

ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

2008

PROFESOR: GIMÉNEZ, GUSTAVO

ALUMNA: COLAFIGLI, LETICIA

En una institución formadora de docentes para el 1º y 2º ciclo, se advierte la escasa relación de los alumnos con la literatura. Para ello, se decide proyectar una serie de acciones extractases durante todo el 1º año que beneficie a los alumnos.

INTRODUCCIÓN

Durante el abordaje de contenidos literarios a lo largo del dictado de clases, los docentes a cargo del área nos vimos enfrentados a una realidad algo problemática: los alumnos de la institución, futuros formadores, no tienen un vínculo asiduo con la literatura y poseen escasa referencia en relación a la misma. Esta relación de “ajenidad” y desconocimiento generalizado de los textos y géneros literarios (particularmente para con la denominada “literatura infantil”) coarta la posibilidad de pensar en un futuro trabajo con -y transmisión de- el objeto literario, ya que sin un vínculo reflexivo de los futuros docentes con la literatura, no hay posibilidad de una posterior enseñanza.

Ante esta situación, y con la intención de si no revertirla, al menos enfrentarla, se ha decidido organizar un proyecto extra-áulico orientado a promover el contacto de los alumnos de primer año con la literatura a través de una serie de acciones relacionadas con distintas instituciones y centros culturales que acerquen los sujetos a los textos literarios y posibiliten un marco de reflexión acerca de la literatura, su complejidad y la importancia de la lectura en relación a su desarrollo personal y profesional. El proyecto hace hincapié, sobre todo, en la literatura infantil, pues cree necesario reforzar la formación de los futuros docentes primarios en relación a ésta y su especificidad. Muchas veces, al no tratarla como objeto de cultura con sus características específicas, se cae en la subestimación de necesarias reflexiones teóricas. Así, se propone introducir algunas temáticas relacionadas con las distintas y probables maneras de abordar esta literatura teniendo en cuenta su historia, su especificidad, su autonomía, su anclaje en una serie literaria determinada y sus relaciones con otras series en tanto objeto legítimo de cultura. Esto cobra especial relevancia si consideramos que el contacto de los chicos con la literatura se inicia, generalmente, en la escuela, lo cual deposita gran responsabilidad en las decisiones y elecciones docentes. De esta manera, sería interesante que, en tanto futuros mediadores, éstos adopten una posición desafiante, crítica y de permanente búsqueda, lo cual, forzosamente, requiere conocer aquello sobre lo cual se busca. Este proyecto tiene la intención de motivar esta actitud activa y apunta al “cambio de foco” del cual hablan Bajour y Carranza respecto a la literatura infantil, el cual consistiría en considerarla como un “hecho de cultura” y “desnaturalizar” la visión por la cual lo relacionado con los

libros para chicos es algo simple y sin problemas.

El proyecto será anual y sus actividades buscan promover no sólo el conocimiento y reflexión sobre aspectos teóricos, sino también la capacidad de elección, lectura reflexiva y recomendación de textos literarios para naturalizar el contacto con la literatura y familiarizarse con las acciones implicadas cada vez que nos enfrentamos con ésta. La idea es organizar el año en ocho meses de encuentros con la literatura. A excepción de marzo y abril, cada mes girará en torno de un eje temático de lectura, para el cual se seleccionará un determinado corpus de textos literarios pertenecientes a la denominada literatura infantil. Dichos ejes serán abordados por los alumnos a través de acciones que incluyen breves trabajos de campo, la consideración de aspectos teóricos y la lectura, intercambio y recomendación de textos.

Habrá una instancia inicial de reflexión en relación a conceptos centrales (*literatura, lectura, ficción, canon*), luego, se trabajarán aspectos relacionados con la literatura y la escuela y con la literatura infantil. Para ello, se abordarán textos que permitan pensar “lo infantil” como construcción socio-histórica y reflexionar acerca de quiénes intervienen en la producción, circulación y lectura de literatura infantil. Esto tiene la intención de encarar la lectura de “literatura para chicos” de manera reflexiva y con la ayuda de cierto *suelo teórico* desde el cual posicionarse. Habrá una instancia de trabajo de campo y entrevistas. Luego, se comenzará el abordaje de los ejes, pensados en relación a la futura actividad profesional de los alumnos y los futuros sujetos de aprendizaje. De esta manera, se optó por los siguientes temas:

- 1) *Mitos, leyendas, cuentos tradicionales y maravillosos / recreación, reescritura y parodia*
- 2) *Literatura irreverente: Humor, juego, absurdo, tratamiento de temas “complejos”*
- 3) *Configuración del sujeto lector: su relación con el adulto y con el afuera*
- 4) *Cuentos y relatos fantásticos, de aventura, de terror*
- 5) *Obras de teatro/poesía y canciones/libros de divulgación de conocimientos para niños*
- 6) *“Comodín”*

Para el abordaje de cada uno, se dividirá el curso en grupos que se encargarán de la búsqueda, lectura y puesta en común de textos relacionados con el eje mensual. Los docentes a cargo brindarán material de lectura para cada eje, que conformará una especie de “biblioteca comunitaria”, pero los alumnos deberán, por su parte, buscar otros textos que respondan a las características del eje abordado. Esto significa que hay una parte de búsqueda e investigación personal cuya intención es propiciar un contacto más fluido y frecuente con librerías, bibliotecas y sujetos relacionados con (y conocedores de) la literatura en general e infantil en particular, a manera de antelación de una actividad que será (necesariamente) habitual en su futuro accionar docente. Cada eje tendrá una breve presentación teórica para abordar sus características generales y definir los términos utilizados. Habrá un eje “comodín” correspondiente al mes de octubre, cuya finalidad es dejar un espacio de mayor libertad a los alumnos,

quienes deberán elaborar un proyecto práctico interdisciplinario o de integración lectura/escritura en base a alguno de los ejes abordados o de otro propuesto por ellos, de acuerdo con algún tema o género que les interese o crean que no fue considerado.

Cada alumno (o un alumno por grupo) llevará una especie de registro de los libros leídos, para lo cual elaborará una breve reseña a manera de “contratapa” con un comentario de su trama y una justificación acerca de si le gustó, si le pareció adecuado para una posterior transmisión o enseñanza, para qué momento del ciclo (1° o 2° ciclo) lo recomendarían, aspectos para profundizar, etc. Estas notas formarán parte de una especie de diario de crítica y registro que quedará a disposición de otros alumnos. De este modo, la evaluación del proyecto constará de dos partes: la elaboración de dicho registro, y la construcción de la hipotética secuencia didáctica relacionada con el “eje comodín”.

Los encuentros (de tres horas por semana) están pensados como instancias de puesta en común e intercambio de información y lecturas, lo cual exige la participación activa de los alumnos y la necesaria lectura previa del material. En cada encuentro, se define el material a leer para el próximo, por lo cual no habría lectura del *material teórico* en el aula, sino que se aprovecharía el tiempo para la discusión.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antes de describir la propuesta metodológica, cabe aclarar una serie de supuestos teóricos sobre los cuales descansa el proyecto. Éstos se relacionan, a grandes rasgos, con las nociones de literatura, lectura, lectura de literatura en la escuela y literatura infantil, y dan cuenta no sólo del *sentido* de la elección de los textos teóricos abordados durante este proyecto, sino sobre todo la propia *organización* del mismo, que parte desde una consideración de la literatura y la lectura en general, para ir abordando cuestiones cada vez más específicas, como la literatura y la lectura en el marco de la enseñanza y, más concretamente aún, la literatura infantil y las distintas prácticas que el docente (en tanto adulto mediador que interviene en la conformación de un canon y la propuesta de actividades de lectura que respeten las diversas asignaciones de sentido de los alumnos) lleva a cabo con ésta. El recorrido contempla algunas reflexiones que no deberían faltar en futuros educadores que tendrán la responsabilidad de propiciar una imagen de y contacto con la literatura por parte de los sujetos. El proyecto se abre con una reflexión acerca del que será, a lo largo del año y del futuro desempeño de estos alumnos, el objeto central de interés: la literatura. Se abordan tres grandes puntos: su especificidad; la lectura como práctica de asignación de sentidos; la literatura en la escuela, lo cual lleva a pensar cuestiones como el canon escolar, la docencia en tanto acto de responsabilidad político y la relación triádica *sujeto de enseñanza/objeto literario/sujeto de aprendizaje*, insertando a la literatura en un marco con una serie de mandatos, reglas y funcionamiento específicos como es el de la enseñanza primaria.

Ante la cuestión de la especificidad de lo literario, me pareció interesante proponer tres

alternativas que encaran al objeto literatura desde distintas aristas y hacen hincapié en uno u otro de sus aspectos. Para ello, seleccioné dos posturas de enfoque social, otra que focaliza en la ficción como elemento propio de la literatura, y la mirada bastante particular de Barthes.

La postura de Altamirano y Sarlo hace intervenir aspectos sociales, culturales e históricos en la definición de lo literario y sostiene una concepción relacional y diferencial de la literatura. Según estos autores, la obra literaria es un sistema que representa un modelo de las relaciones internas de un estado determinado de la literatura, una organización histórica, variable y relacional que adquiere la literatura presente, pasada y posible en un momento dado y en relación a ciertas normas estético-sociales. Así, no hay nada sustancial que defina su especificidad y, a diferencia de lo sostenido por Wellek y Warren, el predominio de la función estética estaría asignado social y relacionalmente en el marco de una situación global (Williams) de relación de los signos (internos al sistema literario) con las respuestas (externas). Un aporte derivado de esta concepción relacional es que la literatura, al ser concebida como *una serie*, puede vincularse con otras series, prácticas, discursos y sistemas sociales ajenos a ella en una relación social e históricamente cambiante, de mutua limitación y disputa. Esto tiene interesantes consecuencias a nivel de enseñanza escolar de la literatura, pues permite considerar la posibilidad de abrir los textos literarios y ponerlos en relación con otros discursos para realizar nuevas y múltiples lecturas.

