

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 3 Alfabetización Inicial</p>	<p>Clase 7 Alfabetización Inicial. Participar de la cultura escrita: un derecho de todos</p>
<p>Clase virtual N° 7 Alfabetización Inicial. Participar de la cultura escrita: un derecho de todos Autores: Silvia M. González, equipo de Lengua de Áreas Curriculares ("Introducción al Módulo 3 Alfabetización Inicial") y Cecilia Bajour ("Literatura y mediación en el Primer Ciclo")</p>		

Introducción al módulo 3 "Alfabetización Inicial"

Con esta clase damos inicio al Módulo 3 del ciclo de Formación. Sus cinco clases están destinadas al tratamiento del tema de la alfabetización inicial, su aprendizaje y su enseñanza en la escuela y los desafíos que presenta a la capacitación.

Dada su complejidad, no ignoramos que el tema amerita ser considerado en sus distintas dimensiones: política, social, histórica, pedagógica, antropológica, psicológica, lingüística, didáctica, curricular, normativa. En este sentido, en su libro *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, la Dra. Berta Braslavsky anticipa:

"Creo que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Y de la pedagogía, en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas, en particular al psicológico, dentro del marco cultural de una realidad social concreta. Una postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial".

Braslavsky, 2003: 21

Dada esta complejidad, es inevitable y extremadamente difícil decidir la selección y alcance de los contenidos que se deben abordar en estas clases. De todos modos, esperamos que su presentación permita el entramado de diferentes miradas para la resolución de problemas diversos que la alfabetización inicial nos presenta.

Al considerar las diversas trayectorias formativas que los cursantes de este Ciclo de Formación acreditan, descartamos la riqueza del diálogo –necesario– que tendrá lugar. Es nuestra responsabilidad pedagógica y ética contribuir a que todos los chicos, independientemente de la cuna en que han nacido, aprendan a leer y escribir y colaborar con los maestros y las escuelas para que ello ocurra. Por ello, sin renunciar a los posicionamientos personales respecto de algunos temas, alentamos a suspender –aunque sea momentáneamente– ciertos fundamentalismos que han caracterizado históricamente la adscripción a alguna perspectiva particular sobre la alfabetización inicial.

¿Por qué un módulo destinado a la alfabetización inicial?

“Existe, sin embargo, otra forma de repetición, fecunda, que es parte de lo que llamamos cultura, *hechos de la cultura*, y que asegura su continuidad. Los etnólogos, los historiadores, los sociólogos, los psicoanalistas coinciden en decirlo: esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social nos inscribe en una continuidad y nos asegura en cierto modo que no estamos en cada generación enfrentados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que lo precede. Puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad.

[...] transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un *saber-vivir*, término que debemos tomar en acepción más fuerte.

En ese sentido, la aceptación por parte del niño de la transmisión de los hechos de la cultura [...] supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación. No en el sentido de un intento desesperado de crear una identidad –calco entre los predecesores y los descendientes– sino al modo de un discurso que sería procesado –clandestinamente, como un *contrabando*– de aquello que se ofrece por herencia.

Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*

Sabemos que por el lugar social y personal que tiene la alfabetización y porque la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido uno de los mandatos fundacionales de la escuela, mucho se ha dicho y escrito en torno de la importancia de la alfabetización inicial, así como su incidencia en el desarrollo personal y social y en las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas. Lo mismo ha sucedido en torno a las problemáticas que su enseñanza y aprendizaje presentan en los escenarios actuales.

En *Cuadernos para el aula. Lengua. 1* (2006) sosteníamos:

“La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Para garantizar que la distribución del conocimiento se relacione cabalmente con la igualdad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica. En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro (que trabajan en conjunto con las familias y con la comunidad).

“Son imprescindibles una escuela y un maestro que asuman su papel, que conozcan su tarea alfabetizadora, y que puedan diseñar un proyecto y disponer conscientemente de una cantidad de estrategias para llevar adelante esta tarea.”

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 20.

Estas últimas consideraciones son, sin duda, extensivas a quienes nos desempeñamos en instancias de formación inicial y desarrollo profesional.

Los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): Lengua Primer Ciclo* y los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua. 1, 2 y 3* serán material de referencia permanente en estas clases. Estos materiales han sido distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación en todas las escuelas públicas del país y en los Institutos de Formación Docente.

También se pueden consultar en

<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

<http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>

<http://www.catedraalfabetizacion.blogspot.com>

Recomendamos, por ahora, la lectura del apartado “Enseñar Lengua en 1er año” de *Cuadernos para el aula. Lengua 1*, página 16 en adelante.

La alfabetización inicial en la agenda nacional actual

En la clase 3 decíamos que “La alfabetización gana espacios”. A modo de contextualización y para ubicarnos en cuál es el lugar que este tema encuentra en la agenda educativa de nuestro país a la fecha, citaremos un fragmento del *Plan Nacional de Alfabetización Inicial* (2010) impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con los Ministerios de todas las jurisdicciones del país. Este Plan contempla distintos objetivos y líneas de acción que actualmente se encuentran –con marchas desiguales, por cierto – en etapa de implementación. En su “Fundamentación” se expresa:

“La alfabetización supone el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita como bien simbólico de la humanidad, asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación, al ejercicio de la ciudadanía. A la vez, la lectura y escritura

constituidas en contenido de enseñanza, tiene una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de los niños y niñas. En efecto, históricamente consolidada como una de las funciones centrales de la escuela primaria, el logro efectivo de la alfabetización inicial se constituye en uno de los factores que influye con mayor preponderancia en la repetición de alumnos en primer ciclo.

En las últimas décadas, la relevancia de esta temática ha ido creciendo conforme los procesos de exclusión social aumentaban el número de niños y niñas en condición de pobreza. La alteración de ciertas condiciones entendidas como base para los aprendizajes en la escuela y para la enseñanza (una familia con determinado acceso a los bienes culturales, una infancia con determinadas disposiciones hacia la tarea escolar, un espacio post escolar que consolidaba las prácticas escolares desarrolladas en la escuela, un tiempo continuo y sistemático de enseñanza, un saber sobre los procesos de alfabetización consolidado) han producido un progresivo debilitamiento de la confianza de la escuela en lograr su función histórica y colaborado en consolidar un cuerpo de explicaciones que ubican la causa del fracaso de la enseñanza en las condiciones socioeconómicas de la población.

Sin desatender los enormes efectos que provocan las situaciones de exclusión social en los modos de vincularse con la escuela y en los modos subjetivos de estar en el mundo, cabe señalar que los avances en las investigaciones didácticas, así como diversos proyectos alternativos y superiores de enseñanza, permiten sostener que la respuesta a la situación de fracaso requiere de una mirada integral que revise las modalidades de transmisión llevadas adelante en la escuela y en particular en el aula.

En este sentido, la experiencia acumulada permitiría afirmar que asumiendo ciertos presupuestos acerca de la intervención docente, los procesos de aprendizaje, la naturaleza de las prácticas de escritura y lectura, la disposición de materiales, la organización del tiempo y del espacio, la construcción de ciertas condiciones institucionales de trabajo, es posible que todos los niños y niñas tengan oportunidad de apropiarse de los saberes considerados relevantes en los plazos étareos previstos para tal fin.

Sin embargo, la alfabetización no solo se define en las aulas, sino fundamentalmente en las condiciones que las políticas públicas generan para que la misma se torne posible. En este sentido, el Estado debe asumir la responsabilidad principal de garantizar el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial y de desarrollar un claro mensaje respecto de su importancia. [...]

El Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de todas las jurisdicciones del país, organismos internacionales y distintas organizaciones de la sociedad civil han sostenido y sostienen diferentes acciones en este sentido. Sin embargo, estas acciones no alcanzan a universalizarse, muchas veces son aleatorias, asistemáticas y raramente alcanzan a cubrir las múltiples necesidades materiales y simbólicas que se requieren para garantizar que los docentes puedan enseñar y los alumnos/as se alfabeticen en tiempo y forma. Todas ellas de innegable valor requieren de su convergencia para potenciarse.

La consolidación de un **Plan Nacional de Alfabetización Inicial** responde a las metas que, con respecto de las políticas para la calidad, el Plan Nacional de Educación Obligatoria ha delineado para el trienio 2009-2011."

Ministerio de Educación, 2010.

Para quienes deseen informarse sobre la agenda educativa regional, pueden consultar *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas Educativas 2021*, en: <http://www.oei.es/metas2021/>

Mencionaremos aquí solo tres estrategias implementadas en el marco de este Plan:

- Una, destinada a la Formación Inicial: entre los años 2008-2010, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) implementó el “Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial”, para profesores de la cátedra y creada a partir de los nuevos planes de estudio para la formación de profesores para el Nivel Primario. Sus publicaciones pueden encontrarse en http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=46.

- Dos estrategias destinadas al Desarrollo Profesional:

a) El “Proyecto de Desarrollo profesional en Alfabetización Inicial”: desde el año 2008, el Ministerio de Educación de la Nación, junto con los Ministerios de Educación de distintas provincias, encara de manera sostenida el acompañamiento a escuelas y maestros mediante las acciones de este proyecto que coordinamos desde el Área de Lengua, Dirección Nacional de Gestión Educativa. Se inició en un conjunto de escuelas de 9 provincias, que en 2011 serán 14.¹ Se trata de un curso de capacitación destinado a maestros de Primer Ciclo cuyos principales propósitos son: garantizar la continuidad del proceso de alfabetización de niños y niñas mediante una oferta de formación de equipos docentes de Primer Ciclo y de la conformación de un equipo de trabajo de profesores capacitadores; aportar a los docentes de un conjunto de herramientas metodológicas y teóricas que les permitan desarrollar prácticas alfabetizadoras alternativas; generar espacios de producción y reflexión colectivas en torno de la pedagogía en alfabetización inicial.

