

***María Adelia Díaz Rönner, Literatura***

Profesora en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Jefa de Area de “Fundamentación y Humanística” de la Escuela Superior de Artes Visuales “M. Malharro”, Mar del Plata.



## SUMARIO

Introducción

Aproximaciones 1

A. Literatura y escuela

1. El culto y el protectorado

2. Más allá del horizonte: la literatura

B. Leer, ¿qué es?

1. ¿En qué consiste?

2. Verificación e ilegalidad

3. Resistir a la resistencia

Aproximaciones 2

A. El lugar de la literatura en la EGB: zonificación necesaria

B. Qué leer y por qué = criterios de selección

Bibliografía

Teórica

Metodológica

Formación de docentes

Anexo 1. “40 maneras de divertirse promoviendo la lectura”

Anexo 2. Conclusiones del Primer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil- Juvenil de la Patagonia

Anexo 3. Conclusiones del Tercer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil-Juvenil de la Patagonia

Anexo 4. Nómina de colegas consultados



## INTRODUCCION

El siguiente documento argumentará sobre la necesidad de reformular el tratamiento de la Literatura desde el reconocimiento de su carácter autónomo —su discursividad específica y la importancia de los capitales culturales y económicos que implica— y de su merecido derecho a una circulación independizada de otras disciplinas que la malversan y usufructúan.

Al mismo tiempo es forzoso destacar la relación inescindible con el tiempo y el espacio que la sociedad le otorga —y le ha otorgado desde su configuración— y, en consecuencia, la construcción permanente e historizable de un público denominado “lector”.

He empleado el término APROXIMACIONES como marca de:

1. La no clausura de lo que aquí se expone: un modo de rodear interesadamente las cuestiones para preguntar, rectificar, descifrar, hipotetizar los preconceptos y los criterios de nuestra tarea con lo literario (libros, lectores, lecturas, géneros y discursos, p.e.).
2. La discusión acerca del bagaje teórico que merece el campo literario y necesidad del conocimiento del mismo para su trasbordaje en la construcción de lectores activos, los alumnos, en situación de exploración de la palabra en su grado poético. Esta discusión implica, asimismo, revisar la competencia lectora de los docentes.

El documento constará de tres aproximaciones que cubrirán tentativamente las posibles maniobras literarias durante la EGB y la Polimodal.

Mientras que en “Aproximaciones 1” se abordan aspectos provenientes de la sociedad y de la renovada colonización sufrida en el territorio de la literatura —de carácter lingüístico o ideológico— en 2 se apunta a la consideración del qué y del porqué leer, el cómo seleccionar, el papel de los mediatizadores —docente, bibliotecario—, formulación de estrategias lectoras para el aula y la escuela durante la EGB.

De cada una de las zonas distintivas de “Aproximaciones” debieran obtenerse conclusiones, o una especie de “base de lanzamiento”, si se quiere. Estas bases permitirán, con posterioridad, ordenar a los docentes un itinerario más conforme a las necesidades y problemáticas que la Literatura impone por sí misma; además, les permitirá encarar una puesta en marcha desde la adecuación y estrategia que cada lector/selector de cada región del país exija.

El Anexo 1 consiste en una serie de acciones para *la producción de la lectura*, ayuda que consideramos inmejorable para el rescate del libro dentro de las escuelas y la reposición del docente lector como un hábil jugador en el mundo de las palabras.

Los Anexos 2 y 3 surgieron de la necesidad imperativa de dar a conocer las conclusiones obtenidas de los Encuentros de Profesores de Literatura Infantil y Juvenil de la Patagonia que se iniciaron en Cipolletti (1992). Dada la excepcionalidad de los convocados, única en el país, y las interpretaciones sobre el campo específico de la recepción y de la pedagogía de la Literatura considerada, señaladas por sus enunciadores reales, los profesores a cargo, más las investigaciones que los mismos han generado, he considerado que esas conclusiones no podían ser ignoradas.

#### Apostillas a esta introducción

a) La bibliografía mencionada en este trabajo no es exhaustiva. Permitirá apuntalar, confrontar, argumentar, explorar, contener, aquellas cuestiones que nos interesan sobre este campo particular. O sea que es insoslayable.

b) A lo largo del documento habrá un intruso inevitable y excelentemente vigoroso: el mercado, es decir, la dimensión “mercancía” del texto literario. Aunque elíptico, a veces, su presencia será constante.

## **APROXIMACIONES 1**

### **A.Literatura y escuela**

#### 1. El culto y el protectorado

Pretender la lectura entusiasta e interesada de E. Echeverría, Domingo F. Sarmiento, Horacio Quiroga, Alfonsina Storni, M. Mujica Láinez, Jorge L. Borges y tantos otros —ellos, fundadores de un modo de narrar la argentinidad: desde el exilio, desde la pasión amorosa o del suburbio, desde el pionerismo, desde el prestigio pampeano—, así como la de admirados, leídos y confesadamente tutelares en los escritos de muchos de ellos como Chejov, Dostoievski, Cervantes, Proust, Poe, Stevenson, Kipling, más allá de las aulas y, asimismo en el ámbito universitario, es casi imposible: una proeza, se diría.

Para quienes no leen, o no han continuado una lectura gustosa de algunos de los nombrados, sabemos que los episodios compulsivos de su lectura, el elevado énfasis en la obligatoriedad de la misma en los cursos de Literatura y en los de Lengua, han decidido la expulsión de autores y de lectores aunque en diferente grado. La expulsión, para el autor y sus libros, de una manipulación familiar implica su consagración, su puesto en la estantería de los “célebres” y “consagrados”; para el lector, en cambio, es el no retorno confiado a ningún libro, a veces, nunca más a un libro.

El acto mismo de la compulsión a leer es la cosecha manifiesta de una concepción de la Literatura, de quienes merecen habitarla o no, y la legitimación proveniente de los diversos circuitos o controles sociales, económicos, políticos, culturales, que defiende a “su Literatura” y a “sus escritores”. La presión pedagógica para que se produzca la lectura de “los próceres literarios” es la que permite la fetichización de la Literatura hasta tornarla en objetos culturales artificiales, desgajados de los hechos humanos, de la propia historia.

Ante esta situación distorsionada del discurso correspondiente a la Literatura, y entendiendo que lo literario postula un deseo de la realidad, la relectura de un

viejo artículo de Philippe Sollers, donde con agudeza apunta cuestiones sobre la “Literatura y su enseñanza” (1974), es un acierto. Leerlo es atravesar nuevamente certidumbres provenientes de nuestra práctica pedagógica y de las conductas sociales que están actualmente escenificadas en nuestras escuelas; es, también, encarar las múltiples paradojas y contradicciones a que estamos expuestos ideológicamente durante una presunta enseñanza de la Literatura. Al cerrar esta suerte de catálogo, en el punto 20 lanza lo fundamental: *la miseria de lectura*. Según Sollers, la razón de la misma radicaría en que “el país que practica el culto de su literatura es un país donde nadie lee o casi nadie lee”. ¡Brava faena de Sollers con su denuncia!

En este artículo se oye el dictamen de un francés advirtiendo, amonestando y repudiando la asfixia sufrida por el lector ante una Literatura tan magistral, eterna, desmesurada.

De Francia a la Argentina hay, sabemos, un trecho muy pequeño: también aquí cultivamos una Literatura estática, ejemplificadora, modelizante; también nos regodeamos con los incuestionados epígonos de las escuelas literarias que han surcado, en delicado movimiento, de lo de allá hacia aquí y también a los que lo han hecho de aquí hacia allá. Palpablemente, hemos configurado modelos literarios y trazos estéticos que ya poco y nada se leen —salvo por razones estrictamente de estudio o de investigación académicas— o, peor todavía, cuando se los lee, el esfuerzo por desenvolverlos de las marañas de palabras que los rodean paratextualmente y de la suma de las “historias oficiales” los hacen distantes, excesivos, enmudecidos.

La incontaminación de la que hacen gala, como se ha visto, “los elegidos escritores de una cultura nacional” la padece, a su modo, la escritura literaria que se ofrece a los niños.

Montar un corpus literario para niños —basado en la reflexión acerca de qué y cómo debería ser una Literatura para ellos— implicaría para el docente —y la institución escolar en general— tomar en cuenta la fuerza del mercado que le impone autores, temas, series: *modos de narrar y modelos para leer*.

Es común que no se sospeche del carácter demagógico de algunas ofertas —imagínense autores y títulos de tapa acariciando las curvas seductoras del negocio editorial—, ni se desconfía de la noción de Literatura que se trafica, ni se advierte siquiera el empequeñecimiento que el concepto de *Infancia* ha sufrido durante los últimos años del siglo XX.

Los docentes deben hacerse cargo de esa suerte de itinerancia que provoca la lectura literaria: ese viaje del significado al significante, ese abordaje a la masa hojaldré verbal sobre la que escribía Barthes; sostener además una activa desconfianza en cuanto a las “celebridades” o a los fantasmas de “elegidos”. Todo vale para *instalar la des-neutralidad* con respecto a lo consagrado, para re-conquistar



las propias voces del imaginario histórico con mejor criterio —recordemos, siempre es oportuno, “el ejercicio del criterio” pulsado por José Martí—, para armar a un lector e independizarlo de los flujos y reflujos del mercado editor.

Neutralidad infiere clausura de sentidos, dogmatismo; se lee desde afuera, desde el no compromiso con la significancia textual, desde la fuga del centro, desde las zonas restringidas del prestigio institucional, académico: desde el silencio del YO. Que lea como un pez en el agua de los libros, inmerso en un universo literario con fronteras propias pero flexibles, sólo marcadas por su enciclopedia de lector y por su afán de cooperación con el autor.

En fin, la institución escolar no debe funcionar como un protectorado del lector ni de los libros en cuanto a que su tarea debe ser más revulsiva, si cabe, porque deberá subvertir lo dado mediante criterios puntuales y con democracia lectora y, por consiguiente, prestarse a hospedar lo nuevo, lo ignorado, lo aún no explotado. A manera de apostilla, es necesario señalar que estas pulsiones sobre una dinámica de recepción de nuevas lecturas tienen sentido a partir de las probables transformaciones —de tipo económico, de lo migratorio y sus efectos, incluido el intercambio lingüístico nacional y extranjero— que la formación de mercados continentales e intercontinentales producirán en breve.

A partir de esta nueva perspectiva oblicua en que instalamos al lector de literatura en la escuela —y la apuesta por la construcción permanente del sujeto lector— es que violentamos la “honorable faena” de celebrar una Literatura cristalizada y enmudecida por el prestigio, la que —como anotara Sollers en el artículo de los ’70— conlleva a la “miseria de lectura”, y cruzamos a la orilla contraria, al otro lado de la faena que norma y canoniza, para pisar el campo del leer por gusto y por atracción fatal: un buen batido de entusiasmo y de sonidos donde se entremezclan las voces de los autores con la de los lectores, más un cristalino silencio por el que los libros se perciben como espejos de nuestro mundo y del de muchos otros. Acuerdo con Pennac en que “cada lectura es un acto de resistencia” a todas las contingencias, incluido uno mismo y, también, contra la muerte.

