

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 4 Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo</p>	<p>Clase 14 Literatura en segundo ciclo</p>
<p>Clase virtual N° 14 Literatura en segundo ciclo María del Pilar Gaspar, equipo de Áreas Curriculares. Lengua</p>		

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria.
Maite Alvarado

Como habíamos señalado en la clase 4, cuando pensamos en la lectura literaria en la escuela (o en la lectura a secas) es necesario considerar al menos dos vías, una más orientada a su enseñanza y otra más institucional, en la medida que trasciende el aula para considerar cómo la escuela también encuentra maneras de promoverla.

Sobre esta línea, en esta clase nos interesa explorar la primera de ellas, es decir, la enseñanza de la lectura literaria en el contexto del aula, sabiendo que la perspectiva institucional no debe perderse.

Como compartimos en la bibliografía de esa clase, para el desarrollo de la lectura es necesario proponer el abordaje la lectura de textos que desafíen a los lectores, en tanto que las resistencias que estos presentan son justamente las que promueven el desarrollo. Así lo expresa Silvestri (2011): *“Los textos literarios no suelen cooperar, deliberadamente, con la comprensión y, por lo tanto, tienen mayores efectos en el desarrollo”* (p. 9). Esta investigadora, además, presenta ciertas características del discurso literario que dan cuenta justamente de su escasa cooperatividad.

Aquí nos ocuparemos de estos temas. Comenzaremos por indagar el término “placer”, que, como sabemos ha sido a la vez fuertemente adoptado y también objeto de críticas. Nos interesa considerar una disyunción que a nuestro juicio es falsa: la del placer como opuesto al saber.

Con estos dos conceptos en mente, nos abocaremos a considerar cuáles son los saberes estrictamente literarios que el *currículum* toma en cuenta para el segundo ciclo del nivel primario, y presentaremos algunos temas de la teoría literaria que,

entendemos, abren las perspectivas de los maestros a la hora de planificar itinerarios lectores y abordaje de las lecturas.

Por último, presentaremos algunas consideraciones sobre dos estrategias fundamentales para la formación de los niños como lectores, la conversación y la escritura, así como alternativas para abordar estas cuestiones en la capacitación.

Cabe señalar que, si bien en esta clase estamos hablando de la literatura en general, pondremos foco en la narración literaria. Como ha sucedido con la selección de contenidos de clases anteriores, somos conscientes de que de ninguna manera podemos agotar todos los temas que una clase de literatura para el segundo ciclo de la escolaridad primaria reclama. De hecho, nos quedará sin abordar un tema clave como es la lectura de poesía. Seleccionamos la narración literaria, entre otros aspectos, en función del lugar que ocupa en la tradición escolar “la lectura del cuento” y la imperiosa necesidad de renovar sus sentidos y sus prácticas de modo de “levantar la puntería” con la oferta formativa; además, por la potencialidad que los saberes vinculados con la narración tienen para impulsar la lectura de novelas, historietas, teatro e, incluso, ser mejores espectadores de cine y televisión.

La enseñanza de la poesía ha sido abordada desde distintas perspectivas en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua* de 1° a 5° grados. Una posibilidad de trabajo en instancias de capacitación con los maestros es hacer un rastreo de su presencia en los *Cuadernos*, proponerles leer todas las poesías que aparecen; y/o identificar en qué ejes se han incluido: oralidad, lectura, escritura y reconocer los géneros abordados, las propuestas de actividades que a partir de ellas se sugieren, los saberes que promueven en los chicos.

Literatura y placer

Por lo que a mí respecta, mi convicción profunda y constante es que jamás será posible liberar la lectura si, de un solo golpe, no liberamos también la escritura.

Roland Barthes

En su conferencia del año 1975, Roland Barthes se interroga acerca de la posibilidad de que existan diferentes placeres en relación con la lectura, a lo que responde (provisionalmente) con una suerte de tipología tripartita. El primero de ellos alude a un placer *“fetichista con el texto leído”*, que describe así:

“placer de las palabras, de ciertas combinaciones de las palabras; en el texto se dibujan playas e islas en cuya fascinación se abisma, se pierde, el sujeto lector: este sería un tipo de lectura metafórica o poética” (p. 46)

A este placer se refiere el autor en el texto *“Escribir la lectura”*, que ha comentado Cecilia Bajour en la clase 6 y cuya metáfora de *“levantar la cabeza”* ha sido propuesta como una manera de compartir el texto y la lectura que se produce. Y sobre él Barthes se interroga y responde:

“para degustar este placer, ¿es necesario un gran cultivo de la lengua? No está tan claro: hasta el niño pequeño, durante la etapa del balbuceo, conoce el erotismo del lenguaje, práctica oral y sonora que se presenta a la pulsión”. (p. 46)

El segundo refiere a un sentido diferente: mientras el placer fetichista supone una lectura lenta, detenida en el juego lingüístico y las imágenes particulares, este se describe como lo que muchos años más tarde Culler (2004) llamaría *“epistemofilia”* (deseo de saber)¹. Este segundo tipo de placer es referido por Barthes de la siguiente manera:

“el lector se siente como arrastrado hacia delante a lo largo del libro por una fuerza que, de manera más o menos disfrazada, pertenece siempre al orden del suspenso: el libro se va anulando poco a poco, y es en ese desgaste impaciente y apresurado en donde reside el placer (...) ligado a la vigilancia de lo que ocurre y al desvelamiento de lo que se esconde (...) queremos sorprendernos, desfallecemos en la espera: pura imagen del goce, en la medida en que éste no es del orden de la satisfacción” (p. 46)

El tercer tipo de placer de alguna manera sale del texto, no es ni el detenimiento en el lenguaje ni el afán de saber cómo sigue una historia, sino la lectura entendida como motor de la escritura:

¹ Según Culler la relación entre placer y deseo en las narraciones es doble: por un lado, toda narración es un relato sobre *“el placer y lo que sucede con este”* (es decir, un relato sobre el deseo de los personajes), pero a la vez el propio movimiento de la narrativa está guiado por el placer, *“queremos descubrir secretos, saber cómo acaba, hallar la verdad”* (pág. 111).

“Por último, hay una tercera aventura de la lectura (llamo aventura a la manera que el placer se acerca al lector): esta es, si así puede llamársela, la de la Escritura; la lectura es buena conductora del Deseo de escribir (hoy ya tenemos la seguridad de que existe un placer de la escritura, aunque aún nos resulte enigmático); no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace; lo que deseamos es tan solo el deseo de escribir que el escritor ha tenido, es más: deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese árame que reside en toda escritura.” (p. 46)

Nos parece interesante contar con este horizonte barthesiano, por dos motivos. Por un lado, porque permite poner coto a la palabra “placer”, un tanto remanida en los discursos sobre la lectura cuando de literatura se trata, una palabra que no tiene en cuenta el “goce” entendido como producción. En este sentido, consideramos que esta tercera aventura de la lectura a la que refiere Barthes, el goce, la producción, el deseo de la escritura está en la base de la convicción que nos guía al reunir en una misma clase la lectura de literatura y la escritura.

Literatura y saberes

En el terreno de la didáctica de la lengua, solemos emplear dos frases: “leer por placer” y “leer para saber”. Instantáneamente, ambas remiten a dos grandes paquetes de textos: los literarios, para la primera, los textos de no ficción para la segunda. Sin embargo, con Cano y Di Marzo (2006) consideramos que esta dicotomía es problemática cuando hablamos de literatura:

“frente al placer, y si lo pensamos en el terreno de la lectura, lo que viene a oponérsele es el saber. Una oposición que simplemente posiciona placer y saber como cuestiones antagónicas, que no pueden darse al mismo tiempo, como si durante un viaje por el conocimiento no pudiéramos encontrar placer ni a la inversa. Sin duda esta postura circula a partir de ciertos supuestos que sería conveniente explicitar: leer para adquirir saber no da placer y leer por placer no conduce al saber.” (p. 2)

Pero no solo para la literatura. Porque considerar que la lectura de textos de información, científicos, argumentativos, no incluye nada del orden del placer resulta

también una falacia. Por poner un ejemplo, leamos cómo concluye el gran maestro y escritor Vladimir Nabokov (1997) su *Curso de literatura europea*:

“Algunos de vosotros seguiréis leyendo grandes libros, otros dejaréis de leer grandes obras una vez terminados los estudios, y si alguien piensa que no puede desarrollar su capacidad de placer leyendo a los grandes artistas, entonces es preferible que no los lea. Al fin y al cabo, hay otras emociones en otros campos: la emoción de la ciencia pura es tan placentera como la del arte puro. Lo principal es experimentar ese cosquilleo en cualquier compartimento del pensamiento o de la emoción”. (p. 542)

Si la lectura literaria incluye siempre algo del orden del saber, si saber y placer no están reñidos, ¿cuáles serían los saberes que potencia la lectura de literatura? Cano y Di Marzo postulan que en la lectura literaria es posible considerar tres tipos de saberes del lector: sobre uno mismo (lo que supone también un saber sobre los otros), sobre el mundo y sobre la literatura. Agregaríamos a estos el saber sobre el lenguaje mismo, que en la literatura toman un espesor mayor. Veamos cada uno de ellos.

“La función principal de la obra poética, al modificar nuestra visión habitual de las cosas y enseñarnos a ver el mundo de otro modo, consiste también en modificar nuestro modo usual de conocernos a nosotros mismos, en transformarnos a imagen y semejanza del mundo abierto por la palabra poética”.

Paul Ricoeur (1999).

