

Reflexiones sobre prácticas de lectura literaria en escuelas en contextos de pobreza y exclusión social

Ana García Armesto¹

Partimos de una problemática socio-educativa general: la profundización de procesos de exclusión social que fueron traduciéndose en una marcada desigualdad de oportunidades educativas para los niños que habitan zonas y transitan escuelas donde se condensa la problemática de la educación y la pobreza.

Nos referimos a las escasas oportunidades de los niños de participar tempranamente en la cultura escrita, de ingresar a la multiplicidad de lenguajes culturales e inscribirse en la trama de relatos que construye el imaginario cultural de una época y de un lugar determinado. También consideramos las mínimas o exiguas oportunidades de los maestros de acceder a posibilidades de reconocer recursos existentes en la pobreza que le permitan reflexionar en torno a la clausurante asociación: pobreza-déficit-fracaso escolar.

Se trata de analizar y discutir las condiciones sociales de "posibilidad de lectura" especialmente en las escuelas, donde el ingreso a la cultura escrita se limita a un aprendizaje instrumental que consiste básicamente en un "sabe hacer" y "saber decir" las letras. Repensar maneras de leer más activas e inclusivas y resignificar el lugar del docente como intelectual y como investigador de su propia realidad y práctica educativa.

¹ Licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y profesora adscripta a la Cátedra de *Enseñanza de la Literatura* en dicha Universidad. E-mail:

Un docente capaz de establecer nuevos vínculos entre el acceso a la cultura escrita, las prácticas de lectura y en consecuencia, las oportunidades que tienen los niños de constituirse en ciudadanos con plenos derechos, dado a que hay una tendencia a homogeneizar las maneras de leer, los lectores, los textos, las actividades post-lectura y sus sentidos, conformando además un circuito de estigmatización en el que se asocian las nociones de carencia-pobreza-déficit.

A partir de esta problemática nos preguntamos por las prácticas de lectura de textos literarios propuestas por los docentes, dado que el discurso ficcional es el que consigue con mayor eficacia el despliegue de interpretaciones plurales y creativas; incita a prácticas vivas, autónomas y críticas de lectura porque resignifica la lectura como práctica ligada al deseo, alejada de lo impuesto y lo obligatorio. La literatura propone una experiencia estética, un espacio para la acción y el placer, ampliando el horizonte afectivo, cultural, imaginativo y lingüístico.

El texto artístico es capaz de entrar en complejas relaciones con el contexto cultural, los entramados sociales y los lectores en ininterrumpido enriquecimiento. Desde esta concepción el texto es una memoria cultural y colectiva que actualiza aspectos de la información depositada en él y olvida otros temporalmente o por completo. Lotman señala que el texto funciona como mediador ya que se encarga de actualizar aspectos del propio destinatario o del trato del lector consigo mismo. Desde esta perspectiva, tampoco se habla de desciframiento del texto como un acontecimiento que ocurre de un solo modo, de una sola vez y para siempre, sino que se refieren a “un trato con el texto”, una multiplicidad de actos de lectura plurisémicos e inacabados. Plantear la interacción entre

sujeto y textos en determinada situación social, nos permite pensar la relación entre los textos y sus lecturas en el contexto escolar.

Abordar conceptualmente las nociones que nos permitan pensar en la alfabetización como el proceso que se ocupa del significado, la comprensión y el sentido que un lector construye, es una puerta de ingreso hacia prácticas de lectura literaria. Si además, anclamos ese proceso en la escuela, es posible encontrarnos frente a un problema muy complejo, que nos exija al menos, preguntarnos por las características y las condiciones que adquieren las prácticas de lectura en el ámbito escolar y específicamente en el aula.

Podríamos señalar dos grandes ejes:

- Las oportunidades que ofrece la escuela de interactuar con textos literarios de circulación social, operando y propiciando la interpretación y los procesos de atribución de sentido/s, problematizando y complejizando concepciones de lectura. Estas oportunidades se concretizan a partir de las prácticas que el docente pone en funcionamiento en las aulas.
- La formación de docentes lectores, mediadores y animadores a la lectura de textos literarios - posicionamiento ético/político como intelectuales públicos transformativos.