## 2. Más allá del horizonte: la literatura

¿Tiene sentido interrogarse hoy por los géneros, cuando parecieran estar perimidos? Tal vez sí, y nuestra tarea específica con lo literario que incluye a un lector infantil renueva esta interrogación constantemente. Esta reflexión es pertinente en tanto y en cuanto ni la ley, ni la norma, ni la diferencia, ni la transgresión que acompañan a la Literatura, desde que ésta comenzara a adquirir su forma actual en el siglo XVIII, han cesado.

La Literatura Infantil está “calificada” como un subgénero o un género menor. La imputabilidad de “menor” a un género debe ser pensada desde diferentes perspectivas: la relación asimétrica presente en Literatura/Infantil está considerada desde un lugar social privilegiado: el campo intelectual que discrimina, califica, legaliza o margina, constituido en un sistema de relaciones entre las obras, los agentes y las instituciones. Las operaciones —que hemos llamado “faenas honorables” anteriormente— de valoración se realizan tanto en el campo cultural autónomo como en el no autonomizado, implicando siempre una lucha por mantener una hegemonía y una contrahegemonía. Si los géneros exhiben la calidad de las relaciones sociales, a partir de su textualización puede leerse en ellos los vaivenes de esa relación. La disputa por el capital simbólico que entablen los géneros también estaría ordenada desde una situación de privilegio o de jerarquía que es conmovida, acaso, por razones de movilidad histórica y social de la función estética, desplazándose luego, estratégicamente, desde el centro hacia la periferia o viceversa.

*Un género “menor” sería un concepto móvil que se definiría cada vez por el uso y por su tipo de oposición:* zonas sociales de las prácticas verbales que no han sido incorporadas a la literatura o bien porque se sitúan en el límite, entre lo literario y lo no literario, o bien porque las escrituras y los registros son desprestigiados desde el punto de vista de la literatura dominante.

El lugar de la cuestionabilidad literaria de lo escrito para niños está radicado en su situación de emergencia —la noción de infancia como un pasaje, como un tránsito, es obvia—, en la débil fortaleza de su receptor como enhebrador de sentidos significativos. Por fortuna, Philippe Ariès en 1960 instala la Infancia como producto de una historia y la enajena de la indiferenciación a la que había sido sometida. Actualmente se discute la infancia, trazada en la modernidad con suma paciencia, y se intenta interpretar su crisis, que ha trastocado su estatuto social debido a la modificación del modelo de dependencia y heteronomía.

A partir de las concepciones de Pierre Bourdieu sobre el campo cultural y el reconocimiento del predominio del campo económico sobre los demás procesos sociales de producción, la literatura infantil está señalizada con claridad. Existen las señales de aparición del campo otorgado por la formulación de criterios de legitimación, es decir, los espacios para su consolidación como los congresos y jornadas, cátedras y talleres de investigación, divulgación y producción, y la presencia de críticos y su reconocimiento de esta zona especial. Es notorio que las señales de aparición del campo se corresponden con la oferta de bienes culturales que atiende, o complementa, una producción de gustos por parte de quienes la consumen.

Por último, el discurso por el que se la reconoce desde el plano de las convenciones de lo representado —sea a través de marcas paratextuales y textuales o desde el plano de la modificación de las reglas del juego del campo en la literatura

contemporánea—. En el caso de los modificadores de las convenciones, aceptadas retóricamente como propias al campo, consiste en su exploración y posterior violación por el autor, aun a riesgo de ser expulsado del campo cultural elegido. De seguro que Graciela Montes es una muestra formidable que, en esta ocasión, limitaría a la breve novela *Otroso* (1991: Alfaguara) y al cuento *A la sombra de una inmensa cuchara* (1993: Sudamericana). Pareciera que, en sus textos, la consigna implícita es la de ensanchar el horizonte expectante, desalentando la rutina temática y alumbrando con nuevas posturas la cotidianeidad, sin ocultar su *habitus* generador de sospechas y de complicidades. Su trabajo literario da la razón a esa absorción franca y sorprendente de lo no neutral, su mirada, ese “ahí” literario, nos obliga a seguirla sin hacernos concesión alguna, sin ningún “masaje” seductor previo.

### **B. Leer, ¿qué es?**

#### 1. ¿En qué consiste?

En la actualidad, las últimas teorías literarias acentúan el papel del lector como el responsable de la construcción de sentido a los textos. Señalaremos cuáles son las actividades involucradas en el acto de leer.

- i. Leer se basa en la *percepción de señales*. Si aceptamos que el texto es un productor continuo de señales, leer es una tarea exploratoria hacia la busca de significancias y que constará de tres pasos:
  - Detectar la señal
  - Identificarla
  - Interpretarla
- ii. Leer consiste, además, en la *formulación de hipótesis*. El proceso de lectura no es una línea recta sin obstáculos, por el contrario es una marcha integradora que integra tanteos y errores. Las hipótesis nacen a medida que se avanza en la lectura y, en cada etapa, se evalúa lo ya leído y se trazan estrategias de anticipación más concretas.
- iii. Leer es la *formulación de hipótesis de significación*. Se accede al sentido textual cuando la hipótesis de búsqueda coincide totalmente con el proyecto del autor. Esta coincidencia es total en el caso de los textos científicos y técnicos; parcial, en todos los demás casos y en grados diversos. Así entendido el proceso lector, un texto literario se calificará como tal según el número de equis datos que no se resuelvan en el pesquisaje de datos elaborado por el lector.

iv. Según la teoría de la información, leer sería un proceso de *reducción de la incertidumbre*, es decir que trata de agotar la entropía del texto, convertir la información en conocida. Se dice que un sistema está dotado de una entropía fuerte cuando tiene un alto grado de imprevisibilidad; en caso contrario será un sistema con entropía débil. La información se define como una cantidad mensurable que será función de la probabilidad de aparición de ciertos datos.

El lector, al ingresar al texto, está en un grado X de incertidumbre en cuanto al contenido del mensaje. La lectura reducirá aquel nivel.

v. Leer es *comprender*. La comprensión consiste en el conjunto de actividades que ponen en relación las informaciones nuevas con los datos anteriormente adquiridos y almacenados en la memoria a largo plazo. Comprender es, por un lado, darse una representación interna y profunda de la frase y, por el otro, colocar esa representación en relación con una serie de informaciones complementarias. Solo el conocimiento lingüístico no sirve, la memoria desempeña un papel muy importante. Entendemos la coexistencia necesaria de dos tipos de memoria: la verbal, inmediata, y la semántica, que es donde se depositan, luego de una serie de operaciones de selección, filtro, transformación, las informaciones nuevas. De donde él tome tomará sentido si se integra a la estructura cognitiva preexistente del sujeto.

Cuando un sujeto puede encontrar información, interrogar y localizar respuestas, comprender e interpretar el o los textos que lee, se dice que posee una excelente *competencia de lectura*.

En rigor, esta competencia de lectura encierra tres tipos de competitividad:

- *Lingüística*: releva los modelos sintácticos y semánticos de la lengua.
- *Discursiva*: descansa sobre el conocimiento de la morfología del escrito (su organización retórica) y sus dimensiones pragmáticas (las situaciones de escritura).
- *Conocimiento de las referencias extralingüísticas*: experiencia vivida, bagaje sociocultural, etc.

A las actividades comprometidas en el acto de la lectura y de la competencia lectora por parte del lector, se sumaría un tercer punto a considerar: las condiciones que hacen a la *legibilidad* de un texto.

Las señalaremos en breves rasgos:

- *Intertextualidad*: todo texto reenvía a otros textos que lo actualizan en niveles diferentes. Lo intertextual se definiría como un horizonte de expectativas en el que se inscribiría y tomaría sentido el nuevo texto.

Desde esta perspectiva, será legible:

- a) un texto que está constituido según las leyes de un género: policial, fantástico, fotonovela y otros;
- b) todo texto que disemina fragmentos de otros conocidos por el lector a través de citas, estilización, parodia y demás.

- *Acuerdo ideológico* entre autor y lector sobre la norma y lo verosímil en cuanto a la representación e interpretación del mundo sobre el que deberán identificarse para lograr una acción textual legible.
- *El conjunto de procedimientos* lingüísticos y discursivos que fundan la estabilidad y homogeneidad del texto. Tal dispositivo semiótico o sistema de cohesión que contiene el texto deberá ser reconocido por el lector, de lo contrario el texto será ilegible.

Hay tres clases de signos que mantienen esa cohesión:

- *Exofóricos*, que anclan el texto en una realidad no verbal y configuran el aspecto referencial del texto.
  - *Anafóricos*, que reenvían a un ya dicho del texto.
  - *Catafóricos*, que reenvían los elementos que vendrán. Tienen una función anunciadora.
- *La redundancia de los códigos*, que se emplea para asegurar la recepción del mensaje: la prensa, libros de textos necesitan de una apropiación simultánea de muchos códigos, funcionando a la vez de modo redundante y complementario.

## 2. Verificación e ilegalidad

Verificar un estado de crisis en la órbita de la pedagogía de la lectura significaría catalogar como ilegal al lector que surge de estas instancias de emergencia educativa.

Cuando un libro está sano, es irresistible porque admite el recorrido por fuera y por dentro de él; cuando no lo está, el lector no ingresa porque se siente expulsado y porque sus fuerzas lectoras no le son suficientes para tamaña travesía. El lector, en este segundo caso, puede enfermarse de gravedad y no tomar más un libro de por vida. Por las dudas, se dice.

Pero, ¿qué es un libro sano y cómo se lo distingue del que no lo es? Podría decirse que la salud o enfermedad librescas son cuestiones que, obvio, atañen al mercado editorial. Es decir que ambos términos opuestos dependen de los criterios de selección del material literario, los cuales conforman el sesgo ideologizante del que se hará cargo la empresa en cuestión. Dichos criterios, a su turno,

perfilarán la legibilidad y la receptividad deseable de cada autor; título y colección implicarán, a su vez, marcas decisorias en el campo cultural inscripto dentro del que, alternativamente, descubrirán, desaparecerán y resucitarán.

Cuando los criterios editoriales se han ajustado a un conveniente “sentido del buen gusto” —estético y lingüístico, entre otros—, el negocio se completa al reunirse con el lector, el público lector, el mercado: la relación organizada entre autor, obra y lector queda consumada gracias a la acertada tarea editorial.

A la inversa, cuando nada de lo anterior sucede, el capital simbólico se evapora por errores en la elección de los criterios. Es muy posible haber sobrestimado *exchuyentemente* la circulación comercial a favor de una determinada serie de operaciones que adulteraron los textos y, en consecuencia, minusvaloraron sus lecturas posibles. Esta situación de manipulación adversa por parte de las editoriales es frecuente en la literatura infantil y, con seguridad, cada uno (de ustedes) cuenta con un corpus particular donde queden demostrados los servicios extratextuales —en nombre de la pedagogía y de la cultura— a que son obligados los libros destinados a los niños.