Luego de tres años de desarrollo, mediante las acciones del proyecto se ha conformado una amplia comunidad de maestros de Primer Ciclo, directivos, supervisores y capacitadores que se encuentran periódicamente en reuniones plenarios y también en las escuelas, para estudiar, compartir experiencias de enseñanza, idear proyectos de aula, analizar los avances de los chicos.

Las escuelas participantes recibieron libros de literatura infantil y materiales teóricos. En el Área de Lengua elaboramos diversos recursos didácticos para los capacitadores, así como propuestas de enseñanza (proyectos y secuencias didácticas alfabetizadoras a partir de

¹ Existen otros proyectos de desarrollo profesional en el resto de las jurisdicciones y, aun en una misma jurisdicción, más de un proyecto orientado al mejoramiento de la alfabetización inicial.

textos completos) para alumnos de 1°, 2° y 3er. grados.² Estas son objeto de análisis, reflexión, discusión y recreación en los encuentros de docentes. Constituyen un insumo para el trabajo cotidiano en las aulas, y también un objeto de análisis posterior a su implementación.

En distintas jurisdicciones del país existen o coexisten proyectos que, con distintas modalidades y focalizaciones, están destinados al mejoramiento de la alfabetización inicial. Recomendamos que reúna información acerca de las líneas de acción que se están desarrollando en su provincia. Podría, inclusive, clasificarlas según tema, destinatarios, materiales producidos, nivel destino (Inicial, Primario y Superior) y según Modalidad (contempladas por la Ley Nacional de Educación).

b) La "Cátedra Virtual de Alfabetización inicial". En el período 2009-2010 se han dictado 11 clases, en las que distintos especialistas presentaron variadas perspectivas de abordaje de la temática. En próximas clases de este Ciclo remitiremos a algún aspecto desarrollado en el marco de la Cátedra. Se sugiere visitar el sitio <http://catedraalfabetizacion.blogspot.com> en el que se encuentran las transcripciones de las clases, además de otros materiales.

Organización del Módulo 3

En este apartado presentamos el recorrido que seguirán las cinco clases de este Módulo. Esta Introducción forma parte de la clase 7, que se refiere a la literatura infantil y a sus mediaciones en el Primer Ciclo de la escuela primaria. La clase 8 se centrará en el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva de corte socio-antropológico. La 9 hará una reseña histórica de algunas de las discusiones en torno a la cuestión del "método" en la bisagra de los Siglos XIX y XX, a aportes que desde la práctica y la teoría se han efectuado durante el Siglo XX, a la redefinición actual de los saberes de la alfabetización inicial y a los desafíos que plantean los vínculos entre tradición y renovación pedagógica en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, y en la capacitación. La clase 10 está destinada a la planificación de la enseñanza en el Primer Ciclo, en la que se ponen en juego numerosas variables, como por ejemplo, la promoción equilibrada de los distintos saberes que supone la concepción de alfabetización que manejamos, los recursos, los dispositivos escolares. Finalmente, la clase 11 se destina a temas de evaluación en el Primer Ciclo, desde una doble perspectiva: la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza, que es la que

² En transcurso de este módulo compartiremos y analizaremos muchos de los materiales producidos especialmente para el proyecto.

permite a la escuela y al maestro, en definitiva, corroborar o redireccionar su proyecto alfabetizador para garantizar a todos los chicos el derecho de aprender.

Necesitamos hacer una aclaración: el hecho de que comencemos un recorrido referido a la alfabetización inicial hablando de “Literatura y mediaciones” obedece a varias razones. Podríamos decir que hay una de orden práctico: darle continuidad a la temática ya iniciada en la clase 6. Otra razón responde a un tema que se aborda en esta la clase: el lugar central que tiene la conversación en la lectura literaria y su enseñanza. Recordamos que en el primer Eje de los *NAP* de Primer Ciclo del área de Lengua (2004) relacionados con la “Comprensión y producción oral” se señala la necesidad de participación de los niños en variadas situaciones vinculadas con la literatura, decisivas tanto para su formación como lectores como para el desarrollo de su oralidad. Citamos:

“La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas” [...]

“La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente [...]

“La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.

“La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.”

Ministerio de Educación, 2004: 24

A su vez, los aprendizajes prioritarios relacionados con el eje “Lectura” ubican en primer lugar “La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros). La lectura (la comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos).” En ese marco se incluyen a continuación los aprendizajes relacionados con la lectura de palabras y frases.

Ese ordenamiento da cuenta de la perspectiva compartida desde hace décadas de que la alfabetización inicial supone el ingreso, apropiación y recreación de la cultura escrita –en la que la literatura tiene un lugar central – que incluye, como condición necesaria pero no suficiente, el aprendizaje de las letras y la lectura y escritura de palabras o frases. En el capítulo “Cultura y saberes” de su libro *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Anne-Marie Chartier compara distintas representaciones y definiciones sobre el concepto de cultura y el modo en que estos inciden en la determinación de los saberes a transmitir en la escuela. Allí afirma que

“Entre todos los saberes la escuela elige, debe elegir, aquellos que tienen un valor formativo esencial para las nuevas generaciones. O más bien, aquellos que ‘la sociedad’ cree que son no solamente útiles sino necesarios, importantes, educativos. Así, la Cultura por transmitir, tal como se la define tradicionalmente, es lo que constituye el

objeto de una creencia compartida, no individual sino colectiva e inscrita en instituciones”.

Chartier, 2004: 85.

Sin embargo, queremos resaltar una razón de orden mayor para esta organización de temas, tanto respecto del lugar de la clase como de los aprendizajes prioritarios. Para dejar sentado que los aprendizajes de los niños son posibles dadas ciertas condiciones, todos los aprendizajes incluidos en los NAP están precedidos por la frase “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo...” Creemos que ahí se juega fuertemente la creación de condiciones de igualdad de acceso a los bienes simbólicos de la sociedad para todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones de origen y crianza. Para muchos de nuestros chicos, la única oportunidad de estar en contacto con los libros y de leer literatura se da en la escuela. A eso apostamos y así, si se nos permite, simbólicamente, queremos comenzar este módulo.

Literatura y mediaciones en el Primer Ciclo

Cecilia Bajour

Reflexiones en torno al canon literario escolar para el Primer Ciclo

“Hay que ponerle pruebas al infinito, para ver si resiste”

Roberto Juarroz

Frente a la inmensidad creciente de textos de literatura infantil y de literatura general (proliferación que a veces da una sensación inalcanzable de “infinito”), tanto como de ideas acerca de ella y su lectura que se producen en estos tiempos, la idea de *canon* aparece como un ancla posible para llegar a algún puerto en nuestras elecciones literarias. Sin embargo, también resulta un concepto problemático, ya que ningún puerto es definitivo ni único para viajeros con espíritu de exploradores inquietos: los lectores.

¿Qué es un canon? Los orígenes de la palabra y sus alcances en la vida están ligados a lo religioso, al derecho y a diversas ramas del arte y la estética. En todos esos territorios, en sus comienzos y a lo largo de la historia, estuvieron presentes las ideas de *precepto*, *modelo*, *norma* o *vara* para medir qué es lo que se considera valioso en un momento determinado. En el caso particular de la literatura, los cánones están relacionados con la realización de catálogos y listas de textos, autores, géneros. Desde el más antiguo canon literario, el de Alejandría (siglo II a. C.), hasta los cánones actuales, la definición sobre qué es lo que se piensa como valioso para ser leído estuvo y en gran medida sigue estando a cargo de distintas

instituciones o intelectuales que suelen ocupar un lugar hegemónico en las diversas sociedades. En esta tarea de consagrar o de dejar afuera, propia de todos los cánones artísticos, es posible ver qué representaciones subyacen acerca de las distintas manifestaciones de la literatura.

Sin embargo, más que pensarlo en relación con su carácter de norma o precepto, es interesante problematizar la idea de canon literario y situarlo como un camino para complejizar y abrir el juego en torno a aquello que pensamos acerca de la literatura. Es decir, corrernos del “deber ser” que a veces viene dado por criterios de autoridad congelados, no revisados, y pensar, por ejemplo, cómo se relaciona lo que consideramos literario en cada momento con lo que no lo es, cómo se relacionan las nuevas formas literarias con las tradicionales, o cómo se vincula lo que algunos piensan como “central” en relación con lo “marginal” en la cultura y en el arte, tal como lo plantea María Teresa Andruetto en su trabajo “Algunas cuestiones en torno al canon”:

“ [...] porque –como ha dicho Lotman– es siempre dialéctica la relación entre lo canonizado y lo no canonizado en una cultura y ese movimiento permanente hace que los que están fuera tiendan a ocupar el centro y pugnen por insertar sus modelos desplazando a otros que están dentro, porque no existe centro sin periferia y ‘lo literario’ en cada caso, tiempo y lugar, precisa de lo ‘no literario’ para definirse. De modo que todo canon necesita de la amenaza exterior –la amenaza de lo no canónico– y es de ese exterior no canonizado de donde provienen las reservas de la literatura que vendrá.”

Andruetto, 2009: 7.

A partir de esta mirada dialéctica, híbrida e incómoda sobre el canon, se vuelve posible considerarlo desde un lugar que ponga en discusión las representaciones que lo ubican como autoritario, monológico o controlador de las lecturas. En oposición a esta percepción del canon, está a nuestro alcance otra más permeable y abierta donde los lectores podamos sentirnos autores partícipes de nuestros propios cánones en diálogo con los de otros, vengan de instituciones oficiales o académicas, de propuestas editoriales o de otros lectores, como pueden ser nuestros colegas.

Es decir, adoptar una posición de autoría frente al canon significa, a la hora de seleccionar los textos, confiar en nosotros como lectores y estar atentos y escuchar lo que traen y proponen los otros, a partir de sus saberes, sus lecturas y sus experiencias.