Cuando la lectura se realiza en la escuela aparece la necesidad de dejar algún rastro, la posibilidad de compartir y “controlar” la lectura realizada, es por eso que las actividades propuestas por las docentes apuntan a “escribir” o “inscribir” la lectura realizada con palabras, dibujos o relatos orales.

En el aula se plantea la necesidad -por parte del docente- de hacer **visible** la lectura realizada, como resultado de ello,

generalmente no se ofrece al niño un espacio para la lectura individual y silenciosa. La práctica predominante es que la docente lea en voz alta y los niños escuchen. En los casos en que el docente se posiciona de otra manera, reconoce la dificultad de realizar actividades diferentes u otras propuestas porque las expectativas de los padres consiste en que los niños “escriban”, tengan “tareas” que queden registradas en los cuadernos. Es además una práctica a la que los niños están habituados y de la que participan repetitivamente.

Una apreciación común y extendida entre los docentes es atribuir “el déficit” o las “dificultades” de lectura de los niños a las características del medio social del que provienen. Los docentes describen como “bajo” el nivel escolar promedio de las familias y el entorno de los niños debido a la desescolarización y al analfabetismo funcional de los padres y familiares; por lo que sostienen que los niños no reciben en la familia ni en su medio los estímulos del lenguaje y de información que faciliten el saber necesario para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

Al suponer que el origen de la dificultad está en el niño mismo como carencia de una estimulación en el medio familiar, los docentes desestiman la posibilidad de instalar la lectura como práctica cotidiana y menos aún de animar y promover la lectura placentera de textos literarios para el disfrute y la estimulación del niño. De este modo, enfatizan las dificultades y “deficiencias” de los niños y su entorno, lo que obstaculiza el reconocimiento de sus posibilidades.

En general, los docentes describen las dificultades de sus alumnos para leer y escribir como imposibilidades que les impiden un aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectura. Si se las deja

de considerar dificultades **intrínsecas** del niño y se las pasa a considerar un desafío para pensar nuevas metodologías de trabajo, se revaloriza el rol que desempeña el docente, la posibilidad que tiene de ofrecerle oportunidades. Este cambio de concepción implicaría liberar del estigma a los niños por su origen familiar y social, abandonar la idea de déficit por causas “ambientales-sociales” y reflexionar sobre la propia práctica docente, para proponer nuevas estrategias y consolidar vínculos con y entre los niños.

Cuando los docentes están convencidos de que los niños llegan a la escuela con dificultades preexistentes y el punto de partida es el “déficit”, tal diagnóstico se traduce en prácticas pedagógicas y decisiones tales como: no llevar libros al aula, ni a los niños a la biblioteca de la escuela o a alguna otra biblioteca; no ponerlos en situación de lectura ni en contacto directo con los libros; desconfiar de sus posibilidades y habilidades y por lo tanto dejar de hacer propuestas que los estimulen y animen a leer; seleccionar textos poco adecuados para el nivel de lectura y posibilidades interpretativas de los niños, entre otras decisiones que terminan por obturar las prácticas de lectura en el aula.

Algunas de las prácticas de lectura más frecuentes en las aulas, consisten en:

1- Lectura hasta un punto:

Se trata de una lectura fragmentada, que pone el énfasis en un criterio ortográfico-gramatical más que en criterios semánticos que permitan a los niños construir un haz de significaciones.

2- Lectura de una palabra específica o de algún fragmento reducido:

Esta práctica pone la atención en unidades mínimas descontextualizadas de la lectura global del texto, por lo que está más ligada al desciframiento que a la lectura comprensiva y significativa.

3- Preguntas cerradas u orientadas a una única respuesta:

Denominamos “preguntas cerradas” a aquellas especialmente formuladas a posteriori de tener la respuesta. Primero el docente decide qué deben responder los niños y luego realiza la pregunta, por lo que no admite otra respuesta y termina inhabilitando a los niños a realizar hipótesis o inferencias interpretativas del sentido del texto leído

En general, las preguntas realizadas por los docentes no retoman los dichos de los niños y llevan implícitas las respuestas predeterminadas por los docentes. Las prácticas descritas, más que reflexionar sobre el texto, favorecer la interpretación y permitir el intercambio entre pares y con los adultos, consisten en repetir lo que dice el texto y responder un dato fáctico en lugar de “interpretar”.