Sin lugar a dudas, cuando nos referimos a **saberes sobre uno mismo**, estamos pensando en uno de los motores centrales de la lectura literaria: la identificación. Pero no estamos hablando de una identificación simple, sino justamente del esfuerzo del lector para encontrar en cada historia sus propias emociones, su lugar en el mundo imaginario del texto. Y al encontrar su lugar (sea que se identifique con un personaje, con varios, con cierta mirada del narrador) al salir de ese mundo posible el lector ya no es el mismo. Ha ganado cierta lucidez, ha experimentado ciertas emociones, ha crecido.

Michèle Petit (1999) se ha ocupado de indagar los relatos de experiencia de jóvenes lectores provenientes de sectores populares, y sus estudios dan cuenta de que en sus narraciones se reitera la idea de que la lectura los constituyó como individuos y los convirtió en sujetos más conscientes de su destino. En sus palabras:

“un texto viene a darnos noticias de nosotros mismos, a enseñarnos más sobre nosotros, a darnos claves, armas para pensar nuestra vida, para pensar la relación con lo que nos rodea”. (p. 184)

Recordemos, sin embargo, que esta experiencia justamente se produce no con textos “planos”, “sentimentales”, que el efecto de espejo no implica lectura de textos que encajen punto a punto con la vida del lector, sino que ese conocimiento de nosotros mismos opera, justamente, por desplazamiento. Veamos un ejemplo que nos ofrece la misma Petit:

“No sé cómo funcionen aquí las cosas, pero al menos en Francia se acostumbra clasificar los libros en las librerías o bibliotecas por categorías temáticas destinadas a ayudar a los padres a elegir títulos relacionados con las pruebas por las que deben pasar sus hijos: el nacimiento de una hermanita, el ingreso a la escuela, el descubrimiento de la sexualidad, la muerte de un ser querido. Desde hace algunos años suele encontrarse también la categoría “adopción”, de manera que a la niña se le compró y leyó concienzudamente un libro que se encontró en ese anaquel. Sin embargo, lo que le permitió simbolizar su experiencia no fue esa obra hecha a la medida, llena de buenas intenciones, que escuchó dando muestras de indiferencia y hastío. Lo que le dijo algo sobre sí misma, sobre su experiencia, fue... Tarzán, historia que pedía que se le leyera y relejera día tras día, sobre todo los pasajes en que, de niño, Tarzán se encuentra en brazos de la mona Kala.” (2000: 5)

Para concluir estas reflexiones acerca de estos saberes sobre uno mismo, recordemos que para dar sentido a nuestras experiencias las reconfiguramos por medio de narraciones. En efecto, nuestra vida es un conjunto de hechos, fortuitos o causados por nosotros, y para comprender lo que nos pasa y hacernos conocer narramos una y otra vez (bien lo saben los psicoanalistas). La forma de la narración, su estructura, la hemos interiorizado no solo de los relatos de vida de otras personas, sino también de la literatura. Y en este sentido, en la vida cotidiana los otros se nos revelan cuando nos

narran su vida, puesto que sus motivaciones y emociones permanecen ocultas “a simple vista”, al contrario de lo que sucede (al menos, en la mayoría de las obras) con los personajes, que:

“son gente cuya vida secreta es visible o puede serlo, mientras que nuestras vidas secretas son invisibles.

Y por eso es por lo que las novelas, incluso cuando tratan de seres malvados, pueden servirnos de alivio; nos hablan de una especie humana más comprensible, y por tanto, más manejable; nos ofrecen la ilusión de perspicacia y poder.”

Forster, E. M. (1995: 87)

Volvamos a la lectura, para considerar algunos interrogantes que nos solemos hacer (grandes y chicos) mientras leemos: ¿Quién soy yo en esta historia? ¿Qué parte de mí es como este personaje? ¿Podría llegar a ser como él? ¿Bajo las mismas circunstancias, actuaría igual? ¿Los personajes producen su destino o lo sufren? ¿Y yo? ¿Esta acción es propia de este personaje? ¿Todos los que actúan de esta manera en estas circunstancias lo hacen por las mismas motivaciones? ¿Y yo? ¿Hay un yo previo que está determinado de antemano? ¿Es posible cambiar el destino? ¿Y a los otros? ¿Soy una verdadera princesa / héroe / malvado / patito feo? ¿Qué se siente (debe sentir) ante determinadas circunstancias? En definitiva, ¿cuál es el sentido de la vida? Esta lista incompleta de preguntas no se da en todas las lecturas, y seguramente muchas otras nos surgen al momento de leer, de manera consciente, difusa o incluso por fuera de la consciencia. Sean respondidas o no, la literatura nos interroga, entonces, sobre nosotros mismos.

Ahora bien, la lectura de literatura no solo se relaciona con los saberes sobre nosotros mismos y los otros, sino que también remite al **conocimiento sobre el mundo**. Pongamos un ejemplo: quienes no hemos crecido conociendo los bosques, seguramente hemos tenido nuestro primer acercamiento a la palabra y a la representación mental de “bosque” a través de los cuentos tradicionales; nuestros bosques son, en el origen, el bosque de Caperucita o el de Blancanieves. Lugares de la aventura, por cierto; tal como lo es la lectura misma. Estos bosques podemos haberlos vislumbrado debido a las ilustraciones, pero también en función de diversos elementos

presentes en el texto: la mención a árboles, otras plantas, oscuridad, camino, presencia de animales, etc.

Cuando Umberto Eco (2000) postula la idea de que un texto es un mecanismo perezoso o económico (es decir, plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar) le interesa dilucidar también cómo el lector rellena los espacios en blanco, lo no dicho, para lo cual debe apelar, entre otras competencias, a su enciclopedia. Claro que Eco mismo reconoce que los saberes del lector real no necesariamente coinciden con los del emisor (o mejor, con los saberes que circulan en el texto), y de allí que postula la figura del Lector Modelo, el lector previsto por el texto. El Lector Modelo, ese que encaja de cabo a rabo con las previsiones del productor del texto, es

“...capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente.

Los medios a que recurre son múltiples: la elección de una lengua (...), la elección de un tipo de enciclopedia (...), la elección de determinado patrimonio léxico y estilístico.” (p. 80)

Ahora bien, no se trata de que el lector real cuente con todos los “conocimientos previos” para que se ponga en funcionamiento ese mecanismo interpretativo, porque el Lector Modelo no existe: es una figura construida por el texto. Los lectores reales tienen más o menos competencias que las que cualquier texto requiere. ¿Y si tienen menos conocimientos? Eco responde lo siguiente:

*“prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo “esperar” que este exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no solo se apoya en una competencia, **también contribuye a producirla.**” (el subrayado es nuestro) (p. 81)*

En términos didácticos este tema puede pensarse en dos sentidos: en relación con la selección de textos y en relación con las estrategias de enseñanza que permitan acercar los saberes de los chicos a los saberes presentes en el texto para que la lectura se ponga en funcionamiento, para que el lector produzca sentido. En cuanto a la selección, en los *Nap. Cuadernos para el aula. Lengua* de 2º ciclo decíamos:

*“la lectura colectiva de un texto literario es verdaderamente interesante solo cuando ese texto provoca cierta **resistencia**, es decir, cuando es un poco más difícil que lo que los chicos pueden leer solos. En otras palabras, los textos a explorar en clase son aquellos que incitan a conversar porque no todo ha quedado claro.”* Gaspar y González (2006: 29)

En relación con las estrategias didácticas, se trata a veces de allanar el camino. Estamos hablando de la consabida “activación de conocimientos previos”, que en definitiva se desarrolla en las aulas como una suerte de conversación en la que se ponen en común los saberes de todos a la vez que el maestro proporciona información. En otras palabras, es un momento de previsión de aquellos aspectos sin los cuales los niños no alcanzarán la comprensión global.

Imaginemos que en cuarto grado se aborda el maravilloso y conocidísimo cuento “Silencio, niños”, de Ema Wolf. Imaginemos también una escuela rural en la que los niños nunca han escuchado mencionar a Frankenstein o a las momias, pero no solo porque en la escuela no han tratado textos sobre esos personajes, sino porque no tienen acceso a la televisión o al cine. Por supuesto que es necesario anticipar algo en relación con esos personajes para que el efecto humorístico pueda tener lugar. Esta breve referencia tiene asidero real: en una escuela rural, luego de escuchar leer ese cuento, los niños no respondieron de ninguna manera. El maestro, sorprendido, hizo algunas preguntas sobre el texto y descubrió que los niños quedaron completamente fuera de la inversión de la vida escolar propuesta en el relato.

Ahora bien, ¿se trata siempre de allanar el camino? ¿Es posible allanarlo absolutamente, dado el carácter económico (perezoso) de cualquier texto? ¿Podemos confiar en que a veces el texto mismo contribuye a producir esos conocimientos? ¿O que en otras ocasiones las preguntas que surgen o que se permite surgir llevan a investigar, a leer otros textos, a saber más sobre el universo que el texto propone, sobre su relación con la enciclopedia, con otros textos literarios y no literarios?

Evidentemente, las respuestas a estas preguntas no pueden ser siempre las mismas. La respuesta es: depende. De los mundos posibles presentes en los textos, de las enciclopedias que en ellos circulan, del grado de cooperatividad del texto mismo en

otras cuestiones, de la tolerancia de los niños frente a las incomprendiones, de su posibilidad (interés, hábitos culturales, disposiciones individuales) de formular preguntas cuando no comprenden o tienen dudas; incluso de si están habituados a preguntarse a sí mismos si están comprendiendo o no. Tengamos en cuenta que el mundo en la infancia es un cúmulo de informaciones dadas, que poco comprendemos de lo que hay o sucede a nuestro alrededor, que en muchos hogares hacer preguntas no es visto como signo de saludable curiosidad, y por tanto la escuela necesita decirle a cada uno: “Esto también es para vos. Esta lectura no es un murmullo ininteligible, requiere de tu esfuerzo por comprender. Y porque quiero que comprendas, porque estos tesoros de la inteligencia y la emoción son para vos, tus preguntas son bienvenidas”.