La conformación de un canon personal en relación con los cánones oficiales (por ejemplo, una lista de libros propuestos por una institución educativa o académica o el fondo de una biblioteca que llega a partir de algún programa oficial) o los cánones posibles (es decir, la accesibilidad real a los libros y al conocimiento en torno a ellos, muchas veces condicionada y limitada por factores sociales, económicos y culturales) se dirime en la práctica. Nuestra

práctica profesional y también nuestra práctica como lectores autónomos –sea cual sea nuestra trayectoria–, es el domicilio donde cobra sentido el canon que podemos conformar.

Una de las maneras de “amueblar” el domicilio de nuestro canon es mediante la información y actualización constante acerca de la producción de la literatura infantil y de las ideas que se producen en torno a ella y las prácticas de lectura que la involucran. A continuación proponemos un listado de algunos sitios web especializados en esta temática, que recomendamos visitar.

Revista Imaginaria: www.imaginaria.com.ar

Portal de Literatura Infantil y Juvenil de Educar:

<http://portal.educ.ar/debates/contratapa/disciplinas/lit-infantil-y-juvenil/> ;

Revista Cuatro Gatos: <http://www.cuatrogatos.org/>

Espacio de Literatura Infantil y Juvenil: <http://espaciodelij.blogspot.com/>

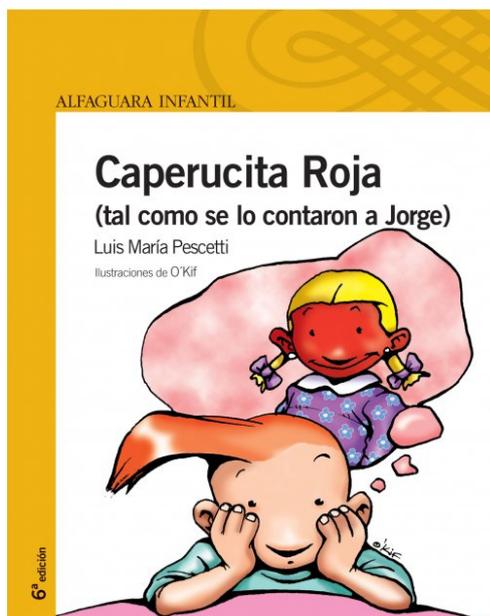
SOL: Servicio de Orientación a la Lectura: <http://sol-e.com/>

Si nos situamos en el terreno de la práctica, una posibilidad concreta que tiene que ver con nuestras preocupaciones en este curso es preguntarnos por la conformación del canon en el Primer Ciclo de la escuela primaria. Se trata del camino de entrada a una relación entre literatura y escuela que para muchos chicos ya ha sido comenzada de diversos modos en Nivel Inicial. Sin embargo, tiene características peculiares que deberían estar atravesadas por una relación cada vez más estrecha y consciente con el mundo de la cultura escrita y con prácticas de lectura encaminadas a reflexionar con uno mismo y con otros acerca de qué nos pasa y qué aprendemos cuando leemos o escuchamos leer textos literarios. Todo esto sin olvidar el lugar de lo sensible: la ebullición, el juego, la intensidad, la calma y las mil sensaciones con las que los chicos en los primeros grados de la escuela primaria se encuentran con la literatura, las palabras y las imágenes en esta etapa inaugural tan fértil y tan esponjosa.

Esta “esponjosidad” en la vivencia literaria de los niños de Primer Ciclo, que aprenden a leer simultáneamente lo tradicional con lo nuevo, las maneras clásicas de contar con las que las subvierten o incluso las parodian, se conecta con lo que decíamos antes en torno al carácter híbrido del canon que estamos pensando, donde lo considerado canónico se cruza y remite a lo no canónico, periférico o marginal.

La literatura infantil que se compromete estéticamente con su receptor no admite fronteras rígidas entre lo que algunos consideran, con mirada sesgada, “alta cultura” y “cultura popular” (la que tiene que ver, fundamentalmente con multiplicidad de fuentes orales ligadas tanto a la tradición como a la vida contemporánea de cada comunidad, pero también con diversos modos de apropiación de la cultura que transmiten los medios de comunicación). Por el contrario, una de las particularidades de la literatura que pueden leer los niños (podríamos

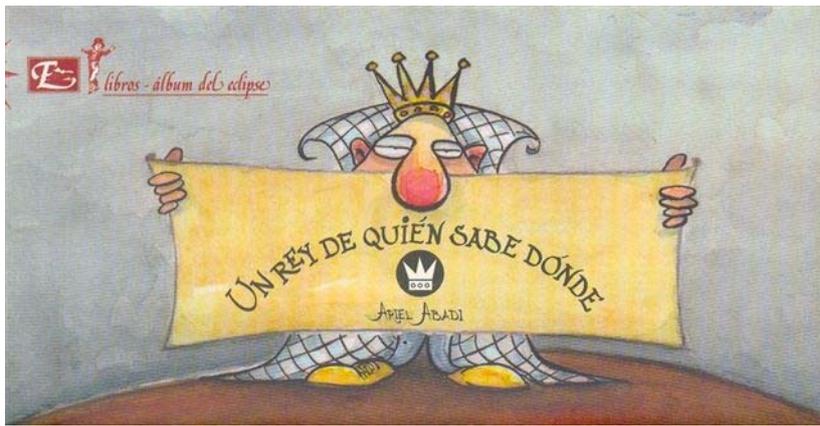
incluso pensarlo como una de las ventajas cualitativas de la literatura infantil en relación con la literatura más en general) es su alta permeabilidad a las formas más variadas de la cultura, tanto la que tiene que ver con el mundo de lo escrito y el de la imagen como el territorio de la oralidad, donde el juego es un protagonista principal. Esto la vuelve un territorio abierto a la experimentación a partir de la mezcla de géneros literarios y no literarios, como en el caso del cruce entre cuento e historieta en *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis Pescetti y O'Kif, o la incorporación de géneros discursivos no literarios como es la transformación poética del discurso de venta textil en la oferta de "nubes pasajeras" que "no contienen algodón y son 100% nube pura" en *El mercado de las pulgas* de Juan Lima o el relato que se aparta de las formas convencionales de narrar al no incluir verbos ni conectores temporales en el libro álbum *Un rey de quién sabe dónde* de Ariel Abadi. Estos entreveros de discursos y alusiones (muchas veces en forma de homenaje paródico) a otros sistemas culturales también están presentes a nivel de la imagen, lenguaje central y constitutivo de la literatura infantil en relación con la palabra, como la aparición en las ilustraciones de personajes del cine tales como Tarzán, Charly Chaplin, Mary Poppins y otros en *Willy, el soñador*, de Anthony Browne, o la estética propia del cine negro norteamericano de los años cincuenta en las imágenes de *El detective John Chatterton*, de Ivan Pommeaux, donde también se cruza la historieta con la alusión humorística al cuento *Caperucita roja*.



Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)



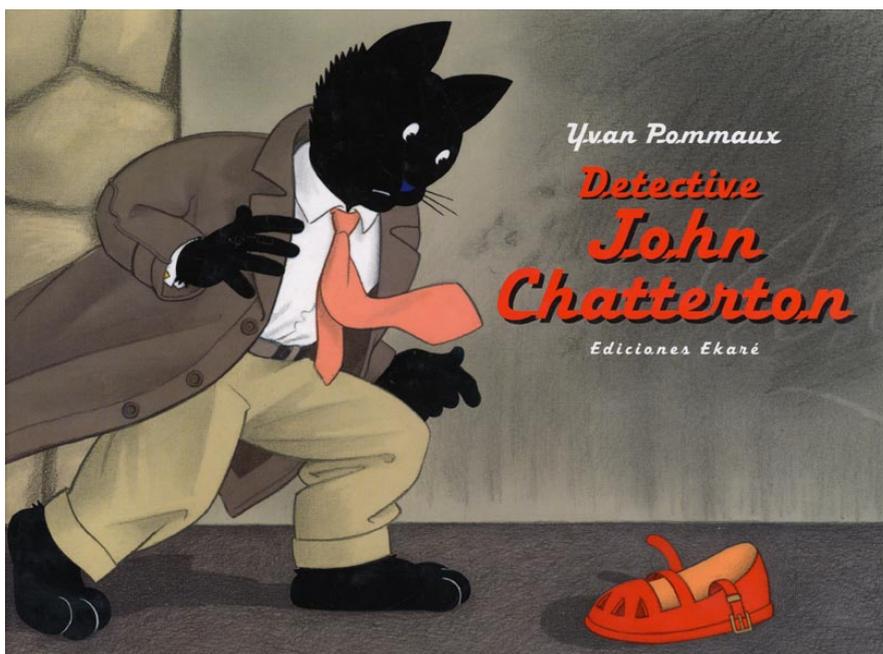
El mercado de las pulgas



Un rey de quien sabe donde



Willy el soñador



Detective John Chatterton

Mucho de lo que los niños aprenden jugando con las palabras, desafiándolas, reinventándolas y apropiándose tanto de la cultura (local y de otras geografías) que los rodea y nutre, como de la que reciben como herencia de otras épocas y tradiciones, tiene una potencia y una vitalidad imperdibles para pensar la enseñanza de la literatura en el primer ciclo. Margaret Meek, una autora que plantea enfáticamente la importancia de valorizar la especificidad de la cultura infantil relacionada con el juego a la hora de pensar en cómo aprenden los niños a leer literatura, plantea que

“la cultura de la niñez tiene las características formales de la literatura; y cuando se aprende, se adquiere de un modo integral, como forma y contenido, significativo y significado, metáfora y sustancia. [...] Mientras recitan, bromean, ruegan, cuentan y evocan el poder de las palabras, ya sea como arma contra la oscuridad o como para reformular impulsos prohibidos, los niños emplean muchos recursos que luego encontrarán en formas literarias reconocidas”.

Meek, 2001: 20.