Eagleton sostiene un planteo de similar enfoque social, compartiendo ciertos puntos con Altamirano y Sarlo. En oposición a las definiciones sustancialistas, caracteriza a lo literario como algo históricamente mutable, que resulta de un acuerdo social y cambiante. De esta manera, no habría nada en su estructura o en el uso del lenguaje que especifique, de forma inmanente y de una vez para siempre, a lo literario. La definición de literatura queda asociada a cómo lee la gente, cómo ésta se relaciona con lo que lee más allá de la intención con la que el texto haya sido escrito. Este punto es interesante porque pone en relación la especificidad de la literatura (la definición de lo literario) con la actividad de la lectura, vinculando ambos elementos y haciéndolos mutuamente dependientes. Así, para Eagleton, lo literario está en estrecha relación con los juicios de valor de una sociedad (que no son caprichosos y actúan dentro de una forma particular y socialmente estructurada de percibir el mundo), según los cuales cualquier texto puede ser y dejar de ser literatura. Este tipo de posturas más sociológicas sobre la literatura permite desnaturalizarla y considerar el canon como lo que es: una construcción histórico-social. Además, hacen reflexionar acerca de la mutabilidad e insustanciabilidad de la literatura, lo cual trae, como efecto inmediato, la apertura de múltiples posibilidades en las propuestas de corpus y lecturas en el marco de la enseñanza.

La otra mirada presentada apunta a la especificidad literaria desde el concepto de ficción: lo literario como aquello que no es ni verdadero ni falso, ni negación de la realidad empírica, ni engaño

deliberado, sino mezcla de lo real y lo imaginario, sumergido en las posibilidades de tratamiento de la realidad. Desde esta perspectiva, lo específico de la literatura sería su forma de problematizar la compleja relación entre lo verdadero y lo falso, planteando una terceridad asumida por *lo ficticio* que corta con esta dicotomía. Éste es el sentido de incluir a Saer y a Montes, pues sostienen la necesidad de establecer y respetar un *pacto de lectura* por el cual el lector suspenda deliberadamente la incredulidad y reconozca y adhiera a “la doble dimensión indisoluble de ficción y profunda verdad que hay en el arte”. Esto es importante si se tiene en cuenta los efectos que puede tener la ficción en los sujetos lectores en relación con la imaginación y la posibilidad de construir realidades que, si ser “falsas”, puedan ser diferentes a sus cotidianidades: la ficción moviliza otro tipo de pensamiento a la vez que enriquece la cotidianidad y evita considerar la literatura en términos de falsedad o verdad.

Por último, la postura de Barthes, también alternativa a las tradicionales como la de Wallek y Warren. Según el autor, la diferencia entre el discurso literario y los otros no es ni de rigor ni de contenido, sino de *estatuto discursivo*, relacionada con la forma de asumir el lenguaje. A diferencia del lenguaje científico (definido como artificio producto de estrategias de objetividad), lo propio de la literatura sería asumir el lenguaje en su totalidad, no simplemente como instrumento de expresión que busca llamar la atención sobre sí mismo, sino como actividad de escritura que usa *todas* las posibilidades del lenguaje a su gusto y respetando su autonomía. Es interesante presentar esta mirada porque derriba y *da vuelta* ciertos presupuestos y posturas generalmente compartidas respecto al estatus y a *lo propio* del lenguaje literario en comparación con aquel considerado “científico”, devolviéndole un lugar autónomo y de mayor relevancia al discurso literario al configurarlo como de una gran potencia generadora.

En cuanto a la lectura, es caracterizada por la mayoría de los autores como un trabajo necesario para *hacer hablar* al texto y actualizar sus “potencialidades significativas”, suponiendo con esto una relación activa lector/obra. El punto está en el *grado de apertura* de las interpretaciones. Se focalizará en dos textos acerca de la lectura, uno de Barthes y otro de Bruner, ambos con aportes interesantes a la hora de pensar el sujeto en contacto con el objeto literario. Se completa la reflexión con un texto de Cuesta que da un panorama acerca de la actividad de leer literatura y asignar sentidos en el aula.

Bruner hace interesantes aportes para considerar las actividades cognitivas que ocurren y se propician cuando el sujeto interpela e interpreta un texto literario. Se interroga acerca de “los procesos interpretativos” liberados por el texto en la mente del lector y reflexiona sobre los posibles efectos que el objeto literario provoca en él, sus múltiples maneras de afectarlo. De acuerdo con su postura, un texto no solamente *puede*, sino que *necesariamente debe* ser leído e interpretado de diversas maneras simultáneamente. La multiplicidad se vuelve, de este modo, un requisito indispensable para extraer el significado literario. Asimismo, distingue entre dos modalidades de funcionamiento cognitivo: una

pragmática y otra narrativa, otorgándoles a ambas un lugar trascendente para la actividad y desarrollo del pensamiento, y situando a la narrativa en el terreno de la imaginación. Cada una de éstas cuenta con sus propias reglas y *exigencias*, imposibles de trasladar o intercambiarse por incompatibles.

Barthes, por su parte, defiende la imposibilidad de una doctrina de la lectura, ya que lo único que identifica a los distintos objetos posibles de ser leídos es *la intención de ser leídos* (“unidad intencional”). Así, todo texto es legible y no hay niveles pertinentes de lectura: cualquier lectura puede ser hecha, si bien se guarda siempre cierta zona de ilegibilidad. En este punto, Barthes habla del *sentido múltiple del artefacto literario*, una lectura liberada hasta el infinito que, sometida a la estructura, pervierte y juega con ella. En Barthes, no hay lector modelo o estrategia interpretativa que valga sobre otra: la lógica de la lectura es asociativa, personal y moviliza el deseo, motor de la lectura. Esto configura al lector como un sujeto real y pulsional que, apartado de la realidad y del mundo exterior para crear un lazo especial con su objeto de deseo, se asemeja al enamorado y al místico. Es por esto que Barthes habla de la lectura en términos de erotismo, fetichismo, deseo, alejándose de la caracterización de autores como Eco o Altamirano y Sarlo. Así como Eco se posiciona a favor de una lectura sana, Barthes afirma la existencia de una lectura loca, pero no por *delirante*, sino por la simultaneidad de sentidos que sostiene y promueve. La lectura es “hemorragia permanente por la que la estructura se escurriría...lugar en el que la estructura se trastorna”. Esto arroja interesantes consecuencias a la hora de pensar la práctica de la lectura de literatura en la escuela, pues implica que el saber-leer no es una cuestión de manejo de reglas, sino una actividad que cuenta con un momento inicial pero no con un final, fondo, grado o término. Presentar este tipo de visión intenta promover actividades que abran los canales de sentido de los textos y generen sentidos diferentes y válidos anclados sus estructuras y en lo que se moviliza en los diferentes lectores en tanto sujetos reales de deseos con historias y pulsiones. Otro de los puntos interesantes de Barthes es que “mata” el lugar simbólico del autor y le devuelve el poder al lector. Esto tendría ciertos efectos en la enseñanza de la literatura, que quedaría algo más despreñada ciertas lecturas que buscan correlaciones e interpretaciones exclusivamente desde datos y elementos externos que, si bien necesarios, no son esenciales o indispensables para la interpretación.

Inclinarse por una u otra concepción de lector (a lo Eco o a lo Barthes) tiene diferentes efectos a la hora de pensar la lectura en el ámbito de la enseñanza. Barthes, justamente, coloca a la escuela como institución que media y aplasta al deseo al proponer lecturas que frenarían el libre movimiento de la actividad lectora subjetiva. La lectura en términos de Barthes permite pensar una mayor apertura de interpretaciones sin calificarlas como correctas o aberrantes, sino simplemente como *subjetivas*, dejando abierta incluso la posibilidad del no deseo de leer. Esta idea es un puntapié para pensar las prácticas de lectura en la escuela primaria con sujetos que están entrando en contacto de manera más independiente

con la literatura, y para respetar las múltiples asignaciones de sentidos de los chicos, que pueden estar alejadas de lo esperado o sostenido por el docente. La otra línea (Eco) limita las interpretaciones posibles planteando la cuestión de la aceptabilidad de las lecturas a partir de las intenciones e indicios del propio texto, los cuales requerirían (para completar sus espacios vacíos) ser puestos en marcha por un lector real que puede o no coincidir con el lector modelo construido como estrategia desde el texto. A nivel enseñanza, las consecuencias serían el reconocimiento por parte del docente de cierto funcionamiento interpretativo que debe garantizarse para no caer en una lectura aberrante. Según esta perspectiva, el docente (mediador, configurador didáctico y lector) queda enfrentado a la coherencia textual interna y a las preguntas que el texto fomenta para completar su sentido.

Respecto a los lectores alumnos, prevalecen dos grandes miradas: la apocalíptica (los chicos no están interesados en la literatura) y la naturalista (encuentro espontáneo y placentero sujeto/libro). Para Kohan, la formación de los lectores es esencial: no se trata sólo de formar lectores, sino *buenos lectores*, para lo cual es necesaria la intervención y mediación docente. En ocasiones, la sentencia “no se lee, no les interesa” encubre la dificultad de aceptar que los alumnos muchas veces no leen como el docente espera. Esto lleva a la necesidad de reconocer que la lectura de literatura, en tanto práctica social, no se desarrolla igualmente en el aula como en otros contextos. Asimismo, requiere descartar calificaciones apresuradas acerca de los lectores y su actividad de lectura para aceptar sus saberes y reconocer que “lo que irrumpe en las aulas (es) diversidad de modos de leer literatura puestos en acto por distintos lectores”. De esta manera, en la lectura de la literatura en la escuela se trata de “poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados” (Foucault). Éste es el sentido de incluir el texto de Cuesta, pues, si bien focaliza en la escuela media, sus aportes son interesantes para pensar lo que ocurre en el sujeto alumno cuando entra en contacto con la literatura y le asigna sentidos, dando cuenta de formas de leer que no son las tradicionales.