El ejemplo más común en las prácticas desnaturalizadoras de los textos literarios es su empleo como pretextos en la llamada *interdisciplinarietàad*. De ese modo, un escrito de Rodari, “Juan el distraído”, incluido en *Cuentos por teléfono*, puede convertirse en un “instructivo sobre los huesos que componen el cuerpo humano”, un poema cualquiera de García Lorca devenir en “una puesta en práctica de la rima asonante española” o una novela de Graciela Montes, *Y el árbol siguió creciendo*, reducirse al grado de “una queja por la escasez de vivienda en Buenos Aires”. Interesante resulta adjuntar los casos de banalización y psicoanálisis interpretativa, destacados por Remo Ceserani, por los que se aligera la densidad de los significados, se simplifican las situaciones complejas, la ambigüedad se recorta y remite una modalidad más común, doméstica.

Empero, esta verificación en cuanto a los criterios editoriales y a las pulsiones del mercado consumidor de productos literarios no es suficiente a la hora de “ilegalizar” al lector. Acaso porque el aspecto clave está centrado en una pedagogía de la lectura que nos auxilia acerca de qué saber de los textos para hablar de ellos y para elaborar los múltiples canjes de miradas y de entendimientos, de tropos y de grados cero alternados.

### 3. Resistir a la resistencia

De allí que la salud, la auténtica salud de la que tratamos aquí, está en otro lugar, se juega en otro cuerpo que no es el libro. El libro, esta especie de contenedor cultural, abriga, protege, enmascara, a un texto verbal de carácter “perezoso”, según

expresión de Umberto Eco, que necesita del lector para funcionar. Porque EL LECTOR, al incorporar su aliento, al acomodar su respiración al respirar del escrito, pone en marcha su propia competencia lectora para elucidar la enciclopedia del texto (conjunto de informaciones, creencias, saberes, normas de valoración, etc.). Porque EL LECTOR organiza el texto, le explora sentido, le hurga desde lo emotivo —con su propia historia y la de su entorno— y lo social más sus prácticas significantes: canonizaciones, usufructos y préstamos, mitificaciones, transacciones de género y de discurso, entre otras posibles. EL LECTOR es un miembro inescindible de la textificación, es la categoría que subraya la carga cultural histórica y social del libro. (En otro plano, según ya se ha comentado, es parte de un público por el que la oferta editorial se regula o se impone.)

Si en esa relación anunciada entre libro y lector, entre autor-libro-lector el diálogo textificador, plurisignificativo, se fracturara o se interrumpiera o si no se soldara cómodamente el juego del tipo dámeytómaydáme entre ambos, la situación de intercambio, de canje de sentidos, estaría, sin remedio enferma. Una enfermedad que está basada, entonces, en la parálisis del acto de leer: aparece la *resistencia a la lectura*.

Esta postura negativa, de franco rechazo, pudiera explicarse, de modo cauteloso, por tres razones convergentes:

- a) *La ilegibilidad*. La articulación entre lo enciclopédico y la competencia lectora del receptor no existe. O sea que aquello de lo que informa el texto a través de un sin fin de maniobras de diversa índole, paratextuales y discursivas, por ejemplo, y aquello que incorpora el lector —tanto los mecanismos automáticos como los que constituyen la base de la actividad interpretativa y crítica— están interferidos. Desde la imposibilidad de “comprender” se desencadena en torbellino lo ilegible, es decir, la imposibilidad de abordar al texto por alguno de sus costados.
- b) *La esterilización del texto*. Cuando la articulación señalada anteriormente es inexistente o muy débil, el sistema que genera sentidos —la genuina tarea textualizante, al fin— está interrumpido: el texto enmudece y se autoclausura ante la insuficiente competencia lectora del receptor. Al no haber sentido del texto, no hay interpretación posible por parte del lector.

Es necesario que enfatizamos este factor de anulación interpretativa frente a un texto escrito porque la situación se modifica cuando el mismo texto pasa a la oralidad. Dentro del registro oral, el receptor se mueve entre los signos audiovisuales más familiares y, por consiguiente, “escenifica” tal texto desde ese lenguaje conocido. EL ESPECTADOR está allí, donde flaquea EL LECTOR.

- c) *La crisis del concepto de “experiencia”*. Mientras que para Walter Benjamin “la máscara del adulto es la experiencia” en el sentido de la comprensividad logra-

da del universo y sus cosas, y el tipo de apropiación encantada del mundo, los intelectuales contemporáneos desconfían de la pobreza de la humanidad sumergida en el espectáculo de sus ciudades artificiales, los *shoppings* hechos a medida de la abundancia plastificada. Hoy sabemos que la adolescencia se inicia tempranamente y empuja a la infancia hasta extremos de brevedad increíbles. Sabemos, también, que esas certezas o límites han estado cambiando todo el tiempo.

Uno por uno de los aspectos considerados apuntan apenas a demostrar la transmutación del lector en un no lector, su evidente conformidad con la espectacularidad, su magra ración del universo de la escritura, su exilio del libro y su incomodidad por la lectura.

Desde la escuela es posible hacer el viaje de regreso al libro. Se refundarían entonces el *valor* que designa al libro en el campo cultural y su plusvalía en el territorio simbólico de la literatura. Sólo falta una pieza, la fundamental: el docente. Este debe comprometerse como LECTOR y como estrategia pedagógico: su arma se fundamentará en su misma convicción sobre el acto de leer. El discurso pedagógico ante las alternativas provenientes de lo masmediático debe, por su bien, cuestionar su espacio propio: construir *una perspectiva para ver*, interrogarse respecto a sus vecinos influyentes —los audiovisuales, el mercado publicitario—, convencerse de que las cosas no son inevitables. La escuela como monopolio exclusivo de la educación de la infancia está quebrantada aunque todavía no ha sido suplantada. En cada uno de los docentes se apuesta al futuro inventor del mundo, a la invención del tiempo próximo, a la reescritura de la historia nuestra.



## APROXIMACIONES 2

### A.El lugar de la Literatura en la EGB: zonificación necesaria

Hemos acentuado, en primera instancia, la instalación de la Literatura en un espacio curricular que le sea propio y hemos explicitado, al mismo tiempo, las razones que le permiten ocuparlo, a saber, las tres nociones fundamentales para la constitución del género —la literatura infantil, en este caso—: la infancia (concebida como historia), el campo cultural, en estado de consolidación (este documento, por ejemplo, lo demuestra) y un discurso propio (el cúmulo de convenciones que permiten reconocerlo). La primera zonificación sería, en consecuencia, la señalada. A ello, entonces, se sumaría la imperiosa necesidad de un tiempo y un espacio dentro del currículum escolar y la demanda de docentes idóneos para orientar, seleccionar y evaluar el material literario que se ponga en circulación dentro de la escuela. O sea autores, libros, mercado y controles que dan muestras de la vitalidad de un espacio interesante y en constante crecimiento. Todos estos son rasgos de un territorio independiente y apto para la formación de un determinado tipo de lector, el infantil.

La estructura de la EGB ha establecido tres ciclos que configuran, según el enfoque psicopedagógico, los modos de apropiación del conocimiento por parte de los chicos: la confirmación de la educación como un proceso gradualizable e interactivo (escuela/sociedad). Si desobedeciéramos tal cuantificación del saber, ¿desde dónde lo haríamos, por qué y cuál sería el objetivo para subvertir esa norma?

- a) La primera cuestión se centraría en que la Literatura trafica con palabras que conllevan muchas representaciones o formas ficcionalizadas. Sin embargo, lo que realmente revivimos una y otra vez en las producciones verbales es *la letra*, “de carácter abstracto, que no existe fuera del trazo que se hace de ella, que tiene una existencia virtual aunque arraiga en zonas que desbordan el concepto de expresividad o de funcionalidad: arraiga en el campo de lo simbólico, de la significación, de la relación más compleja con la realidad, con el mundo”, afirma-ba Noé Jitrik. Porque, entendemos, traficamos con palabras, pero el *deseo*

literario se cumpliría si calzáramos las letras en ellas para que se comporten como fuerzas liberadoras.

b) De la palabra a la letra y de la letra a la palabra, un gigantesco viaje de llegada para retornar al punto de partida y reemprender la marcha: esa búsqueda y exploración de sentidos que los textos literarios nos exigen. Acaso, un modo de lectura en tres niveles:<sup>1</sup>

i. *Lectura literal*, en la que se percibe, paradójicamente, la palabra y se ignora la letra, donde se cosecha, se incorpora espontáneamente lo que está puesto en aquélla. También podríamos referirnos a ella como una lectura inconsciente, porque no hay cuestionamientos, porque fluye.

ii. *Lectura indicial*. Se ponen en marcha ciertas operaciones de interpretación, afloran indicadores de presupuestos teóricos que interrumpen y asaltan la lectura, pese a que, todavía, no se establecen criterios analógicos o de otro tipo. Según el esquema freudiano, esta clase de lectura respondería a una etapa del subconsciente por la presencia rapsódica de operaciones argumentativas u organizativas muy silvestres.

iii. *Lectura crítica*. Que nadie se confunda, porque no es propiedad de los llamados “críticos” este nivel de lectura. Por la misma se entiende el intento de unir todos los planos, el camino para descubrir la letra, el significante, que se deje salir el inconsciente del texto para convertirlo en consciente.

En base a estas conceptualizaciones que persiguen subvertir el esquema rutinario de *leer literatura*, ya que nuestro objetivo pedagógico es *hallar la letra*, es necesario que confeccionemos las “hipotéticas estanterías” —de las que hablaba Italo Calvino—, o las “hipotéticas bibliotecas” que armaba Henríquez Ureña, rehaciendo en cada docente ese tácito antólogo que, a veces, se lo olvida.

c) Es importante destacar que este empeño de instalación literaria en la escuela responde a los *pactos* establecidos por cada docente y cada bibliotecario en su relación con la literatura y en su condición de lectores y promotores de lecturas en sus respectivos puestos. Revisar nuestra actitud ante este objeto de estudio, o sea mensurar el entrecruzamiento de nuestras experiencias lectoras y de la capacidad para renovar nuestro repertorio al incorporar aquellas de los alumnos, es

---

<sup>1</sup> He empleado por estrictas razones de brevedad y claridad, las notas tomadas durante la lectura de “La Plapla” de M. E. Walsh en los encuentros con Noé Jitrik invitado por ALLJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina), 1992.

primordial. Esa honrada medición podrá, entonces, responder a las siguientes cuestiones problemáticas:

- ¿Qué textos y autores incluir en cada ciclo?
- ¿Qué criterios de selección se tendrán en cuenta?
- ¿Qué textos del canon literario, de los manuales escolares, del recorrido sobre las lecturas de los alumnos o de nuestra biblioteca/estantería escogemos?
- ¿De qué manera se hará la lectura de esos textos?
- ¿Cuáles son los objetivos que nos llevan a poner en escena este extraño, indefinible y complejo objeto que es la Literatura?

