



De la didáctica de la Literatura a la transmisión de  
la Literatura:  
Reflexiones para una nueva educación literaria\*

Jorge Moreno Arteaga

[jorge.literatura@gmail.com](mailto:jorge.literatura@gmail.com)

---

Estamos convencidos que los graduados de Letras, los amantes de la literatura, los lectores literarios, tenemos hoy día en Venezuela una responsabilidad capital que, probablemente, muchos no alcanzan a vislumbrar en sus auténticas dimensiones.

La literatura es un vehículo de acceso único al poder de la lengua, al poder de apropiación de la realidad que las habilidades lingüísticas confieren. Apropiarse del poder de la lengua, decía Heidegger, *es apropiarse del más peligroso de los bienes*. De aquel que tiene la facultad, la capacidad, el poder, de crear *la misma posibilidad de peligro*. La responsabilidad de los lectores literarios consiste precisamente en cuidar que la capacidad de crear el peligro a la que se refiere el filósofo alemán, el poder de *hacer cosas con las palabras*, sea transmitida de forma efectiva a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. En esta ponencia nos ocuparemos de aproximar algunas respuestas a dos problemas implícitos en la reflexión anterior siempre desde la doble posición de etnógrafos de escuela y agentes de transformación de ella:

- ¿Quién es el docente de literatura que tenemos? ¿Cuál es el docente de literatura que queremos?

- ¿Debemos enseñar o transmitir la literatura? ¿A qué llamamos transmitir literatura?

Dar respuesta a la primera pregunta seguramente traerá como consecuencia herir ciertas sensibilidades. Si se revisa, por ejemplo, la educación literaria inicial constatamos que ésta se encuentra a cargo de los graduados en preescolar. Al revisar los currículos de estas carreras inmediatamente notamos la falta de una mínima formación literaria. Son inexistentes los cursos de introducción a la literatura, apreciación literaria o teoría literaria. Una única materia, “Literatura infantil”, aspira a cubrir las necesidades de formación literaria de los futuros maestros. Las preguntas que surgen inmediatamente al comprobar esto son varias: ¿Puede alguien que no ha tenido la oportunidad de desarrollar el gusto por la lectura enseñar -nótese el verbo enseñar- literatura? ¿Puede alguien que no es lector literario inducir a los niños a disfrutar los textos literarios? ¿Puede alguien que no es lector literario, que no tiene una formación mínima indispensable para interpretar y valorar adecuadamente los textos literarios, seleccionar y dar a leer *verdadera* literatura infantil? ¿Puede discriminar entre la enorme producción editorial para niños llena de textos de ínfima calidad? ¿Puede hacerlo con un curso de literatura infantil? Nos permitimos seguir, ¿puede apreciarse la verdadera literatura infantil sin una formación literaria previa? ¿Es posible acceder a los complejos mecanismos de la creación literaria para niños en donde confluyen, por lo menos en los textos destinados a los niños de preescolar, arte y literatura, creación culta y creación popular? Lamentablemente las respuestas a estas preguntas es negativa. Se necesita mucho más que un curso de literatura infantil para enseñar, para transmitir literatura a niños, para contribuir a desarrollar hábitos lectores, para despertar el amor por los libros, para desarrollar estrategias de lectura [1].

Nuestro trabajo actual indica que esto posible desde el preescolar. El trabajo en curso del equipo del Programa de Mediación de la Lectura de la U. E. Colegio Nuestra Señora de Lourdes de Puerto La Cruz explora actualmente los alcances de la transmisión de la literatura [2]. Puede trabajarse con los niños de preescolar usando verdaderos textos literarios infantiles como *El pequeño conejo blanco* o *Faltan 10 minutos para dormir*:

- Tipología textual y finalidad de la lectura: “Vamos a leer libros divertidos. ¿Y qué hacemos cuando leemos libros divertidos... Imaginamos, reímos, soñamos. ¿Y cuáles son los libros divertidos?”