El acento puesto en la potencialidad de la cultura oral como sustrato imprescindible del conocimiento acerca de la literatura implica la inclusión en el canon de primer ciclo de abundante material ligado a la lírica de tradición popular infantil que incluye juegos de palabras, adivinanzas, chistes, acertijos, rondas, canciones infantiles, retahílas, trabalenguas, etc. Lejos de centrar el interés en forma exclusiva en juegos que vienen del pasado, es muy rico ver cómo dialoga esa tradición con los juegos contemporáneos en los que interviene la palabra y que tiene variantes singulares en las diversas comunidades de nuestro país. Juegos que invitan, por otro lado, a relacionarse creativamente con los adultos cercanos de la familia y la comunidad ligada a la escuela. Estos diálogos suponen un gran nivel de escucha y disponibilidad desde el lugar de los docentes y la falta de prejuicios a todo aporte cultural, en un amplio sentido, ya que los aportes pueden incluir tanto algunas variantes de la cultura mediática y digital (juegos con eslóganes, parodia de jingles televisivos y radiales, juegos digitales, etc.) como manifestaciones culturales populares tales como la murga, los cantos de cancha, las coplas, los refranes, las frases hechas, las comparaciones humorísticas o no del habla cotidiana, etc.

Recomendación de lectura

Para leer más acerca de las características de los libros álbum anexamos a esta clase dos textos, que se incluyen en la sección Archivos del campus.



Durán, Teresa (2000), "¿Qué es un libro álbum?" en; *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado!* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



Shulevitz, Uri (2005), "¿Qué es un libro álbum?", En: AAVV, *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco de libro.

La selección de libros por parte del maestro: decisiones y conceptos implícitos en la tarea de elegir

Elegir textos literarios es una acción que, si es tomada como excusa para reflexionar, puede revelar y a la vez poner de relieve qué supuestos teóricos y qué seguridades o riesgos asumimos cuando decimos: "Intentaré con estos textos, dejaré estos otros de lado".

Tal como se planteó en las clases 4 y 6 del módulo anterior, cuando elegimos se ponen en juego nuestras historias como lectores y nuestras propias teorías armadas a lo largo de los años de vida y de trabajo, como una madeja en la que conviven de manera más o menos consciente teorías de otros, escritas o no. Pensar la selección de textos literarios como una práctica reflexiva puede entonces convertirse en una ocasión para mirar de cerca qué entramado de representaciones, teorías y problemas acerca de la literatura –en este caso la infantil– están presentes en nuestras decisiones.

La libertad de elección está estrechamente ligada al conocimiento: somos más libres para elegir cuanto más sabemos sobre los textos que elegimos y sobre nosotros y los otros como lectores. En el caso de los docentes como mediadores de lectura, a la libertad se suma la responsabilidad de elegir en nombre de otros y para otros, que por su breve trayectoria vital y por su situación en la organización social aún no accedieron a la posibilidad de elegir por sí mismos. Una de las tareas educativas en torno al acceso a la literatura es alentar y dar sustento creciente a esta autonomía en la elección.

Por otra parte, la mediación del docente forma parte de una nutrida trama de

mediaciones. Conocer esa trama también tiene que ver con la libertad, ya que nos habilita a tener más posibilidades de influir como protagonistas en los procesos políticos y culturales que tienen que ver con la puesta a disposición democrática de los textos.

La literatura infantil, tal como plantean Maite Alvarado y Elena Massat en "El tesoro de la juventud", está mediada "hasta el escándalo". La relación asimétrica entre adultos y niños que constituye a esta particular comunicación literaria está presente en múltiples intervenciones de adultos en los procesos de mediación. Hasta apropiarse de la autonomía (que es siempre relativa porque siempre hay algún agente mediador en la relación entre lectores y textos) las elecciones de los niños están atravesadas por distintos condicionamientos a cargo de los adultos que median.

Aunque la asimetría es un factor objetivo propio de la diferencia entre generaciones, los diversos modos de plantear este vínculo asimétrico revelan qué representaciones de niño, de literatura y de lector y de alfabetización adoptan quienes eligen lo que se desea que sea leído por la infancia. Según cuáles sean esas representaciones es posible ver cómo los adultos asumen la diferencia de conocimientos y experiencias de vida entre ellos y los niños. Más precisamente, si esa diferencia es vista por los adultos como una ocasión de control y subestimación de las posibilidades de la infancia o si, por el contrario, como la materialización de formas diversas y peculiares que tienen los niños para leer el mundo. Esa actitud es la que propone Jorge Larrosa en "El enigma de la infancia":

"De lo que se trata aquí es de devolver a la infancia su presencia enigmática y de encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo."

Larrosa, 2000: p. 168.

Mirar la infancia en su carácter de enigma, tal como plantea el autor, es una manera de darle sentidos renovados a la asimetría, al pensar la actitud adulta como apertura atenta y hospitalidad a lo radicalmente diferente que la niñez trae consigo.

Las múltiples mediaciones que atraviesan la producción y puesta a disposición de la literatura infantil influyen fuertemente en los procesos de selección que, por lo tanto, nunca son totalmente libres o neutrales. Por ejemplo, cuestiones tales como las políticas públicas de distribución de textos, los modos de apropiación y uso por parte de cada escuela del material distribuido en planes de lectura diversos, entre otros, son indicadores que es importante mirar en detalle para saber hasta qué punto lo que se produce es efectivamente accesible a toda la población, sin privilegiar unos sectores por encima de otros. No se puede elegir aquello a lo que no se tiene acceso.

En los últimos años, mediante distintos programas, las escuelas han recibido bibliotecas que incluyen libros de literatura infantil y para adultos. Son ejemplos las escuelas del Programa Integral para la Igual Educativa (PIIE) y las escuelas rurales, a través del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER).

La Comisión Asesora Nacional (CAN), con representantes de todas las provincias del país, seleccionó durante 2010 una cantidad importante de libros de literatura infantil y juvenil destinada a las escuelas de Nivel Inicial, Primario y Medio.

Recomendamos indagar acerca de la presencia de bibliotecas en las escuelas, reconocer su acervo e interiorizarse, si es posible, acerca de su uso.

Supuestos más frecuentes sobre la literatura infantil para los lectores que comienzan la escolaridad primaria

Como quedó planteado tanto en la Clase 6 como en esta clase, existen en cada contexto histórico y social diversas representaciones sobre qué es la literatura infantil, siempre presentes a la hora de seleccionar los textos literarios. La proximidad de la literatura infantil con la etapa vital en la que los niños hacen los primeros pasos en su formación, más aun en el contexto escolar, genera en muchas ocasiones una serie de demandas e intervenciones que suelen olvidar que estamos ante un objeto estético y no frente a un instrumento vehiculizador de valores, enseñanzas de diverso tipo, modelos a seguir, etc. La tendencia a domesticar la literatura y la imagen visual artística, naturalmente esquivos a toda servidumbre didáctico-moralizante, se manifiesta en determinados implícitos que es interesante y necesario problematizar.

El *reclamo de lo cercano versus lo lejano* fue comentado en la clase 6. De acuerdo con lo dicho allí, si se restringe lo seleccionado a lo que se presume como familiar o próximo a los niños, la consecuencia es la recurrencia a repetir modelos literarios conocidos que garanticen una comprensión básica, aquello que Genevieve Patte (2008) llama el "mínimo común denominador", dando un tinte metafórico a una expresión matemática. Más concretamente, en esos casos los mundos representados en las ficciones, el vocabulario, la construcción de los personajes, los modos de narrar o de plantear propuestas poéticas, las estéticas y las maneras de ilustrar se encierran en modelos conocidos, o que tienen ligeras variantes. En los peores casos, llegan al extremo del estereotipo. Este encorsetamiento en lo repetido impide la exploración de lo distinto, aquello que innova, que busca nuevos mundos, que desafía los conocidos. Así queda afuera la experimentación en temas, géneros, modos de narrar, maneras

renovadas de usar las palabras y las imágenes cuando lo que predomina es la elección de lo ya visto y por lo tanto considerado tranquilizador y “cercano”. (Si no, recordemos la tan frecuente apelación que se hace a la noción de “conocimiento previo” de los niños como obstáculo para la presentación de nuevos temas y géneros). Esto no quiere decir que solo lo experimental sea valioso a la hora de elegir, sino que el peligro es quedarse solo en lo que se acerca a las maneras convencionales de narrar, ilustrar o hacer poesía y entonces achicar considerablemente el universo de las elecciones. Por ejemplo, si al seleccionar narraciones solo nos quedamos con aquellas que se caracterizan por la linealidad del relato, las que presentan de un modo simple o plano a los personajes, o las que tienen finales cerrados y felices –entre otras marcas narrativas tradicionales– estamos retaceando a los lectores y a nosotros mismos la lectura y el conocimiento de otros múltiples modos de narrar, algunos de los cuales dialogan con diversas narrativas contemporáneas, tanto literarias como de otros sistemas culturales, como el cine, la historieta, los dibujos animados, etc.

Una variante particular de esta restricción es la recurrencia a la literatura infantil local o nacional, excluyendo prácticamente cualquier ejemplo de la que se produce en otras regiones o países.

La tendencia a elegir solo dentro de lo que ya se conoce muchas veces va de la mano con otro supuesto que es *el reclamo de simplicidad* en lo que se dice, tanto por medio de las palabras como de las imágenes. En muchas ocasiones, escuchamos decir que determinados libros son dejados de lado porque tienen “un vocabulario difícil” o porque “la imagen no se entiende”. En esa representación suele haber una mirada subestimadora de las posibilidades de los lectores infantiles, que termina limitando lo elegido a lo que se considera *simple*, o a estéticas que caen en lo probado y supuestamente “gustado” por los chicos (como la preferencia por los colores vivos –primarios– o las figuras de rasgos claros, redondeados y sonrientes, etc.), y que son muchas veces redundantes respecto de lo dicho por el texto. Las estéticas más abstractas son descartadas, los usos no tradicionales de la perspectiva son dejados de lado, las paletas más oscuras son mal vistas y así podemos encontrar otros ejemplos de conservadurismo en relación con los aportes plásticos.