En conclusión, la *zonificación* se refiere a:

- 1) La literatura como el espacio textualizado del deseo: descubrimiento del significativo en los textos mediante una *competencia* lectora posible que permitirá restablecer la letra dentro de la palabra.
- 2) La Literatura como un lugar autónomo y disciplinar, en el cual sea posible forjar espacios interiores de producción y de práctica textuales por parte de los docentes y de los alumnos.
- 3) Las cuestiones problemáticas que deben ser interrogadas, promoviendo las incertidumbres acerca de lo psicopedagógico, de los materiales literarios cristalizados, o excluidos —y que, a veces, están incluidos en nuestra íntima selección—, de la no democrática acogida de las lecturas de los alumnos, entre otras.
- 4) No evitar las respuestas que descifran situaciones o actitudes de censura y de autocensura, de desconocimiento, de negligente indiferencia y que, quizá, hayan contaminado desfavorablemente nuestras tareas de inclusión/exclusión, elección/selección de los libros literarios.

## **B. Qué leer y por qué = criterios de selección**

Muchos escritores confesaron sus primeras lecturas o aquellos autores que más les impactaron; al azar, hallé una entrevista al escritor argentino Elvio Gandolfo donde mencionó “el caos de absorción de la infancia y la adolescencia” con respecto a los libros, e instaló la acción de “ordenar” esas lecturas más adelante. No es propósito de este documento promover el caos o la anarquía literarias en la elección temática o genérica, por ejemplo, entre los alumnos ni como presupuesto ideológico del docente. (Es irresistible —¿qué duda cabe?— la seducción por la libertad, por desfronterizar los márgenes reduccionistas, instituidos por las econo-

mías que caracterizan a nuestras escuelas, por deconstruir los parámetros del “buen gusto” para adecuar nuestro yo, lector/elector, en cada situación pedagógica, e *innovar, atreverse a innovar.*)

Pero es bueno coincidir con E. Gandolfo en ese estado de “caos de absorción” en cuanto a que *a leer se aprende leyendo* y, en consecuencia, debemos poner en marcha, desde el inicio de la EGB hasta su cumplimiento, una muestra oral y escrita de “nuestra biblioteca” (regional, provincial y nacional). Entender la importancia de una oferta cultural diversificada y componer un modelo de circulación de libros atento a la cultura más que al mercado. Aquí, entonces, ubicaríamos “el caos”.

*Cuando seleccionamos, valorizamos*, de acuerdo al criterio de la reconocida bibliotecaria francesa Geneviève Patte, y estimamos que ese precepto debe regir nuestras lecturas con, por y hacia los otros. ¿Qué valorizamos entonces? ¿La adecuación de intereses por edad, la calidad estética o los valores —la carga de índole ideológica— sobre la que se asienta? Convengamos en que, si nos decidimos por los dos primeros, retardamos la imprescindible y productiva conexión alumno/texto/autor y que, además, sobrestimamos aspectos extraliterarios que violentan la genuina exploración del lector/oyente al texto ofrecido.

Entonces, enunciaremos una propuesta de estantería con libros para cada ciclo; esta sugerencia no implica, de ninguna manera, abjurar de lo que hemos estado formulando ni constituye el armado de “listas” o “catálogos” de autores y títulos para el uso permanente del docente y de la institución escolar.

i. Durante los tres ciclos de la EGB será una constante la presencia de una *literatura oral*, popular, anónima —suelo fértil de identidades regionales y patrimonio cultural inalienable del país que habitamos— transmitida por los lugareños de boca a oreja o bien transcrita por escritores y por antropólogos. Este formidable material es posible de ser re-jerarquizado en la institución escolar para permitir la elaboración de productos culturales verificables en el seno de la propia comunidad. O sea que, a partir de relatos, chistes, anécdotas, letras de canciones, originados en la oralidad misma, el docente legaliza un *corpus* cultural —generalmente acotado y a punto de extinción— a la vez que legitima a los portavoces de su historia, pequeña e intensa.

Este saber que la comunidad escolar posee no es desdeñable: desarrollar una metodología que lo retome vitalmente será un excelente desafío para el docente. Esta acción podrá constituirse como una manera de recuperar y re-contextualizar *las voces* concretas de sus alumnos.

También se sugiere que las lecturas —compartidas en el aula y hechas en voz alta— acompañen este camino sobre los rieles de la básica oralidad, estando al alcance de docentes y alumnos: *Los cuentos de la Mama Vieja*, recopilación de relatos elaborada por Rafael Jijena Sánchez, *Versos para cebollitas*, una “antolo-

gía” de María Elena Walsh, *Cuentos para oír y contar* recolectados por Germán Berdiales, entre otros textos vivos de las respectivas regiones. (Es imposible no incluir dentro de esta oferta literaria las publicaciones producidas por la Secretaría de la Nación para Ediciones Culturales Argentinas y editadas por el Centro Editor de América Latina bajo el título de *Cuentos de mi país*. La colección cuenta con los trabajos de escritores profesionales, Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán —lo cual permite confiar en los traslados a la literatura escrita— aunque elegirlos será tarea del selector, según la oportunidad para su inclusión áulica).

ii. Expresa Graciela Montes en su prólogo al libro *En el país de las letras (donde crecen las historias)* (Sigmar, 1995): “Aprender a leer no es fácil... Sólo un valiente se anima a entrar en el bosque misterioso de las letras... Aprender vale la pena”. De este modo, Montes re-instala la cuestión del leer y qué leer mientras se aprende a hacerlo: el abecedario está animado por luces, voces y aventuras donde cada palabra cabalga sobre letras que, poco a poco, alumbrarán definitivamente al bosque y el lector habrá adquirido el *poder de leer*. Desde este libro, excelente aperitivo para el aprendiz de lector, se enlazan elementos sustanciales de lo literario infantil: historia y discurso, i.e. situaciones que se cuentan y una organización textual apropiada a las expectativas del receptor y a la administración lingüística del mismo.

Actualmente, las propuestas editoriales para los “primeros lectores” son harto suficientes para montar esas “estanterías hipotéticas” del aula o de la escuela. Bajo la constante indicación de ser leídos previamente por el adulto para no caer en la rutina de un único autor(a), de un único tipo de discurso (terror, fantástico, “autoyuda”), de una única colección o serie o editorial.

Si lector se hace leyendo, será inevitable, entonces, ubicar a: Javier Villafañe (desde *El Gallo Pinto*, *La vuelta al mundo*, *Los sueños del sapo*, *El caballo celoso*, p.e.), Laura Devetach (*El garbanzo peligroso*, *Historia de Ratita*, *Los picaflores de cola roja*, *Pobre mariposa*), Graciela Montes (*Así nació Nicolado*, *Doña Clementina queridita*, *la achicadora...*, *La verdadera historia del Ratón Feroz*, *Otroso*, *El club de los perfectos*), Elsa Borneman (*Tinke-Tinke*, *El niño envuelto*, *Un elefante ocupa mucho espacio*, *El libro de los chicos enamorados*), Gustavo Roldán (*Cada cual se divierte como puede*, *Animal de patas largas*, *Como si el ruido pudiera molestar*, *Sapo en Buenos Aires*, *La canción de las pulgas*), Ema Wolf (*Barbanegra y los buñuelos*, *La aldovranda en el mercado*, *La sonada aventura de Ben Malasangüe*, *Los imposibles*, *Historias a Fernández*), Ricardo Mariño (*Cuentos ridículos*, *El mar preferido de los piratas*, *Cinthia Scoch y la guerra al malón*).

Este revuelo de lecturas de autores argentinos deberá producir una voracidad que jamás deberá ser reprimida. El material literario en circulación fuera de la institución escolar existe: hay que ingresarlo y hacerlo andar entre todos y para disfrute de muchos.

Todos los títulos que hemos indicado entre paréntesis de los escritores argentinos citados han procurado abarcar los grados de complejidad propios de las competencias lectoras a obtener durante la EGB, tomándose en cuenta indicadores como brevedad y extensión de escucha y/o de lectura según la paciencia y la concentración que los niños desarrollen en su proceso de aprendizaje.

Bienvenidas serán las interferencias de poetas como Federico García Lorca, Pablo Neruda, Juan Ramón Jiménez, y de las argentinas Edith Vera y María Cristina Ramos, por ejemplo.

En breve, el inmenso capital simbólico volcado por estas lecturas germinará en docentes y alumnos hacia interpretaciones del mundo más variadas y más tolerantes, además del cordón de razonabilidad que esas variedades discursivas habrán alcanzado para la adquisición de autonomía de pensamiento y legitimación de la propia voz.

iii. Nos asaltan ciertas preguntas acerca de la incorporación de ciertos autores reconocidos e incuestionables en la dimensión histórica de la literatura, aquellos vulgarmente considerados “clásicos”, y que se presentan como insoslayables en la formación del lector literario: sí o no, cuándo, por qué y cómo. Nos referimos a Julio Verne, Edgar A. Poe, Mark Twain, Herman Melville, H. G. Wells, Emilio Salgari y Lewis Carroll entre otros. Es obvio que la lectura de éstos no es pecado ni es capital para el lector contemporáneo; tampoco es posible obligar al alumno a recrear expectativas estéticas que no conoce y a descifrar un universo de referencias culturales absolutamente alejado del propio. Si consideráramos a Julio Verne, fundador del relato de anticipación y precursor del género de ciencia ficción, para elaborar una investigación en torno de los sistemas de argumentación a fin de reconocer sus temas y subtemas, sería excelente que tanto docente como alumno poseyeran una lectura integral de lo más conocido de su obra, apoyada en una suficiente bibliografía y que, por supuesto, fueran capaces de organizar técnicamente una monografía escrita. (Además, se debe considerar que los modos de enunciación y la morosidad descriptiva de estos trabajos literarios del siglo XIX atentan contra el interés de su lectura si no está adecuadamente motivada.)

De allí que, hacia el Tercer Ciclo, sería más disfrutable arrojar a nuestros lectores al encuentro de Julio Cortázar o de Roberto Fontanarrosa o de Roald Dahl (*Las Brujas*) o de Patrick Suskind (*Las historias del señor Sommer*).

iv. Del modo que postuláramos para el final del Tercer Ciclo de la EGB, el corpus literario al alcance de la institución escolar no debe congelarse en la oferta de libros infantiles, sino integrar, a sabiendas, a otros escritores de las Américas y de Europa: la literatura no debe encogerse y el docente-lector no dejará de seducir a sus alumnos para internarse junto a ellos en el bosque iluminado que ya mencionamos.

## Bibliografía

### Teórica

- AA. VV., *Literatura y Educación*, selección y prólogo de G. Bombini, Buenos Aires, CEAL.
- ABERASTURY, A. y KNOBEL, M., 1984, *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Paidós.
- BETTELHEIM, B., 1978 (2da. ed.), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K., 1983, *Aprender a leer*, Barcelona, Grijalbo.
- BENJAMIN, W., 1989, *Escritos (la literatura infantil, los niños y los jóvenes)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOMBINI, G. y LÓPEZ, Claudia, 1994, *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*, Buenos Aires, UBA/Programa UBA XXI.
- BOMBINI, G., 1989, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho (Colección "Apuntes").
- BONAZZI, M. y ECO, U., 1974, *Las verdades que mienten*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- BRAVO, Víctor, 1987, *Los poderes de la ficción*, Caracas, Monte Avila Latinoamericana.
- BRAVO Villasante, C., 1978, *Literatura infantil universal* (2 vols.), Madrid, Almena.
- BRUNER, Jerome, 1994, *Realidad virtual y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, J. y otros, 1989, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COHEN, D. y MACKEITH, S., 1993, *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*, trad. Catalina González Ruiz, Buenos Aires, Paidós (Biblioteca "Cognición y Desarrollo Humano"/26).
- COLAVITA, F., 1990, *Teoría del cuento infantil*, Buenos Aires, Plus Ultra.