Mientras que los denominados “saberes sobre uno mismo” no forman ni podrían formar parte del *currículum* (al menos no son explicitados de esa manera), estos saberes enciclopédicos o sobre el mundo que pueden ser anteriores a la lectura de un texto literario, construirse durante la lectura o bien ser punto de partida de preguntas que llevan a otras lecturas o a la explicación del maestro, son saberes escolares. Es por ello que idealmente están en el *currículum* (la mayoría de ellos son contenidos de áreas que no son Lengua). En contraparte, Lengua se ocupa con énfasis del último conjunto de saberes: **sobre la literatura misma y sobre el lenguaje.**

Al respecto señalan Cano y Di Marzo:

“Los saberes sobre la literatura son justamente esos saberes que la escuela, conforme el correr de los años, intenta ir explicitando en la enseñanza de la disciplina como contenidos que el alumno debe aprender. Esto no significa que esos saberes no estén presentes desde las primeras lecturas ni que el lector más pequeño no se familiarice con ellas en sus primeras experiencias con la literatura infantil.” (p. 3)

Entre la experiencia de leer textos literarios en primer ciclo y las explicitaciones presentes en la escuela secundaria, ¿cuál sería la dinámica esperable en el segundo ciclo para incorporar los saberes sobre la literatura misma? ¿Se trata, como parece que proponen la mayoría de los manuales, de leer dos textos para estudiar el género? ¿De que los niños distingan géneros literarios, de modo declarativo? ¿Es quizá que puedan determinar cuál es el tipo de narrador de un cuento? ¿Se trata de que identifiquen

rimas o cuenten sílabas? ¿Que marquen introducción / marco / situación inicial, nudo / conflicto, resolución / situación final / desenlace? O por el contrario, ¿nada de esto es necesario? En los *Cuadernos para el aula. Lengua* señalábamos que ni una ni otra opción contribuyen a la formación de lectores:

“es conveniente que puedan conocer algunas reglas de los géneros seleccionados, identificar estrategias narrativas –como la elección del narrador y el punto de vista– y definir características de los personajes. Asimismo, es importante que reconozcan el valor connotativo del lenguaje de algunas figuras (metáforas, comparaciones, repeticiones de palabras y estructuras sintácticas, aliteraciones, rima). Sin embargo, estos saberes no deberían constituirse en meros “contenidos declarativos”. En efecto, no se trata de que el maestro, por ejemplo, defina el concepto de “narrador” o de “metáfora”, proponga una serie de clasificaciones y lea textos para ejemplificar las categorías trabajadas. Un camino más productivo es ir leyendo con los chicos textos que permitan comparar narradores, conversar sobre las diferencias que hay entre ellos y plantearles situaciones en las que puedan descubrir cómo las interpretaciones se enriquecen a partir de entender los procedimientos que la literatura pone en juego. En este sentido, las propuestas de escritura que los desafían a probar qué y cómo contaría la historia otro narrador o qué pasaría si se cuenta desde el punto de vista de otro personaje, sin duda colaboran muy eficazmente para que sean mejores lectores de textos literarios.” Gaspar y González (2006: 121)

En efecto, una primera lectura de los NAP del eje muestra que el abordaje de lo literario incluye dos situaciones: la lectura, por un lado, y la producción de textos orales y escritos, por otro. Es decir, el eje no solo pone el foco en la lectura, sino también en la producción, bajo la premisa de que no se trata de formar escritores de literatura profesionales, sino de vivir la experiencia de la creación, de la lucha cuerpo a cuerpo con el lenguaje (el goce de escribir, aludido por Barthes) y especialmente con el lenguaje poético, la libertad de explorar el mundo interior y a la vez ceñirse a ciertas reglas; por otro lado, la escritura provoca una mayor lucidez lectora.

Por otra parte, si bien no se especifican géneros literarios por grado, se presenta una lista amplia e intencionalmente inacabada, en la medida en que la progresión en el desafío que los textos suscitan no se correlaciona con los géneros; sin embargo se considera que estos resultan ciertamente organizadores para considerar la formación de lectores y sus posibilidades de ir adquiriendo cierto metalenguaje para referir a las

obras literarias. En este sentido, las situaciones de capacitación en que se encuentran reunidos docentes de una misma escuela son inmejorables para organizar juntos la oferta de géneros que se programará.



Antes de continuar

A fin de reflexionar sobre una posibilidad de organización de géneros literarios en segundo ciclo, les recomendamos analizar los que se desarrollan en los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua de 2º ciclo. Especialmente, les proponemos detenerse en cuáles son los criterios para la selección de esos géneros, tal como aparecen desarrollados en los apartados “Propuestas para el aula” de ese eje en los párrafos iniciales de cada propuesta. Por otra parte, les sugerimos leer las propuestas de abordaje de al menos dos de ellos, a fin de observar cómo cada uno requiere estrategias diferentes, es decir que no se trata siempre de la misma marcha didáctica.

El sentido de las situaciones de lectura y de producción es otra cuestión bastante desarrollada en los NAP. En cada caso se explicitan varios “para” sobre los que nos parece importante reflexionar con los maestros en situaciones de capacitación. En efecto, se propone leer para “descubrir y explorar el mundo creado, los recursos del discurso literario, el vínculo entre el texto y otros textos conocidos (del mismo autor, del mismo género, la misma temática, adaptaciones en otros códigos –historietas, cine–)”, pero también para “realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece”, “expresar las emociones y sentimientos que genera la obra”, “compartir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos)”.

Ahora bien, también sabemos que para idear y guiar situaciones como estas, es necesario que los docentes mismos conozcamos un gran repertorio de textos literarios que siempre está en expansión en la medida en que continuamos leyendo de manera de seleccionar textos y consignas de escritura potentes (o crearlas). Además,

necesitamos dominar ciertos conceptos de la teoría literaria, no para exponerlos como una lección, sino para ponerlos en juego en los momentos necesarios de una conversación, de un proyecto de escritura, de un itinerario lector. Y también, por supuesto, una cierta disposición para escuchar la verdad que está presente en cada interpretación a la vez que ir por más, colaborando con los niños en lograr interpretaciones más finas, más ajustadas a los indicios de los textos, más sagaces. Sobre estos temas nos abocaremos en los siguientes apartados.

El conocimiento de un importante repertorio de obras

Las mesas de libros, el préstamo entre colegas en situaciones de capacitación, la indagación sobre el acervo de las bibliotecas escolares y populares de la comunidad escolar, de las librerías, de los modos en que es posible hacerse de nuevos libros, en otras palabras, las situaciones que permitan mover las búsquedas son sin lugar a dudas vías para la ampliación del conocimiento de obras. Sabemos que con esto no basta: los libros pueden estar disponibles y sin embargo, los docentes sentirse espectadores de algo que no es para ellos o para sus chicos. Es por esto que estas situaciones de contacto con la literatura infantil (actualizada) son relevantes para que los docentes mismos sientan o amplíen el interés por leer, el conocimiento de libros disponibles y sobre todo generar cierta sensación de cercanía necesaria con el mundo de los libros.

Una consigna que en nuestra experiencia resulta muy fructífera es la de solicitarles a los docentes que para el siguiente encuentro de capacitación lleven el mejor libro de literatura que tienen en su escuela, de manera de abrir una ronda de recomendaciones y alentar a los préstamos entre ellos.

Los catálogos editoriales en papel o en Internet también son un punto interesante para explorar junto con los maestros, así como las páginas *web* sobre literatura infantil, en las que se pueden encontrar con recomendaciones, reseñas, lecturas literarias y especializadas. En particular, en las páginas de *alija*, el *Banco del Libro de Venezuela*, la *Fundación Sánchez Ruipérez*, entre muchas otras instituciones relacionadas con la literatura infantil en español incluyen títulos premiados sobre los que pueden hacerse exploraciones y estar al día.

Pero creemos también que tanto en la capacitación como en la formación es necesario incluir lecturas obligatorias de literatura infantil. Esas lecturas escogidas con cuidado son necesarias para cualquier situación de conversación, para que los ejemplos sobre los que se trabaja tengan sentido, para también acercar a la lectura a docentes que están un poco alejados de ella. Si bien la palabra “obligación” y “literatura” parecen no llevarse bien, lo cierto es que si asumimos la responsabilidad que tenemos sobre los niños que estos maestros o futuros maestros tienen a su cargo, es clave que sus docentes cuenten con un acervo importante de alternativas para escoger, y con una experiencia de lectura que progresivamente se vaya volviendo más extensa y profunda. De lo contrario, será el mercado (los promotores que lleguen a las escuelas, las revistas para docentes) el que condicionará las lecturas a las que los docentes pueden acercarse y por lo tanto las que propondrán a sus niños. Y lo sabemos, el mercado tiene unas lógicas que no siempre se relacionan con la calidad.