Muchos de los cuestionarios que usan los docentes, no trabaja con procesos de inferencia e interpretación de los lectores ya que las preguntas pueden contestarse de manera “mecánica”: todas tienen una respuesta “correcta” que no implica “la comprensión” ni la “atribución de sentidos” por parte del lector. La sola referencia a los datos que ofrece el texto, alcanza para contestar este tipo de preguntas y en general no proponen textos de circulación social. Esta decisión dificulta el trabajo con los

niños porque no despierta interés ni permite la construcción de sentidos en torno al texto. La posibilidad de que la lectura resulte significativa, estará dada por el sentido que tenga para los participantes de la misma.

Un desafío para los docentes consiste en proponer lecturas y actividades que amplíen el horizonte de textos y lecturas realizadas tanto dentro como fuera del aula. Generalmente la preocupación de los docentes se centra en que los niños respondan el cuestionario cerrado y *“no lean de otro lado”*.

La fuerte presencia del manual o libro de texto escolar, nos insta a re- pensar su lugar y papel en relación con lo que se lee en la escuela.

Si consideramos el requisito de variedad y autenticidad de los textos, cabría cuestionarse en qué medida se hace posible la interacción de los alumnos con textos reales si los presentamos a través de las versiones que, de ellos, proporciona el manual. Esto provoca gran dificultad para la construcción de conocimientos acerca de las funciones sociales de la lengua escrita, las condiciones de circulación de los textos, así como de las variables del mercado cultural y comercial que inciden en dicha circulación.

Si el manual constituye la única fuente de materiales de lectura, se puede ver afectado el proceso de formación de lectores y escritores autónomos, porque se priva a los alumnos del contacto con la rica y variada oferta de materiales escritos de circulación social.

Pueden también restringir al máximo (o totalmente) la posibilidad de desarrollar los hábitos de búsqueda de información en bibliotecas y otras fuentes del medio sociocultural. Por otra parte, la cuestión de la hegemonía del

manual afecta también al rol del docente como gestor de su práctica. Es él quien debe decidir qué se lee, cómo y para qué se lee y, en este sentido, el texto escolar suele acompañar los materiales de lectura de ciertas propuestas – entendidas más como ejercicios que como prácticas de lectura- que pueden no tener un correlato directo con los propósitos y estrategias lectoras que el docente pretende que sus alumnos ejerciten. Podríamos decir, que los materiales de lectura que circulan en la escuela constituyen un “mero recurso” para el desarrollo de ciertos contenidos.

La cuestión de cuáles son los textos que “circulan” en la escuela, debe ser completada con la reflexión acerca de cuál es la función de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. El desarrollo del complejo conjunto de habilidades que suponen la lectura y la escritura, sólo es posible si éstas no aparecen como prácticas esporádicas y sujetas a propósitos puramente escolares, sino más bien, ofrecer a los alumnos la oportunidad de leer y escribir con frecuencia, en el marco de verdaderos proyectos comunicativos, con propósitos que recuperan para la lectura y la escritura las funciones en tanto prácticas sociales.

Es necesario que los textos – los que selecciona el docente para ser leídos y los producidos por los propios niños – se conviertan en objeto de diálogo, discusión y valoración. Tanto lo que se lee como lo que se escribe debe ser compartido con los pares, con el docente – actuando como interlocutor, como mediador más que como evaluador. Así como hablamos de diversificar los textos, también es importante diversificar las prácticas de lectura: leer en diferentes contextos, asumiendo distintos roles y variadas perspectivas-. Al docente, en tanto mediador, le corresponden, por su parte, diferentes modalidades

de intervención: compartir la lectura con los alumnos, formular preguntas, señalar aquellas “zonas” del texto en las que resulta importante detenerse (para reflexionar o para resolver alguna posible duda de comprensión), proporcionar más información, exponer su punto de vista, poner en “diálogo” su opinión con la de sus alumnos. Implementar este tipo de prácticas implica no sólo activar las diferentes modalidades de intervención aludidas, sino también apelar a su propia experiencia lectora. Enriquecer el “camino lector” personal o las llamadas “biografías lectoras”, aquellas lecturas y modos de leer que resuenan en el interior de cada sujeto y que lo ligan tanto a una historia, una cultura, una sociedad, una lengua como a una familia, una historia personal, una comunidad determinada, etc. Estas experiencias personales y relaciones que el docente ha entablado con la lectura, son también las que lo orientan a la hora de ofrecer oportunidades y proponer prácticas de lectura a los niños.