Respecto a la enseñanza de la literatura, se hace necesario pensar la relación *objeto de enseñanza literatura/escuela* a partir de una serie de discusiones relacionadas con la responsabilidad implicada por la mediación de la escuela y el maestro a la hora de definir –implícita o explícitamente– qué es la literatura, cómo leerla, el grado de apertura de las lecturas, para qué o por qué se enseña. De esta manera, se presentan algunos textos que dan cuenta de estas y otras cuestiones.

Uno de los temas trabajados es el del canon escolar. Al respecto, Bombini afirma que enseñar literatura es, entre otras cosas, decidir una agrupación de textos, establecer unas relaciones entre éstos y trabajar con hipótesis de sentido derivadas de esas agrupaciones. Esto significa que hay, básicamente, dos aspectos fundamentales a considerar: *qué seleccionar* y *cómo leer*. De manera general, las definiciones de canon apuntan a un conjunto de textos reconocidos como “literarios” por la sociedad, los

agentes sociales y, particularmente, determinadas instituciones culturales (como la crítica, la universidad y la escuela) encargadas de definir, seleccionar y establecer el canon a través de “un sistema de acuerdos y consensos tácitos”. López lo define como “reglas o preceptos”, “catálogos o listas”, y plantea que “la selección de textos tiene que ver con lo que cada uno de nosotros considere literatura o buena literatura”. Asimismo, hace reflexionar acerca de su carácter histórico y culturalmente cambiante, aunque, por el contrario, dentro de la escuela muchas veces se genera un canon paralelo y estático que desconoce los movimientos que se dan por fuera. Esto habla de una diferencia bastante notable entre *canon literario* y *canon literario escolar*, también reconocida por Bombini y considerada por él como un interesante punto de partida para elaborar criterios más flexibles y personales a la hora de determinar un corpus de lectura escolar. Se trataría, entonces, de hacer algo productivo con esta diferencia: flexibilizar el canon literario escolar y ampliar la propia visión del mismo teniendo en cuenta sus *distintos modos de manifestarse*. En relación con esto último, ambos autores distinguen un canon oficial, uno crítico, uno accesible y otro personal, lo cual permite pensar la conformación del canon escolar como resultado de “un cruce de criterios”, y aquello que se entiende por literatura en la escuela como una construcción producto de complejos procesos. Asimismo, resulta interesante por sus consecuencias prácticas la afirmación de Bombini según la cual la prescripción curricular es de “carácter blando”, lo cual permitiría una intervención activa e individual del docente a partir de su formación, su experiencia, preferencias y criterios autónomos para conformar un canon literario escolar de cuya transmisión es responsable. La formación del docente y su conocimiento acerca de lo que ocurre en relación a la literatura por fuera de la institución escolar y del manual, entonces, son cruciales para promover un trabajo de extrañamiento y desnaturalización del canon escolar.

Otro aspecto a considerar es el de los sentidos de la literatura, para qué enseñarla y defender su espacio. Bombini plantea una serie de razones (histórico-culturales, identidad social e individual, relación lengua/literatura, dimensión cognitiva) tradicionalmente esgrimidas como justificación, para acabar sosteniendo que es la naturaleza y la lógica misma del objeto lo que justificaría su inclusión y “la inevitabilidad de su enseñanza”, inevitabilidad relacionada con la literatura en tanto “enciclopedia abierta, infinita e inacabada” capaz de “entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada, del mundo”. De esta manera, no se trataría de subordinarla a algo en particular, sino de reconocer su especificidad y potencialidad en tanto generadora de algo que, en palabras de Bombini, es “difícil de explicar teóricamente”.

Gibaja, Díaz Rönner y Bombini aportan ideas acerca de las responsabilidades de la escuela y el docente en la formación de los sujetos, y el tipo de prácticas promovidas a través de la literatura en un espacio institucional de transmisión de saber y cultura. Bombini y Gibaja muestran el panorama de

ciertas prácticas llevadas a cabo con el objeto literario en el aula. Gibaja destaca aspectos positivos y critica otros que considera negativos por la incapacidad de promover un pensamiento y una relación interesante con la literatura. Por su parte, Bombini hace un recorrido por la historia de las prácticas de la enseñanza de la literatura en la escuela, que implican distintos tipos de relaciones alumno/literatura (promovidas y mediatizadas por el docente) en el momento de leer y asignar sentidos. Asimismo, da cuenta de los diferentes usos e intrusiones que ésta sufre y ha venido sufriendo, los cuales afectan a su autonomía y la subordinan a intereses ajenos a los literarios. Por otra parte, realiza algunas reflexiones y aportes en torno a la literatura infantil en la escuela primaria argentina (tema de especial interés en la formación de futuros docentes primarios) y focaliza en un punto interesante: el “darwinismo social”, entendido como un determinismo imperante en la transmisión y enseñanza de literatura según el cual “los chicos (y particularmente algunos chicos) nunca van a leer literatura en su vida”, entonces para qué ocupar tiempo con algo que les será inútil en su formación personal/profesional. Esto trae aparejado su desplazamiento “como experiencia posible a ser transitada en la escuela” (Bombini), abandonando la tarea de antemano y olvidando el compromiso y responsabilidad del docente y la escuela.

Abordadas estas cuestiones, se llega a la literatura infantil para trabajar algunas de sus tensiones y problemáticas más relevantes: las intrusiones y usos de la literatura infantil; los mecanismos de domesticación; el *estatus* de esta literatura; la fuerte determinación del destinatario; la configuración del sujeto lector en los textos; la formación docente. Esta actividad es importante si se considera que durante el primer y segundo ciclo se trabaja casi exclusivamente con esta literatura.

Díaz Rönner se refiere a una serie de intrusiones que perturban la autonomía y especificidad de lo literario infantil. Éste es el caso de los valores morales y éticos, una constante que ingresa desde hace tiempo como un didactismo moral y religioso, al punto que muchos lo consideran ingrediente indispensable. Bajour y Carranza se refieren a esta “educación en valores” como una tendencia que transforma la literatura en vehículo transmisor de un “deber-ser”. El ingreso de valores se relaciona a que gran parte de esta literatura se destina a prácticas escolares y al campo educativo. De este modo, las lecturas en el aula muchas veces devienen en un uso de la literatura para “moldear la imaginación infantil”, lo cual supone controlar la polisemia, limitar la interpretación y evitar dejar librados a los lectores (y a los textos) a otras interpretaciones que no se relacionen con la transmisión de algún tipo de mensaje útil de necesaria aplicación. Díaz Rönner afirma que el peligro de esta subordinación a la ejemplificación de pautas consagradas reside en la homogeneización de conductas y la empobrecedora asociación *literatura para niños/edificación moralizante*, que confina los textos a una “zona unitaria de moralización” que coarta su libertad y autonomía y le quita la pluralidad de sentidos. Para Bajour y Carranza, este uso moral de la literatura para chicos la despoja de su libertad y su carácter gratuito “con

la intención de transformarla en vehículo...para construir seres humanos “mejores”, que harán un mundo “mejor” (según nuestros proyectos, claro)”, y esto significa una “voluntad de dominio sobre las nuevas generaciones” y un “antídoto frente a la palabra literaria”. Esto se relaciona con el hecho de que una de las representaciones habituales de los niños es la de “pasaportes al futuro” en una sociedad caracterizada por la pérdida de valores, por lo cual la literatura se transformaría en la portadora de unos valores perdidos o a punto de perderse, inalterables en el tiempo y el espacio, que deben ser asimilados por los pequeños lectores para salvaguardarlos y reproducirlos en un futuro. Este binomio valores/literatura parece ser exclusivo de la literatura infantil y juvenil, pues -tal como lo afirman las autoras- “a casi nadie se le ocurriría hoy en día predicar la necesidad de transmitir valores a través de la literatura para adultos”, y la aleja de la irreverencia y el poder transformador propio de toda literatura que se tome en serio. Esto lleva a pensar otra intrusión, vinculada con los excesos de la pedagogía que encaran al libro en tanto cúmulo de potenciales utilidades para enseñar y educar mejor. Bajour y Carranza dan cuenta de ciertas marcas de origen de la literatura infantil relacionadas con lo formativo y el deleite. De estos, predomina el primero, puesto en función de intereses educativos vinculados a la etapa de la infancia entendida como *tiempo humano de los aprendizajes*. Esto conduce a pensar que toda manifestación debe provocar, necesariamente, una transformación sobre alguna “zona interior” del sujeto que entra en contacto con la literatura. Es en este sentido que Díaz Rönner habla de la “patología de la educación” y las “deformaciones pedagogizadoras” de los ámbitos educativos que asumen las lecturas y los usos de la literatura para chicos con la intención de “educar de cualquier manera y a cualquier costo”. Esto provoca una servidumbre de la literatura que imposibilita el placer (Barthes) y coarta sus lecturas, orientándolas hacia una única dirección: la enseñanza útil.

Otra intrusión es la perspectiva psicoevolutiva como disciplina desde la cual mirar la literatura infantil, la cual disloca al sujeto de la realidad y el entorno en el que se mueve para considerarlo sólo en cuanto a un conjunto de intereses y capacidades cognitivas definidas de acuerdo al momento de desarrollo evolutivo. Considerar esta intrusión evita medir el texto tomando como único referente su grado de respuesta a unos intereses psicológicamente definidos. Sería necesario tomar la perspectiva psicológica no como determinante último, sino como marco general al servicio de la literatura.