En el plano de las palabras, a partir de la demanda de simpleza suelen quedar afuera en las elecciones el uso variado de figuras retóricas, el verso libre, la ironía, la sátira, la alteración de los modos convencionales de contar, los finales abiertos, la ambigüedad o la incertidumbre en la construcción de personajes, tramas o lenguajes usados. También, la búsqueda de sencillez y “comprensibilidad” supone la preferencia por aquellos textos donde las voces narrativas funcionan en forma explicativa o didáctica, aclarando todo, no dejando silencios o sugerencias en el texto, guiando al lector o más bien llevándolo de la nariz en la construcción de sentidos.

En el plano de la intervención docente, el privilegio de lo simple sobre lo complejo a la hora de enseñar literatura, hace perder de vista que uno de los roles de la escuela es dar herramientas para que los alumnos puedan abordar la complejidad en distintas áreas del conocimiento, en este caso el de los lenguajes estéticos. Si sólo nos quedamos en la

enseñanza de lo sencillo, ratificamos lo que ya conocen y no ayudamos a expandir los horizontes culturales.

Estas restricciones significativas son muy visibles si nos fijamos en las maniobras de adaptación de los clásicos infantiles donde muchas veces la riqueza narrativa y literaria de los textos originales se pierde o se lava en la "poda" de todo aquello considerado "difícil" o no adecuado para los niños. Aquí también entra con fuerza *el reclamo de adecuación a la moral hegemónica*. Como se dijo en la Clase 6, una demanda bastante extendida es que los libros para niños se ajusten a la moral imperante en un determinado momento histórico. En la actualidad, el discurso más ligado a una moral conservadora característico, por ejemplo, de la producción de los años cincuenta, o de mucho de lo que se leía durante la última dictadura en nuestro país, ha sido *aggiornado* a otro más políticamente correcto sintonizado con demandas actuales ligadas a la educación en valores. Detrás de estos reclamos extraliterarios está la idea discutible de que la lectura de libros de ficción tiene como consecuencia la adopción de determinadas conductas, sean positivas o no. Por ejemplo, según esta visión, un libro que ficcionalice la aceptación de los diferentes tendría el efecto de generar niños antidiscriminadores. O un libro que plantee en su trama una situación de vínculo violento generaría un accionar similar en los lectores. Esta visión de la ficción como si fuera un circuito pavloviano de estímulo-respuesta lleva a que muchas colecciones y textos promuevan literatura que "refleja" la realidad, como si hubiera una relación unívoca entre las palabras, las imágenes y las cosas. La univocidad también va más allá de los textos y se encuentra en ciertos modos de leer. O sea, cuando textos que se caracterizan por su polisemia, por su carácter sugerente y abierto a la multiplicidad de sentidos, son reducidos a un sentido único por lecturas simplificadoras. Un ejemplo de esto es cuando los significados de los cuentos clásicos son reducidos solo a una lectura simbólica o arquetípica: por ejemplo, que el abandono de Hansel y Gretel o de Pulgarcito y sus hermanos signifique el miedo al abandono de los padres; o que las consecuencias de la actitud de Caperucita al distraerse con el lobo en el bosque remitan a la desobediencia a los padres. Este tipo de lecturas predigeridas no tienen en cuenta ni la soberanía de los lectores al construir sentidos ni la historicidad de las lecturas, que varían según los contextos, épocas y modos de leer.

Una peculiaridad de los libros infantiles (no ocurre en la literatura más en general), y en la que se manifiestan con más fuerza las representaciones adultas sobre aquello que se considera adecuado o no para niños, es el *reclamo por las restricciones por rango de edades*.

Esta demanda, por otra parte, es un fenómeno bastante reciente, acentuado sobre todo en las últimas dos décadas; antes prácticamente no existía.

La pregunta por la edad es la primera que sale de las bocas de los mediadores cuando son consultados sobre libros para niños. La evidencia rotunda de que –en líneas generales (hay múltiples ejemplos de libros que ponen esto en cuestión)– un niño de 3 años no lee del mismo modo que uno de 7 o de 12 hace que esa pregunta tenga su razón de ser salvo que prevalezcan posiciones extremistas. Nos referimos a aquellas que finalmente terminan excluyendo a los lectores que se salen de los límites de lo sugerido en las recomendaciones

paratextuales de los propios libros.

Si nos detenemos a considerar cómo se maneja la cuestión de las edades lectoras a nivel editorial, vemos que las fórmulas que aparecen en tapas o contratapas para señalar los agrupamientos de edades sugeridas son variadas y en sus giros más o menos explícitos (“desde 9 años”/ “para primeros lectores”/ “para los que están aprendiendo a leer”), en algunos casos buscan moderar cierta idea de control que podría desprenderse de una obediencia extrema a la propuesta de compartimentación etaria de los lectores.

La idea de que la niñez está fragmentada en una serie de etapas relacionadas con edades específicas y de que la información proporcionada a los niños debe ajustarse a esos límites cronológicos proviene de una lectura rígida de las teorías cognoscitivas de Piaget sobre la evolución del conocimiento en la infancia que influyó en las propuestas curriculares y en la organización escolar. Esto es adoptado y adaptado con variantes por algunas propuestas editoriales, mientras que otras prefieren prescindir de esta fragmentación ya que consideran que es limitante de las posibilidades y libertades lectoras.

Las experiencias concretas de lectura nos dan montones de ejemplos en donde los niños realizan interpretaciones complejas y hacen asociaciones que superan las expectativas previstas por esas etapas. De acuerdo con el crítico Perry Nodelman, quien comenta estudios que revisan las lecturas dominantes de las teorías piagetianas, se podría discutir si estas etapas no “son impuestas culturalmente como resultado de elementos tales como etapas de ingreso a la escuela y nuestras creencias adultas del tipo de experiencias que pueden procesar los niños” (Nodelman, 2001: 155) .

Actividad

1. Le proponemos leer el artículo “Vida privada de los libros”. Este artículo fue publicado por Vicente Ferrer en el sitio web de su editorial Media Vaca, una editorial española de libros ¿infantiles....? Allí Ferrer problematiza una serie de prejuicios sobre la infancia y los libros para niños.

Disponible en: <http://www.mediavaca.com/index.php/es/editorial/59-vida-privada.html>

A partir de la lectura del artículo lo invitamos a:

a) Reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué relación establecerían entre estos prejuicios y los supuestos sobre literatura infantil analizados en el punto anterior de la clase? ¿De qué afirmaciones de Ferrer se sienten más cercanos y de cuáles más distantes? Argumenten su posición con ejemplos concretos.³

³ Ya que están en el sitio de Media Vaca le sugerimos que explore la propuesta editorial que allí se muestra y el perfil de libros que los editores incluyen en sus colecciones.

b) Seleccionar una biblioteca escolar, pública o personal dos o tres libros que a su juicio incluyan algunos de los supuestos planteados hasta ahora y otros dos o tres que se aparten de tales supuestos. Señalen en qué aspectos literarios, de la imagen y de la edición se manifiesta la aparición o la ausencia de los supuestos analizados.

2. Le proponemos también leer todos los textos literarios que se incluyen en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2 y 3* e inferir los supuestos que orientaron su selección.

Para reflexionar y discutir desde nuestro rol de capacitadores acerca de las distintas perspectivas y posicionamientos que se pueden asumir respecto de la enseñanza de la literatura en la escuela, recomendamos la lectura del texto de la conferencia brindada por la especialista catalana Teresa Colomer (2010), "La literatura infantil en la escuela", en el marco del "Ciclo de Desarrollo Profesional de Alfabetización Inicial" del INFD, al que nos referimos en la Introducción de este módulo. Además de otras presentaciones sobre el tema, el texto de Colomer está incluido en el módulo *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica. 2009-2010*, disponible en:

http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Literatura_infantil_didactica.pdf

El lugar de la conversación en la lectura literaria y su enseñanza

El eje vital del encuentro con la literatura en la escuela no se reduce a un acto individual de lector enfrascado en un libro y aislado momentáneamente del mundo (aunque, por supuesto, la lectura solitaria también sea una de las tantas escenas posibles de lectura en el marco de la escuela). Por el contrario, 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.

Hablar sobre textos literarios con los alumnos, construir significados con otros, generar puentes entre los mundos representados en los textos y los mundos de los lectores es un hacer que para los docentes comienza antes de la charla propiamente dicha. En realidad, lo deseable es que gran parte de las conversaciones sobre literatura venga sustentada desde el lugar de los mediadores por un "humus" basado en una selección reflexiva y fundamentada de lo que se propone para leer y por variadas hipótesis sobre entradas posibles al mundo de los

textos. Por otra parte, con una conciente disposición a la escucha de cómo los alumnos que participan en la conversación son capaces de construir interpretaciones sobre esos textos. Disposición que combina cuidadosamente la previsión de saberes que los textos ponen en juego y la apertura frente a las diversas formas y estilos de construir sentidos por parte de los alumnos. Como decíamos en un trabajo en relación con este tema, “pensar con antelación en los textos es imaginar preguntas, modos de presentar y entrar a los textos, tácticas de lectura y también de escritura ficcional, puentes posibles entre ese texto y otros, etc. Es hacerse una representación provisoria de la escena con unos lectores que aunque sean conocidos nunca se conoce del todo, que más allá de nuestras previsiones seguramente nos sorprenderán ya que nadie puede predecir con certeza el rumbo de las construcciones de sentidos de los textos. La predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica e ideológica en toda conversación sobre libros ya que supone partir de la base de que las significaciones o los modos de entrar a los textos no están dados de antemano o que hay alguien, en este caso el docente, que tiene la llave de la verdad.” (Bajour, 2010)

¿En qué consiste esa postura ideológica? Fundamentalmente, en sostener la confianza en la posibilidad de construcción de sentidos que todos los alumnos tienen como premisa para encarar conversaciones sobre los textos y producir conocimientos acerca de ellos. Es decir, confiar en que los alumnos de toda condición social y lugar de pertenencia pueden apropiarse de los textos y darles significados que crecen aun más cuando se pone en juego la riqueza sociocultural de las comunidades a las que pertenecen.