El docente como mediador de textos literarios está necesariamente atravesado por la “experiencia estética” - la cual es única e intransferible- y es lo que le permite habilitar a otros para atravesar - y ser atravesado- por dicha experiencia.

Analizar esto, nos conduce a pensar en la experiencia estética: ser partícipe de la obra literaria, de la experiencia estética con toda libertad, entendiéndola también como la llama U. Eco “una aventura interpretativa libre” en el sentido de hacer con el texto lo que se quiera.

La posibilidad de participar a partir de establecer una relación con la obra, un pacto de lectura, lúdico, creativo y único, porque la experiencia estética adquiere su sentido cuando permite al receptor la posibilidad de elegir libremente los textos, constituyéndose en gestor de su proceso de formación. La

motivación está dada por los fundamentos de la recepción: el placer y el descubrimiento de nuevos modos de relación con el mundo.

Podríamos preguntarnos si un objetivo del docente es formar lectores o más bien mediar entre los textos y los lectores, dado que aparentemente la preocupación del docente radica en controlar que el niño haya “comprendido”, asociando directamente a la comprensión con la posibilidad de responder a las preguntas realizadas, las cuales están dirigidas a verificar si el niño puede dar cuenta del argumento, de las partes del cuento, de los personajes, etc. Son actividades de control más que interpretativas, porque no se le propone al niño buscar líneas de sentido, relacionar lo leído con su experiencia de vida, formar campos semánticos, reconstruir problemas o situaciones planteadas en el texto, realizar una inferencia. El docente no apela a la polisemia del texto; las actividades propuestas no demandan otros conocimientos y habilidades más que recordar y reproducir los datos de la superficie textual (partes del cuento, personajes, acciones).

A la pregunta la hace el docente, “el que sabe”, no la hace el niño que “desea saber”. Son actividades que instan al reconocimiento de datos y la búsqueda de información en contraposición con actividades interpretativas.

Plantear actividades de taller, sesiones de lectura, encuentro y relación entre textos literarios – con predominancia de lo lingüístico – y otro tipo de textos en los que predominen otros lenguajes culturales – como el plástico y de imágenes, el musical, el corporal, etc. – implica recuperar experiencias previas de los lectores, proponer una experiencia estética, “*un espacio para la acción*”, un “*pacto afectivo con la experiencia estética*”,

donde también tengan lugar el juego, la conversación, el silencio, incluso la decisión en algún momento de no leer; es decir, un conjunto de decisiones de interacción social.

A diferencia de lo que sucede con los adultos, para el niño, revincular la lectura con lo afectivo, es poder recuperar una práctica cotidiana de su vida; para él es natural y cotidiano exponer sus sentimientos y emociones, participar del juego y de sus reglas. Del mismo modo, participar de un hecho estético, es también quedar implicado en situaciones de exposición: de los sentimientos, pensamientos, sensaciones, libres asociaciones, etc.

El docente que trabaja con textos, que “anima” a la lectura literaria, está animando a una experiencia estética, por lo que debería instaurar un pacto afectivo con dicha experiencia, sin embargo en la escuela se han afianzado ciertas prácticas y experiencias con la literatura en las que aparece subsumida a la enseñanza de la lengua en tanto pretexto para reconocer en los textos recursos literarios, elementos gramaticales, formatos textuales; moralejas o valores que deben ser transmitidos. A su vez, la lectura literaria es concebida como algo extraordinario a la cotidianidad del aula casi en calidad de “evento”, y los textos propuestos para los alumnos suelen limitarse a los “consagrados” o “útiles”.

A esta problemática se suman, los libros escritos ad hoc para lectores “infantiles”, distribuidos según estrategias de mercado o políticas gubernamentales que en la mayoría de los casos están estrechamente vinculadas.

La intención de hacer accesible la apropiación de conocimientos y objetos de cultura socialmente construidos a los niños y jóvenes (contextualizados a las particularidades sociales, históricas, institucionales, etc.), es un desafío central de la

institución escolar, en éste sentido la problemática de la transposición didáctica pone de relieve la tensión existente entre la necesidad didáctica de organización de los tiempos para presentar el contenido disciplinar (planificación, distribución, selección y evaluación) y el conocimiento y objeto social del cual pretende dar cuenta, que por haber sido construido en otros contextos, tiene reglas de funcionamiento propias.