¿Cómo los reconocemos?”. (Introducción de las sesiones de animación a la lectura) [3].

- Identificación con el personaje: “¿Y qué personaje quieren ser? - ‘El conejo blanco’, dicen a coro. ‘La hormiga, que es valiente’”. (En una animación de *El pequeño conejo blanco* después de la lectura inicial del texto).

- Apropiación de la experiencia: “‘El pequeño puede ganarle al fuerte’, dicen a coro”. (En una animación de *El pequeño conejo blanco*).

- Generación de expectativas: “¿De qué puede tratar un libro llamado *La cama de Mamá*? ¿A ustedes les gusta acostarse en la cama de Mamá? A ver, ¿qué les gusta hacer? Les gusta saltar. ¡Vamos a saltar!”. (En una animación de *La cama de Mamá*).

- Generación de anticipaciones: “¿Y que creen ustedes que pasó con esta oruga tan comilona, tan glotona, tan tragona? - ‘¡Se enfermó!’, - ‘Le dio dolor de barriga’, dicen los niños”. (En una animación de *La pequeña oruga glotona*).

- Respuesta a la intertextualidad: “¿Y este gorila a quién se les parece? ‘Al del cuento del zoológico’ ¡Vamos a buscar los gorilas! ¡Aquí hay más gorilas! ‘Y aquí están saliendo del zoológico’, dice un niño”. (Referencias entre *Buenas noches, Gorila y Faltan 10 minutos para dormir* reconocidas por los niños). (En una animación de *Faltan 10 minutos para dormir*).

- Respuesta a la metaficción: “‘El bebé está leyendo como nosotros’. ‘Él está leyendo el mismo libro que nosotros’”. (En una animación de *Faltan 10 minutos para dormir*).

Estos son ejemplos de estrategias de transmisión de la lectura que dejan bastante claro que es posible iniciar desde las primeras edades una educación literaria completa que atienda, especialmente a la transmisión, a la entrega a las nuevas generaciones, de estrategias de lectura que les permitan afrontar los textos con una relación efectiva entre tipología-finalidad que permita apropiarse de la experiencia latente en todos los grandes textos. El problema es que es necesario preparar a los docentes para transmitir estas estrategias y no se puede enseñar, mucho menos transmitir, sino aquello desde donde se mira la realidad, desde donde se lee el mundo.

Si se continúa revisando los planes de formación, por ejemplo los de Educación Integral, inmediatamente notamos las mismas faltas. Es necesario entonces afrontar planes de formación a maestros ya formados, a maestros que, estando en desempeño actualmente, son concientes de su responsabilidad y sienten la necesidad de introducir un cambio porque sienten que sus alumnos no leen. La autora brasileña Ana María Machado ha contado que al iniciar el ciclo de preguntas en muchas de sus conferencias, la primera pregunta siempre era la misma “Pero... y cómo hacemos para que los niños lean?”. Su respuesta era tremendamente simple: “¿Y qué están leyendo ustedes ahora?” Y es que ese es el problema. Si el maestro no es un lector nunca conseguirá que sus niños lean. La formación del docente en el área de la educación literaria debe comenzar entonces por convertirlo en un lector. A continuación presentamos algunas notas de una investigación-acción de carácter etnográfico sobre formación de docentes en ejercicio que desarrollamos actualmente:

- Al contrario que cuando se trabaja con jóvenes, a quienes por falta de experiencia de vida les resulta muy difícil generar respuesta rápida a textos, no de los que no sean el lector implícito, trabajar con adultos produce enormes y gratificantes sorpresas. El modelo que actualmente validamos se inicia con un módulo de sensibilización literaria que parte de una reflexión de nuestro poeta Rafael Cadenas cuando afirma que la literatura *tiene que ser gozada* (Cadenas 2000, 539). Para cumplir este objetivo partimos de una biblioterapia llamada “Vamos a sentir el amor” en la que se leen y comentan un conjunto de textos buscando establecer conexiones entre los docentes participantes y los textos.