En cuanto a la determinación del destinatario, los autores plantean que uno de los problemas está en el adjetivo “infantil”, que implica cierta restricción, limita de antemano la recepción y configura cierta imagen del receptor. Bajour y Carranza utilizan el término “adaptación” para dar cuenta de hasta qué punto la representación del lector determina qué y cómo se escribe. De esta manera, existirían ciertas operaciones y reformaciones sobre los textos para adecuarlo a este lector *inexperto* que no contaría con las mismas capacidades interpretativas de un lector adulto experimentado. Sin embargo, no

es él, exclusivamente, quien decide qué leer, lo cual da cuenta de cierto “colonialismo” en torno a esta literatura, una relación asimétrica entre adultos y niños. Esto, además, habla de un doble destinatario: un adulto que selecciona, compra y media en la elección, y un niño destinatario final. En las decisiones del autor y los mediadores, puede observarse, a veces, una configuración rígida de este destinatario. Así, ingresan, en los temas, personajes y maneras de abordarlos y plasmarlos a través del lenguaje, ciertos criterios de lo simple, lo familiar, lo poco complejo, resultado de esta representación simplificada y edulcorada de los lectores y la niñez. Carranza y Bajour reconocen una serie de mandatos subyacentes basados en “ideas sobreprotectoras acerca de los lectores infantiles” (repetición de la representación de mundos cercanos al niño, disminución de la incertidumbre, personajes poco complejos, temáticas que no cuestionen las ideologías hegemónicas; repetición de aspectos formales, conflictos y géneros). Todo ello conduce a una subestimación del destinatario, un no querer dejar los sentidos del texto librados por temor a que el niño no entienda o no sepa qué hacer con ellos. Este “mandato de lo familiar” trae como consecuencia textos literarios estereotipados y ajenos a la innovación y a las relaciones con otras series. De acuerdo con Díaz Rönner, “el desacierto de este tipo de literatura descansa en construir para los chicos un universo incontaminado y sin agresiones”, historias que evaden frustraciones, tristezas, temas más profundos, se crea “una zona de la no culpa, de la inocencia” a salvo de cualquier agente desestabilizador, de acuerdo con una representación según la cual los niños no soportan la complejidad de la realidad. Como contraste, puede observarse cierta literatura con una actitud de irreverencia temática, formal, estilística y respecto a la relación adulto/niño inherente al tipo convencional de literatura. Este concepto es acuñado por Bajour y Carranza para referirse, particularmente, a la parodia y el humor absurdo como estrategias de trasgresión de “leyes lógicas y racionales que organizan nuestra comprensión del mundo” y “las normas del lenguaje con el que pretendemos dar cuenta de esa realidad”. Así, puede pensarse en extender este término a textos que, si bien no usan la parodia o el humor, proponen otras maneras de tratar temas habitualmente considerados “complejos” para los chicos, relativizan ciertos valores, apelan a otros saberes y muestran personajes y situaciones extrañas poniendo en tela de juicio ciertos estereotipos.

Por otro lado, Graciela Montes se refiere a tres grandes mecanismos que actúan domesticando lo no domesticable, la ebullición y pluralidad de sentidos de la literatura: la escolarización, la frivolidad y el mercado. Los docentes, en tanto mediadores, tienen al función de posibilitar que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos para que se haga subjetividad, para lo cual es necesario que tomen conciencia de estos tres grandes “achicadores de nuestra zona liberada”. La escolarización, específicamente, se relaciona con la búsqueda de un *orden* en la frontera indómita para hacerla más útil y provechosa. Esto recuerda al rechazo de Barthes hacia la actividad “represora” de la escuela, y a las

intrusiones de Díaz Rönner. De esta manera, en la selección de *qué leer en la escuela* y en la decisión de *cómo hacerlo* (es decir, en la *escolarización de la literatura*) pueden verse tanto marcas de estas intrusiones como una búsqueda de domesticación de lo necesariamente indómito de la frontera.

Por último, Bajour y Carranza se refieren a una deuda desde la teoría y la crítica para con esta literatura, deuda que, entre otras consecuencias, promueve el empobrecimiento de herramientas de abordaje y comprensión para el mediador, dejándolo a la intemperie del sentido común.

MATERIALES NECESARIOS

Se necesitará contar con una serie de textos literarios que formen parte de cada eje. Los libros que proponemos serán la base sobre la cual los alumnos podrán realizar sus búsquedas: algunos serán provistos por los docentes y la biblioteca, pero otros deberán ser buscados por los alumnos. Así, los docentes a cargo proveerán determinados títulos de consulta y lectura para elaborar una pequeña “biblioteca comunitaria” a la cual puedan acudir los alumnos. En caso de ser necesario, se elaborarán fotocopias para facilitar el acceso. Se trabajará conjuntamente con la biblioteca de la institución para ver con qué libros contamos, de modo que éstos también formen parte de la biblioteca comunitaria.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Marzo. Unidad 1: Reflexiones en torno a la literatura. Por qué leer y enseñar literatura

Primer encuentro: Girará en torno a la especificidad de la literatura. Tendrá tres instancias.

-Intercambio oral. A manera de apertura, se hablará con los alumnos acerca de la literatura y su especificidad. Se les pedirá que anoten títulos de libros que hayan leído o que conozcan y que consideren “literarios” o parte de la literatura. Luego se hará una puesta en común, se les preguntará por qué creen que los textos anotados son literarios, dónde residiría “lo literario”. La idea es que reflexionen y den sus propias consideraciones acerca de lo literario y la literatura.

-Discusión intra-grupal. Se dividirá el curso en grupos para que aborden y discutan distintas posturas respecto a la especificidad de lo literario. Cabe aclarar que, para facilitar la discusión y no tomar tanto tiempo de clase, habrá una lectura previa del material guiada por una serie puntos claves a tener en cuenta en cada uno de los textos.

Grupo 1: Saer: “El concepto de ficción”; Montes: “Scherezada o la construcción de la libertad” “La frontera indómita”

Grupo 2: Terry Eagleton: “Introducción. ¿Qué es la literatura?”

Grupo 3: Altamirano y Sarlo: “Del texto y lo social”

Cada grupo deberá sistematizar o apuntar de forma escrita aspectos generales de lo conversado, para facilitar la posterior transmisión a e intercambio con el resto de la clase, que también leyó los textos, pero no los abordó de la misma manera y con igual detalle.

-intercambio y puesta en común general de lo conversado y discutido dentro de cada grupo. La intención es llegar a comprender distintas posturas de lo literario, la variación y mutación de “lo literario”, que no es una definición asocial y estanca, la intervención de distintos agentes en la definición de “la literatura”. Antes de terminar, se fijarán las lecturas para el próximo encuentro.

Segundo encuentro: concepto de lectura: el sujeto en relación con la literatura: por qué leer, qué pasa en el sujeto cuando lee. Pensamiento narrativo y paradigmático. Potencialidades de la modalidad narrativa. Vincularlo con el concepto de ficción. La modalidad será igual a la del primer encuentro

Grupo 1: Barthes: “Sobre la lectura”

Grupo 2: Bruner: “Aproximación a lo literario”, “Dos modalidades de pensamiento”

Grupo 3: Cuesta: “Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer en el aula

Tercer encuentro: Literatura y enseñanza: el canon escolar, por qué enseñar literatura, qué literatura enseñar. Prácticas escolares con la literatura: ¿cuestión de placer?, intrusiones VS autonomía, usos de la literatura, relación sujeto del aprendizaje/libro. Docente: adulto mediador responsable (acto político)

Grupo 1: López: “Ni en cementerios ni en museos. Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”; Bombini: “Instituciones y concepciones de la literatura”

Este grupo focalizará en la noción de canon, los distintos tipos de canon y las limitaciones que esto puede traer a la hora de pensar la enseñanza y lectura de literatura en el aula. Las tensiones de la enseñanza de literatura, la concepción de ésta como “objeto de lujo”, la responsabilidad de la escuela y el docente en la formación de sujetos y de su concepción sobre la literatura. La enseñanza, transmisión y lectura de literatura como acto político.

Grupo 2: Gibaja: “La cultura de la escuela”; Díaz Rönner: “El vínculo activo del libro y la escuela”

Focalizar en las distintas prácticas con la lectura, los aspectos destacados y criticados por Gibaja en relación a lo que se hace con la literatura y la lectura dentro del aula. La responsabilidad del docente. La relación docente/alumno/libro.

Grupo 3: Bombini: “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible”, “La literatura en la escuela”

Focalizar en la historia de las distintas prácticas de la enseñanza de la literatura en la escuela en general y la primaria en particular. Ideas de autonomía, usos e intrusiones de la literatura; algunas reflexiones y aportes en torno a la literatura infantil en la escuela primaria argentina; las relaciones alumno/literatura en el momento de leer y asignar sentidos. La noción de “darwinismo social” y la responsabilidad de la escuela en relación a la idea que los alumnos llegan a hacerse de la literatura.

Se les avisará a los alumnos acerca de la presencia, en el próximo encuentro, de tres invitados (dos docentes de nivel primario y un bibliotecario o promotor de lectura) que compartirán sus prácticas con la literatura y los chicos. Se les pedirá que formulen preguntas en base a lo que se ha venido conversando, sobre todo en el tercer encuentro (canon, selección, prácticas).