Actividad recomendada

Para ampliar como capacitadores su propio repertorio de obras de literatura infantil para el segundo ciclo, les proponemos leer y organizar su propio proyecto de lectura de literatura infantil, a partir de indagación de las siguientes bases de datos:

- La bibliografía de literatura infantil presente en los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua de 4º, 5º y 6º grados
- Las páginas web que figuran también en la bibliografía de los Cuadernos y en la clase 7 de C. Bajour, de este Ciclo.
- Los títulos premiados por las instituciones encargadas del fomento del libro, que figuran en las siguientes páginas web:
 - <http://www.alija.org.ar> (alija)
 - http://www.bancodellibro.org.ve/portal/index.php?option=com_content&task=section&id=8&Itemid=31 (Banco del libro de Venezuela)
 - http://www.fundaciongsr.es/wfuns/presentacion/repertorios_y_bibliografias, (Fundación Sánchez Ruiperez)
- La publicación 300 libros recomendados para leer en las escuelas, realizada por el Plan Nacional de Lectura en convenio con alija, que se describe en: http://planlectura.educ.ar/novedades/noticias/los_libros_del_bicentenario_y.php

Reflexiones en torno de las propuestas del mercado editorial

Puestos a considerar la actual situación de la lectura literaria en el segundo ciclo de la escuela primaria, consideramos pertinente realizar una breve revisión de la oferta editorial. Entendemos que este análisis es necesario ya que en este ciclo los manuales imponen fuertemente criterios de selección de géneros y de obras, de modos de abordaje de los textos e incluso un canon de textos y autores². En una mirada rápida, vemos que su estructuración en capítulos o unidades, organizada según un cierto criterio de presentar en cada uno un género discursivo diferente termina dando el mismo estatuto a la noticia periodística que a la leyenda, a la biografía que al relato policial.

Saliéndonos de los manuales, también es perceptible cómo la industria editorial se ha corrido hacia cierto aplanamiento de lo literario. Graciela Montes (2001) refiere a cómo el movimiento que se inició en los '80 con el denominado *boom* de la literatura infantil en nuestro país fue corriéndose hacia una exacerbada escolarización, por un lado de mano de la industria editorial, que ve en la escuela un mercado interesante, y por otro de la escuela misma (en la medida en que esta adopta lo que el mercado ofrece. El circuito se retroalimenta, en la medida en que el propio mercado en función de la identificación del horizonte de expectativas de algunos colectivos docentes, genera productos que puedan circular en la escuela, su mayor comprador. Este carácter comercializable y adaptable de lo literario al formato escolar es posible de ser visualizado, según Montes, en la hiperproducción de colecciones que indican edades, temas “útiles”, “contenidos transversales” o “para la educación en valores” en los catálogos editoriales, y también en la presentación fragmentada de textos o en las adaptaciones innecesarias (que, si bien la autora no explicita, persisten en muchos manuales escolares). Por otra parte, Montes señala que hay otro criterio:

² Por su parte, en buena medida el mercado editorial de la literatura infantil también se hace eco de que la lectura de literatura infantil y juvenil es en parte patrimonio de la escuela, por lo que muchas editoriales cuentan en sus páginas *web* con sugerencias didácticas para el abordaje de los libros de su fondo editorial.

“El ciclo se cierra cuando la literatura pasa, a ser, por fin, un discurso más, el bloque 4, el módulo 3, el capítulo 13, un ítem dentro del terreno de la lingüística, o de la lectoescritura, o de la retórica” (p. 94)

Es decir, el criterio de selección es que sea “útil” por su prototipicidad para enseñar e ilustrar determinado contenido.



Actividad recomendada

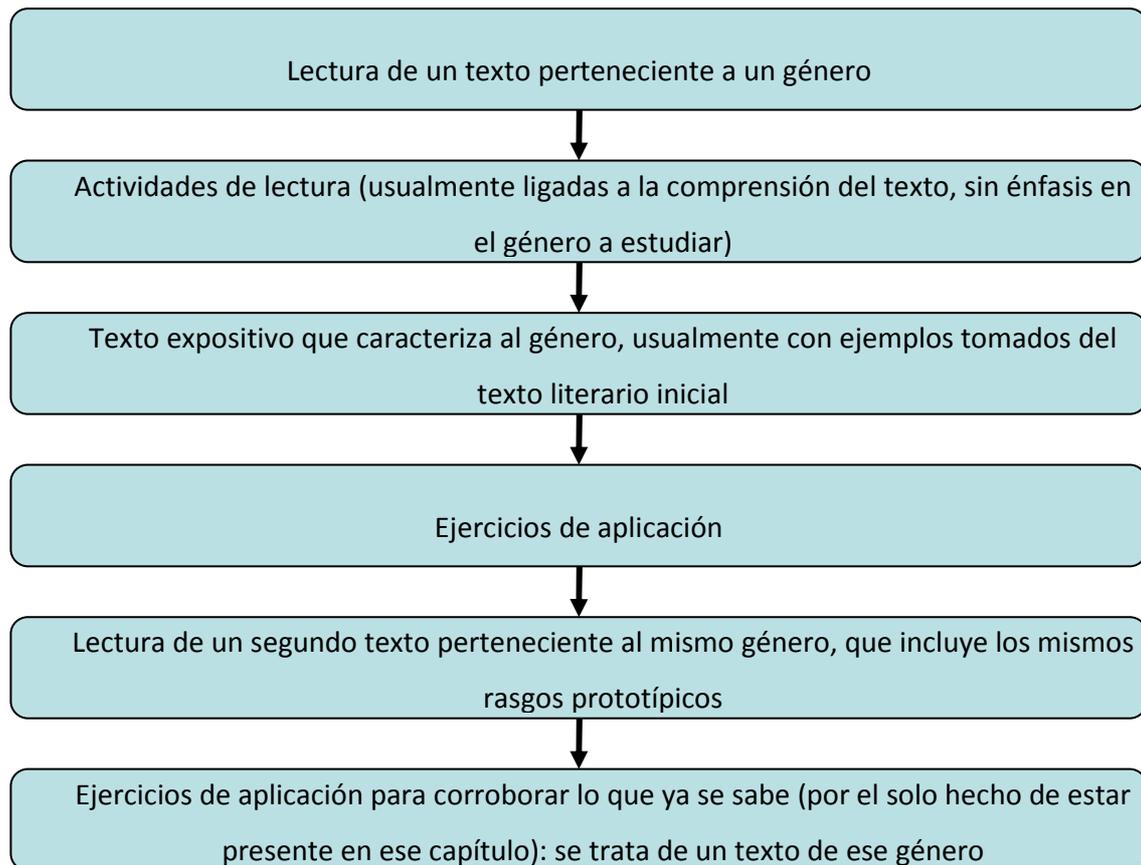
Les proponemos revisar índices de manuales de segundo ciclo y consignar para cada uno cuáles son las lógicas de su organización.

Seguramente la primera constatación será que en la mayoría de ellos, las “unidades” se organizan alrededor de géneros discursivos y de géneros literarios.

¿Cuáles son los géneros literarios abordados en distintas series editoriales? ¿Observan reiteraciones? ¿Cuáles son los géneros más presentes? ¿Cuáles son menos habituales? ¿Qué trayectoria de lecturas parecería estar en la base de estas organizaciones? ¿Qué problemas habrá si en una misma escuela se adoptan manuales de diferentes editoriales para 4º, 5º y 6º grados (o mejor: si los maestros planifican con manuales de distintas series)?

Pero volvamos a los manuales. Una vez constatado que efectivamente en sus índices la literatura ocupa ciertos capítulos a la par de otros géneros no literarios, es interesante analizar cuáles son las características de la literatura que se ofrece, en cuanto a su extensión (de dos a cuatro páginas, con ilustraciones, para el primer texto presente en el capítulo, y de una a dos páginas para el segundo), algunos capítulos con textos de autores reconocidos, y otros con adaptaciones de obras. En cuanto a la extensión de los textos, sabemos que el criterio se relaciona con las restricciones que impone una maqueta prearmada, en la que se especifican los caracteres máximos y mínimos para cada parte de los capítulos y de las páginas. Claro está, ese criterio provoca que muchos buenos textos queden fuera.

Pero lo cierto es que esa presencia de dos (solo dos) textos representantes de un género literario no es inocente, sino que justamente marca una cierta marcha didáctica:



Aunque quizás caricaturesca, esta versión del abordaje de la literatura presente en los manuales escolares (que podemos hacer extensiva al tratamiento de textos no literarios) resulta ciertamente digna de ser discutida con los docentes, puesto que sabemos que formarse como lector de literatura no supone ni hacerse un rápido pantallazo de géneros literarios, ni leer textos breves, ni siquiera leer textos que ya están seleccionados con fines estrictamente clasificatorios. Ahora bien, ¿cuáles son las vías para formar lectores de literatura en la escuela? Veamos lo que se señala en los *Nap. Cuadernos para el aula* para el 2º ciclo:

“Una escuela que se propone esta formación ofrece continuas oportunidades para que lean gran cantidad de textos literarios. El número de obras leídas es fundamental, porque permite construir un horizonte de expectativas contra el cual se proyecta cada nueva lectura. Algunos ejemplos: al leer “había una vez” en el comienzo de un relato, el lector que haya leído numerosos relatos maravillosos reconocerá de inmediato que se le propone un pacto de lectura específico; solo es posible advertir los desvíos que propone la parodia, y por lo tanto leer desde esa clave, si se han leído textos no paródicos del mismo género; las palabras “pirata” o “bucanero”

despiertan resonancias solo cuando el lector se ha “embarcado” en varios viajes de las novelas de aventuras.

La modalidad de lectura extensiva de literatura incluye lecturas seleccionadas por el docente y de libre elección. Las primeras suponen un maestro que, conocedor de la literatura y de su grupo, selecciona aquellos textos que considera fundamentales, por iniciadores, para que los chicos amplíen ese horizonte de expectativas ya mencionado. Además, como no todos tenemos los mismos intereses, es conveniente que el maestro promueva las elecciones personales.” Gaspar y González (2006a: 28 – 29)

En esta cita se hace referencia a la necesidad de que en las aulas se lea mucho, de que el docente escoja algunos textos y de que los niños también tengan esa oportunidad de elegir. Ahora bien, ¿con qué criterios escoge el docente los textos? ¿La formación de lectores en segundo ciclo se salda con mucha lectura, exclusivamente?

