” (tema que se ampliará en la próxima clase) como un enfoque de participación integrada para el armado del significado. Difícilmente podríamos responder si alguien nos preguntara por el sentido de lo que acabamos de leer o ver luego de leer un cuento, o a la salida del cine. La idea del sentido o interpretación es una elaboración que se arma fragmentariamente en los intercambios con otros. “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él” (2007: 21) enuncia Chambers en su propuesta sobre la conversación. Indudablemente este enfoque dista de cualquier lectura dirigista que va acompañada del presupuesto de que es el maestro el que posee la “lectura” y que su tarea es la de lograr que los chicos se aproximen a dicha interpretación a partir de guías, por lo general formuladas a modo

de preguntas sobre el contenido. En el mejor de los casos, en esas guías, la libertad del lector queda circunscripta a alguna opinión valorativa.

Cuando se habla de la complejidad del texto literario y de su tratamiento en la escuela se apuesta a la idea de que leer un texto es ir articulando sus claves. Se trata de una comunicación no siempre feliz en la que el autor y el lector comparten sus códigos culturales, ideológicos, lingüísticos y discursivos, y que depende de las experiencias intelectuales construidas. Cada texto literario circunscribe, a partir de estrategias discursivas, un modo de ser leído, sin validar nunca una sola forma de “leer”. Es más, si adherimos a la idea de que el sentido en un texto polisémico es siempre abierto, provisional y cultural, el encontrar claves de lectura y soportar la falta de certeza es una tarea que debe construir el docente con sus alumnos en cada situación. Acordamos con que no hay recetas ni patrones que imponer, si bien en la capacitación es nuestro desafío colaborar con los maestros para que reconozcan las claves de lectura y diseñen actividades que promuevan en sus alumnos la construcción y circulación de sentidos.

A modo de cierre provisional

Recuperar el modo de leer literatura haciendo énfasis en lo propiamente literario implica, entre otras cuestiones, pensar la literatura como una construcción verbal compleja y polisémica. De ahí que algunas consideraciones respecto de saberes específicos de los lenguajes literarios y de otros que aparecen en la literatura infantil y juvenil y que hacen énfasis sobre la funcionalidad de las historias, los procedimientos narrativos para construirlas, los géneros, la lectura de las imágenes y sus códigos específicos, etc. son adecuadas en tanto actúan como soporte especulativo sobre el que elaborar las interpretaciones, y serán motivo de reflexión en clases siguientes.

En esta clase nos ha interesado recorrer algunas cuestiones clave referidas a las concepciones sobre la literatura en general e infantil en particular, y su relación con algunos criterios de selección. En particular, enfatizamos que un docente-lector se independiza en sus criterios de selección y va convirtiéndose, siguiendo la metáfora feliz de Michel de Certeau (1986), en un cazador furtivo y libre que sabe moverse en el coto de caza de las tradiciones pedagógicas, literarias, académicas y editoriales, cuando no necesita grillas para seleccionar las lecturas adecuadas para sus chicos. Contribuir con la formación de este lector y docente es sin dudas parte de nuestra tarea⁴.

⁴ Para ampliar el tema desde otras perspectivas, ver Módulo 2, *La enseñanza de la lectura*.



Actividad opcional

Lo invitamos a analizar los siguientes registros, relatos y actividades basándose en los conceptos relevados y en otros que han sido trabajados a lo largo de la clase (criterios de selección, concepto de interpretación, rol del docente durante la lectura, etc.).

a) Actividades

Se trata de un trabajo sobre “La vaca estudiosa”, de María Elena Walsh, para tercer grado, incluido en un libro de texto. (Transcribimos solo un fragmento del poema de la escritora argentina).

Antes de leer

- ¿Creés que todas las personas mayores saben leer y escribir?
- ¿Qué podría hacer una persona mayor que no supiera leer y quisiera aprender?

La vaca estudiosa

Había una vez una vaca
 en la Quebrada de Humahuaca.

Como era muy vieja, muy vieja,
 estaba sorda de una oreja.

Y a pesar de que ya era abuela,
 un día quiso ir a la escuela.

Se puso unos zapatos rojos,
 guantes de tul y un par de anteojos.

La vio la maestra asustada
 y dijo: “Estás equivocada”

Y la vaca respondió:
 “¿Por qué no puedo estudiar yo?”