- Siguiendo el modelo anterior recorreremos a lo largo de varias semanas algunos temas capitales de la literatura que permitan que a los docentes-lectores, primero, responder al texto, asumir la experiencia, para luego apreciar los mecanismos del texto que hacen posible la transmisión del mensaje. Así se tratan: la derrota, la muerte, la realidad y el sueño y lo fantástico. Adelanto aquí que es significativo que a los textos a los que los docentes-lectores se resisten más a responder son aquellos en donde el sentimiento de derrota es mayor: los textos de César Vallejo y “Derrota” de Rafael Cadenas son los que presentan más dificultades de interpretación y valoración.

- El trabajo de sensibilización continúa. El texto que trabajamos al cabo de cuatro semanas íntegramente es *Amante*. Las respuestas de los docentes-lectores a un texto particularmente difícil como éste son sorprendentes: la mirada religiosa o la mirada erótica. Diseñamos estrategias de aproximación estableciendo mapas y listas de personajes, mientras nos dejamos llevar por el poder reflexivo de las afirmaciones. El facilitador debe aquí intervenir muy poco evitando imponer su interpretación o presentando la de la crítica especializada.

Estas observaciones sobre el modelo que actualmente aplicamos, del que ofrecemos una visión incompleta, las hacemos aquí porque queremos mostrar que es necesario iniciar un cambio de paradigma en la formación continua del docente venezolano para poder conseguir un verdadero cambio, un verdadero giro, en el salón de clase. Junto a Delia Lerner (2001) creemos que es necesario que la nueva formación del docente:

- Se estructure en una línea temporal extensa. Esto permitirá al docente ir integrando los nuevos saberes en su forma de concebir el acto educativo así como ir recibiendo asignaciones de lectura que le permitan confrontar sus puntos de vista no sólo en el espacio de la clase de formación sino en su espacio privado. Las lecturas deben permitirle descubrirse como lector literario. Deben permitirle establecer vínculos entre su experiencia y la experiencia del texto, deben permitirle responder activamente como lector. Igual deben incluirse textos que desee compartir con su grupo de alumnos, facilitando de una vez la incorporación de unas de las realidades sociales de la lectura, el intercambio de textos, en el salón de clases. Esta extensión permitirá igualmente la progresiva aplicación planificada de las estrategias discutidas a lo largo del proceso de formación, permitiendo al docente validar las observaciones del facilitador. Esto constituye, además, una oportunidad única para este último que podrá llevar a cabo su propio proceso de investigación permitiéndole reestructurar continuamente su plan de formación.

- Incluya tanto saberes pedagógicos como saberes enciclopédicos. A pesar de que Lerner (2001) insista en la necesidad de centrarse en el

conocimiento didáctico nosotros preferimos insistir en que es necesario buscar un modelo mixto que si bien introduzca el aula en el modelo (Lerner 2001, 178) permita trabajar ampliamente tanto el *qué* como el *cómo* dentro de la perspectiva general ofrecida por el *para qué*. A nuestros maestros les decimos todos los días: cada día al entrar al salón de clases tienen que preguntarse ¿para qué voy a enseñar esto hoy? Estamos convencidos que si el maestro responde efectivamente esa pregunta la clase podrá conducirse dentro del marco constructivista buscando en todo momento *preservar el sentido de la enseñanza* (Lerner 2001) que para el caso que nos ocupa se refiere al desarrollo de habilidades comunicativas: sobradamente justificado por aquello que decía Wittgenstein de que *los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*.