Si bien es probable que con un itinerario de lecturas abundante y desafiante sea suficiente para promover la lectura y desarrollarla, también sabemos que la escuela es un espacio diferente del de un taller de lectores. Y que incluso en un buen taller de lectura hay ciertos conceptos de la teoría literaria que se necesitan para agudizar la mirada, para compartir interpretaciones, para sentir placer y para desarrollar saber.

En este sentido, cuando consideramos la capacitación de docentes en este tema, parece pertinente analizar los manuales, para ver estas regularidades de las que hemos hablado. En nuestra experiencia, al develar esta lógica no se genera mucha crítica, con excepción de referencias al término “placer” y a la necesidad de combinar o incluso optar por situaciones más propias de la promoción de la lectura. Porque, tengámoslo en cuenta, la mayoría de los docentes hemos sido formados en una lógica, que similar o no a la que hemos comentado, suponía “estudiar” conceptos para poder aplicarlos en los textos leídos; es decir, en los que la teoría en lugar de iluminar lecturas llevaba a detectar, a secas, categorías teóricas para las que los textos eran ejemplos. En este sentido, parecería importante tocar ciertos puntos: por un lado cuáles de los conceptos de la teoría literaria pueden resultar operativos para pensar el abordaje de la literatura y cuáles, si bien son más propios de la didáctica, también es necesario tomar en consideración.

Algunos conceptos para considerar el abordaje de las narraciones

Pues a fuerza de querer “encerrar” los relatos (y los cuentos) en “modelos” que funcionan perfectamente se acaba asfixiando las historias y lo imaginario funciona en balde. Pero hay que decir asimismo que tampoco funciona, este imaginario, cuando uno se resiste totalmente a desmontar la mecánica. Tranquilícense, no me propongo rehacer a mi manera una nueva teoría de análisis estructural de los cuentos. Me limitaré a examinar el funcionamiento de estas distintas máquinas de desmontar los cuentos intentando preservar el instrumento y el material. Para mí solo se trata en realidad de escuchar mejor y leer mejor.

Jean George

En la clase 10, habíamos planteado algunos puntos cuyo análisis nos parece pertinente para la planificación de secuencias alfabetizadoras. En ese momento, nos interesaba tomar en consideración por un lado aquellos aspectos estructurales y de contenido de los textos narrativos y expositivos, para tener en cuenta (antes de planificar) cuál es la invitación que está implícita para la lectura de un libro o un texto en concreto.

En este apartado, volveremos sobre algunos de aquellos elementos, ya no solo para pensar el modo de abordaje de textos particulares, sino también para considerar, en instancias de capacitación, la potencialidad de algunos conceptos de la teoría y sus mejores vías de transmisión. La mayoría de estos conceptos son interesantes para las dos estrategias básicas de la enseñanza de literatura en segundo ciclo: la conversación y la escritura, a las que nos referiremos en los últimos apartados de esta clase.

Género y pacto ficcional

Cuando comentamos los modos de organización de las unidades didácticas (en particular en los manuales escolares), nos referimos a los **géneros**, y esta lógica de la planificación parece pertinente cuando nos interesa pensar el desarrollo de los niños como lectores de literatura en instancias planificadas por el docente.

Si la literatura tiene que ver con la verdad, esto no quiere decir que sea una copia, sino que opera por **verosimilitud**. Y recordemos que cada género instauro su verosímil. Por poner un ejemplo: en la ciencia ficción los hechos narrados suelen referir a un futuro

determinado o indeterminado, en el que el progreso tecnológico ha permitido la creación de artefactos. Un lector que acepta el pacto ficcional sabe que esto no necesariamente ocurrirá (es más, es probable que no ocurra), pero suspende su incredulidad. Como señala Maite Alvarado (1999).

“Si se piensa la ficción desde una perspectiva pragmática, se puede ensayar una definición de ‘verosímil’ apta para cualquier género ficcional. La ficción ha sido definida como un ‘acto de habla lúdico’, de la naturaleza del juego. Los chicos, cuando juegan, entran en un mundo que no es real, suspenden las leyes del mundo real para entrar en otro mundo que tiene sus leyes propias. Participan de ese mundo, aún sabiendo que lo que está ocurriendo no es la realidad. Una de las características de la ficción es ese ‘como si’. Cuando se lee un texto de ficción, se suspende, mientras dura la lectura, la incredulidad o la duda respecto de eso que se está leyendo, y se lo cree, no como verdadero, sino como ficción.” (p. 53)

Solo en contadas ocasiones hemos corroborado que los chicos de 2º ciclo pongan en jaque el pacto ficcional, es decir, desestimen una historia por ser “increíble”, Constituyen algunas excepciones usuales los relatos con animales parlantes (los chicos más grandes para los que este juego les resulta un añiñamiento de su experiencia lectora y no quieren dejarse seducir por la propuesta), la ciencia ficción y los textos con seres imaginarios (cuando los perciben como una reactualización de los cuentos maravillosos leídos en su primera infancia). Sin embargo, nos parece potente la pregunta acerca de si esto o aquello puede suceder, o bien si han vivido algo similar, como un primer acercamiento a sus interpretaciones o mejor, a ciertos momentos de los relatos que les provocaron poner en juego los “saberes sobre uno mismo” que hemos comentado más arriba. Pongamos por caso, *Charlie y la fábrica de chocolate*, de Roald Dahl. Al concluir la lectura de la novela en un 6º grado, la pregunta por una “experiencia similar” abrió un abanico de temas: el hambre, la pobreza, los juegos de azar, el castigo, el derretimiento del chocolate, ir en barco, comer algo que les cayó mal, el conocimiento de niños caprichosos, masticadores de chicles, fanáticos de la televisión, glotones.

Por supuesto, dado que un buen relato literario puede ser leído en distintas claves y las novelas en particular presentan múltiples temas, son posibles múltiples respuestas. Estas preguntas permiten volver sobre el texto con una nueva interrogación, porque si

cada lector focaliza un aspecto, la conversación entre todos reactualiza temas que tal vez quedan inadvertidos, y permite expandir las respuestas de cada uno para volver sobre algún aspecto del relato.

Voz narrativa

Decíamos que si bien los chicos de 2º ciclo no suelen poner en jaque el pacto ficcional relativo a la historia, no sucede lo mismo con la **voz narrativa**. Esto lo podemos ver cuando en los relatos en primera persona, tienden a pensar que aquello que se narra le ha sucedido al autor, es decir, no perciben que se trata de un “acto de habla lúdico”. Esta confusión entre la voz narrativa y el autor persiste incluso en la escuela secundaria, en que una y otra vez los profesores suelen reiterar la distinción, con escaso éxito. Digamos que es más fácil de percibir que una historia es ficcional que el que una voz lo sea. Incluso, mucho más complejo en la poesía, en que se suele asociar con los “sentimientos del autor”.

La distinción entre “quién cuenta esta historia” y “quién escribió este texto”, es un primer acercamiento a este tema, que es central, puesto que muchas novelas presentan más de una voz narrativa (además de los momentos en que el narrador “se calla” y cede la palabra a los personajes) y el hecho de no distinguirlas puede incluso conllevar problemas para la comprensión global de la historia o para aceptar su verosimilitud. Para pensar en un ejemplo: el narrador de *La isla del Tesoro* de Stevenson es Jim Hawkins; avanzado el relato, Jim se separa del grupo y vive solo ciertos episodios. Sin embargo, los lectores accedemos a las peripecias del grupo y de Jim, a lo largo de varios capítulos. ¿Cómo se logra esto sin quebrar el pacto ficcional respecto de la voz narrativa? A través del relato del doctor, que se incluye largamente.

En la escuela, sin embargo, la cuestión del narrador suele tratarse exclusivamente de modo descriptivo: las categorías de narrador omnisciente, testigo o protagonista pueblan las carpetas de todos los alumnos; otra categorización también es bastante habitual: narradores en primera y en tercera persona (la segunda es muy poco usual). Y tengámoslo presente, la combinación de ambas categorizaciones suele ser confusa para los chicos, en la medida en que un narrador en primera persona puede ser

protagonista, participante u observador y un narrador en tercera persona asumir distintas focalizaciones, incluso sostenerse en el protagonista, con lo que la tercera persona entra en colisión con la omnisciencia.

¿Para qué se presenta este tema en las aulas? Usualmente, para que los chicos identifiquen cuál es el tipo de narrador de una historia. Y nada más. Ahora bien, para lograr lecturas más afiladas no basta con aplicar esas categorías (cuestión nada fácil, como dijimos), sino pensar en la figura del narrador, en su “personalidad” para ponerlo en términos más sencillos. Esto implica preguntarse y preguntar (más allá de la posibilidad de nombrarlo) por ejemplo: ¿Quién habla? ¿Cómo se imaginan al que habla? ¿A quién le habla? ¿Cuánto sabe el que habla sobre la historia que está narrando? ¿Qué cosas no dice, porque da por supuestas? Estas preguntas provocan el esfuerzo de representarse a quien habla y también de determinar cómo aparece representado el que escucha o lee, lo que va formando a los chicos como receptores críticos, no solo de textos de ficción. Esto implica no solo reconocer la voz que narra, sino también considerar en qué lugar pone al receptor.

Al respecto, Maite Alvarado y Elena Massat (1989) refieren al irritante didactismo de cierta literatura infantil, presente en relatos en que se cuenta una historia para transmitir una enseñanza moral y en los que se pone al niño lector en una situación de inferioridad:

“Asimétrica por definición, esta literatura que los adultos escriben para los chicos adolece, en cambio de por lo menos un vicio del populismo: la fabricación de un destinatario “al uso nostro”, que ejerce un ilimitado poder de moviliza estereotipos. Nos encontramos así en presencia de textos recorridos por la dimensión apelativa, maniatados a su enunciación, patéticamente expresivos. Textos que remedan el habla impostada que el adulto destina a los más chicos, pródiga en diminutivos (curiosa derivación del simbolismo fonético esta de hablar chico para adecuarse a los chicos) y redundancias de diversa índole.