La vaca, vestida de blanco,
 se acomodó en el primer banco. [...]

Después de leer

- Contestá estas preguntas:
 - ¿Cómo era la vaca? ¿Por qué creés que decidió estudiar?
 - ¿Cómo se vistió la vaca para ir a la escuela?
 - ¿Qué hicieron los chicos cuando la vaca se convirtió en su compañera? ¿Por qué harían esto?
 - ¿Quién terminó siendo más sabio: la vaca o los chicos? ¿Por qué?
 - Imaginá cómo fue la vida de la vaca estudiosa después de que terminó el colegio. Anotá en un borrador todo lo que te imaginaste y luego escribí un texto. Colocale un título atractivo.


Actividad opcional (continuación)
b) Relato 1

El siguiente registro (y su introducción) fue realizado por una docente cursante del Postítulo “Literatura infantil y juvenil”, CePA, Cohorte 2009-2010. Aquí reproducimos un fragmento. El texto completo puede leerse en el *Anexo 3 - Registros*.



Material complementario Clase 6: Anexo 3 - Registros.

Introducción

¿Cuándo fue que Caperucita comenzó a recorrer los bosques encontrándose con el lobo? Muchas e innumerables son las versiones que circulan sobre el origen de este encuentro y de este cuento. La más difundida señala que este relato popular transmitido de manera oral fue recopilado en 1697 por Charles Perrault.

Los cuentos populares se vuelven anclaje entre las generaciones. Abuelos y nietos, cuentos tradicionales y géneros innovadores se cruzan y se encuentran a partir de la literatura y en la literatura.

Y es justamente a estos encuentros –cada lunes de octubre–, a los que imagino como la ocasión para que los niños de cuatro años y sus abuelos entrecrucen sus historias. [...] En este caso la invitación es a los abuelos para que narren, desde sus historias personales, historias que les fueron contadas. [...]

En este canon, en este recorte y selección de textos, intento no oponer lo nuevo con lo viejo, sino ubicarlos en diálogo: creo que las lecturas más interesantes son las que se nutren de la suma de lecturas. [...]

Primer Encuentro

[...] Sólo Ana, abuela de Violeta, se hizo presente en la cita, lo que me hizo sentir bastante frustrada. A pesar de la carta que los chicos prepararon para invitar a sus abuelos, de los carteles recordatorios en la puerta y en la cartelera de biblioteca, la convocatoria no fue exitosa. Invito a las mamás bibliotecarias que se acerquen a participar y a Mónica, mi compañera de taller, también. [...]

Abro la caja de libros recomendados y saco el libro: *Los cuentos de Charles Perrault*, preguntándoles si este libro, esta tapa, les resulta familiar. Continúo preguntándoles si alguno de ellos sabe de qué historia se trata.

–Es de lobo –dice Matías.

Francisco pregunta:

–¿Caperucita Roja? ¿Es Caperucita Roja?

Le respondo que se llama “Caperucita Roja” y les pregunto si conocen la historia de Caperucita Roja.

Actividad opcional (continuación)

Juan Francisco, sorprendido, dice:

–¡Como mi casa! Yo vivo en Caperucita 1180 [Caperucita es uno de los pasajes que bordea el Parque Chacabuco].

Francisco comenta que él conoce la historia de Caperucita Rosa; varios lo interrumpen diciéndole: “Roja”. Francisco continúa diciendo que él escuchó de Caperucita Roja pero no conoce la historia.

Hago una breve contextualización y les cuento que la historia de Caperucita Roja tiene muchos, muchos años y que fue viajando de un pueblo a otro, de una casa a otra, de voz en voz. En un momento, hace muchos años, a un señor llamado Charles Perrault se le ocurrió dejar por escrito ese y otros cuentos que había escuchado para que además de viajar a través de las voces de las personas pudieran hacerlo también en un libro.

Violeta me interpela: “Lo único que quiero saber es si lo va a contar ella”, haciendo referencia a su abuela.

Le explico a ella y a los demás que esta vez voy a ser yo quien lea el cuento, pero que en la segunda parte, cuando sea el momento de elegir el libro que llevan a casa, Ana nos va a acompañar en la lectura.