- El último elemento del programa de formación que no queremos dejar de mencionar es el de la necesidad de convertir al docente en un investigador *de aula y del aula*. Es necesario concienciar al docente que él es el verdadero protagonista de los cambios educativos que necesitamos. Que en la medida en que él se asuma como un agente de transformación, como un sujeto que responda críticamente a su propio trabajo mediante la reflexión y la autocrítica, la calidad educativa podrá elevarse verdaderamente. Y la forma de llevar a cabo esto es convirtiendo al docente en un investigador. A raíz de un seminario sobre la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari que compartimos con un grupo de maestros, algunos de ellos se animaron a aplicar un plan modelo de escritura creativa. Los animamos a trazarse objetivos y a llevar un registro escrito y pormenorizado del trabajo en clase. Mientras los docentes preparan su trabajo pensando en un encuentro local de maestros que realizaremos en mayo de 2005 en donde presentaran sus estrategias, los niños se han beneficiado de una cantidad de actividades lúdicas que los hacen consultar los diccionarios de la lengua, etimológico e inverso mientras leen-escriben-leen en un ciclo que no desean que tenga fin.

Hemos querido realizar estas referencias a nuestro modelo de formación docente para poder dar el salto entre el docente de literatura que tenemos y el docente de literatura que queremos. Creo que hemos mostrado como el docente de literatura que queremos debe tener como meta el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus alumnos sobre cualquier otra consideración. Sabemos que el desarrollo de hábitos lectores y de estrategias de lectura literaria contribuyen decisivamente en el desarrollo de esas habilidades. Nos hemos percatado que no tiene sentido enseñar literatura como se enseñaría un conjunto de saberes delimitados. Porque la literatura no es eso. La literatura es el punto de encuentro entre una obra y un lector. Una obra no existiría si no existiese un lector que la actualizara, que respondiera a ella. Una obra que se hace obra en el momento en que establece una conexión, dada por los fenómenos de la lectura, entre la experiencia del lector y la experiencia que se concentra entre sus palabras. Esta visión de la literatura sólo será posible llevarla al salón de clases si forzamos un cambio de paradigma. Un cambio que vaya de la didáctica de la literatura tal como hoy es practicada por los maestros y profesores a una verdadera transmisión de la literatura.

- ¿Debemos enseñar o transmitir la literatura? ¿A qué llamamos transmitir literatura?

En una de sus memorables páginas Daniel Pennac (1992/1993) comenta:

Hay que leer, hay que leer...

¿Y si, en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiera de repente compartir su propia dicha de leer?

¿La dicha de leer? ¿Qué es la dicha de leer?

Preguntas que suponen, en efecto, un estupendo retorno sobre uno mismo.

[...]

Una lectura bien llevada salva de todo, incluido de uno mismo.

Y, por encima de todo, leemos contra la muerte. (79-80).

Esta idea de Pennac de compartir la lectura es precisamente el centro de la transmisión de la literatura que exigimos actualmente.

La literatura, ya lo decíamos, no es una materia conclusa, es un punto de encuentro. Los libros de caballerías adquieren pleno sentido cuando nuestro señor don Quijote los lee, envenenado de lectura -como podría decir Foucault-. Cuando podemos releer los textos de Chrétien de Troyes desde el ojo anhelante de don Quijote, cuando el Lancelot de *El caballero de la carreta* se convierte en el hombre viejo que desciende, amarrado por la cintura, al interior de la cueva de Montesinos. Es el mismo deseo, la misma inquietud.

El primer *Quijote* adquiere un nuevo sentido, se convierte en un nuevo punto de encuentro, cuando nos encontramos al bachiller hablando de nosotros mismos en el capítulo III de la segunda parte:

- Eso no -respondió Sansón-: porque es tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran, y, finalmente, es tan trillada y leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: "Allí va 'Rocinante'".

La enseñanza de la literatura no puede olvidar al aspecto fenomenológico de la lectura, de la lectura literaria, momento real en donde la obra adquiere pleno sentido. La transmisión de la literatura consistiría precisamente en conseguir que la lectura, entendida tanto como el punto de encuentro entra la obra y el lector del que ya hemos hablado, y como práctica social, elemento constitutivo de una sociedad, aglutinador de saberes y experiencias, generador y portador de redes de imbricación comunitaria, se presente en el aula de clase de forma que los niños y jóvenes puedan recibirla como regalo. Como regalo que no puede rechazarse.