- CHANCEREL, L., 1961, *El teatro y la juventud*, Buenos Aires, Fabril.
- CHERTUDI, S., 1967, *El cuento folklórico*, Buenos Aires, CEAL.
- DARNTON, Robert, 1987, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, trad. Carlos Valdés, México, Fondo de Cultura Económica.
- DENISE, Ruth, K. (comp.), 1991, *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique, (col.: "Estrategias de aula").
- DÍAZ, H. P. de, 1975, *La fotonovela y la iniciación literaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- DÍAZ RÖNNER, M. A., 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- EAGLETON, Terry, 1988, *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ESCARPIT, D., 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ETCHEBARNE de, D. P., 1962, *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- , 1972, *El oficio olvidado: el arte de narrar*, Buenos Aires, Guadalupe.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- GUEVARA, D., 1969, *Psicopedagogía del cuento infantil*, Buenos Aires, Omeba.
- G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle), 1978, *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa.
- , 1978 (2da. ed.), *Le Pouvoir de la poésie*, Bélgica, Casterman.
- GRUPO μ, 1987, *Retórica general*, trad. Juan Victorio, Buenos Aires, Paidós.
- GUTIÉRREZ, Alicia, 1994, *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, CEAL.
- GUTIÉRREZ, F., 1973, *El lenguaje total (pedagogía de los medios de comunicación)*, Buenos Aires, Humanitas.
- HELD, J., 1981, *Los niños y la literatura fantástica*, Buenos Aires, Paidós.
- HURLIMANN, B., 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- ISU, Wolfgang, 1987, *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus.
- LEGUIZAMÓN, M. L. C. de, 1980, *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MANACORDA DE ROSETTI, M., 1980, *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MANACORDA DE ROSETTI, M., 1976, *La comunicación integral. La historieta*, Buenos Aires, Kapelusz.



- MANTOVANI, F. S. de, 1970, *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, Buenos Aires, Estrada.
- MANTOVANI, F. S. de, y otros, 1968, *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*, Buenos Aires, Troquel.
- MASOTTA, O., 1970, *La historieta en el mundo moderno*, Buenos Aires, Paidós.
- MEHL, Ruth, 1992, *Con éste sí, con éste no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- MERLO, J. C., 1976, *La literatura infantil y su problemática*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MONTES, G., 1990, *El corral de la infancia*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- PARDO BELGRANO, M., 1978, *La literatura infantil en la escuela primaria*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PELEGRÍN, A., 1982, *La aventura de oír*, Madrid, Cincel.
- , 1984, *Cada cual atiende su juego*, Madrid, Cincel.
- PENNAC, Daniel, 1993, *Como una novela*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama.
- PERRICONI, FERNÁNDEZ, GUARIGLIA, RODRÍGUEZ, 1983, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- PETRINI, E., 1963, *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, Rialp.
- PIAGET, J., 1976, *El lenguaje y el pensamiento del niño*, Buenos Aires, Guadalupe.
- PROPP, V., 1972, *Morfología del cuento*, Buenos Aires, Goyanarte.
- , 1979 (2da. ed.), *Las raíces históricas del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- SIGNORELLI, M., 1983, *El niño y el teatro*, Buenos Aires, Docencia.
- SORIANO, Marc, 1995, *La literatura para niños y jóvenes* (Guía de exploración de sus grandes temas), Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- SPAGNOLO, M. R. M. de, 1983, “El tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria. Características cognitivas del pre-adolescente”, en: *El sistema educativo, hoy*, Tomo 1, Buenos Aires, Docencia.
- VINELLI, A., 1977, *Guía para el lector de ciencia ficción*, Buenos Aires, Convergencia.
- VIRLA, M. E. y ZELAYA DE NADER, H., 1985, *Ensayos de literatura infantil*, Tucumán, Biblioteca Alberdi.

### Metodológica

- AA. VV. (exponen sus experiencias en talleres con niños y adolescentes), 1990, *Los nuevos caminos de la expresión*, Buenos Aires, Colihue.
- ALVARADO, Maite y FELDMAN, Daniel, 1991, *El Pequeño Lecturón* (Vitamins para lectores), Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

- ANZORENA, BURIN, GARFF, *Dar en la tecla (Los pibes hacen periodismo)*.
- BERNARDO, M., 1963, *Títere, magia del teatro*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- , 1977, *Teatro*, Buenos Aires, Latina.
- CORTÉS, Merina y BOLLINI, Rosana, 1994, *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.
- GONZÁLEZ, H., 1989, *Juego, aprendizaje y creación (Dramatización con niños)*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- GUARIGLIA, G., 1989, *El club de letras (El recreo de las palabras)*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- GUARIGLIA, G. y VICENTE, T. P. de, *La visita. (La biblioteca popular va al encuentro del lector)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional del Libro.
- MAHIEU, R., 1981, *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*, Madrid, Altalena.
- MERLINO, M., 1980, *Cómo jugar y divertirse con periódicos*, Madrid, Altalena.
- PASSATORE, F. y otros, 1984, *Yo soy el árbol (Tú, el caballo). Experiencias y conclusiones sobre el juego teatral con niños*, Barcelona, Reforma de la escuela.
- RODARI, G., 1979, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ferrán Pellissa.
- , 1987, *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Aliorna.
- SAMOILOVICH, D., 1979, *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Madrid, Altalena.
- SOLVES, H., 1987, *Taller literario*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN, 1989, *¿Por qué no leer con los jóvenes? (compilación de propuestas teórico-prácticas)*, Buenos Aires.
- TONUCCI, F., 1987, *Con ojos de niño*, Buenos Aires, Rei.
- , 1989 (3ra. ed.), *Niño se nace*, Buenos Aires, Rei.
- VEGA, R., 1981, *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Plus Ultra.

## FORMACION DE DOCENTES

### Propuestas y alternativas metodológicas

Las formulaciones que se presentan para la Formación Docente presumen la existencia de un programa de capacitación docente continuo. Procuran, además, atacar la *agrafia* persistente en la cultura escolar y hacerse cargo de la urgente necesidad de elementos teóricos suficientes —desde la lingüística del texto, desde la teoría literaria— para hacer comentarios productivos sobre la producción del escrito; también, conjurar la ausencia de experiencia previa necesaria que restrinja la tarea de intervenir, comentar, evaluar los procesos de lectura y escritura desarrollados por los alumnos.

Por lo cual se presentan dos campos diferenciados de trabajo:

1. Taller de Lectura y Crítica Literaria.
2. Seminario sobre Literatura Infantil.

1. El proceso de *Taller* vincula al docente con los problemas que ofrece la escritura en tanto estatuto diferenciado y con los sistemas de producción de diferentes tipos de discursos. Se persigue la autonomía de la voz que narra a través de consignas que funcionan como pre-textos para la escritura y para la producción de las propias argumentaciones y contra-argumentaciones.

2. La modalidad de *Seminario* plantea el acto de reflexión, los flujos y reflujos de los conceptos sobre la Infancia y la Literatura, sus formas de producción y de difusión, su aparato teórico en gestación, su circulación y sus productores.

## 1. Taller de Lectura y Crítica Literaria

### **ASIGNATURA: Lectura y crítica literaria**

#### FUNDAMENTACION

Mediante el taller de lectura y crítica se intenta suturar las dificultades centradas en la cohesión y la coherencia de los trabajos escritos, propuestos desde las cátedras.

Con este fin se utilizará la metodología de taller para la producción de textos y su lectura comprensiva, y también para dar cuenta de las diferentes cuestiones que la escritura nos plantea.

El recorrido sobre los diferentes discursos sociales —dentro de los cuales se privilegiará el literario— permitirá suficientemente un abordaje crítico acerca de la especificidad que los particulariza.

#### OBJETIVOS GENERALES

- Fomentar la lectura y comentario de textos.
- Desarrollar la capacidad crítica.
- Capacitar a los alumnos para el manejo de estrategias discursivas.
- Proporcionar textos de autores no frecuentes en los programas.

#### CONTENIDOS

##### UNIDAD I. Textualizaciones

- I. Producción a partir de consignas: cohesión y coherencia.
  - I.1. Problemas de desarrollo del párrafo. Puntuación. Sintaxis. Resumen y expansión de ideas.
  - I.2. Lectura y comprensión de los textos producidos.

##### UNIDAD II. Géneros y discursos

- I. Lectura y escritura críticas a partir de textos literarios y de otros discursos.
  - I.1. Sistemas de argumentación. Articulación de los enunciados y sus presupuestos: periodismo escrito y televisivo. Los textos de “autoayuda” (Pablo Coelho).
  - I.2. Modos de narrar. Stendhal, Gustave Flaubert, Franz Kafka, Katherine

Mansfield, Carson McCullers, Augusto Monterroso, Elvio Gandolfo, Angélica Gorodischer, Copi, Raymond Carver, Paul Auster, Edgar Allan Poe, Haroldo Conti, Antonio Di Benedetto, Roberto Fontanarrosa, Nicanor Parrá, Leo Masliah, Lu Sin y Akutagawa.

- I.3. Estrategias discursivas de la crítica. Formulación de hipótesis. Ensayo, crítica “académica” y “periodística”. Angélica Gorodischer, Jorge Lafforgue, Alfredo Rubione, Noé Jitrik, David Viñas, Jorge B. Rivera, Miguel Dalmaroni, Gustavo Bombini y Claudia López.
- I.4. Lectura y comprensión de los textos producidos.

### UNIDAD III. Los para-textos

- I. Reconocimiento de la materialidad de los textos considerados.
  - I.1. Lectura de los para-textos: modalidades y funcionamiento. Tradiciones y usos: índices, sistemas de citas, epígrafes, prólogos.
  - I.2. Relación de los para-textos con la formulación de hipótesis.
  - I.3. Lectura y comprensión de los textos producidos.

### METODOLOGÍA

El taller de lectura y crítica hará hincapié en la praxis, tanto de escritura como de lectura comprensiva. Los alumnos realizarán sus trabajos a partir de consignas previas, dadas por la cátedra, que atienden la pluralidad de discursos incluidos en el programa y se proponen articular las operaciones propias de la lectura y escritura, sobre la frase, el párrafo y el texto en sus diversas conformaciones (incluyendo los paratextos más importantes). Los trabajos serán leídos y comentados durante el transcurso de las clases semanales.