Esta problemática, genera una versión escolar de la literatura que mantiene una distancia con la versión social (prácticas de lectura y escritura) y académica, por ello, pensar en las áreas disciplinares que constituyen la currícula escolar donde la lengua no sólo es área sino también y fundamentalmente objeto de estudio, ha tenido y continúa teniendo consecuencias en el abordaje y tratamiento de la literatura que la subsumen al tratamiento dado a otros textos con los que se trabaja en la escuela. De este modo, se enseñan por ejemplo, las categorías gramaticales a partir del análisis de un poema, o se busca crear conciencia ortográfica a partir del análisis de un cuento, es decir, se selecciona el arte en función de la didáctica. Por lo tanto, es una condición para la existencia de la literatura un espacio para lo subjetivo, íntimo, liberado del control. Sin embargo, cuando se aborda la literatura en la escuela, se la vincula fuertemente al concepto de "comprensión".

La utilización de la literatura y los escenarios que creamos en la escuela para ponerla en escena, inciden en los pactos de lectura previos que realizan los alumnos con el arte literario. Por ende, en sus construcciones de sentidos, en las posturas que adquieren al momento de vincularse con los textos, las expectativas que poseen con respecto al universo textual abordado, y las exigencias o solicitudes que le realizan a

determinadas producciones estarán condicionadas por la propuesta de la escuela. Se trata de ampliar el repertorio de lecturas de los alumnos en tanto lectores de literatura de una manera autónoma (que posibilite la construcción de gustos, preferencias, elecciones: toma de decisiones) con espacios desprovistos de ulterior “aprovechamiento” del que se deba dar cuenta. Estas prácticas son aún poco frecuentes dada la matriz de formación y las propias experiencias de lectura que los docentes en tanto alumnos han vivenciado en su escolaridad.

Dado el impacto que tienen las mediaciones entre el texto y el lector, es necesario reconocer la relevancia de los criterios de selección de dichos materiales entre los cuales cabe destacar el posicionamiento teórico (histórico-literario, lingüístico o semiótico-metodológico) desde el cual se abordan determinados textos y autores, procurando que “el peso de la autoridad” no condicionen tan fuertemente las producciones de sentido de los lectores.

Además, es necesario privilegiar el criterio de diversidad en el momento de selección de los textos que se propondrán, teniendo como objetivo principal ampliar las oportunidades de lectura, evitando que una intencionalidad posterior (completar la guía de comprensión, reconocer características de los formatos textuales, etc.) sea priorizada, dejando la lectura y el texto como medios subordinados a actividades útiles, medibles. La lectura en tanto práctica social implica interacciones que involucran a los libros y los lectores, de allí las recomendaciones, los contagios por internarse en la experiencia lectora, los préstamos; los intercambios apasionados acerca de autores, estilos y títulos. En la escuela, estos encuentros, mediados por los docentes y las prescripciones a veces obturan la fluidez de la experiencia, cuando lo recomendable sería

que las potencien, acercándose a esa versión social constituyéndose en valiosas ocasiones.

“Garantizar un espacio y un tiempo” sistemático (con continuidad), alejado de la experiencia literaria como “evento”, orientado a la construcción de repertorios y experiencias con la diversidad textual.

En este contexto el rol del docente como mediador implica un bagaje de conocimientos disciplinares que le permitan ser conciente de las diversas intencionalidades que orientan sus elecciones bibliográficas y propuestas de enseñanza; una trayectoria de prácticas lectoras que pueda comunicar y compartir como lector con sus alumnos, esperando que los alumnos no sean ni “mansos”, ni “obedientes”, ni “automáticos”, sino “personales, audaces y expectantes”.

La posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica en torno a lo que se ha naturalizado, permite reajustar y resignificar las intervenciones y propuestas pedagógicas, acercándolas a las expectativas propuestas, deseos y estilos, potenciando aprendizajes y lecturas significativas. Revisar y re-pensar las prácticas de lectura personales y como docentes mediadores, podría facilitar espacios, modos de leer y prácticas que habiliten a todos los niños a vivir experiencias estéticas e instancias interpretativas de disfrute de textos literarios.