Trataré ahora, para finalizar, de poner algunos cotos a lo que he llamado la transmisión de la literatura:

- La transmisión de la literatura como modelo para la dinámica de la clase de literatura es aplicable desde el primer nivel de E. I. hasta el último nivel de E. M. D. La aplicación aquí comentada se refiere específicamente a un curso para jóvenes.

- Se sustenta sobre el concepto de mediación lectora. (Deudor del "aprendizaje mediado" de Vigotsky (1986/1995)).

- Se transmiten hábitos lectores, comportamiento lector, gusto por la literatura y estrategias de lectura literaria.

- Consiste en entregar el legado comunitario a las generaciones jóvenes. Dar, ofrecer, regalar literatura sin segundas intenciones. Por esto las prácticas de evaluación entendidas como control deben desecharse y deben asumirse prácticas de evaluación formativa. (Es necesario comprender que no todo puede ser controlado).

- Debe entenderse que la lectura como acto esencialmente libre, como puro ejercicio de la libertad individual, no puede transmitirse en un espacio de imposiciones.

- De procurarse entregar la experiencia que existe en las obras literarias ayudando a los alumnos a establecer conexiones entre sus experiencias y las que habitan en los textos literarios.

- La estrategia base es el modelaje. Se modelan hábitos lectores, comportamiento lector, gusto por la literatura y manejo de estrategias de la lectura literaria.

- La clase se estructura en base a manejo de estrategias de lectura literaria (Solé 1992, Mendoza 1998) mostrando:

- Tipología textual/finalidad de la lectura.
- Pacto ficcional y construcción del mundo posible.
- Relaciones entre el mundo real y el mundo posible.
- Identificación positiva.
- Apropiación de la experiencia.
- Estrategias de comprensión:
  - Generación de expectativas.
  - Anticipaciones.
  - Inferencias.
  - Determinación de indicios.
- Reconocimiento de la intertextualidad.
- Reconocimiento de la metaficción. Metaconocimiento lector y definición de la lectura/literatura.
- Interpretación.
- Valoración

- El texto literario ocupa el espacio fundamental de la clase. Se usan tanto textos obligatorios en continua validación como textos de libre elección.

- Los primeros son clásicos (proviene del canon filológico) y permiten cubrir las exigencias curriculares del curso.
- Como por lo general resultarán por encima del nivel de los alumnos según la selección de lecturas por edades (Cerrillo *et al* 2002) deberán trabajarse siempre en voz alta.
- Es fundamental agruparlos en bloques temáticos que permitan adelantar trabajos de comparatística.
- Es deseable que puedan ubicarse grupos de textos que establezcan relaciones intertextuales.
- Es deseable que pueda ubicarse por lo menos un texto (por unidad temática) que refleje procesos de lectura que permitan reconocer la metaficción y profundizar en el metaconocimiento lector.

- Es deseable que pueda ubicarse por lo menos un texto por unidad que haya sido objeto de alguna adaptación cinematográfica para permitir adelantar la discusión entre las características y valores específicos del discurso literario de forma comparada.
- En el caso de los textos de libre elección se incluyen: clásicos de la literatura juvenil, textos contemporáneos de la literatura juvenil, textos ficcionales cuestionables desde el punto de vista literario (textos generacionales y textos de moda) y se da cabida, previa consideración del caso, a textos no ficcionales.

- La lectura, tanto en voz alta por parte del profesor como la lectura silenciosa por parte de los alumnos y el profesor está presente en todas las clases.

Este modelo está claramente explicado por el bachiller Sansón Carrasco en el fragmento del *Quijote* citado anteriormente: Es un modelo claro y diáfano como la obra misma que entrega. Los niños manosearan la literatura desde sus primeros días al ponerse en contacto con los libros apropiados para ellos, como si fueran un juguete más, no con la imposición de que se trata de un “libro”. Este manoseo es equivalente al proceso de decodificación en el que se origina la lectura.