### MODALIDAD<sup>2</sup>

El taller de lectura y crítica es una materia opcional del Plan de Estudios de la Carrera de Letras. Tiene una carga horaria semanal de seis horas (un cuatrimestre), sin establecer división entre clases teóricas y prácticas.

---

<sup>2</sup> Se excluirá si articulamos un “Taller para docentes egresados de Letras y a cargo del Tercer Ciclo de la EGB”. El taller transcrito fue desarrollado durante el segundo cuatrimestre/1994 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, proyectado y coordinado por la redactora del documento.

La materia tendrá carácter de promocional, por lo cual los alumnos deben cumplir con el 75% de asistencia y de entrega de trabajos prácticos. Para la aprobación final se exige la presentación y aprobación de un trabajo, cuyas condiciones se estipularán con los alumnos, de acuerdo a los resultados alcanzados durante el cuatrimestre.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Textos para trabajar en clase

#### a) Narrativa

AIRA, César, *La liebre*.

AKUTAGAWA, Ryunosuke, *Rashomon* y *En el bosque*.

CARVER, Raymond, 1986, *Catedral*, Barcelona, Anagrama.

CONTI, Haroldo, "La balada del álamo carolina", en: *La balada del álamo carolina* (existen varias ediciones).

COPI, 1981, "A propòs de me main", en: Rivera, Jorge B. (recopilación y prólogo), *Humorismo y costumbrismo. 1950-1970*, Buenos Aires, CEAL.

DI BENEDETTO, Antonio, *El caballo en el salitral*.

FLAUBERT, Gustave, *Un corazón simple*, Buenos Aires, Biblioteca Página/12.

FONTANARROSA, Roberto, 1990, "Giovanni y Andrea", en: *El mayor de mis defectos*, de la Flor.

GANDOLFO, Elvio, 1992, "Rete Carótida", en: *Dos mujeres*, Buenos Aires, Alfaguara.

—, 1993, "El terrón disolvente", en: *Ferrocarriles argentinos*, Buenos Aires, Alfaguara.

GORODISCHER, Angélica, 1967, "Los dueños del mundo", en: *Opus dos*, Buenos Aires, Minotauro.

KAFKA, Franz, *Un artista del hambre*.

LE BLANC, Maurice, *Arsenio Lupin y el caso del chal de seda rojo*.

LU SIN, *El vuelo a la luna*.

MANSFIELD, Katherine, *La chica cansada*.

MASLIAH, Leo, 1985, *Historia transversal de Floreal Menéndez*, Buenos Aires, de la Flor.

MCCULLERS, Carson, a confirmar.

MONTERROSO, Augusto, *M. Taylor*.

POE, Edgar Allan, *El pozo y el péndulo*.

STENDHAL, a confirmar.

## b) ENSAYOS Y CRITICA. INDICES Y SISTEMAS DE CITAS

- BOMBINI, Gustavo y LÓPEZ, Claudia a confirmar.
- DALMARONI, Miguel, "Literatura peronista. Las patas en las fuentes", en: *Retruco*, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto, 1981 [1976], "Antipoesía y poesía conversacional en Hispanoamérica", en: *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, México, Nuestro Tiempo.
- GORODISCHER, Angélica, 1984, "Belleza rubia para secundar a héroe, se necesita", *Minotauro*, N° 8, Buenos Aires.
- JITRIK, Noé, 1981, "Forma y significación en *El Matadero*", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 2, Buenos Aires, CEAL.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- LAFFORGUE, Jorge, 1969, "La nueva novela latinoamericana", en: *La nueva novela latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós.
- LUDMER, Josefina, 1988, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, Buenos Aires, Sudamericana.
- PUIG, Manuel, *El beso de la mujer araña*.
- RIVERA, Jorge B., 1981, "Fu-Man-Chu", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 1, Buenos Aires, CEAL.
- RUBIONE, Alfredo, 1984, "Sobre una trayectoria marginal: los géneros menores", en: *Lecturas críticas*, N° 2, Buenos Aires.
- SCHEINES, Graciela, 1991, *Las metáforas del fracaso. Sudamérica, ¿geografía del desencuentro?*, La Habana, Casa de las Américas.
- VIÑAS, David, "El escritor vacilante: Arlt, Boedo y Discépolo", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 1.

**2. Bibliografía específica sobre taller**

- ALVARADO, Maite, 1990, *El lecturón I y II*, Buenos Aires, Quirquincho.
- ALVARADO, Maite y PAMPILLO, Gloria, 1988, *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Quirquincho.
- BRATOSEVICH y otros, 1992, *Taller literario. Metodología / Dinámica grupal / Bases teóricas*, Buenos Aires, Edicial.
- GRAFEIN, 1981, *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.
- PAMPILLO, Gloria, 1982, *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- RODARI, Gianni, 1983, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Argos.

### 3. Bibliografía teórica general

- ADORNO, Theodor W., 1984 [1970], *Teoría estética*, Buenos Aires, Orbis, Colección Hyspamérica.
- AUSTIN, *Cómo hacer cosas con palabras*.
- ALVARADO, Maite, 1994, *El paratexto*, Buenos Aires, Enciclopedia de Semiología, CBC-UBA, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BAJTIN, Michael, 1985 [1979], “Los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- , 1989 [1975], “La palabra en la novela”, en: *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BARTHES, Roland, 1984, *El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI.
- , 1982 [1966], (recopilación) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*, Buenos Aires, Ed. Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre, 1983, “Campo de poder y campo intelectual”, en: *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- , 1967 [1966], “Campo intelectual y proyecto creador”, en: *Problemas del estructuralismo* (recopilación), México, Siglo XXI.
- DUCROT, Oswald, 1984, *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan, 1976 [1972], *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M., 1968, *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- GENETTE, Gerard, 1989 [1962], *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GRUPO  $\mu$ , 1970, *Retórica general*, París, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- LAVANDERA, Beatriz, 1985, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL, Biblioteca Universitaria.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 1987, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- MOURALIS, Bernard, 1987, *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, Ateneo.
- MUKAROVSKY, Jan, 1977, *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili.
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L, 1989, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- REST, Jaime, 1979, *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, CEAL.
- ROSA, Nicolás, 1991 [1971], *Léxico de lingüística y semiología*, Buenos Aires, CEAL.
- SARLO, Beatriz y ALTAMIRANO, Carlos, 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.



VAN DIJK, Teun A., 1983, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.  
WILLIAMS, Raymond, 1981, *Cultura. Sociología de la cultura y del arte*, Barcelona, Paidós.

Tanto el ítem de bibliografía a trabajar en clase, como el de orden teórico general, serán completados durante la cursada, de acuerdo a las problemáticas de taller.

## 2. Seminarios sobre Literatura Infantil<sup>3</sup>

### **PRIMER SEMINARIO SOBRE LITERATURA INFANTIL: "HACIA LA DEFINICION DE UN GENERO"**

#### I. LO INFANTIL

Descubrimiento histórico de la infancia. Evolución de las relaciones paterno-filiales. Los vínculos de poder y sus diferentes modalidades. La institución del tutelaje. Límites entre lo público y lo privado. Lo explicitado y lo implícito: deshistorización y mitificación de la infancia. El niño como recipiente. La infancia como reducto. Hacia una reflexión en torno de lo infantil contemporáneo.

#### II. LA LITERATURA INFANTIL EN TEXTO Y EN CONTEXTO

##### I.1. La literatura infantil en contexto

El campo cultural de la literatura infantil. Redes de mediación. La literatura infantil como discurso de poder. Didactismo. Psicologismo. Censura. El caso de la condena y recuperación de los cuentos de hadas.

##### I.1. La literatura infantil en texto

Las marcas del género. Horizonte de recepción y construcción del lector. *Inventio*: la imagen, la cuestión del realismo y la fantasía, temas recurrentes. *Dispositio*: peculiaridades estructurales: morfología de lo popular-infantil; la cuestión del narrador. *Elocutio*: oralidad, economía de recursos, recursividad, reiteración, serialización.

#### III. LA FUNCION POETICA EN LA INFANCIA

Nominalismo y realismo. Juego y realidad. Adquisición del lenguaje y colonización por la palabra. El disparate. El juego simbólico y la historia. Primeros encuentros con el contar. Vínculo con el texto y con los portadores del texto.

---

<sup>3</sup> Contenidos de los seminarios dictados en la Universidad de La Plata para alumnos egresados o próximos a egresar de la carrera de Letras, coordinados por la profesora Graciela Montes y la redactora de este documento durante 1993 y 1994 (dos cuatrimestres).

#### IV. PANORAMA HISTORICO DE LA LITERATURA INFANTIL EN OCCIDENTE

Cristalización de los relatos orales. La corriente pedagógica. Obras destinadas a los adultos que pasaron a integrar el circuito de lo infantil. La literatura de autor. Apocalípticos e integrados. La literatura infantil argentina.

#### V. LA CUESTION DEL LIBRO Y LA LECTURA

La lectura como preocupación social: circuitos y clausuras. De la “revolución del libro” a la “cultura de la imagen”. La industria del libro infantil. El circuito de la literatura infantil: escuela, medios de comunicación masiva, campo académico, comercio del libro.

### **Bibliografía**

#### I. Lo infantil

- ARIÈS, Philippe, 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Plon.
- BACHELARD, Gastón, 1983, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica
- BENJAMIN, Walter, 1989, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- DE MAUSE, Lloyd, 1982, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- DOLTO, Françoise, 1991, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.
- GRIGNON, Claude y PASSERON, J. Claude, 1992, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MAITE, Alvarado, y HORACIO, Guido, 1992, *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca Editora.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- SCHÉRER, René y HOCQUENGHEM, Guy, 1979, *Co-ire, Album sistemático de la infancia*, Barcelona, Anagrama.

#### II. La literatura infantil en texto y en contexto

- ALTAMIRANO, C., CARLO, B., 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.

- ALVARADO, Maite y MASSAT, Elena, 1991, "El tesoro de la juventud", en: *La voz del otro* (homenaje a Enrique Pezzoni), Buenos Aires, *Revista Filología*, XXIV: 1-2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BETTELHEIM, Bruno, 1975, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Nueva York, Vintage Books.
- BOURDIEU, Pierre, 1977, "Disposición estética y competencia artística", en: Goldmann, Hauser y otros, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, CEAL.
- CABAL, Graciela, 1992, *Mujercitas, ¿eran las de antes? El sexismo en los libros para chicos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- CADEMARTORI, Ligia, 1986, *O que é literatura infantil*, San Pablo, Editora Brasiliense.
- DEVETACH, Laura, 1991, *Oficio de palabra. Literatura para chicos y vida cotidiana*, Buenos Aires, Colihue.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- HAZARD, Paul, 1977, *Los libros, los niños y los nombres*, Barcelona, Juventud.
- JAN, Isabelle, 1975, *La littérature enfantine*, París, Editions Ouvrières.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- PROPP, Vladimir, 1965, *Morphologie du conte*, París, Editions du Seuil.
- SAVATER, Fernando, 1982, "Aventura y paisaje en los cuentos", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.
- SORIANO, Marc, 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse*, París, Flammarion.
- TOURNIER, Michel, 1982, "¿Existe la literatura infantil?", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.
- VAN DIJK, Teun, 1980, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

### III. La función poética del lenguaje en la infancia

- HELD, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- , 1992, *Las voces y el silencio. Reflexiones en torno a la colonización por la palabra*, Conferencias, Córdoba.
- PIAGET, Jean, 1961, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, Jean y otros, 1991, *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós.