Cuarto encuentro: el equipo docente se compromete a invitar a un docente de nivel primario del primer ciclo, a uno del segundo ciclo y a un bibliotecario o encargado de algún programa de promoción a la

lectura para que intercambien con los alumnos sus experiencias con la literatura y los chicos tanto en espacios escolares como extraescolares. La idea es que cuenten algunas experiencias o prácticas que tengan o hayan tenido durante la lectura en general y la de algún texto en particular con los chicos. Para ello, se les pedirá que compartan con todos la lectura de alguno de los libros trabajados con los chicos para apreciar mejor los relatos y las distintas actividades que llevan a cabo con la misma. La intención es, a partir de sus experiencias y prácticas, intercambiar opiniones y pareceres en torno a la relación de los chicos con los libros, la asignación de sentidos, el papel del adulto en tanto mediador de esta relación, la concepción de la literatura y la lectura de literatura con los chicos (si creen que ésta “sirve para transmitir algo más” o si hacen algún tipo de “uso” de la literatura). La idea es que los alumnos se contacten con diferentes formas de hacer llegar la literatura a los sujetos.

Abril. Unidad 2: Reflexiones en torno a la literatura infantil.

Habrán dos primeros encuentros de lectura y discusión teórica en torno a determinados problemas que permitirían trabajar algunas tensiones de la literatura infantil.

Primer encuentro: Se abordarán dos grandes temas: “La transmisión de valores a través de la literatura infantil: intrusiones, usos y mecanismos de domesticación” y “el *estatus* de la literatura infantil”.

Grupo 1: A partir de la lectura del material teórico y retomando los aportes de Montes en “La frontera indómita” y Bajour y Carranza en “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”, se les dará a los alumnos fragmentos del libro *Mujercitas ¿eran las de antes?* de Graciela Cabal como disparador para reflexionar acerca de la *transmisión de valores* a través de la literatura en la escuela, sus intrusiones y mecanismos de domesticación.

Grupo 2: A partir de la lectura del material teórico y retomando los aportes de Díaz Rönner en “Cara y cruz de la literatura infantil”, se seleccionarán fragmentos del libro *Mujercitas ¿eran las de antes?* a manera de disparador para reflexionar acerca de las *distintas funciones y finalidades* que ha venido cumpliendo la literatura “para chicos” en relación a la enseñanza (el *uso* de esta literatura) y la *historia de la literatura* infantil en Argentina.

Grupo 3: Se seleccionarán otros fragmentos del mismo libro de Cabal para abordar el tema del *estatus de la literatura infantil* y sus escritores, la literatura para chicos en relación a la literatura en general, la tendencia a configurarla como “de segunda”, la noción del género literario “infantil”. Para esto, se retomará el texto de Tournier (*¿Existe una literatura infantil?*) y de Díaz Rönner (“Literatura infantil: de “menor” a “mayor””)

Segundo encuentro: Se trabajará en torno a *la no inocencia de los cuentos infantiles*, focalizando ya no tanto en los valores transmitidos (encuentro anterior), sino en la manera de configurar al sujeto desde los mismos textos. Así, se invitará a algún especialista relacionado con la literatura infantil para que comparta la lectura de textos literarios que muestren distintas configuraciones de “lo infantil” y “el niño”. El invitado seleccionará algunos cuentos en los cuales se presencien claramente distintas modalidades de configuración del sujeto niño (*niño bueno, enfrentado al mundo adulto, etc.*) y la infancia. Luego, se dividirá el curso en grupos, de acuerdo con los textos seleccionados. Cada grupo leerá uno y tratará de

identificar cómo se va construyendo desde el propio texto y desde las decisiones del propio autor una imagen determinada de niño y de infancia: cómo es el mundo presentado, las cualidades de grandes y chicos, si la historia busca dejar algún tipo de “moraleja” o enseñanza, la complejidad de los argumentos y temas presentados. Habrá una instancia de lectura y discusión intra-grupal, para posteriormente hacer un intercambio de lecturas con la mediación, guía y aportes de nuestro invitado. De este modo, se iniciará la reflexión acerca de la fuerte determinación del destinatario, la configuración del sujeto lector desde los textos, y la infancia y lo infantil como construcciones sociales, históricas, culturales nada inocentes. Este intercambio descansa sobre la lectura previa del material teórico seleccionado para este encuentro, el cual irá siendo retomado a lo largo del mismo según sea pertinente. Se enfatizará, sobre todo, en algunas afirmaciones de Díaz Rönnner sobre la existencia de “una forma de escribir para niños” estructurada sobre el predominio de lugares comunes, esquematismos y artificiosidades, con temas y personajes previsibles que manejan una lengua “in-significante y descontextualizada del universo lingüístico infantil”, un tipo de escrito alejado de la construcción de “un espacio abierto a la creatividad y al ingenio” para el goce infantil, y reproduce los “tics que suelen organizar el texto infantil”.

Al finalizar, se presentarán las pautas para un pequeño trabajo de campo grupal. Se dividirá el curso en cuatro grupos y se sortearán cuatro “objetos de entrevista”: docentes, libreros, chicos entre seis y once años y padres de niños de entre seis y once años consumidores de literatura infantil. Se les pedirá a los alumnos la realización de entrevistas que focalicen en algunas de las cuestiones que han sido trabajadas a lo largo de estos encuentros a través de la lectura de material teórico, los textos, fragmentos y aportes del especialista invitado. Éstas son algunas pautas para guiar el rumbo de las entrevistas. Pueden reformularlas y hacer otras preguntas que consideren pertinentes e interesantes.

Docentes: qué textos literarios les dan a los chicos (géneros preferidos y excluidos), por qué, con qué “finalidad”, qué esperan de la lectura de esos textos, expectativas sobre sus posibles “efectos” en los chicos, cómo es la recepción por parte de los chicos.

Libreros de librerías infantiles o que tengan una sección de literatura “para chicos”: qué se consume más en el rubro, qué tipo de libros buscan los padres y maestros, cuáles creen que son los criterios que orientan sus búsquedas, preferencias de los chicos, qué recomiendan ellos y por qué, si recomiendan teniendo presente algún tipo de finalidad que se lograría a través de la lectura de determinados libros en detrimento de otros, qué criterios se manejan en la selección y compra de títulos, si son los chicos o los padres quienes deciden, si hay “buena” y “mala” literatura para chicos y cuál sería, si los precios son un obstáculo para acceder a “buena” literatura infantil.

Padres: qué compran, criterios de selección, qué buscan de un libro para sus hijos, por qué creen que es bueno que sus hijos lean literatura, si encuentran “finalidades” en la lectura de libros por parte de sus hijos.

Chicos: qué leen en el colegio, qué hacen con eso que leen (actividades de lectura), si les gusta leer y por qué, qué libros les gustan más, dónde leen, si en sus casas también leen.

Teniendo en cuenta que esta actividad requiere mayor dedicación de tiempo, se destinará una semana más para poder realizar las encuestas y sistematizar la información obtenida, por lo cual el próximo encuentro quedaría para dentro de quince días

Tercer encuentro: puesta en común para intercambiar los datos obtenidos. La idea es comparar las respuestas e impresiones de distintos agentes en torno a un mismo objeto (la literatura infantil) y observar si hay discrepancias entre los gustos y “finalidades” de adultos y niños (destinatarios de este tipo de literatura), cómo es la relación entre el mercado y la enseñanza docente (dos mecanismos de domesticación) con la literatura, usos y sentidos de la literatura para chicos, tendencias de mercado, etc.

A partir de mayo, con el comienzo de la tercera unidad, la modalidad será tipo taller, con una instancia inicial más teórica, un segundo momento de búsqueda y recolección de información, y uno de lectura y posterior intercambio y puesta en común. Cabe aclarar que los ejes se abordarán como lo que son: construcciones artificiales flexibles que pueden discutirse y reformularse. Se hará énfasis en que no son constructos estancos. Este esquema de trabajo se repetirá a lo largo del año con cada uno de los ejes:

Primer encuentro: Presentación del eje: autores, características, títulos, temas. Se abordarán y retomarán las cuestiones teóricas pertinentes con la intención de delimitar, caracterizar y discutir el eje: características, razón de la elección, potencialidades en torno a una posterior transmisión.

En algunos casos, se invitará a algún agente relacionado con la literatura y la enseñanza para que comparta lecturas y experiencias relacionadas al eje abordado y abra, así, la discusión.

Posteriormente, se darán las pautas de un trabajo de campo grupal para recolectar información en relación al eje: autores, títulos, tendencias de lectura, características. Como último momento, se leerán otros relatos del eje para que queden más claras sus características generales. En caso de no alcanzar el tiempo para esta actividad, cada grupo se llevará algunos títulos de la biblioteca comunitaria.

Segundo encuentro: traer la información recolectada y algún/os títulos relacionados con el eje (si los leen, mejor). Compartir esta información con los compañeros. Se propondrá la lectura en voz alta de algunos de los libros encontrados para comentar y discutir sus características, sus potencialidades para la transmisión, la pertinencia o no a la hora de pensar en el destinatario, etc.

Se dividirá el curso en grupos para que aborden distintos subtemas de cada eje. Cada grupo se llevará los libros de la biblioteca comunitaria relacionados con su tema y aquellos traídos o recomendados por sus compañeros. Se darán algunas pistas para guiar la lectura, pero éstas serán flexibles y abiertas a cualquier otra posible interpretación que no esté contemplada.

Considerando que el proyecto es extra-áulico y, por ende, requiere la presencia de los alumnos en momentos diferentes a los del cursado, se plantea la modalidad de *lectura en el aula de los textos literarios*, con la intención de aprovechar los encuentros al máximo, leer con los compañeros de grupo,

intercambiar opiniones y títulos, discutir el subtema asignado e ir armando algún boceto para una posterior puesta en común. De esta manera, *parte del segundo encuentro y la totalidad del tercero* estarán destinados a la lectura y discusión intragrupal (lo cual no descarta la posibilidad de continuar la lectura y búsqueda de información y títulos literarios en otros momentos y ámbitos diferentes al aula).