Ana, la abuela de Violeta, nos cuenta que cuando ella era chica Caperucita era uno de los primeros libros de cuentos que leyó.

Les propongo empezar a leer y anticipo que al final de cada página les mostraré las ilustraciones. Los invito a ver si esas historias que algunos conocen de Caperucita se parecen a la historia que está en este libro.

Comienzo la lectura, el silencio es contundente. Levanto la vista y los veo con ojos grandes siguiendo con el cuerpo y la mirada el relato.

Llega el momento de nombrar al “taimado lobo” y aparecen las dudas: si interrumpir para explicar que taimado significa astuto (me encargué de averiguar todos los significados de palabras que pudieran suscitar alguna pregunta para ellos y para mí), o dejar que la historia fluya. Finalmente decido no interrumpir, tengo miedo de romper el clima que se generó y no me parece necesario.

Cuando llego al final de la primera página algunos piden, otros exigen:

–¡A ver! –doy vuelta el libro y ven la ilustración.

–Es una vaca –dice Matías.

–No, un lobo –corrige Francisco.

–No tiene color –señala Viole.

–¿No tiene color? –les pregunto.

–Está en gris y blanco –vuelve a decir Violeta.

–¿Por qué creen que los dibujos son así? –pregunto.



Actividad opcional (continuación)

–Porque es muy viejo –comenta Mariano–. El cuento es viejo –agrega.

Malena comenta que no se disfrazó de abuelita.

Continúo la lectura, continúa el silencio. [...]

–¡Qué raro que el lobo esta ahí, llegó por el corto camino y a Caperucita le hizo hacer el largo! –comenta Davor.

–A ver, a que te referís. ¿Quién le hizo hacer qué? –le pregunto.

–El lobo –responde Davor–. Y ¿por qué, y por qué no le mentía? ¿No le mentía?

–¿Quién mentía? –vuelvo a preguntar.

–El lobo, ¿por qué no iba por el largo y Caperucita por el corto? –se pregunta y pregunta Davor.

Mariano busca aclarar las cosas:

–Caperucita iba por el más largo y el lobo iba por el corto. El lobo mintió.

–Y, ¿por qué les parece que el lobo le mintió a Caperucita? –les pregunto.

–Porque por ahí él quería llegar primero así se comía a la abuelita y se acostaba –comenta Violeta.

–Yo sé –afirma Francisco–, porque tenía que tener tiempo para vestirse de la abuelita entonces también tiene tiempo para devorársela.

Juan Francisco me increpa:

–Leele, leele.

–Vamos a ver qué sucede –les propongo y continúo la lectura.

Llegan momentos de tensión: mientras leo “[...] ven a acostarte conmigo [...]” Caperucita se desvistió y cuando iba a acostarse en la cama [...], en mi interior aparecen algunos temores; imagino la mirada de algunos adultos que acompañan el encuentro, pero no me dejo amedrentar. Lo que está sucediendo es más potente que todo y ellos, mis alumnos del taller de cuatro, están absortos en la lectura. Cualquier duda que me surja con levantar la vista y contemplar lo que está sucediendo me alcanza para continuar sin censura propia o ajena, sin prejuicio propio o ajeno.

El diálogo final entre el lobo disfrazado de abuela y Caperucita es muy intenso. Se respira tensión en el ambiente, siento que es bellissimo lo que ocurre y me gustaría que no se terminara... con cada exclamación de Caperucita crece la emoción, crece el suspenso.

–¡Ay, me da miedito! –escucho que dice por debajo Violeta aferrándose a su abuela.

Imagino que este diálogo es conocido por muchos de ellos aunque no conozcan la historia. [...] “¡Abuela qué dientes tan grandes!, ‘Para comerte mejor’, y diciendo estas palabras este malvado lobo se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió.”

Silencio total.



Actividad opcional (continuación)

–A ver, ¿dónde se la comió? ¿Dónde muestra que se la comió? –pregunta Francisco. Muestro la ilustración y Juan comenta que es el dibujo de la tapa.

Mariano, preocupado, señala:

–No era como yo la conocía. Cuando lloraba Caperucita venía un leñador, en el cuento que yo tengo, y no es así. [...]

–¿Y qué pasa en las historias que ustedes conocen? ¿Se parecen a la que escribió Perrault? Mariano nos dijo que en la que él conoce aparecía un personaje nuevo, ¿se acuerdan? –les pregunto.