Los mozos leerán la literatura. Leerán con toda la carga de libertad propia de la juventud que se atesora en la misma literatura. ¿Qué acto es más libre que la lectura? ¿Por qué negar la libertad al acto que la condensa, que la explicita? La portada de uno de los libros más prestados de nuestra biblioteca escolar, *Cuentos para leer a escondidas* de Mireya Tabuas, nos lo revela con ese niño que oculto entre las sábanas lee con la ayuda de una linterna. ¿No es ese el mismo viajero del que hablaba Baudelaire cuando decía en “La invitación al viaje”, *¡que grande el mundo a la luz de lámpara!* Y se viaja adonde se quiere viajar. Esta conocida metáfora de la lectura como viaje nos permite introducir un elemento capital en la conformación de las estrategias de transmisión lectora: el canon. La polémica generada en torno al texto de Harold Bloom *El canon occidental* nos recuerda la necesidad de construir nuestro propio canon. Nos invita a aceptar que es necesario que los alumnos construyan su canon [4]. Esto trae como consecuencia inmediata una revisión de la literatura infantil y juvenil para su incorporación activa en las aulas. Para permitir que los jóvenes consigan ese libro que los haga lectores, para que se actualice esa primera noche en la que no cerramos los ojos para poder terminar un libro, esa *primera noche del asombro*, según la bella expresión de Juan Luis Mejía.

Si continuáramos la glosa del texto del *Quijote* nos conseguiríamos con la interpretación que hacen los hombres cuando entienden la obra y con la valoración de los viejos cuando la celebran. Pero también nos encontraríamos con la experiencia. Con que todo caballo flaco es ahora Rocinante, con la paradoja de que las mujeres inaccesibles son tanto Dulcineas como Aldonzas, en el sentido del refrán que recoge Cobarruvias en su *Tesoro*, como el péndulo entre amor y odio que se esconde detrás de cada enamorado. Porque la literatura, la lectura, cuando es literaria, inunda al mundo con su veneno. “Leer bien -señala Steiner en ese texto inspirador llamado *Lenguaje y silencio* (1976/1982, 26)- significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos”. Nos inunda, nos vuelca al abismo, con su experiencia. Permittiéndonos ser algo más. Seguramente salvándonos de la muerte de la única forma en que eso es posible. Muchas gracias.

## Notas



\* Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales de Investigación en Humanidades y Educación, Caracas, Venezuela, 2 de diciembre de 2004.

- [1] La propuesta que sigue tiene una deuda importante tanto con el espíritu que anima las obras de Antonio Mendoza (1998, 2001, 2002, 2004) como con la teoría y la praxis que conseguimos en ellas. El profesor Mendoza orientó igualmente nuestro trabajo de investigación “El desarrollo de estrategias de lectura literaria en la escuela. Etnografía de una clase modelo para jóvenes” presentado como requisito final para obtener el título de Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil que otorga la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España.
- [2] El equipo del Programa de Mediación de la Lectura, que dirijo, se encuentra conformado por Iris Iturriza Pellicer, Sinaí Marcano y José Alejandro Moreno.
- 3] A continuación se ofrecen un conjunto de ejemplos extraídos de las minutas y cuadernos de notas de las sesiones de animación efectuadas entre mayo y noviembre de 2004.
- [4] Bloom (1994/1995, 27) insiste en que el canon debe ser considerado “como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito”. Podemos afirmar, a partir de esto, que como parte del proceso de hacerse lector literario se incluye el hecho de formarse un canon particular.

## Textos citados

BLOOM, H. (1994/1995). *El canon occidental*. Xxx: Anagrama.

CADENAS, R. (2000). *Obra entera. Poesía y prosa (1958-1995)*. México, D. F.: FCE.

CERRILLO, P. *et al.* (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D. F.: FCE.

MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MENDOZA FILLOLA, A. (Ed.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

PENNAC, D. (1992/1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

STEINER, G. (1976/1982). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.

VYGOTSKY, L. (1986/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

© Jorge Moreno Arteaga 2005

*Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

---

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#). [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). [www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)