Cuarto encuentro: puesta en común de los subtemas asignados. Cada grupo elegirá, con un criterio que deberá dar a conocer y justificar (representatividad, preferencia, potencialidad de enseñanza, etc.), algunos títulos para leer en voz alta en el aula y compartir con los compañeros, que tienen otro subtema. Éstos formularán las preguntas que consideren necesarias y/o pertinentes al grupo. La discusión, el intercambio de opiniones y la recomendación de lecturas por parte de los grupos deberán ser abordadas considerando su futura práctica docente, por lo tanto deberán estar basadas en *una justificación didáctica y reflexiva acerca de los títulos trabajados y su potencialidad respecto a los sujetos de aprendizaje*.

Mayo. Unidad 3: Al derecho y al revés. Mitos, leyendas, **ηΙΣΤΟΡΙΑΣ**, cuentos tradicionales y maravillosos que todos conocemos y otros que no tanto: recreación, reescritura, parodia.

Primer encuentro: se trabajará sobre las características de estos géneros y sobre el concepto de “tradicionalización” acuñado por Díaz Rönner. De acuerdo con la autora, este concepto da cuenta del comportamiento de algunos escritores que “abusan” de ciertos elementos constitutivos de los cuentos tradicionales reduciéndolos a un orden mezquino y muy poco creativo. Por una parte, tradicionalizar implica pasar por alto la historicidad y la ideología sostenidas por las diversas concepciones literarias del valor y puestas en escena por lo literario. Por otra, minimiza los conflictos hasta anularlos, “agregándoles un tratamiento estilístico rutinario y sobreacumulativo de lugares comunes”. Se buscará vincular este concepto con temáticas anteriormente trabajadas (como la cuestión de la representación) y con la idea -de la misma autora- de “neocolonialismo cultural” dirigido a los chicos por parte de los adultos.

El encuentro se dividirá en dos grandes momentos. Primero, se trabajará sobre los mitos y leyendas. Para ello, se les pedirá a los alumnos que recuerden algunos (leídos o escuchados) para, con sus aportes, introducir algunos aspectos generales de estos relatos. Luego, se leerá el mito original de Hércules y la historia de Adán y Eva. Posteriormente, se leerá el relato *Hércules, el forzado y Adán y Eva en el Paraíso* de Graciela Montes. La intención es abordar el tema de la reescritura: por qué reescribir, cuál es su finalidad, qué aspectos se modifican y cuáles se mantienen. Asimismo, se discutirán cuestiones más generales acerca del sentido, potencialidades y pertinencia de leer estos géneros en la escuela.

En una segunda parte, se recordarán algunos relatos de Andersen y los hermanos Grimm para, entre todos, caracterizarlos brevemente en rasgos generales. A continuación, se consultará a los alumnos acerca de algún ejemplo de parodias de historias tradicionales. En caso de no surgir, se traerá el caso de las películas *Shrek* o *Las locas, locas aventuras de Robin Hood* para introducir el tema de la parodia

como una manera de reelaborar este tipo de relatos tradicionales y maravillosos. Luego, se trabajará, a manera de ilustración y focalizando en las nociones de intertextualidad, parodia y recreación, con algunos cuentos que retoman el relato de la Caperucita Roja, tales como *Lobo rojo*, *Caperucita feroz* y *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, para reflexionar en torno a las potencialidades de darles a los chicos relatos de este tipo, que ponen en funcionamiento el establecimiento de relaciones entre textos y que apelan al humor y la manipulación de historias generalmente conocidas por ellos.

En un momento final, se planteará el trabajo para el próximo encuentro. Los alumnos, divididos en grupos de no más de cuatro personas, deberán visitar bibliotecas y/o librerías averiguando acerca de mitos, leyendas, cuentos tradicionales y maravillosos, y títulos o autores que trabajen con la reescritura y la parodia de éstos. Asimismo, deberán informarse acerca de las tendencias de lectura y profundizar la caracterización de este tipo de relatos. Pueden, también, buscar información de internet, pero como actividad suplementaria, pues la visita a la biblioteca es tarea principal y obligatoria. Para el siguiente encuentro, deberán traer esta información sistematizada y algunos libros.

Segundo encuentro: puesta en común de la información recolectada. Cada grupo contará qué biblioteca visitó, qué libros consultó y qué puede aportar a lo introducido en el primer encuentro. Se irá completando la caracterización iniciada en la instancia anterior. Cada uno (o al menos uno dentro de cada grupo) deberá llevar un registro de los títulos y autores encontrados (tanto por ellos mismos como por los compañeros) y de su localización (en cuál biblioteca o librería encontrarlo). A continuación, se dividirá el curso en tres grandes grupos. Se pondrá a disposición la biblioteca comunitaria y los alumnos deberán hacerse préstamos y recomendaciones en virtud de la información recolectada por cada uno y que pueda servirle al otro, de acuerdo al tema asignado. Si queda tiempo durante este encuentro, se empezará con la lectura de algunos textos.

Grupo 1: Escritos originales: mitos, leyendas, cuentos maravillosos y tradicionales

Grupo 2: Recreación y reescritura: qué aspectos cambian y cuáles se mantienen, tipo de lenguaje usado, caracterización de los personajes, intertextualidad

-Graciela Montes: **Serie Cuentos de la Mitología griega:**

Las peleas de los dioses, Perseo, el matador de monstruos, Dédalo, el hombre que aprendió a volar, Hércules, el forzudo y Jasón y los argonautas, Teseo, Ariadna y el Minotauro, El caballo de Troya, El largo viaje de Ulises. Serie Más cuentos de la mitología griega: Circe, la hechicera, El rapto de Perséfone, El rey Midas, Los amores de Zeus, Monstruos, Narciso, Orfeo, el que volvió del infierno, Pigmalión y la mujer estatua.

Serie Historias de la Biblia: *Adán y Eva en el Paraíso,*

El arca de Noé, José, el que sabía de sueños, La torre de Babel, Moisés y el faraón de Egipto, Sansón y Dalila, Salomón, el más sabio y David y Goliat, Cuentos del sapo, Cuentos de maravillas, Serie Caballeros de la Mesa Redonda: Arturo, el dueño de la espada, El mago Merlín, El Caballero del León y Tristán e Isolda, Serie Cuentos de las Mil y Una Noches: La noche de Sherezada; Historia del mandadero, el califa disfrazado y la muchacha que no se quería casar; El muerto que murió cuatro veces; Historia del caballo volador; Dalila la

Taimada y su torre de mentiras; De cómo el embustero enamoró a la embustera; El pescador y la suerte; El anillo de los deseos; Los amantes fieles; La prodigiosa historia de la Ciudad de Bronce; Las babuchas de Abukassem; Aladino y la lámpara maravillosa; Historia de Alí Babá y los cuarenta ladrones; Las llaves del destino; El extraño viaje de Sindbad el Marino y El cuento de nunca acabar

-Irene Simon. Hachete infantil, colección mitos y leyendas, mitología clásica: *Prometeo, Perseo, Heracles, Teseo, Belerofonte,*

Grupo 3: Parodia: cuáles son los elementos parodiados, en qué consiste la parodia, intertextualidad

-Walsh, María Elena: *Cuentopos de Gulubú,*

-Wolf Ema: *Historias a Fernández, Filotea.*

-Birmajer, Marcelo: *Los caballeros de la rama*

-Munari, Bruno y Agostinelli, Enrica. *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*

-Bornemann, Elsa. *Lobo rojo, Caperucita feroz.*

-Pescetti, Luis María (texto) y O'Kif (ilustraciones).

Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge).

Tercer encuentro: lectura in situ de los libros. De ser posible, la búsqueda de libros relacionados con el tema asignado debería seguir en el lapso que va del segundo al tercer encuentro. A medida que se lleven a cabo las lecturas, éstas se irán registrando y sistematizando, teniendo en cuenta qué se leyó, su pertinencia en torno a la enseñanza, si es pertinente para el primer o el segundo ciclo.

Cuarto encuentro: intercambio y puesta en común de las lecturas, impresiones, anotaciones y reflexiones suscitadas.

Julio. Unidad 4: Esto también es cosa de chicos: humor, absurdo, dolor y otras hierbas.

Primer encuentro: Se leerán algunos títulos de la biblioteca comunitaria pertenecientes a este eje: *El mejor truco del abuelo*, “Amadeo” y *Muchas patas*. Se trabajará sobre el tipo de temáticas abordadas y la manera de hacerlo, y cómo se piensa y configura al sujeto destinatario en estos textos. Para ello, se retomarán algunos puntos trabajados durante la segunda unidad, particularmente los relacionados con la construcción y representación del sujeto infantil como destinatario de una literatura aséptica que suele evitar cuestiones consideradas “poco apropiadas” para chicos. Se complementará la actividad con la lectura de dos entrevistas (una a Laura Devetach y otra a Elsa Bornemann) que dan cuenta del ingreso de otras temáticas y prácticas en la literatura para chicos: "Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte" (<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/laura-devetach-hay-que-aliment.php>) y “Son

-Perla Suez: *El cuento del pajarito, El árbol de los flecos*

-Colasanti, Marina: *Lejos como mi querer y otros cuentos*

-Andruetto, María Teresa: *Huellas en la arena, El anillo encantado, : La mujer vampiro*

-Melogno, Martín (ilustrador) ; Pizzi, Elsa (adaptador), *Antiguas leyendas de héroes y princesas*

-Roldán, Gustavo: *El monte era una fiesta,*

-Villafañe, Javier: *Don Juan el zorro: vida y meditaciones de un pícaro*

-Ana M. Shua: “La amiga del viejo roble”, “Princesa, mago, ladrón y caballero” en *Historia de un cuento*

-Jacobs, A. J: *Cuentos de hadas retorcidos*

-Roldán, Gustavo. *Sapo en Buenos Aires.*

-Ross, Tony. *Caperucita Roja.*

-Saavedra, Guillermo. *Cenicienta no escarmienta y otros cuentos con pimienta.*

-Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos.*

-Valentino, Esteban. *Caperucita Roja II.*

-Machado, Ana María: *Historia medio al revés.*

amorcitos” (<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-815-2003-10-12.htm>)

Sobre la base de estas lecturas y aquellas realizadas a lo largo de estas dos unidades, y retomando algunos aportes de Bajour y Carranza en su texto “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”, se tratará de llegar a formular la categoría de *Literatura irreverente*, focalizando en los temas, la configuración de los destinatarios y la noción de “sujeto infantil” e “infancia”.