La intención didáctica o moralizante constituye otro aspecto de la apelación, que entronca con el relato ejemplar. Literatura para ser usada en la escuela, este circuito de circulación y legitimación es decisivo, como ya hemos señalado, en la configuración del género. La fuerza ilocutiva de consejo o advertencia disfrazada de relato asimila la voz del narrador a la del maestro, generando en el lector un grado de alerta que obstaculiza su experiencia estética.” (pp. 51 y 52)

Creemos que veinte años después poco queda en la literatura infantil actual de estos recursos, pero que sin embargo persisten en diversas publicaciones destinadas a maestros; tal vez se trata de que el peso de la tradición didactizante en la literatura infantil ha encontrado otros cauces para continuar vigente. Esto es lo que ocurre con los catálogos editoriales, que, como hemos señalado más arriba, se esfuerzan por hacer corresponder “valores” en obras de ambición estética. Por otra parte, nos parece necesario señalar que muchos libros que parecerían tener cierta ambición estética y optan por lo lúdico o paródico, presentan entre líneas otras enseñanzas morales (implícitas muchas veces) más cercanas a nuestra época, o bien repiten recursos que parecen funcionar para los niños de hoy, sin intentar explorar nuevas estéticas posibles y sin comprometerse seriamente con la escritura o la verdad que siempre transmite la ficción.

Si bien el concepto de voz narrativa es fecundo para considerar todos estos aspectos, también nos parece pertinente pensar que hay un sujeto real, el autor, que elige determinada voz:

“Cuando un autor elige una determinada voz, extiende una invitación –casi ineludible– al lector para que se sitúe en determinado lugar con respecto a lo que le cuenta: puede ser que lo invite a sentarse y escuchar lo que quiere contarle; o puede que lo haga su confidente, hablándole al oído como si se tratar de su igual; o puede que lo invite a quedarse con él fuera de la narración para distanciarse y, tal vez, descubrir la tramoya de la narración; o que se haga a un lado, imperceptible, agazapado, para que parezca que el lector ve directamente lo que ha ocurrido” Teresa Colomer (2002: 64)

En este sentido, cuando en las aulas de 2º ciclo se aborda un itinerario sobre un autor, se propone ir pensando qué similitudes se encuentran en las historias, los personajes, los lugares, también es relevante ir considerando los narradores que escoge, por supuesto, no solo a nivel descriptivo. De la misma manera, cuando se trabaja alrededor de un género narrativo es posible ir pensando en los narradores habituales de ese género, es decir, quiénes son (el protagonista, el ayudante, un anciano sabio, un niño) y también aquello que relatan y que escamotean, y cómo lo hacen.

Otras regularidades de los géneros narrativos

Y si la voz es un punto fundamental, consideremos también otros aspectos formales que vale la pena considerar como propios de algunos géneros:

“el género articula un sistema de componentes formales y estructurales, que se constituye por un proceso temporal de transmisión de esas obras y que es asegurado por una tradición textual, que puede llegar a fijar, incluso, una normativa, implícita o explícita Desde el punto de vista de la recepción, el género permite organizar las obras literarias (...) en función de las características que comparten; el lector puede comprender las razones que subyacen en una determinada estructura textual (...) puede clasificar las obras particulares en modelos más amplios, puede, en fin, proponer pautas que acaben “generando”. Gómez Redondo (1994: 49)

Presentamos aquí dos ejemplos de géneros propios del segundo ciclo. Los *relatos policiales* (según Piglia, en todo cuento) cuentan dos historias: la de la investigación y la del crimen. Para la puesta en intriga, en los cuentos clásicos (y en la literatura para niños) estas historias se relatan en ese orden, y no tal como sucedieron los hechos. Por su parte, en los *relatos de pícaros* alguien (el engañador) que es el personaje débil, engaña a otro (el más fuerte). En estos relatos, los hechos se presentan siguiendo el orden cronológico de los acontecimientos, aunque algunos se incluye al comienzo el “anuncio” del caso que se va a relatar. Los itinerarios con estos cuentos admiten ir siguiendo el devenir de estas estructuras en diferentes relatos particulares, es decir, luego de leer dos o tres de ellos, comenzar a preguntarse qué tienen en común. Habitualmente, los chicos atienden más a cuestiones relativas a los personajes, por lo que es necesario volver a contar las historias para que vayan develando estas estructuras, y luego, por ejemplo, consignarlas en un cuadro como el siguiente:

Título del cuento	Autor	¿Quién? (engañador)	¿A quién? (engañado)	¿Para qué?	¿Cómo?

En el caso de las novelas policiales para niños, en las que usualmente se van sucediendo diferentes episodios, una posibilidad para ir siguiendo la historia es:

Nombre del sospechoso	Motivos para sospechar	Razones para considerarlo inocente

Este tipo de organizadores de lectura no debe aplanar otros temas, pero resulta una guía para ir siguiendo las regularidades de las historias en diferentes relatos de un género o en relatos extensos (como las novelas). Vale la pena recalcar, sin embargo, que no se trata de proponer estas estructuraciones al principio, sino al medio de un itinerario o de una novela como resultado de una conversación en la que se plantea la necesidad de organizar el material leído, para indagar otras cuestiones.

Historia y relato

Uno de los temas clásicos que la escuela ha enseñado es la *estructura narrativa*. La estructura tripartita tiene su origen en Aristóteles, según el cual las historias tienen principio, medio y final. Como sabemos, esta partición es dable en cualquier tipo de texto, pero lo que caracteriza a la narración es que se produce alguna transformación, porque una simple sucesión de hechos o sucesos no basta para considerar que estamos frente a una historia. Bajo esta idea, en la escuela se han adoptado denominaciones específicas para esas partes: introducción, nudo o conflicto, desenlace; marco, situación inicial, complicación, resolución.

Ahora bien, estas partes se refieren a la *historia* que se cuenta, también llamada *argumento*, *fábula*, *intriga*, entre otras denominaciones. Es decir a aquello que está en la base de un relato, su estructura profunda, que desde el punto de vista del lector es el resultado de su trabajo de comprensión sobre lo que se le ha relatado, es decir, la respuesta a la pregunta: ¿Qué pasó y por qué? Para resolverlo, el lector establece relaciones de temporalidad y causalidad, tal como hemos propuesto para los relatos

policiales y los cuentos de pícaros. Y por supuesto, resulta más simple de comprender un relato de pícaros (dado su orden cronológico) que un cuento policial, porque, además el lector debe conectar elementos de las dos historias (la del crimen y la de la investigación).

Si la historia es la estructura profunda del *relato*, este se presenta siempre, como dijimos, a partir de una voz, que decide también en qué orden presentará los hechos que conforman la trama. Este orden puede ser cronológico pero también trastocarse a través de las anticipaciones y retrospectivas, o comenzar anunciando el final, o describiendo el presente de la escritura. Cuando en el aula se propone leer textos que presentan estos juegos temporales, sigue siendo interesante pensar un modo colectivo de seguir la historia, como una línea de tiempo en la que se van consignando los hechos. Ahora bien, consignar los hechos en una línea tampoco es tarea fácil, no se trata de “volcar todo lo que sucede”, porque no todos los hechos tienen la misma importancia. Sin entrar en detalles, recordemos la distinción planteada por Barthes (1972) entre *núcleos* y *catálisis*: los núcleos son los momentos de acción, de riesgo, abren alternativas, son las funciones cardinales del relato, por lo que eliminado o modificado uno de ellos, la historia no sería la misma. Son estos núcleos los que se conservan cuando se resume una narración.

Pero un relato incluye, además, *indicios* e *informantes*. Los informantes son datos puros, explicitaciones del lugar y el tiempo en que transcurren los hechos o las características de un personaje. Los indicios son datos que es necesario interpretar (en otros términos: inferir). Creemos que trabajar con los maestros esta distinción es sumamente relevante, porque obliga a releer y a revisar cuáles serán aquellos datos que están en la superficie del texto y cuáles más ocultos, de manera de considerar, por supuesto, su diferente nivel de complejidad. Al respecto, una actividad interesante para las aulas de segundo ciclo es proponer a los chicos incluir notas cuando se topan con algún indicio. Estas notas pueden tener la forma de preguntas o suposiciones (Seguramente... Quizá... Me parece que....). Se trata de poner en palabras el trabajo de lectura a medida que se va leyendo y de ir compartiendo también las interpretaciones.

Cuando en la escuela se aborda la estructura narrativa (sea cual sea la denominación que se utilice), una actividad habitual es la de señalar “hasta dónde” llega la

introducción, subrayar el conflicto, o marcar el final. La dificultad para esta tarea tiene diferentes razones, pero la más importante es que se opera al nivel del relato (lo que está escrito) para “marcar” la historia, y como hemos visto, son elementos de orden diferente:

“Cuándo termina el comienzo de una novela es otra pregunta difícil de contestar. ¿Es el primer párrafo, las primeras pocas páginas o el primer capítulo? Sea cual fuere la definición que uno dé, el comienzo de una novela es un umbral, que separa el mundo real que habitamos del mundo que el novelista ha imaginado.” D. Lodge (2002: 18)

Como derivada del auge del estructuralismo (en lingüística y en literatura) en la escuela argentina, otros elementos sobre los que se suele interrogar a los alumnos es sobre el *tiempo* y el *lugar*, cuestiones de orden muy distinto. Por supuesto que los relatos se dan en uno o varios lugares, pero justamente el tiempo es lo que configura a la narración. ¿Qué significa tiempo? ¿La época en que pueden ubicarse los hechos? ¿La duración de la historia? ¿El tiempo que media entre los acontecimientos y el presente del narrador? En tal caso, estos interrogantes son mucho más pertinentes que el “tiempo” a secas. Imaginemos que se leyó *La isla del Tesoro*; algunas preguntas posibles sobre la temporalidad serían: ¿Cuánto tiempo dura la historia completa de la aventura de Jim y los piratas? ¿Cuánto tiempo hay entre el presente de Jim y la historia narrada? ¿Cuáles hechos se cuentan con detalle y detenimiento, en tanto que otros simplemente se mencionan o suponen? Estas preguntas requieren releer y recordar cuestiones que pueden pasar inadvertidos en una primera lectura, y avivan interesantes conversaciones en las aulas.