–El leñador –dice Mariano y varios asienten.

–¿Qué pasaba con el leñador en tu cuento? –pregunto.

Mariano emocionado relata:

–Le dijo: “Échate de aquí o por las buenas o por las malas” y el lobo salió corriendo “porque no quería una lluvia de palos en su cabeza” –Mariano se ríe nerviosamente y agrega que esa es la parte más graciosa.

Violeta nos dice:

–Yo conozco otra historia donde el lobo no puede caminar porque le ponen piedras tan adentro de la panza –Violeta comienza a reírse y sigue diciendo:

–Me encanta esa parte del libro. –Y agrega:

–Yo tengo también un libro de Caperucita Roja que tiene todas las Caperucitas, está Caperucita Roja, Caperucita Azul, Caperucita Blanca, Caperucita Rosa y Caperucita Amarilla.

Juan Francisco le pregunta:

–¿Caperucita Violeta? –a lo que Violeta le responde que no.

Les comento que hoy conocimos la primera historia de Caperucita Roja que se escribió y que después empezaron a escribirse otras versiones. [...]

–A mí no me gusta tanto este cuento porque me hace un poco asustar –dice Elena.

–¿Qué parte te hace asustar? –pregunto.

–El lobo –responde. Algunos otros compañeros comentan que a ellos también los asusta.

Elena remata diciéndome que estos cuentos que la hacen asustar o de monstruos no le gustan porque después no puede dormir.

Quizás tendría que haber tomado esto que algunos estaban diciendo, quizás yo también me asusté de sus comentarios y quise traer un poco de tranquilidad comentándoles inmediatamente que el miércoles 13 nos íbamos a zambullir en un montón de libros y de historias de Caperucita.

–¡Genial! –dice Lautaro.



Actividad opcional (continuación)

Elena dice sonriendo:

–¿Qué? ¿Nos vamos a meter adentro de una libreta de historias de Caperucita? –Y ríe. Elena sin saberlo parece estar descubriendo el pacto ficcional, ese pacto en que el lector se sumerge en el texto para adentrarse en otra realidad, en otro tiempo.

María, mamá bibliotecaria que nos acompaña hace cinco años, se acerca cuando el grupo comienza a buscar libros para elegir y llevarse a casa, y me dice:

–Fuerte, ¿no? El final... es fuerte.

La miro sorprendida y me sorprende su comentario, me sorprende también que venga de ella. [...]

c) Relato 2

Se trata de un registro realizado por la maestra Aída Ortega Castelán, en el contexto de prácticas de la misma cohorte del Postítulo mencionado. La lectura se realiza sobre el maravilloso libro de Beatriz Doumerc y Ayax Barnes, *La línea*.

Puede verse una digitalización de La línea en:

http://www.youtube.com/watch?v=vbR_l1VnKm4

–Es raro –me dicen.

–Leelo –insisten. Los demás acuerdan. Comienzo a leer de la misma manera que el anterior, levantando el libro para que todos puedan ver las imágenes.

He leído esta historia a mis alumnos de séptimo grado de la tarde. Preadolescentes inquietos que todo cuestionan y sobre todo lo ofrecido, inquietan y opinan. Estos chicos son menores; de todos modos, me llama la atención la ausencia de comentarios. Observan tal como lo hicieron antes con “En el desván”. Callados, pero atentos. Voy lenta, dando tiempo a la imagen. Una niña anticipa mi lectura y lee en voz alta la frase escrita:

–Y la abandona.

Otros se animan a imitarla. Leen o repiten lo escrito y ya leído. Al finalizar piden una segunda lectura. Alguno me dice que no entendió. Le pregunto qué quiere decir con “no entender”, ¿qué es lo que no entendió?

–¿Qué quiere decir? –responde.

–¿Qué cosa? –vuelvo a preguntarle.

–La historia –me dice.

–¿Los demás qué piensan? –digo.

–Todo lo que el hombre puede hacer –responden.

–¿Y qué puede hacer? –pregunto.

**Actividad opcional (continuación)**

–Crear, construir una casa, dibujar, saltar a la soga, matar, separar.

–Sí, pero también unir –responden al anterior–. Jugar, enseñar.

–¿Cómo haría todo eso? –pregunto.