- SAVATER, Fernando, 1983, *La infancia recuperada*, Madrid, Taurus.
- TUCKER, Nicholas, 1985, *El niño y el libro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WINNICOTT, D.W., 1972, *Realidad y juego*, Buenos Aires, Granica.

#### IV. Panorama histórico de la literatura infantil en Occidente

- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1971, *Historia de la literatura infantil universal*, Madrid, Doncel.
- CHERTUDI, Susana, 1982, *Folklore literario argentino*, Buenos Aires, CEAL.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y Cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- DORFMAN, Ariel y MATTELART, Armand, 1975, *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ESCARPIT, Denise, 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama Histórico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA LORCA, Federico, 1955, "Las nanas infantiles", en: *Obras completas*, Madrid, Aguilar.
- HÜRLIMANN, Bettina, 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- JITRIK, Noé, 1990, "Leyendo *El patito feo*", "Leyendo *El principito*", "Leyendo *La Plapla*", en: *Cuadernos de ALIJA*, Buenos Aires.
- LURASCHI, Ilse y SIBBALD, Kay, 1993, *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MEHL, Ruth, 1993, *Con éste sí, con éste no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*, Buenos Aires, Colihue.
- SORIANO, Marc, 1975, *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

#### V. La cuestión del libro y la lectura

- CERVERA, Juan, 1984, *La literatura infantil en la educación básica*, Madrid, Cin- cel.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude y FABIANI, Jean-Louis, *Les albums pour les enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance*, s.d.
- ESCARPIT, Robert, 1993, "La obra y el público", en: Goldman, Hauser y otros, *Literatura en sociedad*, Buenos Aires, CEAL.
- GRUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, Josett Jolibert y Robert Gloton (dirs.), 1978, *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, Barcelona, Gedisa.
- PATTE, Geneviève, 1983, *Si nos dejaran leer*, Bogotá, Cerlal-Kapelusz.

## **Fuentes**

Al comenzar el curso se les proporcionará a los alumnos un listado de fuentes, sobre los que versarán los informes parciales y la monografía final. Poesía espontánea, cuento popular y recopiladores: Perrault, Grimm, etc. Cuento y novela de autor: Andersen, Collodi, Lewis Carroll, José Martí, Mark Twain, Montairo Lobato, Horacio Quiroga, J. B. Tallon, Javier Villafañe, Nalé Roxlo, María Elena Walsh, Marta Galozzi, María Hortensia Lacau, Laura Devetach, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Ema Wolf, Graciela Cabal, Ricardo Mariño, Silvia Schujer, Roald Dahl, Michael Ende, Christine Nöstlinger, Lidia Bojunga Nunes, etc.

## SEGUNDO SEMINARIO SOBRE LITERATURA INFANTIL: “HACIA LA DEFINICION DE UN GENERO”

### I. EL CAMPO CULTURAL DE LA INFANCIA

El descubrimiento histórico del niño. Mitos en torno a lo infantil. Progresiva definición de un público. Literatura infantil y tutelaje: las redes de mediación y control. Profesionalización y roles. Las marcas del género.

### II. TRES MOMENTOS EUROPEOS

#### II.1. El cuento tradicional: el gran caldero

Funcionalidad de lo maravilloso. La teoría de los arquetipos. Lo popular, el público y los circuitos. Literatura de cordel. Oralidad, escatología, economía, crueldad y ritmo. Estructuras y funciones de lo maravilloso tradicional. La etapa de los recopiladores: ingreso al circuito culto. De lo popular a lo infantil: probables razones de un deslizamiento.

#### II.2. Charles Perrault, académico alquimista

La polémica entre los Antiguos y los Modernos. Público, gusto y moda: el encuentro entre lo popular y lo culto. La “moral útil”. La teoría de la doble voz. La infantilización póstuma.

#### II.3. Lewis Carroll: el tiempo del escritor

Una infancia que se define: *nursery*, *nonsense*, juguetes y tutelaje. Los libros para niños del siglo XIX. Tradición y desvío. La cuestión del escritor y su público: literatura y epistolario. La mirada del fotógrafo. El nuevo género: génesis y estallido.

### III. TRES MOMENTOS AMERICANOS

#### III.1. El espacio de la infancia. Primer estadio

Lo genuino (autónomo) y lo subordinado (“tradicionalización”) en la constitución de la literatura infantil argentina e hispanoamericana. Civilización y barbarie. Fragmentariedad. *José Martí*. *Horacio Quiroga*.

#### III.2. El espacio de la infancia. Segundo estadio

Brotos de insubordinación: materialidad textual. Interrogación fundante: tríada productiva (emisor-mensaje-lector). Masificación y centralismo de

los “modos de leer”. Fijación de fronteras históricas y sociales: las plurisignificaciones. *María Elena Walsh. Laura Devetach.*

### III.3. El espacio de la infancia. Tercer estadio

La intertextualidad. La tiranía de la verosimilitud (lingüística y literaria). Consumismo y estereotipación: primacía del autor. “Actos de habla”: recursos enunciativos. Otras maniobras textuales. Tematizaciones. Tipología de los discursos. *Elsa Bornemann. Graciela Montes. Ema Wolf. Gustavo Rol-dán.*

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B., 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.
- ALVARADO, Maite y MASSAT, Elena, 1991, “El tesoro de la juventud” en: *La voz del otro* (homenaje a Enrique Pezzoni), Buenos Aires, *Revista Filología*, XXIV: 1-2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ARIÈS, Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Plon.
- BARTHES, Roland, 1988, *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- BASSETT, Lisa, 1987, *Very Truly Yours. Charles Dogson, alias Lewis Carroll*, Nueva York, Lothrop.
- BELOTTI, Gianni, 1980, *A favor de las niñas*, Caracas, Monte Avila Editores.
- BETTELHEIM, Bruno, 1977, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre, 1990, *Sociología de la cultura*, México, Grijalbo.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1971, *Historia de la literatura infantil universal*, Madrid, Doncel.
- DE MAUSE, Lloyd, 1982, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- DOLTO, Françoise, 1985, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós,.
- DOTTI, Jorge, (introd., notas y selección), 1991, *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires, CEAL.
- ESCARPIT, Denise, 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*, México, Fondo de Cultura Económica,.
- GRIGNON, Claude y PASSERON, J. Claude, 1992, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión,.



- GUTIÉRREZ, Alicia B., 1994, *Bourdieu. Aproximación a la sociología*, Buenos Aires, CEAL.
- HAZARD, Paul, 1977, *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona, Juventud.
- HÜRLIMANN, Bettina, 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- JAN, Isabelle, 1975, *La littérature enfantine*, París, Editions Ouvrieress.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho,.
- PHILLIPS, Robert (comp.), 1971, *Aspectos of Alice. Lewis Carroll's Dreamchild as seen Through the Critics' Looking-glasses*, Nueva York, Vintage Books.
- PROPP, Vladimir, 1985, *Morfología del cuento*, México, Colofón.
- QUIROGA, Horacio, 1993, *Los "trucs" del perfecto cuentista y otros escritos*, Buenos Aires, Alianza.
- RETAMAR, Fernández, 1993, *Algunos usos de civilización y barbarie y otros ensayos*, Buenos Aires, Alianza,.
- RICARDO, Baquero y NARADOWSKI, Mariano, 1994, "¿Existe la infancia?", en: *Revista IIICE*, Año III, N° 4.
- ESCARPIT, Robert, 1993, "La obra y el público", en: Goldman, Hauser y otros, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, CEAL,.
- SARLO, Beatriz, 1985, *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos Editora.
- SCHÉRER, René y HOCQUENGHEM, Guy, Co-ire, 1979, *Album sistemático de la infancia*, Barcelona, Anagrama,.
- SORIANO, Marc, 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse*, París, Flammarion.
- , 1975, *Los cuentos de Ferrault. Erudición y tradiciones populares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOURNIER, Michel, 1982, "¿Existe una literatura infantil?", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.



## **ANEXO 1**

### **“40 MANERAS DE DIVERTIRSE PROMOVRIENDO LA LECTURA”<sup>4</sup>**

- 1 Leer en voz alta las partes del libro que más le emocionaron.
- 2 Escribir una carta a uno de los personajes.
- 3 Hacer un mapa con los sitios donde transcurre la historia.
- 4 Consultar en la biblioteca y diseñar un vestido para su personaje favorito de acuerdo con la época.
- 5 Inventar otro final para la historia.
- 6 Decorar el aula con dibujos sobre la historia o los personajes del libro.
- 7 Describir lo que le gustó o disgustó de los personajes.
- 8 Comparar el libro con otro similar que haya leído.
- 9 Hacer un móvil para ilustrar el libro.
- 10 Montar una función de títeres basada en el libro.
- 11 Hacer un acróstico con cada uno de los nombres de los personajes.
- 12 Preparar una entrevista con el autor.
- 13 Inventar una carrera de observación basada en el libro.
- 14 Escribir una canción que exprese su reacción al libro.
- 15 Variar el diálogo de alguna de las escenas.
- 16 Escribir una página de un diario simulando ser uno de los personajes.
- 17 Escribir titulares de prensa sobre los sucesos del libro.
- 18 Asumir el papel de jurado de un concurso y tratar de convencer a los demás miembros del jurado de que el libro debe ganar.
- 19 Ilustrar parte del libro en forma de tira cómica.
- 20 Imaginar qué aprendería un habitante de otro planeta sobre la Tierra, si leyera el libro.

---

<sup>4</sup> Actividades tomadas de los folletos 1 y 2 de la Serie “Leer... toda una aventura” publicados por COMFENALCO-Antioquía, la Fundación Ratón de Biblioteca y Edilux Ediciones, Medellín, Colombia, 1993.

- 21 Escribir una carta a un amigo contándole sobre el libro.
- 22 Diseñar una carátula basada en el libro.
- 23 Hacer un dramatizado de una parte del libro y tratar de que los demás adivinen.
- 24 Contar qué hubiera hecho usted en el caso de encontrarse en la situación de alguno de los personajes.
- 25 Inventar una conversación entre dos personajes de la historia.
- 26 Hacer una reseña del libro para promocionarlo en una revista.
- 27 Hacer de locutor de radio, entrevistando a personajes del libro.
- 28 Hacer un crucigrama utilizando nombres de personajes, lugares, objetos y palabras clave del libro.
- 29 Hacer una cartelera sobre el libro para promocionarlo en la biblioteca del colegio.
- 30 Hacer una exposición con objetos que sean mencionados en el libro: artesanías, cometas, objetos personales, etc.
- 31 Conseguir un poema que tenga que ver con algo del libro. Explicar por qué.
- 32 Crear un juego de palabras basado en el libro.
- 33 Hacer un listado de eventos del libro para que los ordenen cronológicamente.
- 34 Suponer que se va a hacer una estatua del personaje que más le gustó. ¿En qué lugar de la ciudad la colocaría? ¿Por qué?
- 35 Hacer una sopa de letras con nombres de personajes o palabras significativas del libro.
- 36 Hacer un juicio en el que haya acusadores y defensores de los personajes del libro.
- 37 Diseñar un afiche para promocionar el libro en la calle.
- 38 Preparar un artículo de prensa sobre las actividades de los personajes.
- 39 Imaginar al personaje principal viviendo en su ciudad: ¿dónde viviría?; ¿qué haría?
- 40 Simular ser un vendedor y tratar de convencer a alguien para que compre el libro.