Desde lo metodológico la cuestión pasa por el intento de reconstruir en la escena de la conversación lo que ocurre en la cabeza de los lectores cuando leen literatura (eso que en el trabajo “Oír entre líneas” veíamos como una literarización de la “levantada de cabeza” colectiva retomando lo dicho por Barthes (1994) en su artículo “Escribir la lectura”) y ocuparse de que todas las voces e incluso los silencios tengan lugar. En este sentido es interesante recuperar la metáfora teatral de la lectura como “acción dramática” que propone Aidan Chambers en su libro *Dime*:

“La “lectura” no tiene que ver sólo con pasar la vista por palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura.” (Chambers, 2007: p.16)

Recomendación de lectura

Recomendamos la lectura de los apartados para el apoyo al desarrollo curricular relacionados con el tema, presentes en los ejes “Comprensión y Producción Oral” y “Lectura” de lo *Nap. Cuadernos para el aula. Lengua. 1.2.3.*

Esta participación “dramática” de los chicos en la conversación es posible si también se hace “conversar al texto”. Una de las formas más enriquecedoras de hacerlo es por medio de la *lectura interrumpida*, una suerte de lectura con respiración para que las voces de los lectores intervengan. No existen normas para la interrupción de un texto ni todas las lecturas deberían ser interrumpidas. Los dogmas siempre encorsetan y empobrecen la lectura. Para saber en qué momentos interrumpir o no un texto es muy importante la capacidad de escucha por parte del mediador docente y el juego entre los rumbos previstos y los que van surgiendo al calor de las intervenciones de los lectores.

Para muchos maestros, estos modos colectivos de leer son totalmente novedosos, ya que en múltiples prácticas docentes sigue siendo muy fuerte una tradición que no ve con buenos ojos interrumpir la lectura de un texto, a veces a partir de cierta representación sacralizada de la literatura (vista como intocable) y del acto de leer. Por este motivo, resulta recomendable llevar adelante este tipo de situaciones de conversación y de lectura interrumpida en instancias de capacitación. Las experiencias realizadas en cursos de capacitación sobre lectura literaria nos demostró la productividad que se deriva de llevar adelante estas tácticas de lectura literaria compartida e interrumpida con los propios docentes, que luego se sienten más confiados para hacerlo con sus alumnos en la escuela. En estas ocasiones se ponen en juego estrategias de metacognición al poner en evidencia la trastienda de nuestras decisiones en los modos de realizar ciertas preguntas, detenernos en uno u otro momentos del texto, mostrar cómo funciona un procedimiento como es, por ejemplo, un salto en el tiempo en una determinada narración, esperar a que los otros construyan sentidos sin anticiparnos a dar el nuestro, etc.

Las experiencias que ponen en juego estas prácticas demuestran que los docentes sienten como un hallazgo escuchar a los lectores en acción cuando conversan con ellos *mientras van leyendo*. La maestra Patricia Susana Pérez, en su trabajo final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil con lectura de libros álbum, pone el acento en el distanciamiento entre imagen y palabra en segundo grado de una escuela pública en una zona de bajos recursos en la Ciudad de Buenos Aires, comenta lo siguiente: “Me sorprende lo que pueden llegar a decir, pensar, opinar los niños cuando se les da oportunidad de ser escuchados. Para mí fue una experiencia nueva la concepción de lectura interrumpida, ya sea por los niños o por uno mismo para realizar comentarios sobre el texto que se va leyendo.”⁴

En el mismo sentido reflexiona Bárbara Melina Raffo, una “maestra ZAP” que hizo su experiencia con alumnos de primer grado en una escuela situada en una zona vulnerada socialmente, a partir de cómo se construye lo no dicho, también en libros- álbum: “En ese dejar a los otros que construyan significados, pueden aparecer los silencios, que no son ingenuos, como no lo son los vacíos que aparecen contruidos en los libros- álbum. Una conversación literaria también tiene que ver con eso: con dar tiempo para pensar, con darles el

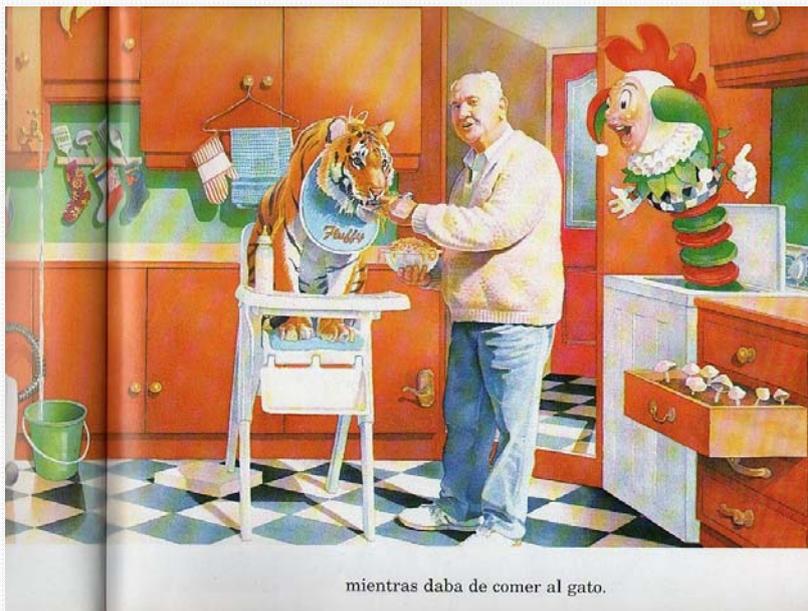
4 El trabajo final de Patricia Susana Perez (alumna del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, quinta cohorte 2009-2010) se titula “Perder el miedo”. Lo realizó en la escuela 14 del DE 4º, barrio de la Boca, CABA).

espacio para que organicen sus ideas y puedan ponerlas en palabras. Eso no es automático”.⁵

Veamos cómo Raffo pone en práctica la dialéctica entre voces y silencios en un fragmento del registro de la conversación en torno a *Qué pasa aquí, abuelo* de David Legge, un libro álbum que se caracteriza por el contrapunto irónico entre lo que dice el texto y lo que muestran las imágenes.

[...] [Llegamos a la página donde el “tigre/ gato” come fideos.]

Casi todos: ¡Hay un tigre!



mientras daba de comer al gato.

Qué pasa aquí, abuelo

[Continúan nombrando otros objetos que ven.]

Edilson: Y está el león también.

Bauti: (A Edilson) No es un león. Es un tigre.

[Uso el pie que me da Bautista: *No sé si un tigre, un león o de qué animal se trata. Voy a leer el texto: 'Hoy estás muy callada...' ¿Quién dice eso?*]

Mili: El abuelo...

[Continúo: *'...Dijo el abuelo mientras daba de comer al gato.'* (Los miro con cara cómplice).]

Enzo: ¡No es un gato!

No sé. Acá dice 'gato'. [No quiero cerrar sentidos; sólo mostrarles que aparece esa contradicción: hacerla explícita, porque es constitutiva de la lectura].

Fabri: Se equivocó, porque es un tigre.

⁵ El trabajo final de Bárbara Melina Raffo (alumna del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, quinta cohorte 2009-2010) se titula “Los silencios de los textos escritos y las imágenes”. Lo realizó en la Escuela 17 DE° 19, barrio Villa Soldati, CABA).

A ver, ¿por qué Fabri piensa que es un tigre?

Edilson: La imagen.

Mili: La imagen.

Daiana: Porque la imagen...

[Sonríe.] *Entonces, la imagen dice que es un tigre y las palabras, que es un gato. ¿Qué pensamos?*

Facu: Pensamos que se equivocó porque hay un tigre.

[Este niño decide validar el texto ilustrado por sobre el escrito.]

Mili: No, porque ella “piensa” que es un gato.

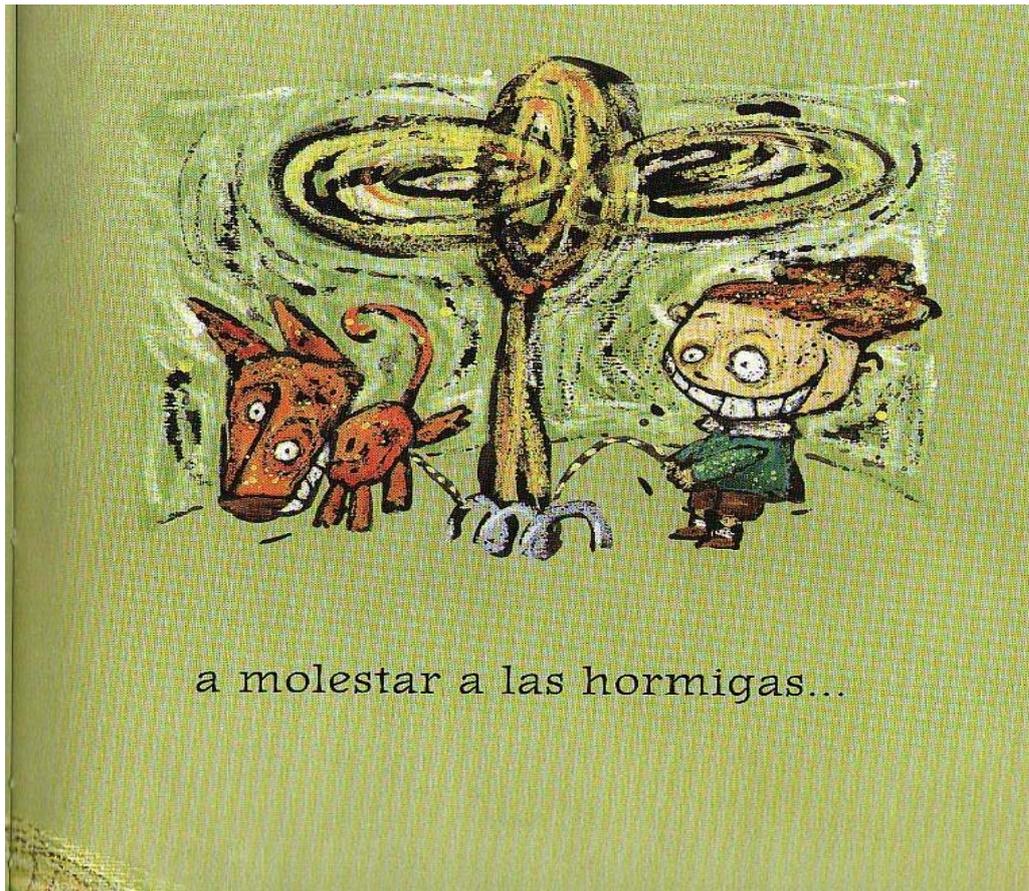
[Es interesante la lectura de Mili. Reconoce una narradora en primera persona que nombra un gato. Valida la existencia de un tigre por sobre la de un gato y le adjudica a la protagonista un punto de vista diferente: ‘ella piensa que es un gato’.]”