Nuevamente, se plantea el trabajo de búsqueda en torno a textos que podrían formar parte de esta “literatura irreverente”. Se puede pensar en ampliar el horizonte de la “irreverencia” y de los temas “irreverentes”, o en buscar otras facetas de “irreverencia” en los libros consultados.

Segundo encuentro: puesta en común. Se dividirá el curso en tres grupos. En caso de que los alumnos hayan encontrado o definido otras facetas de “irreverencia”, éstas serán consideradas en el momento de la asignación de temas. Asimismo, vale aclarar que se pueden considerar algunos de los libros leídos en la unidad anterior que utilizan el humor para parodiar. Esto queda en manos de los alumnos, que deberán asumir una tarea de selección y toma de decisión.

Grupo 1. Humor, juego y absurdo: focalizar en la ruptura de la lógica, el uso del lenguaje, la irrupción de lo absurdo en la cotidianeidad

- Leo Masliah: *Teléfonos públicos*

-David Wapner: *Algunos son animales*

-Perla Suez: *¡Blum!*

-Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas*

-A.M. Shua: Selección de cuentos de *Historia de un cuento, Botánica del Caos*.

-R. Mariño *Cuentos ridículos*.

-J. A Ramos Madero: *Un monstruo en la calle Olavarría*

- L. M. Pescetti: *Historias de los Señores Moc y Poc, Nadie te creería*

-H. Clemente. *El zoológico por afuera*

-Margarita Mainé: *Mi amor está verde*

- Gianni Rodari: *Cuentos para jugar*

-Laura Devetach y María Inés Bogomolny: *Muchas patas*

-Zirardo: *Rolin, el ombligo*

- Ema Wolf: *El libro de los prodigios, Pelos y pulgas*

-Sandra Filippi: *Estrafalario*

-Isol: *El globo, Piñatas, Secreto de Familia*

-G. Roldán: *Pedro Urdemales y el árbol de plata*

Grupo 2. Temas complejos: focalizar en la manera de presentarlos, el desenlace y final de las historias, el tipo de personajes.

-G. Montes: *El club de los perfectos, Amadeo y otra gente extraordinaria, La familia de la sogá*

-R. Mariño: *El caballo celoso*

- Dwight Holden: *El mejor truco del abuelo*

-F.Alonso: *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*

-Miska Miles. *Ani y la anciana*

-Cuentos para soñar Trotamundos. Antología. H.I.J.O.S.

-Saint-Exupéry: *El principito*

-L. Devetach: *Monigote en la arena*

- Leticia Uvalde, Raúl Fortín: *Chau, Toto*

-Arminda Aberasturi: *La muerte de un hermano*

-Magali Sánchez. *Un hada y una maga en el piso de abajo*

- Olga Drenner: *Wunderding y otros escalofríos*

Tercer encuentro: lectura in situ y registro y discusión intra-grupal

Cuarto encuentro: intercambio y sistematización.

Julio. Unidad 5: «Θυγερὰ εστὶ ἀηδῆ»: Χονφιγυραχί (v del sujeto lector. En relación con el adulto y el αθυερα

Primer encuentro: para caracterizar este eje, se retomará lo trabajado en la unidad dos, cuatro y cinco acerca de las cuestiones de representación del sujeto destinatario. Leeremos entre todos cuatro cuentos: uno tradicional como los de la unidad cuatro (Caperucita roja), “Un gato como cualquiera”, “El chico más grande” y “Lo que le pasó a Martín”. Después, haremos una puesta en común focalizando en:
-la caracterización de los adultos y los sujetos niños en estos cuentos y la transmisión de valores
-la caracterización de los espacios, configuración (el afuera y el adentro sobre todo en “Caperucita Roja” y “Un gato como cualquiera”). Distribución de los valores (lo positivo, lo peligroso, la libertad, la seguridad).

La idea es comparar las lecturas en torno a estas pautas para visualizar cómo se configura y construyen el sujeto niño y la infancia a través de la caracterización y la relación entre los protagonistas niños y adultos (obediencia, desobediencia, comprensión, incomprensión) y del vínculo que los niños mantienen con el afuera (mundo “no familiar”). Se pensará, asimismo, en el tipo de destinatario que configuran los textos leídos hasta el momento (los cuentos maravillosos, tradicionales, las parodias y recreaciones).

Se plantea el trabajo de campo correspondiente para el próximo encuentro.

Segundo encuentro: Puesta en común. Se divide el curso en dos grandes grupos. Los alumnos pueden incorporar en estas listas libros de la biblioteca comunitaria leídos hasta el momento en relación a otros ejes, pero abordados ahora en relación a este nuevo eje.

Grupo 1. Relación con el adulto: focalizar en la caracterización de los personajes, el tipo de relación, en quién ejerce el poder y las maneras de ejercerlo, la adjetivación usada, el tipo de valores sostenido por cada grupo etéreo, si se busca transmitir valores desde un grupo al otro, si el narrador “toma posición” por unos u otros

-M. Inés Falconi: *Niños, las brujas no existen*

-S. Schujer: *Mucho perro*

-H. Clemente *La gallina de los huevos duros*. “Por amor a la camiseta” en *El zoológico por afuera*

-Lucía Fortunato de Cóccola *Orden, silencio y disciplina*.

-Sara Zapata Valeije: *Lo que le pasó a Martín*

-Tomi Ungerer. *Ningún beso para mamá*

-R. Dahl: *El dedo mágico*

-Luciana Daelli. *¿Quién puso los huevos de la Coliflora?*

-Itzcovich y Rabanal. *¿Ayudamos a papá?, Un buen escondite*

-Borneman, Elsa: *La edad del pavo*

-Saint-Exupery: *El principito*

-Isol, *El globo*

-Graciela Montes, Serie Federico, *La familia de la sogá*

-Rosa María Rey, *Subirse a una higuera*.

Grupo 2. Relación con el afuera: cómo aparecen configurados los espacios, el adentro y el afuera, qué ocurre en cada uno, quiénes y cómo circulan en cada espacio.

-Graciela Montes Serie Federico, *Un gato como cualquiera, La familia de la sogá, Nicolodo viaja al País*

de la Cocina,

-F. Alonso: *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*

-Perla Suez: *El viaje de un cuis muy gris*

-Rosa María Rey, *Subirse a una higuera*

-Consuelo Armijo. *El mono imitamonos*

-Laura Devetach: *Monigote en la arena, El ratón que quería comerse la Luna*

Tercer encuentro: lectura, registro, intercambio.

En el *cuarto encuentro*, se propondrá la lectura de algunas secciones seleccionadas del libro *Los cuentos de terror. Sus efectos en el psiquismo infantil* para el encuentro próximo.

Agosto. Unidad 6: Un poco de adrenalina: cuentos de aventura y de terror.

Primer encuentro: el equipo docente invitará a algunas de las autoras del libro *Los cuentos de terror. Sus efectos en el psiquismo infantil*, quienes han trabajado la relación entre sujetos de nivel primario y la lectura de cuentos de terror. Las autoras contarán su experiencia y aportarán, desde su perspectiva psicoanalítica, algunos puntos que puedan resultar interesantes a la hora de pensar en las futuras prácticas docentes: qué moviliza la lectura de estos cuentos, qué atrae a los chicos de este tipo de relatos y qué los asusta, cómo se presenta la asignación de sentidos. Este libro cuenta con una sección de cuentos elaborados por los propios chicos, por lo cual podría realizarse la lectura de algunos de estos relatos para concluir con una breve reflexión acerca de las potencialidades de enseñanza del género. Reservaremos un momento para reflexionar, también, acerca de la aventura y lo fantástico como puertas de ingreso a la literatura, para lo cual se retomará la noción de ficción (Saer y Montes) y la posibilidad que ésta presenta de construir realidades que, si ser “falsas”, puedan ser diferentes a las cotidaneidades, enriquecerla y movilizar otro tipo de pensamiento. Si queda tiempo, aprovecharemos la presencia de estas psicólogas para discutir el tema específico planteado por Díaz Rönner acerca de la intrusión de la perspectiva psicoevolutiva como disciplina desde la cual mirar la literatura infantil.

Se plantea el trabajo grupal de campo.

Segundo encuentro: puesta en común. División del curso en dos grupos. Queda abierta la selección de otros libros de la biblioteca comunitaria.

Grupo 1: Fantásticos y de aventura: tipo y características de personajes (saber hacer, poder hacer), acciones, el ingreso de la aventura y la fantasía en lo cotidiano, tipos de aventuras

-Stevenson, *La isla del tesoro*

-Perla Suez: *El viaje de un cuis muy gris*

- Marta Nos. *Dos cuentos con esqueleto*

-David Wapner: *Algunos sucesos de la vida y obra del mago Juan Chin Pérez, Barrosos casos del inspector Martinuchi*

-R.Mariño: *El mar preferido de los piratas, Un chico preso en un castillo*

- Gustavo Roldán. *Un barco muy pirata*

-J. Muñoz Martín. *Baldomero el pistolero*

-Santa Ana, Antonio. *Los superfósforos*

-E.A Giménez. *Monstruos por el mundo*

-A.M. Shua: *Expedición al Amazonas*, selección de *Historia de un cuento*

-Bornemann. *El último mago*

-Magali Sánchez. *Un hada y una maga en el piso de*

abajo

-Keselman, Gabriela *¡Sólo a mí me pasa!*

-Carlos Gardini: *Cuentos de Vendavalía*

Grupo 2: De terror: en qué consiste “lo terrorífico”, ingreso de lo terrorífico a la cotidianidad, tipo y características de los personajes (saber y poder hacer)

-*Cuentos de terror y misterio. Para chicos valientes de verdad*

-Olga Drenner: *Wunderding y otros escalofríos*

-Elsa Bornemann: *¡Socorro!, Socorro diez*

-Ricardo Mariño: *Cuentos espantosos*

Tercer y cuarto encuentro: Idem.