## **ANEXO 2**

### **CONCLUSIONES DEL PRIMER ENCUENTRO DE PROFESORES DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL DE LA PATAGONIA**

El Primer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil Juvenil de la Patagonia fue convocado por el CeProPaLij (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil-Juvenil) dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y se desarrolló en dicha Facultad los días 24, 25 y 26 de setiembre de 1992.

Al mismo asistieron como invitados especiales los profesores María Adelia Díaz Rönner, Susana Itzcovich, María Luisa Cresta de Leguizamón, Daniel Menéndez Vigil y Juan Raúl Rithner; en calidad de organizadores, las profesoras Marina Barbabella, María Elena Almada, María Dolores Duarte, Ofelia Seppia y Ana María Finoccio. Participaron profesores de nivel terciario y medio de las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y La Pampa.

Durante el plenario final se aprobó el siguiente documento destinado a ser difundido entre los órganos de conducción educativos de las provincias patagónicas a fin de garantizar su concreción en políticas del sector que redunden en beneficio de la disciplina, sus mediadores y destinatarios.

A partir de las problemáticas comunes detectadas por los asistentes al encuentro y de la convicción de que ninguna reforma puede lograrse con las buenas intenciones de los docentes, sino que depende de las decisiones políticas educativas, se solicita a las autoridades de los Consejos Provinciales de Educación:

- 1. Apoyar la organización de encuentros como éste y posibilitar la mayor participación al mismo.*
- 2. Actualizar los proyectos curriculares de los Institutos de Formación Docente e incluir la cátedra "Literatura Infantil-Juvenil" tanto en los profesorados de enseñanza primaria como preescolar.*
- 3. Incluir en los profesorados de nivel pre-primario la materia Lengua en forma independiente de Literatura Infantil-Juvenil, y Literatura Infantil en*

*forma autónoma de Lengua en los profesorados de Nivel Primario a fin de que desde lo disciplinar se enriquezcan en el área.*

4. *Equilibrar en los programas de Literatura Infantil-Juvenil el marco teórico y la práctica (a través de talleres de lectura, escritura, transmisión del discurso oral).*
5. *Promover la incorporación de Literatura Infantil-Juvenil como materia en las carreras de Letras y de Bibliotecología a fin de favorecer el profesionalismo en el dictado de las cátedras en los profesorados y de capacitar a los bibliotecarios en la promoción de la lectura.*
6. *Garantizar la cobertura de las cátedras vacantes con profesionales idóneos.*
7. *Favorecer la formación de los docentes como lectores (de todos los niveles) a fin de que actúen como agentes dinamizadores en su medio.*
8. *Promover la realización de jornadas de perfeccionamiento permanente en Literatura Infantil-Juvenil destinados a los profesores que dictan la materia en los institutos y a los maestros.*
9. *Ofrecer espacios de perfeccionamiento a los docentes de nivel medio para la formación específica en Literatura Juvenil.*
10. *Implementar seminarios de especialización sobre literatura Infantil-Juvenil en las universidades.*
11. *Concretar acciones de extensión desde los institutos de formación docente que promuevan y difundan la lectura (bibliotecas ambulantes, bibliotecas en el hospital, bibliotecas de aula, etc.).*
12. *Crear bibliotecas de escuela y de aula siguiendo las políticas de promoción de la lectura de países latinoamericanos como Venezuela, Chile, Brasil, etc.*
13. *Brindar condiciones dignas al trabajador docente para aplicar ideas creativas con respecto a los proyectos de promoción de la lectura y la escritura.*
14. *Promover la lectura desde ámbitos distintos, incluidos los medios masivos de comunicación.*

15. *Incorporación de alumnos varones en los profesorados de nivel inicial.*
16. *Fijar el próximo encuentro en 1993, en la provincia de Chubut, con una estructura organizativa similar a la del primero (análisis de programas, presentación y discusión de ponencias y aportes teóricos de especialistas).*

### **Contenidos deseables para las cátedras de los profesorados de nivel preescolar**

#### *Objetivos*

- Brindar elementos teóricos y prácticos para la comprensión de los procesos de desarrollo del lenguaje oral y de la lengua escrita en el niño preescolar, a fin de favorecer esos procesos.
- Brindar una sólida formación teórica y práctica en literatura infantil a fin de capacitar a los docentes de nivel inicial para su desempeño eficaz y creativo.

#### *Contenidos*

- Conceptos de literatura y literatura infantil-juvenil.
- Problemática de la literatura infantil (mercado editorial, etc.).
- Análisis de géneros (narrativa, lírica, nociones de teatro y títeres —en estos últimos, apelar a especialistas—).
- Análisis del discurso literario en particular, sin desconocer los otros discursos.
- Material tradicional en la literatura infantil.
- Material literario de autores contemporáneos
- Tratamiento y análisis de la imagen en el libro para niños.
- Importancia de los criterios de selección de textos.
- Utilizar una bibliografía teórica consistente, tanto de autores clásicos como contemporáneos, aceptando la libertad de cátedra.





**ANEXO 3**  
**CONCLUSIONES DEL TERCER ENCUENTRO DE PROFESORES**  
**DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL DE LA PATAGONIA**

El Tercer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil-Juvenil de la Patagonia “Leer y escribir en el aula” fue convocado por la sede Esquel de la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” y se desarrolló en dicha ciudad los días 15, 16 y 17 de setiembre de 1994.

Al mismo asistieron como invitados especiales los profesores María Luisa Cres-ta de Leguizamón, Gloria Pampillo, María Elena Leiza de Almada, Celia Chacón, y los escritores Gustavo Roldán, Juan Raúl Rithner y Adela Basch.

Participaron profesores de nivel terciario y medio de las provincias de Río Ne-gro, Buenos Aires, Santa Cruz y Chubut y docentes de nivel primario e inicial de la Patagonia. Además asistieron alumnos de la Universidad de la Patagonia y de la Universidad Nacional del Comahue.

Durante el Plenario final se aprobó el siguiente documento destinado a ser di-fundido entre los órganos de conducción educativa de las provincias patagónicas, a fin de garantizar su concreción en políticas del sector que redunden en beneficio de la disciplina, sus mediadores y destinatarios.

Se solicita:

- 1. Apoyar la realización de estos encuentros y posibilitar la mayor participa-ción de los docentes y alumnos a los mismos.*
- 2. Incluir en los profesorados de nivel inicial la materia Lengua, con indepen-dencia de Literatura Infantil, y Literatura Infantil en forma autónoma de Lengua en los profesorados de enseñanza primaria.*
- 3. Solicitar la restitución de la cátedra anual de Literatura Infantil en las es-cuelas superiores docentes de la provincia del Chubut.*

4. *Solicitar a las universidades patagónicas la inclusión de Literatura Infantil y Juvenil en las carreras de Letras que se dictan en sus respectivas Facultades de Humanidades.*
5. *Solicitar a la Comisión Organizadora del Encuentro Patagónico de Escritores la inclusión del rubro “Literatura infantil” en los géneros narrativa, teatro, poesía y ensayo, en los concursos anuales de estos Encuentros.*
6. *Interesar a las universidades patagónicas en la elaboración de un Plan Regional de Promoción de la Lectura.*
7. *Reafirmar las conclusiones del Encuentro.*

### **Contenidos deseables para las cátedras de los profesorados de primario**

#### *Objetivos*

- Brindar una sólida formación teórica y práctica en literatura infantil a fin de capacitar a los docentes del nivel primario para un desempeño eficaz y creativo.

#### *Contenidos*

- Conceptos de literatura y literatura infantil-juvenil.
- Problemática de la literatura infantil (mercado editorial, etc.).
- Análisis de géneros (narrativa, lírica, nociones de teatro y títeres —en estos últimos, apelar a especialistas—).
- Análisis del discurso literario en particular, sin desconocer los otros discursos.
- Material tradicional en la literatura infantil.
- Material literario de autores contemporáneos.
- Tratamiento y análisis de la imagen en el libro para niños.
- Importancia de los criterios de selección de textos.
- Utilizar una bibliografía teórica consistente, tanto de autores clásicos como contemporáneos, aceptando la libertad de cátedra.

Se sugiere abordar la formación práctica a través de la metodología de taller.

#### *Taller de lectura:*

Nivel Preescolar y Nivel Primario.

*Taller de transmisión del discurso oral (narración y lectura expresiva):*

Nivel Preescolar y Nivel Primario.

*Taller de escritura:*

Nivel Primario.



## **ANEXO 4**

### **NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS**

María Elena ALMADA

María Dolores DUARTE

María Ofelia SEPPIA

Cátedra de Literatura y Metodología de la Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti (Río Negro).

Gustavo BOMBINI

Docente en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (área de Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Profesor Titular Ordinario de la misma cátedra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Consultor (área Literatura) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para los CBC de la Educación Polimodal.

Lucía ROBLEDO

Profesora en Letras. Especialista en Literatura Infantil y Juvenil de la ciudad de Córdoba.

Susana R. ITZCOVICH

Profesora en Letras.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Educación.

Asesora en el Programa de Transformación Docente (PTFD) en el área de Lengua y Literatura para el Nivel Inicial.

Marta ESNOZ

Adjunta a cargo de la Cátedra de Didáctica y Práctica de la Enseñanza, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP).

Consejera Académica por la Facultad de Humanidades de la UNMP.

Coordinadora de la Carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Formación Docente N° 19, Mar del Plata.

Ana María PORRÚA

Profesora en Letras.

Jefa de Trabajos Prácticos (DE) en las Cátedras de Literatura Hispanoamericana I y del Taller de lectura y crítica literaria, Facultad de Humanidades de la UNMP.

Elisa BOLAND

Profesora en Letras (UNLP).

Bibliotecaria en la Fundación El Libro para las Ferias Anuales del Libro desde 1990.

Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil en la Carrera de Bibliotecario Escolar en el IFD N° 8 de La Plata.

Coordinadora del Seminario de Literatura Infantil y Juvenil en ISER-DGEyC, La Plata.

Aurora CHIRIELLO

Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMP).

Profesora Titular de Historia de la Comunicación en la Carrera de Bibliotecología (UNMP).

Coordinadora Académica de la Carrera de Bibliotecología Escolar en su modalidad a distancia (UNMP).

Supervisora de Práctica de la Enseñanza en el Profesorado en Bibliotecología y Documentación (UNMP).