El carácter social de la práctica de lectura, tiene implicancias en todos los niveles de dicha práctica:

- Por un lado implica reconocer a la lengua escrita como objeto cultural y específicamente a los textos literarios, como el lugar de encuentro y pasaje de los discursos sociales.
- Por otro lado, implica pensar situaciones didácticas,

que comprometan dicho carácter social: permitirles a los niños inscribirse en las tramas del texto, recuperar y reconocer su identidad.

- La posibilidad de promover intercambios productivos entre los miembros del grupo (opiniones sobre el texto, miradas, relaciones, etc).

- Trabajar con una concepción constructivista de las prácticas de lectura.

- Desnaturalizar y objetivar procesos de estigmatización en los que se asocian las nociones de pobreza con las de carencia y las de déficit, para evitarlos.

- Identificar las prácticas escolares que obstaculizan y las que promueven la formación de los niños como lectores autónomos.

- Analizar la práctica de la lectura en la diversidad de textos escritos y la relevancia del discurso ficcional para ingresar a otros mundos posibles.

- Participar activamente en las actividades del aula con los niños, planificando y ejecutando modalidades de trabajo que tomen en cuenta el proceso constructivo de todo el grupo, en lugar de centrarse en propuestas específicas de trabajo con los niños que presentan dificultades.

- Participar en la construcción de una propuesta pedagógica fundamentada en la psicogénesis y el constructivismo, implica aceptar la relatividad del conocimiento, la validez del error constructivo y el rol del conflicto en el proceso cognoscitivo. Afrontar el desafío de elaborar nuevas formas de intervención

pedagógica.

Las implicancias que tiene la formación y la especialización en la práctica docente, las posibilidades de reflexionar, conceptualizar, analizar su propia práctica, discutir e intercambiar con otros docentes, para poder, entre cosas:

- Constatar progresos a partir de los cambios introducidos en el aula, lo que conlleva una revalorización del rol cumplido por el docente.
- Reflexionar acerca del desarrollo de la acción pedagógica y planificar a partir de las conclusiones extraídas de dicha reflexión. Esto implica dos aspectos centrales en el ejercicio docente: a) El papel fundamental que pueden cumplir como facilitadores, animadores y promotores de la lectura. b) El crecimiento profesional que implica esta nueva visión de su quehacer en el aula.

Este último aspecto, puede impulsar a los docentes a consolidarse como intelectuales transformativos públicos e impulsarlos a realizar reuniones de intercambio con otros docentes, con especialistas y/o con miembros de la comunidad educativa. Realizar grupos de discusión de material bibliográfico, talleres o encuentros planificados a partir de las necesidades planteadas por los docentes, generando condiciones institucionales y áulicas para propiciar distintas y productivas maneras de leer a partir del diseño de dispositivos de intervención pedagógica con la plena conciencia de que su práctica posibilita la inclusión de aquellos niños y jóvenes que transitan y habitan contextos de pobreza y exclusión social, para que “no se autoconvenzan de que hay un mundo que no les pertenece”.

REFERENCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. Libros y lectores/lecturas y escrituras. In: *Encuentros. 15 años del Ce.Pro.Pa.* Lij. Neuquén: Ed Manuscritos Libros, 2005.

AA.VV. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) Ed. Siglo Veintiuno. 14ª edición. México. 1998.

BARTHES, Roland. *El placer del texto.* México: Ed. Siglo XXI, 1986.

BOMBINI, Gustavo. Sentido y eficacia de las políticas públicas de promoción de la lectura. In: *Encuentros. 15 años del Ce.Pro.Pa.* Lij. Neuquén: Ed. Manuscritos Libros, 2005.

ECO, Humberto. El lector Modelo. In: _____. *Lector in fábula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona: Ed. Lumen, 1981.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita y educación.* México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GOMEZ, Susana. *Bajo la piel del papel.* Córdoba: Ed. CEDILIJ, 1996.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* México: Ed. F.C.E, 2002.

LOTMAN, Iuri. *Semiótica de la Cultura.* Madrid: Ed. Cátedra, 1979.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

SARTO, Monserrat. *La animación a la lectura.* Madrid: Ed. SM, 1984.