En esta conversación la maestra va pausando la lectura del texto para abrirla por medio de preguntas y silencios a la interpretación colectiva. Intenta recuperar en la discusión una de las claves constructivas del humor en este texto: la contradicción entre lo que se dice y lo que se ve. No clausura las interpretaciones sino que habilita las distintas opiniones, aunque sostiene una hipótesis de lectura basada en mostrar el contrapunto irónico entre imagen y texto escrito. Por otra parte, y este es una de las tácticas más significativas del rol del mediador en una conversación literaria, la maestra retoma las voces de los alumnos, como cuando pregunta “¿por qué Fabri piensa que es un tigre?”.

Por otra parte, hace todo lo posible para que sea el texto el que vaya dando las respuestas y no ella misma, de modo de valorizar el trabajo interpretativo de los alumnos que se va armando en el intercambio colectivo. Aquí se vuelve muy productiva la disposición a esperar, a controlar la ansiedad por llenar los silencios que en muchas ocasiones los textos provocan. Durante las charlas sobre textos literarios también suele ser muy productivo volver a leer el texto completo cuando es posible porque eso permite atar cabos sueltos, reafirmar o revisar algunas ideas que habían surgido en el transcurso de la conversación.

Es bastante conocida en algunas prácticas la tendencia a trabajar los textos literarios a partir de actividades estandarizadas que por lo general parten del supuesto de que todos los textos pueden ser tratados del mismo modo. La recurrencia a esas actividades supone una actitud de bajo compromiso con la lectura literaria y su enseñanza, ya que son pensadas y usadas como fórmulas aplicables a cualquier texto y por lo tanto evaden la posibilidad y la responsabilidad de la intervención docente. Un ejemplo bastante frecuente es la propuesta de hacer un dibujo luego de leer sin interrupciones un texto. Nos referimos a la consigna genérica de “dibujar” y no a la eventual riqueza que sería que tal dibujo fuera propuesto a partir del seguimiento de algunas pautas derivadas de aspectos constructivos del texto en cuestión, invitando así a una relectura productiva. Por ejemplo, que tras la lectura de *Vida de perros* de

Isol donde se ve una serie de imágenes del niño protagonista jugando a sus juegos preferidos con su perro (a los vaqueros, a la danza de la lluvia, a los cazadores, a molestar a las hormigas) agreguen otros juegos posibles donde haya un diálogo entre la ilustración y el texto tras ver en detalle cómo lo hace Isol (que expande lo dicho por el texto a través de un aporte humorístico a cargo de la ilustración: "molestar a las hormigas" en la ilustración está representado mediante la acción de hacer pis sobre el árbol en que las hormigas caminan).



Vida de perros

Otro ejemplo de una práctica bastante frecuente es pedirle a los alumnos que hipoteticen sobre el texto a leer a partir de los datos paratextuales, sobre todo la ilustración de la tapa y el título. También en este caso la estandarización de la propuesta impide pensar que no en todos los textos es necesario o significativo partir de los datos paratextuales como fórmula de inicio de la lectura. Hacerlo mecánicamente suele llevar a que se desvalorice la construcción de claves de entrada singulares para cada texto celebrando en cambio cualquier aporte con tal de que los alumnos hagan algún comentario.

Nos parece importante cerrar toda esta parte enfatizando los desafíos que presenta para el capacitador lo dicho hasta aquí. ¿Algún relato de una instancia de formación de docentes? ¿Tipos de discusiones que se generan? ¿Rol que asume el docente de docentes frente a estas

discusiones? ¿Algunos libros para recomendarles a los capacitadores, que son potentes para abordar con los maestros y por qué?

Diversas experiencias de capacitación a docentes –particularmente la realización de tutorías con docentes que realizan el trabajo de campo con que concluye el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de CePA (Escuela de Capacitación, Ministerio de Educación de la CABA)–, proporcionan información que invita a valorizar la reflexión sobre los procesos de selección a la hora de planear las prácticas de lectura literaria en la escuela y sobre el lugar de la conversación como situación privilegiada de enseñanza de la literatura en la escuela.

Estas instancias de capacitación invitan a discutir entre colegas las ideas que sustentan la elección de un recorrido posible de lecturas e ir afinando la puntería para que la decisión no se base sólo en la subjetividad del gusto o en la comodidad de recurrir siempre a lo conocido, al “caballito de batalla”. Por el contrario, la construcción de algunos ejes para armar un corpus o grupo de textos que se vinculan entre sí por alguna cuestión que no se restringe sólo a lo temático sino también al tratamiento formal en diálogo con lo temático y argumental se convierten en una ocasión para reflexionar sobre cuestiones específicas de la literatura y los modos de leerla en el primer ciclo.

Quien tiene a su cargo la capacitación de docentes tiene la oportunidad de poner en juego un rol de lo que llamaríamos “metagestor” de experiencias de lectura literaria, al propiciar un proceso reflexivo y detallado de las diversas decisiones que los maestros ponen en juego en la gestión de sus propias experiencias de lectura con los alumnos. Esta tarea de “metagestión” a cargo del docente de docentes se puede llevar a cabo, como decíamos antes por medio de la discusión y reflexión acerca de los textos seleccionados. Otro modo importante de incidir en las prácticas de enseñanza de la literatura en primer ciclo es a través del análisis de registros de situaciones de lectura.

Pensamos “los registros de situaciones de lectura como espejos no miméticos de lo ocurrido. Es decir, no una copia de la realidad (tarea imposible, por otro lado) sino un reflejo de una práctica social de lectura atravesado por la propia mirada. Los registros son un género dentro de las narrativas docentes en que los maestros se vuelven protagonistas activos de su reflexión mediante la palabra escrita, gracias a la combinación de cercanía y distanciamiento que permite el escribir sobre ella a poco tiempo de haber realizado la práctica. Lejos de formatos estandarizados y formales de dar cuenta de la realidad, son escrituras en primera persona que relatan la vitalidad y complejidad de lo hecho, visto y escuchado en el tono singular de cada autor. Siempre son fragmentos o recortes de la realidad, ya que la totalidad no puede ser aprehendida. Y fundamentalmente se trata de escrituras que hacen dialogar la voz propia con lo coral de otras voces ya que estamos hablando de la lectura como una construcción social. Voces que no se pierden o diluyen en la masa de la generalización (“todos dijeron”, “algunos contestaron”) sino que asoman en las escrituras valorizadas por su singularidad: son voces con nombre, voces tenidas en cuenta como marcas significativas de lectores, tal como veíamos en los fragmentos comentados anteriormente.

Durante la realización de los proyectos de lectura, los registros se convierten en la huella

sensible de cómo lo imaginado y lo planeado se encuentran con la realidad que siempre expande y enriquece toda hipótesis o conjetura previa. También, gracias a la posibilidad de reflexionar sobre lo hecho, central en la filosofía de registros que alentamos, registrar se convierte en una detención en el camino, a veces para barajar y dar de nuevo, otras para consolidar lo que se hizo o para imaginar nuevas tácticas. [...]

Para quienes coordinamos esas tutorías y para los otros maestros las escenas de lectura leídas en voz alta entran por nuestros oídos y se dibujan en el aire: no necesitamos estar ahí para ver. Los docentes aprenden a escribir registros que ayuden a los otros a mirar la trastienda de sus encuentros con lectores: por eso la fuerza de lo narrativo para activar la escucha sensible y para reconstruir la lectura no como un hecho abstracto sino como una construcción anclada en el tiempo y en el espacio. La idea es que puedan hacer relatos que vayan más allá de lo anecdótico, de lo descriptivo y ahonden en los saberes teóricos acerca de la literatura y de la lectura. (Bajour: 2010)

La relación entre el aula y la biblioteca: los alumnos de Primer Ciclo como lectores en la biblioteca escolar

Todo lo que venimos diciendo en torno a la selección de textos y las conversaciones sobre textos literarios como ocasión de enseñanza de la literatura en Primer Ciclo, se manifiesta en tiempos, espacios y modos de leer concretos en la vida escolar. Sabemos que en ese sentido hay situaciones muy diversas en las distintas escuelas. Hay algunas que tienen biblioteca central y otras que no (por distintas razones, entre las que se encuentra la de no contar todavía con un cargo de maestro bibliotecario nombrado para estar al frente de la biblioteca). También hay maestros que han armado su propia biblioteca de aula y otros que no lo han hecho o están en vías de hacerlo. O hay escuelas en zonas rurales donde el espacio de la biblioteca escolar coincide con el del aula, como suele suceder en el caso de las plurigrado. Y otras tantas realidades diversas, ligadas a la historia y al cotidiano de cada institución.