Los temas que hemos incluido aquí resultan, a nuestro juicio, operativos para considerar la selección de obras, para tomar en consideración en el diseño de situaciones didácticas a partir de literatura. Por supuesto, muchos otros temas son pertinentes: los personajes, las motivaciones, la puesta en intriga, las estructuras de los relatos (relatos circulares, relatos con episodios, relatos enmarcados), la distinción entre narración y comentario, entre tantos otros. Consideramos necesario revisar

estos y otros temas con los docentes y futuros docentes en instancias de formación y capacitación, porque como señala Marcela Carranza:

"La selección de los textos, y ahora nos referimos especialmente al ámbito escolar, debe considerar las posibilidades de lectura que ese texto brinda. ¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados? Para saberlo nuestra mirada debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, "escuchar" al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica. Esto puede implicar un cambio de enfoque del mediador respecto a los libros destinados a los niños. Ya no se trata de atender exclusivamente al tema, al mensaje, al argumento como "verdades" a transmitir, sino de indagar cómo determinado contenido surge del entramado de procedimientos artísticos-literarios." En: Imaginaria. Revista virtual de Literatura Infantil, N° 2020 (<http://www.imaginaria.com.ar>) (consulta 14-3-2007)

A la vez, nos ha interesado desestimar un abordaje de la literatura en la que las actividades se concentren en marcar momentos, contestar preguntas que no invitan a la reflexión o a la relectura, encontrar la categoría para dar cuenta de un aspecto formal. Por último, hemos querido mostrar cómo el abordaje de relatos cortos aislados puede ser potente para que los chicos los conozcan, pero para desarrollar su reflexión literaria es necesario optar por itinerarios por géneros o por autores. Y, por supuesto, incorporar novelas en la medida en que esas historias de largo aliento son desafíos necesarios para su desarrollo como lectores en general y de literatura en particular. Esto no implica abandonar la lectura gratuita, concentrada en el placer de conocer historias, claro está.

La conversación literaria

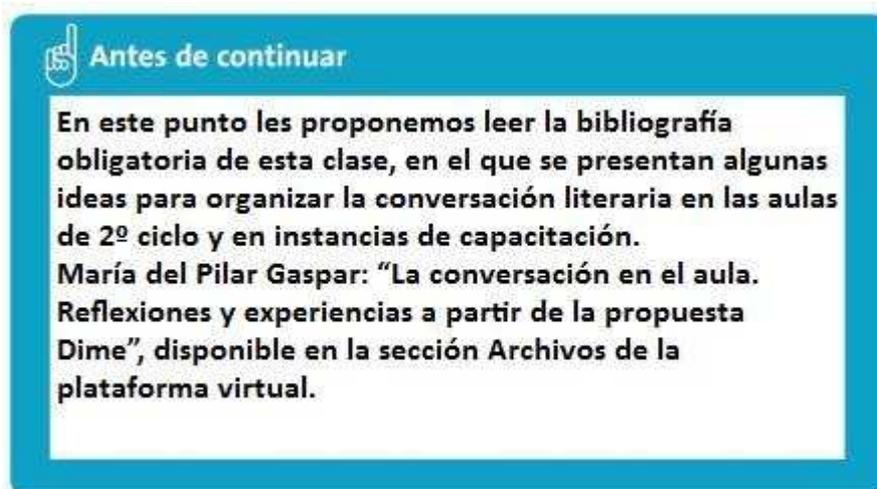
Yo no estoy tan seguro de que la lectura sea algo tan bueno, quizás sea algo muy malo, pero la discusión, eso sí que es algo importante, y si no logramos compartir, ¿entonces para qué leer un libro? Si no es para hablar de ese libro con mi mejor amigo, no vale la pena leer un libro, no sirve de nada (...) Hay que sacar a los chicos de los libros para que luego entren a los libros con más eficacia, y sobre todo con la sensación de que leer sirve para abrirse al mundo y no para retirarse de él.

Jean Hébrard

Si bien nos parece que las palabras de Hébrard son excesivas, nos parecen interesantes para dar inicio a este apartado, destinado a pensar cómo colaborar con los docentes en una de las prácticas fundamentales de abordaje de la literatura: la conversación. En la clase 7, Cecilia Bajour señalaba algunos desvíos de la lectura de literatura en el primer ciclo, y al proponer alternativas hizo foco en la conversación literaria:

“la puesta en escena sustancial de la vida literaria escolar ocurre fundamentalmente en las conversaciones sobre textos, una actividad social y comunitaria plena de potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje sobre cómo funciona la literatura y cómo nutre los imaginarios y los saberes de los alumnos y de los docentes.” (p. 20)

En particular, en aquella clase se describió la conversación que interrumpe el texto, que se detiene pausando la lectura, para luego continuar leyendo, no para realizar hipótesis, sino para ir compartiendo interpretaciones. En este apartado nos concentraremos en la conversación posterior a la lectura, considerando la potencialidad de ambas.



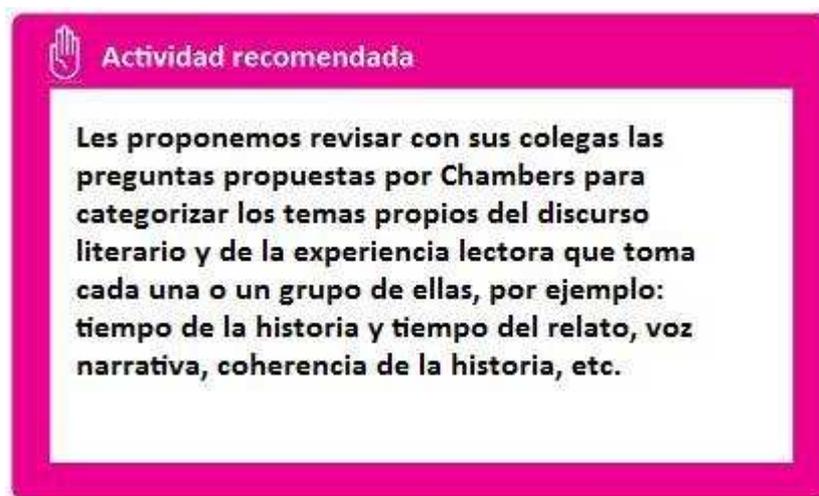
Antes de continuar

En este punto les proponemos leer la bibliografía obligatoria de esta clase, en el que se presentan algunas ideas para organizar la conversación literaria en las aulas de 2º ciclo y en instancias de capacitación.

María del Pilar Gaspar: “La conversación en el aula. Reflexiones y experiencias a partir de la propuesta Dime”, disponible en la sección Archivos de la plataforma virtual.

En el material leído se presentan algunas reflexiones acerca de los modos en que los lectores conversan sobre sus lecturas, los motivos por los que lo hacen, y los que Chambers (2007) llama *modos de habla*; estas reflexiones sobre las conversaciones informales entre lectores son el punto de partida para la ideación de un método, que tiene sus partes, sus estrategias y sus presupuestos teóricos. A lo largo de la síntesis

hemos incluido comentarios, relatos y reflexiones a partir de la lectura de su libro y de nuestra propia experiencia sobre el método propuesto por el autor. En definitiva, como también se señala en el texto, este material intenta constituir un modo de comenzar a incluir situaciones de conversación que están a caballo entre las informales (que se inician, se desarrollan y concluyen cuando dos o más personas quieren conversar sobre un libro) y las clásicas secuencias de preguntas y respuestas que suelen darse en el ámbito escolar.



Actividad recomendada

Les proponemos revisar con sus colegas las preguntas propuestas por Chambers para categorizar los temas propios del discurso literario y de la experiencia lectora que toma cada una o un grupo de ellas, por ejemplo: tiempo de la historia y tiempo del relato, voz narrativa, coherencia de la historia, etc.

La escritura de y a partir de literatura

La literatura, por otra parte, desemboca siempre en la escritura. (...) Lo que yo le decía es que lo que tiene que pasar a su escritura, a la escritura de los chicos, no es solamente su experiencia de vida, sino también su experiencia de vida imaginaria

Jean Hebrard (2006)

Como hemos leído en Barthes, el placer de leer tiene diferentes formas. Una de ellas es el deseo de la producción (en realidad, el deseo del deseo que sintió el escritor). La experiencia de escritura de o a partir de literatura, como ha señalado el gran Gianni Rodari, no tiene como propósito la formación de escritores profesionales, sino la oportunidad de cada uno de explorar la creación. Si bien largamente citada, reiteramos aquí las palabras finales del prólogo rodariano:

“Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. ‘El uso total de la palabra para todos’ me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.” G. Rodari (1997:12)

En la clase 5 habíamos revisado, entre otras cuestiones, las representaciones sobre el escribir y sus peligros, las “innovaciones” que se fueron dando a lo largo de la historia de la enseñanza de la escritura en nuestro país y las características de un taller de escritura con docentes (bajo la convicción de que estas instancias son necesarias en la formación y en la capacitación), entre otros temas. Con estas cuestiones en mano, en este apartado nos interesa incluir algunas notas para considerar algunas posibilidades para la escritura, en segundo ciclo.