–Así –me dicen y se paran para mostrármelo con el cuerpo.

Suena el timbre. Sé que será imposible frenar la ola de alumnos que día a día pasan sus recreos en la biblioteca de la escuela, así que decido terminar allí, por ahora.

Al día siguiente la docente del grado se acerca para contarme que los chicos siguieron muy “enganchados” y habiendo terminado una prueba que tenían ese día, se habían puesto a dibujar “hombres con sus líneas”. Le ofrezco un horario para continuar con la actividad en esa misma semana.

La mañana acordada voy a buscarlos. Estoy intrigada por conocer qué ocurrió luego de la lectura. En la biblioteca se distribuyen en cuatro mesas. No hay manta esta vez porque la actividad es otra. Han traído sus producciones, me las muestran. Figuras humanas en diferentes situaciones con una línea. Gueri hasta ha pegado las hojas a modo de libro álbum. Los demás deciden hacer lo mismo, pero dicen que no han terminado. Les pido que me comenten qué estaban haciendo.

–El día que nos leíste, terminamos la prueba y quisimos hacer esto. La seño nos dejó. ¿Podemos?

Les digo que me encanta la idea. Me piden escuchar la historia una vez más. Antes volvemos a conversar sobre todo lo que un hombre con una línea puede hacer. Las acciones fluyen. Leo. Un grupo de niñas me pregunta si en lugar de un hombre puede ser una mujer.

–Es una gran idea –comento. Voy sentándome con cada grupo. Han escrito una lista con las posibilidades de una línea en manos de un hombre o de una mujer. Alguien propone también “un niño y una línea”. Los dejo hacer acercándome a leer con ellos lo que han escrito cuando me lo piden, compartiéndolo con otros y ofreciendo materiales si necesitan.

Es interesante observar cómo discuten, intentan no repetir. Piden el libro. Se los doy. No hay nada de malo en copiar, si esto lleva a crear.

Me preguntan si voy a “mostrar” sus libros como cuando armo carteleras con los escritos. Les ofrezco dejarlos en la biblioteca para que los demás alumnos y profesores también puedan leerlos y, además, si aprendo a hacerlo, subirlos al blog de la biblioteca. La idea los entusiasma. A lo largo de toda la jornada fueron acercándome sus trabajos.

Alguien me dijo alguna vez que los niños de esta escuela son todos “chatos”, “pocas luces”. Debió de haberse equivocado.

En este módulo hemos comenzado por historizar la capacitación en el área de Lengua de los últimos años, mediante un recorrido por las propuestas de algunos proyectos nacionales. Si bien estos proyectos no han sido los únicos que se han desarrollado en nuestro país, lo cierto es que revisarlos nos ha permitido identificar algunas tendencias generalizadas.

En las tres clases siguientes hemos recorrido tres temas: el problema de la enseñanza de la lectura (en sus dos vertientes: promoción y desarrollo de la lectura); algunas representaciones generalizadas sobre la escritura y una historia de su enseñanza en nuestro país; finalmente, en esta clase hemos reflexionado sobre algunos debates acerca de la lectura de literatura, así como acerca de temas que son relevantes para pensar su enseñanza y también la capacitación.



Actividad final de módulo 2 (obligatoria)

Elija uno de los ejes sobre los que nos hemos centrado a lo largo de estas clases (lectura, escritura o literatura). Lea los siguientes fragmentos sobre el concepto de “transmisión” en los que Bernard Lahire puntea las diferencias entre la transmisión material y la transmisión cultural, en su obra *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Mientras lee el texto, anote las reflexiones que le surjan en relación con la transmisión escolar del eje seleccionado.

En base a sus notas, realice un escrito de dos carillas en el que se reflexione sobre los desafíos que genera la transmisión de los saberes vinculados con el eje seleccionado para la capacitación.