En lo que tiene que ver con la selección de los textos, las variables que nombramos inciden de un modo u otro para que la disponibilidad y el acceso al material que se busca o se desea sea una posibilidad real y no un camino lleno de obstáculos o una utopía.

No vamos a abundar aquí en una argumentación más extendida sobre la necesidad prioritaria de que todas las escuelas cuenten con las condiciones para tener una biblioteca central con un fondo rico y diverso y con un cargo de bibliotecario que esté al frente de ese espacio. Pero partir de la conciencia de la importancia de la biblioteca como corazón de lo que ocurre o puede ocurrir en la vida pedagógica de la escuela, nos permitirá ahondar en cómo los maestros de primer ciclo en relación con el bibliotecario (en los casos en que el cargo esté garantizado en la institución) pueden apropiarse de esa necesidad en su tarea profesional.

Si bien la lectura atraviesa a la escuela en sus diversos espacios curriculares, propuestas de enseñanza y actividades culturales, suele ocurrir que en los imaginarios de alumnos y maestros la biblioteca sea el escenario donde se concentran las representaciones y escenas más variadas del acto de leer.

Esta idea de privilegio de la biblioteca escolar en relación con la lectura no está planteada como excluyente o superior con respecto a otras maneras de leer en otros espacios reales o simbólicos de la escuela, por ejemplo en situaciones de aula. Por el contrario, esta posición de primacía tiene que ver con el hecho de que la biblioteca escolar combina varios factores que son imprescindibles para crecer como lectores: la *inmediatez de la información*, es decir, la posibilidad de que esté verdaderamente “al alcance”; la *diversidad*, o sea, la puerta abierta para iniciar múltiples y variados recorridos de lectura que combinen materiales en diferentes soportes; la *presencia de un mediador* docente que por estar en la escuela necesita articular su historia de lector, saberes propios de la organización y dinamización de una biblioteca y su formación pedagógica.

La presencia de la biblioteca *dentro* de la escuela supone para los lectores la posibilidad del encuentro cotidiano. Para ir a otras bibliotecas hay que salir. Para ir y usar la biblioteca escolar hay que estar en la escuela. Está allí, cerca, disponible. De todos modos esta cotidianidad, esta disponibilidad se vuelve real y deseable no solo por el hecho de estar sino fundamentalmente cuando la biblioteca es pensada como parte constitutiva del proyecto escolar y todos en la escuela imaginan y planean un aprovechamiento pleno de sus posibilidades.

Si pensamos la dimensión de esta cotidianidad en el trayecto escolar de los alumnos no es poco, sobre todo porque se trata de la etapa más fértil de la vida, de puro descubrimiento y prueba, de inauguraciones vitales en el conocer y pensar junto con otros. Los chicos crecen y se forman año tras año con la oportunidad y el derecho de apropiarse de todas las potencialidades de la biblioteca. Cuando eso ocurre en la biografía escolar de chicos y docentes, la biblioteca puede ser una marca clave en la historia de los lectores.

Por otra parte, para los docentes es una ocasión privilegiada para mirar de cerca a sus alumnos y seguir el rastro de su crecimiento como lectores en el transcurso de la escolaridad. Las huellas de estos caminos se pueden encontrar en el registro de los libros u otros materiales que consultan y se llevan, en las insistencias en determinadas lecturas, los cambios en los gustos, las resistencias calladas o dichas a viva voz, los diálogos entre lectores que ocurren “detrás de escena” (más allá de las discusiones formales de una clase) y que a veces es posible escuchar, las recomendaciones, los momentos y las formas de frecuentación de la biblioteca en horarios libres de la escuela, en los gestos corporales que adoptan al leer (leemos con todo el cuerpo y no sólo con los ojos: los niños lo saben muy bien).

Para los alumnos de Primer Ciclo la frecuentación de la biblioteca escolar y la del aula es una experiencia de carácter inaugural en lo que llamamos “cultura de bibliotecas”. Por tal razón, se vuelve vital que en el espíritu de las propuestas de actividades que se dan en esos espacios predomine la búsqueda de hacer deseable y amigable ese espacio, poniendo en el centro la multiplicidad de situaciones de lectura que pueden ocurrir allí: la lectura compartida con toda la clase y la mediación de un maestro y/o un maestro bibliotecario a partir de mesas de libros; la discusión en grupos sobre la búsqueda de información para un determinado proyecto; la reflexión colectiva sobre cómo escribir recomendaciones sobre el material de la biblioteca para otros lectores de la escuela; la lectura individual o compartida en los recreos o en contraturnos, entre otras tantas posibilidades que el espacio de la biblioteca puede abrir creativamente.

Por el contrario, cuando se pone en primer término el carácter normativo –manifestado a veces en instrucciones acerca de lo que no hay que hacer allí en vez de todo lo que *se puede hacer*– o se priorizan las pautas introductorias sobre el uso del material antes de generar necesidades de lecturas que requieran el dominio de tales pautas, no se está teniendo en cuenta que se utiliza de otro modo aquello que se desea y que se percibe como necesario por los propios lectores. Por tal razón, los primeros pasos en la formación de los lectores como usuarios de biblioteca tienen que partir de búsquedas concretas y genuinas relacionadas con aprendizajes promovidos desde el aula o desde la propia biblioteca o de deseos propios de los lectores, y no de meras excusas artificiales para enseñar normas de uso. Queremos ser cuidadosos con esto que decimos y por eso recalcamos la importancia de conocer de manera gradual las cuestiones organizativas de las bibliotecas (esto también es “cultura de bibliotecas” ya que además prepara a los alumnos para ser usuarios de otras bibliotecas), pero hay que estar alertas frente al riesgo de quedarse sólo en las cuestiones técnicas sin considerarlas como un medio para la actividad central de la biblioteca, o sea, la lectura en sus más variadas formas.

Actividad sugerida

- Sugerimos la lectura de los apartados para el apoyo al desarrollo curricular relacionados con el tema que se presentan en el eje “Lectura” de lo *Cuadernos para el aula. Lengua. 1.2.3.*
- Indagar acerca de las acciones del Plan de Lectura y otros proyectos similares que se desarrollen en su provincia y reflexionar acerca de cómo inciden sus acciones en el logro del proyecto alfabetizador de las escuelas.

Actividad obligatoria (resolución individual)

Como dijimos en esta clase, la tarea de “metagestión” a cargo del docente de docentes se puede llevar a cabo por medio de la discusión y reflexión acerca de los textos seleccionados. Por eso, como actividad de cierre le proponemos:

1) Confeccionar una lista de libros para niños de primer grado, que incluya 8 títulos. Recomendamos considerar libros para que los niños lean solos y libros para que lea el maestro.

a) Consigne las referencias convencionales (autor, ilustrador, editorial, colección y título).

b) Consigne también un breve comentario para cada uno, en términos de recomendación para los maestros de primer grado.

c) Al final del listado comentado, será importante incluir al menos un párrafo aclaratorio, que indique los criterios de la selección realizada.

Para la confección de este listado, podría tener en cuenta las siguientes categorías (que no son excluyentes entre sí):

Libros álbum

Libros con ilustraciones

Libros sin imágenes o con imágenes que no sean anclaje del texto

Novela infantil

Textos poéticos ilustrados de manera interesante

Clásicos

Libros para visitar historias y personajes

Libros para conocer nuevas historias

Libros que alberguen distintas identidades culturales

2) Formule consignas para trabajar con maestros de Primer Ciclo destinadas a:

a) que los docentes conozcan y valoren el acervo de las bibliotecas existentes en sus escuelas;

b) la realización de una actividad con formato taller en encuentros presenciales, en el marco de capacitación en alfabetización inicial.

Referencias bibliográficas de

“Introducción al Módulo 3, Alfabetización inicial”

BOURDIE, P. y C. PASSERON (2003), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, B. (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, A.-M. (204), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *Cuadernos para el aula. Lengua. 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

HASSOUN, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004), *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario, Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Referencias bibliográficas de

“Literatura y mediaciones en el Primer Ciclo”

Bibliografía teórica

ANDRUETTO, M.T. (2009), “Algunas cuestiones en torno al canon” en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

ALVARADO, M. y E. Massat (1989), “El tesoro de la Juventud”, en *Filología* año XXIV 1.2, Universidad de Buenos Aires.

BAJOUR, C. (2010), “La conversación literaria como situación de enseñanza”, *Revista Virtual Imaginaria* 282. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=8202>

BAJOUR, C. (2009), *Oír entre líneas*. Bogotá: Asolectura. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=2896>.

BAJOUR, C. (2008), “La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela”, *Revista Virtual Imaginaria* 229. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=86>

CHAMBERS, A. (2007), *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica. 2007.

LARROSA, J. (2000), “El enigma de la infancia” en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MEEK, M. (2001), “¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre libros para niños?” en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave.

NODELMAN, P. (2001). "Todos somos censores" en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave.

PATTE, G. (2008), *Déjenlos leer: los libros y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Textos literarios mencionados

ABADI, A. (2003), *Un rey de quién sabe dónde*. Buenos Aires: del Eclipse.

Browne, A. (1997), *Willy, el soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.

ISOL (1998), *Cosas que pasan*. México: Fondo de Cultura Económica.

ISOL (1997), *Vida de perros*. México: Fondo de Cultura Económica.

ISOL (2006), *Piñatas*. Buenos Aires: del Eclipse.

LEGGE, D. (1994), *Qué pasa aquí, abuelo*. Barcelona: Juventud.

LIMA, J. (2008), *El mercado de las pulgas*. Buenos Aires: Atlántida.

MARIÑO, R. (2005). "El colectivo fantasma" en *El colectivo fantasma y otros cuentos del cementerio*. Buenos Aires: Atlántida.

PESCETTI, L. M y O' Kif (1996), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996.

POMMAUX, Y. (2000), *Detective John Chatterton*. Caracas: Ekaré.

SHULEVITZ, U. (2004), *Un lunes por la mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.