Con la convicción de que a lo largo de un año escolar se van dando escrituras de diferente tipo, nos interesa pensar en algunas alternativas. Recordemos que la escritura se presenta en dos ejes de los NAP de segundo ciclo: “*Lectura y producción escrita*” y “*Literatura*”. Cuando pensamos en la escritura de o a partir de literatura nos referimos tanto a la producción de textos de ficción como de no ficción. En cuanto a estos últimos, la literatura es punto de partida para, entre otras alternativas:

/// *Ampliar*³ *los saberes sobre el mundo, presentes en un texto literario leído*: resumen o producción de biografías de autores leídos (a partir de cronologías), breves exposiciones resultado de una investigación sobre saberes del mundo que circulan en los textos y sobre los que ha interesado investigar (en este último caso, lo ideal es que la clase se separe en grupos: cada uno investiga sobre un tema, ya que la escritura que se propone tiene el sentido genuino de comunicar a los compañeros el resultado de lo investigado).

³ En los tres primeros puntos, hemos incluido la palabra “ampliar”, basados en la función epistémica de la escritura.

- /// *Ampliar el saber sobre la literatura*: escribir colectivamente un texto expositivo sobre un género literario abordado, sobre un tópico literario (por ejemplo, la voz narrativa) o sobre el estilo de un autor. Esta escritura es mejor cuando se planifica o incluso se comienza a escribir colectivamente; la tarea de los chicos puede ser la de incluir ejemplos para ilustrar aquello que se expresa en la exposición.
- /// *Ampliar los saberes sobre uno mismo*: un diario de lector o un diario de lecturas del aula, en el que no solo se consignen los datos de los libros leídos, sino también las ideas del lector y el resumen de las conversaciones literarias llevadas a cabo por el grupo.
- /// *Recomendar*: afiches, cartas, notas, reseñas (que pueden publicarse en un diario de la escuela) para ser socializadas con el resto del grupo o con la comunidad escolar, a partir de las lecturas realizadas.

En cuanto a la escritura de textos enmarcados en la literatura, transcribimos el NAP que corresponde a 6º grado, como horizonte del ciclo:

“La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos, supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.”

Como vemos, se presentan dos grandes conjuntos de textos: por un lado, los *narrativos* (dentro de los cuales, obviamente, también se encuentra el género teatral, puesto que si bien su estructura de superficie es dialogada, su estructura profunda es narrativa). Dentro de los narrativos, se distinguen a su vez las narraciones creadas completamente por los chicos y por otra parte las nuevas versiones a partir de un relato leído. En este último caso, no nos referimos al cambio de final de un cuento; esta propuesta, largamente experimentada en nuestras aulas tiene un problema: ¿Para qué cambiar el final de un relato que “cierra”, que nos gustó? En tal caso, resulta

mucho más productivo inventar un nuevo episodio con el mismo personaje o cambiar el final de un cuento que a los chicos no les ha gustado.

Por otra parte, se incluyen las consignas de *invención*, que no son solo propias de la poesía; en las que el resultado no es un relato, sino otros textos, incluso enmarcados en géneros no literarios (como las ya largamente conocidas instrucciones inútiles).

Recomendamos revisar el conjunto de propuestas de escritura presente en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua* (de 1º a 6º grados). A lo largo de estos materiales se presentan múltiples consignas. Una lectura posible de los *Cuadernos* con los maestros consiste, justamente, en indagar las consignas de escritura allí presentes.

A manera de cierre

En esta clase hemos considerado la lectura de literatura para el segundo ciclo. Partimos de explorar el concepto de **placer**, pues entendemos que atender a él solo superficialmente tiene el peligro de quedarnos en la autocomplacencia: el placer del texto va mucho más allá de la identificación o de la evasión. En este sentido, nos parece oportuno volver a las palabras finales de Vladimir Nabokov en su *Curso de literatura europea*:

“He tratado de hacer de vosotros buenos lectores, capaces de leer libros, no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a generalizaciones. He tratado de enseñaros a leer libros por amor a su forma, a sus visiones a su arte. He tratado de enseñaros a sentir un estremecimiento de satisfacción artística, a compartir no las emociones de los personajes del libro, sino las emociones del autor: las alegrías y dificultades de la creación.” (1997: 542)

Claro que Nabokov les estaba hablando a estudiantes universitarios, por lo que creemos que para pensar la lectura de literatura en la escuela primaria podríamos reemplazar cada “no” por un “no solo”. Como señala Guillermo Martínez (2001),

refiriéndose a los libros, pero que podríamos reescribir también en términos de los modos de leer:

“En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho. Es razonable la desconfianza de los adolescentes cuando se los incita a leer aunque sea un libro. Proceden con la prudencia instintiva de aquel niño de Simone de Beauvoir que se resistía a aprender la “a” porque sabía que después querrían enseñarle la “b”, la “c” y toda la literatura y la gramática francesa. Pero es así: los libros, aún en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera. Y sobre todo, sólo en la comparación de libro con libro, en las alianzas y oposiciones entre autor y autor, en la variación de géneros y literaturas, en la práctica permanente de la apropiación y el rechazo, puede uno darse un criterio propio de valoración, liberarse de cánones y autoridades y encontrar la parte que hará propia y más querida de la literatura.”

Nos ha interesado también discutir la oposición saber - placer, para considerar cómo la lectura literaria no es solo cuestión de hedonismo, a la vez que reflexionar con sensatez sobre los desafíos que esta propone y los modos de allanar el camino cuando estos parecen demasiado altos para los chicos, pero también en la posibilidad de confiar en que la lectura en el aula, con un adulto, permite desarrollar esos saberes.

En los últimos apartados, hemos revisado algunas de las tradiciones del abordaje de la literatura en segundo ciclo y planteado alternativas en dos sentidos: la conversación y la escritura.

No nos resulta sencillo cerrar una clase sobre este tema. Siempre quedará algo por decir, por discutir, por pensar hilando más fino, por inventar también. Preferimos, entonces, terminar un comienzo:

“Alicia estaba empezando a cansarse de estar ahí sentada en la orilla sin tener nada para hacer: ya había espiado dos o tres veces el libro que su hermana leía, pero no tenía dibujos ni diálogos “¿y de qué puede servir un libro que no tiene dibujos ni diálogos?”, pensaba Alicia.

Y ahí estaba, discutiendo consigo misma (lo mejor posible, porque el calor la hacía sentirse más bien soñolienta y boba) si el placer de tejer una guirnalda de margaritas justificaba el esfuerzo de ponerse

de pie para ir a recoger las flores, cuando de pronto pasó corriendo a su lado un conejo blanco de ojos rosados.”

Vayamos tras el conejo, al país de las maravillas, claro está.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Les proponemos leer la propuesta: “Revisitando las fábulas para opinar”, en NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 5. (pp. 37 – 49), para luego:

a) Contrastar esta propuesta de abordaje del género fábula con el que presente algún manual escolar de 4º, 5º o 6º grados. Para este contraste, les sugerimos tener en cuenta:

- Cantidad de lecturas propuestas
- Tipo de estructuración de la propuesta de trabajo
- Saberes que se ponen en juego (sobre uno mismo, sobre el mundo, sobre la literatura)

b) Proponer una o situación de capacitación para tratar con los maestros el abordaje del género.
El texto a presentar incluirá los puntos a y b y su extensión no debe exceder las dos carillas para cada uno (Arial 11, interlineado 1 ½).

Bibliografía citada

ALVARADO, M. y E. MASSAT (1989), “El tesoro de la juventud”. En: *La voz del otro (Homenaje a Enrique Pezzoni)*, Filología XXIV: 41 – 59.

ALVARADO, M. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.

BARTHES, R. “Introducción al análisis estructural del relato”, en: AA.VV. (1972), *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

----- (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

CARRANZA, M., “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. En: *Imaginaria. Revista virtual de Literatura Infantil*, N° 2020 (<http://www.imaginaria.com.ar>), consulta realizada el 14-3-2007.

CHAMBERS, A. (2007), *Dime*. México: FCE.

- COLOMER, T. (2002), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CULLER, J. (2004), *Introducción a la teoría literaria*. Crítica: Barcelona,
- ECO, U. (2000), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- FORSTER, E. M. (1995), *Aspectos de la novela*. Madrid: Debate.
- GASPAR, M. P. y S. GONZÁLEZ, (coords.) (2006), *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GÓMEZ REDONDO, F. (1994), *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: Edaf.
- HEBRARD, J. "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela". Conferencia brindada en Buenos Aires, 12 de agosto de 2006. Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO –Argentina
- LODGE, D. (2002), *El arte de la ficción*. Barcelona: Ediciones Península
- MARTÍNEZ, G. (2001), "Elogio de la dificultad". En Revista Ñ, 22 – 04 – 2001 (<http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>)
- MONTES, G. (2001), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Nabokov, V. (1997) *Curso de literatura europea*. Madrid: Ediciones b.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- (2000), "Elogio del encuentro" Conferencia brindada en: Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000
- RICHER, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós.
- RODARI, G. (1987), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.
- SILVESTRI, A. (2011), "La enseñanza de la lectura", texto anexo a la Clase N° 4, Ciclo Virtual de Formación de Formadores, Ministerio de Educación de la Nación.

Textos literarios citados o aludidos

- BROWNE, A. (1993), *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARROLL, L. (1997), *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Colihue.
- DAHL, R. (1971), *Charlie y la fábrica de chocolate*. Buenos Aires: Alfaguara.
- STEVENSON, R. L. (2001), *La isla del tesoro*. Buenos Aires: Santillana.
- WOLF, E. (1997), *¡Silencio, niños!* Bogotá: Grupo Editorial Norma.