“ 1. ‘Transmitir’ un patrimonio material a alguien es darle algo que se poseía hasta ese momento y que pasa así de un propietario a otro. Ahora bien, ¿qué tiene de mágico esa ‘transmisión’ cuando es cultural para que, una vez realizada la ‘transmisión’ el propietario inicial siga estando en posesión de lo que se ha ‘transmitido’? A diferencia de todas las formas de patrimonio material, que constituyen otros tantos stocks acabados de unidades materiales que se reparten entre diferentes propietarios, pero que no pueden pertenecer a todo el mundo a la vez, el patrimonio cultural tiene, en su forma incorporada, la originalidad de que *puede ser ‘transmitido’ de un propietario a otro sin que el primero esté obligado a desprenderse de una parte de su stock de esquemas incorporados*. Dar al otro es enriquecerse sin empobrecerse. Si hay ‘ricos’ y ‘pobres’ culturalmente (no todo el mundo ‘sabe’ todo ni sabe hacerlo todo), la economía de la ‘transmisión cultural’ no conoce ni el empobrecimiento ni la pérdida ni la dilapidación.



Actividad final de módulo 2 (obligatoria)

2. En la transmisión de un patrimonio material, este no cambia durante el proceso de transmisión ni una vez efectuada la misma. Otra rareza aún de la ‘transmisión’ cultural, ya que *la cultura no se ‘transmite’ nunca de forma idéntica, sino que se deforma en función de las condiciones de su transmisión y de la relación social que se instaure entre quien ya ‘sabe’ y quien no sabe.* [...]

A veces, los procesos de ‘transmisión’ pueden *incluso estar enturbiados por razones diversas e impedir su éxito.* Los portadores de la cultura incorporada pueden no estar en situación de ayudar a los otros a construir a su vez determinados elementos de dicha cultura. Sus disposiciones no están a disposición, no están disponibles [...].

3. Un patrimonio material puede ‘transmitirse’ en un tiempo relativamente corto (el tiempo de transferencia –él mismo, a veces, inmaterial– del donante beneficiario). La ‘transmisión’ cultural es, la mayoría de las veces, *cuestión de tiempo, de repetición, de ejercicio, pues se trata de la progresiva instalación en el cuerpo de hábitos mentales o gestuales, sensoriales o intelectuales.* [...]

4. Diferencia notable unida a la anterior: la transmisión de un patrimonio material puede efectuarse independientemente del sentimiento que el beneficiario pueda mantener frente al mismo, mientras que *la transmisión cultural debe apoyarse en las ganas, el deseo de construir hábitos, ganas o deseos que acuden especialmente a apoyar, estimular el esfuerzo requerido,* muy en particular cuando la transmisión tiene lugar durante varios meses o varios años. [...]

5. La transmisión de un patrimonio material siempre es consciente, y quien lo transmite o lega sabe cuál es el contenido del legado o del patrimonio transmitido. De igual modo, el legatario conoce con exactitud el contenido de su herencia. En cambio, gran parte de la cultura *se transmite a espaldas tanto de los ‘transmisores’ (donantes) como de los ‘receptores’ (‘herederos’).*”

Lahire, 2004: 251-254 (el énfasis es nuestro).

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (inédito), *Leer y escribir. Textos y apuntes de una capacitación*.
- ALVARADO, M. y H. GUIDO (comps.) (1993), *Incluso los niños*. Buenos Aires: La Marca.
- BETTELHEIM, B. ([1978] 1993), "Psicoanálisis de los cuentos", en Alvarado y Guido (comps.), ob. cit.
- BOMBINI, G. (2005), *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- BRUNER, J. (1998), *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CARRANZA, M. (2007), "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios", en *Imaginaría*, 202, 2007. Disponible en línea:
<http://www.imaginaría.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- CERVERA, J. (1986), *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel.
- CULLER, J. (2004), *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- COLOMER, T. (2001), "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida*, 4 (22).
- CHAMBERS, A. (2007), *Dime*. México: FCE.
- DE CERTEAU, M. (1986), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1. México: Universidad Iberoamericana.
- EGAN, K. (2005), "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?" en *Lulú Coquette*, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3 (3).
- ESCARPIT, D. (1993), "Una literatura ambigua", en Alvarado y Guido (comps.), ob. cit.
- LARROSA, J. (2000), *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LAHIRE, B. (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- MARIÑO, R. (2004), "Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura", en *Imaginaría*, 136, 2004. Disponible en línea:
http://www.imaginaría.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm
- MONTES, G. (1993), "El corral de la infancia", en Alvarado y Guido (comps.), ob. cit.
- (2007), *La Gran Ocasión*. Plan Nacional de lectura: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- PETIT, M. (2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.