-Canela; Elizalde. *Barco pirata*

- Pablo R Medina (compilador), *El soñador : y otros cuentos de peripecias*

-Saúl Schkolnik: *Cuentos de terror, de magia y de otras cosas extrañas.*

-E.A.Poe

-Los cuentos escritos por los chicos en *Los cuentos de terror y sus efectos en el psiquismo infantil*

Septiembre. Unidad 7: **Περλιτας μαργιναδας: Obras de teatro, poesía, canciones y λιβρος de διωυλγαχι (ν δε χονοχιμιεντος παρα νι)ος**

Esta unidad tiene como finalidad presentar algunas modalidades de literatura poco “explotadas” o utilizadas. La intención de introducirlas es dar cuenta de sus potencialidades y pensar en las posibles prácticas de lecturas en el aula. Asimismo, este grupo de “perlitas” deja el camino abierto para algún tipo de trabajo interdisciplinario que puede resultar bastante interesante y productivo. Puede pensarse en establecer un contacto con las ideas de Bruner y de Gardner acerca de las inteligencias múltiples.

Primer encuentro: leeremos los siguientes artículos en grupo y los discutiremos. Previamente, haremos una puesta en común acerca de cuáles creen los alumnos que son las razones de algunas de estas “ausencias” (como el teatro y la poesía) en la escuela primaria. Esto permitiría desentrañar algunos prejuicios, preconceptos o ideas de sentido común acerca de la relación, lectura y “pertinencia” de estos géneros con los chicos.

-“No hay autores para teatro infantil, y para títeres aún menos” (<http://www.titerenet.com/2007/03/13/no-hay-autores-para-teatro-infantil-y-para-titeres-aun-menos/>), “El teatro infantil, ese niño olvidado”, de Javier Malpica Mauri (<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2006/febrero/artistas117.htm>)

- “Hay otra literatura para chicos” (<http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/arte-cultura/hay-otra-literatura-para-chicos.php>)

-Entrevista sobre poesía para chicos a Liliana Cinetto y un escrito de la misma autora: “En busca de la poesía perdida” (<http://www.7calderosmagicos.com.ar/Autores/RLilianacinetto.htm>)
<http://www.infopoesia.net/pdf/Liliana%20Cinetto.pdf>)

Estos artículos permitirán discutir ciertas ausencias a la hora de leer literatura con los chicos y reflexionar sobre la existencia de estas otras modalidades para tenerlas presentes a la hora de pensar en la lectura de literatura en la escuela primaria. Como se ha venido haciendo, se presentará la tarea de recolección de información acerca de este eje para el próximo encuentro. Se les dará a los alumnos

algunas direcciones de internet en las cuales aparecen canciones, obras de teatro y poesía para chicos.

Segundo encuentro: Puesta en común. División del curso en tres grupos.

Grupo 1: Divulgación

-Graciela Montes: ¿Qué es esto de la democracia? Los derechos de todos. ¿De qué trabaja el Presidente?

¿Cómo se hace justicia? ¿Qué son los partidos políticos?

¿Qué pasa con las provincias? Los derechos de los que trabajan. "Así empezó nuestra historia" Entre dictaduras y democracias. Hablemos (Acercas del sida y la discriminación que acarrea). El golpe (Acercas del golpe militar de 1976 y el terrorismo de estado). **Serie Cuentos**

de la Mitología griega Serie Más cuentos de la mitología griega. Serie Historias de la Biblia

-Aída Marcuse. *Había una vez un cuerpo*

-Colección mil preguntas (Sigmar): *¿Cuándo?, Viendo*

-Colección Preguntas y Respuestas (Sigmar): *Los sentimientos, Mi cuerpo*

-Rosa María Rey: *Flores y Frutos*

Grupo 2: Poesía y canciones

http://www.educared.org.ar/biblioteca/guiadeletras/archivos/poesia_infantil/index.htm

<http://www.cuatrogatos.org/8poesia.html>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/poesia/home.html

<http://www.mundoculturalhispano.com/spip/spip.php?article1258>

-David Wapner: *Tragicomedias-Sacrificiones, Violenta parra, Violenta parra Untíledos, Poemas a Chohuihui, Los piojemas del piojo Peddy,* <http://www.educared.org.ar/imaginaria/03/3/wapner5.htm>,

http://members.fortunecity.es/mundopoesia/autores/david_wapner.htm

-"Poesía para chicos" Antología. Editorial ALFAGUARA 2004.

-Nieves Rodríguez. *Libro de los pececitos*

-Canciones de M.E.Walsh

Grupo 3: Obras de teatro

Montes: Clarita se volvió invisible, Chivos y bichos (de Leo Dysen y Enrique Naidich sobre cuentos de G. Montes), El Árbol

-Alvaro Yunque: *Trece obras de teatro para niños*

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12048733118085969643624/index.htm>

<http://www.titerenet.com/2006/05/26/obras-de-teatro-infantil/>

<http://www.cajaespana.es/obs/cultura/publicaciones/coleccinteatroinfantiljuv/coleccinteatroinfantiljuv.jsp>

<http://www.leemeuncuento.com.ar/>

Octubre. Unidad 8: El comodín

Este es un eje "vacío", cuya finalidad consiste en dejar un espacio de mayor libertad a los alumnos. Luego de este breve recorrido anual, se les propone elegir entre dos modalidades de cierre del proyecto:

1) La elaboración de un eje que integre la lectura y escritura literarias a través de una actividad de elaboración y divulgación de los propios escritos de los chicos. Para ello, se puede trabajar sobre la base de alguno de los ejes abordados o sobre algún otro tema, género, subgénero que les interese o crean que no fue considerado (para lo cual deberán seleccionar una serie de títulos, trabajados o no durante el año)

2) La elaboración de un eje interdisciplinario que vincule algunos de los textos trabajados con otra área o materia. Se puede pensar en la puesta en escena de una obra de teatro, o un trabajo conjunto con el área de música, plástica o ciencias sociales o naturales.

Cualquiera de las dos opciones deberá contar con una justificación teórica y didáctica reflexiva, que dé cuenta de las potencialidades, la importancia y los aspectos positivos de las actividades planteadas. Para ello, se podrán retomar los textos teóricos leídos a lo largo de las unidades y los aportes que los distintos invitados y sujetos consultados pudieron proveer. Asimismo, se deberá indicar para qué ciclo será dirigida la propuesta y para qué grado en particular. Se tomarán los cuatro encuentros del mes para pensar, elaborar y trabajar en el proyecto (grupal de no más de cuatro personas).

Estas son algunas páginas para consultar, en las cuales pueden encontrar ya sea cuentos, datos sobre diferentes títulos literarios o notas, entrevistas, opiniones e información sobre autores y demás.

www.alfaguarainfantilyjuvenil.com

<http://www.imaginaria.com.ar>

<http://www.educared.org.ar/imaginaria/03/3/wapner.htm#internet>

<http://www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/>

<http://subiteamibarco.blogspot.com/2007/09/bbb.html>

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, C. y Sarlo, B: “Del texto y lo social” en *Literatura y sociedad*. Hachette
- Barthes, R.: “De la ciencia al lenguaje” y “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Ediciones Paidós. Barcelona-Bs.As.-México
- Bombini, G. (2000): “La literatura en la escuela” en Alvarado, Maite (coord.) (2000): *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura la gramática y la literatura*. Bs. As. Flacso Manantial.
- Bombini, G. (2007): “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible” en Revista Novedades Educativas, año 18, N° 194, Febrero de 2007
- Bombini y López. “Instituciones y concepciones de la literatura” en El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela.
- Bruner, J. “Aproximación a lo literario”, “Dos modalidades de pensamiento” en Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa
- Cabal, Graciela (1998): *Mujercitas ¿eran las de antes? y otros escritos*. Editorial Sudamericana. Bs.As.
- Carranza, Marcela; Bajour, Cecilia (2005): *Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil*. Revista virtual Imaginaria n° 158, Bs.As, 6 de julio de 2005
- Cuesta, Carolina: “Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula” en *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. libros del Zorzal.
- Díaz Rönnner, M. A (1998): “De qué se trata la literatura y por uqué importa saberlo”; “Ingreso a las traiciones”, en *Cara y cruz de la literatura infantil y juvenil*, Libros del Quirquincho, Bs.As
-(2000): “Literatura infantil: de “menor” a “mayor””, en Historia crítica de la literatura argentina (dirigida por Noé Jitrik), Volumen 11, Emecé Editores, Bs. As
-: Una reflexión poética sobre la literatura y el deseo de leer. El vínculo activo del libro y la escuela.
- Eagleton, T. (1983): “Introducción: ¿qué es la literatura?” en *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura
- Gibaja, R. “Estilos de enseñanza”, en *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Aique.
- López, C. (1997). “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”, en Rev. LA MANCHA. Papeles

de literatura infantil y juvenil. N° 5. Bs. As.

- Montes, Graciela: “Scherezada o la construcción de la libertad”, “La frontera indómita”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica
- Saer, J.J.: “El concepto de ficción” en *El concepto de ficción*. Ed. Ariel