

Entre la excepción y la monotonía: las reglas escolares y la lectura literaria.

Esteban Julián Fernández
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

A partir del presente trabajo se explicitan los avances de investigación asociados al acceso de niñas y niños a la lectura literaria a partir de las prácticas docentes.

Sirven de insumos para esta producción las entrevistas realizadas a maestras de grado y bibliotecarias de escuelas primarias públicas y las observaciones efectuadas en la Biblioteca Popular Pestalozzi, en el área de influencia de la localidad de Berisso.

Se analizan los sentidos en torno a la literatura infantil que se objetivan en el escenario escolar y la incidencia de dichas prácticas en la constitución de una subjetividad lectora desde un triple dimensionamiento:

- A partir del posicionamiento de los agentes educativos en torno a la asignatura Prácticas del Lenguaje y de las rupturas y transformaciones que dicha modificación curricular instituyó en torno a la tradicional enseñanza de la literatura.
- A partir de la incidencia de las formas de sociabilidad escolar en la constitución de experiencias disímiles en torno a la accesibilidad a la literatura.
- A partir de los criterios que los docentes implican en la selección de un texto literario.

Palabras claves

Literatura infantil-educación-sociabilidad-mediadores-accesibilidad.

Desde un diseño curricular prescriptivo emergen, indefectiblemente, prácticas de adecuación de objetos comunes apropiados diferencialmente por los sujetos, en este caso: maestras de grado y bibliotecarias escolares.

Estas apropiaciones disímiles condicionan las acciones futuras de los actores educativos, ya que a partir de ellas se asegura la transmisión inter-generacional de dichos objetos como herencia social que no siempre se traduce en “propiedad de todos los sujetos”, sino como “bien común usufrutuado desigualmente”.

Por otro lado, también podría explicitarse que ciertas modificaciones curriculares intervienen en pos de instalar objetos indiferentes a los sujetos y/o actores educativos, como así también apostar a la construcción de otras formas de relación entre esos objetos y los agentes mismos.

Lo cierto es que toda prescripción no guarda sino la ilusoria realización de un conjunto de principios rectores, con independencia de las instancias que mediatizan su concretización. Es decir, surgen formas conflictivas a partir de las cuales lo normativo se pone en tensión con las múltiples determinaciones que objetivan el cotidiano educativo de niñas y niños.

A partir de ello, imposible es plantear la lectura literaria como un objeto a ser problematizado al interior de un documento, tal como lo es el diseño curricular de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, con la intención de agotar allí la complejidad de las potencialidades y limitaciones del mismo para la constitución de una subjetividad lectora en sentido pleno.

De hecho, pensar en términos de currículum establece el imperativo de articular una lectura que problematice las coordenadas discursivas y su implicación en las prácticas

de los sujetos y actores, en el complejo entramado que establece las condiciones de existencia de instituciones particulares.

Es desde esta consideración que, en pos de reflexionar sobre la accesibilidad de niñas y niños a la lectura literaria, necesariamente el objeto de estudio convendrá en centralizarse en las mismísimas prácticas.

El desplazamiento del objeto a las objetivaciones, permite situarnos en el análisis en torno a cómo las relaciones con los objetos son las que los constituyen, de una manera específica cada vez y según ensamblajes y distribuciones siempre singulares (Chartier; 1992: pág. 42).

Esta demarcación teórica, aunque obvia, requiere ser situada para vigilar la perspectiva a partir de las cuales analizamos “lo social” y, en este caso, la complejidad y multiplicidad de representaciones y prácticas que, en un determinado tiempo y espacio, establecen un juego de asociaciones y disociaciones que configuran el territorio de lo posible en un contexto institucional determinado (Rancière; 2010: págs. 23-52).

La lectura a partir de la cual se analiza la accesibilidad de niñas y niños a la lectura literaria se efectúa desde las herramientas teórico-metodológicas de la profesión de Trabajo Social. Este señalamiento invita a reconocer la necesidad de un abordaje trans-disciplinario en la comprensión de los discursos y prácticas que construyen sentido entre la niñez y los textos literarios.

El fundamento que habilita la implicación de la profesión en el análisis de la accesibilidad a la lectura literaria de la niñez no se reduce a una reflexión orientada al impacto de la dimensión socio-económica, de las condiciones de pobreza, en la apropiación de la literatura como bien social. Justamente, aquella hipótesis que centra la lectura de la accesibilidad a partir de las condiciones materiales de existencia de la niñez y de sus respectivos grupos familiares de referencia, es puesta en cuestión en tanto la condición de posibilidad de un sujeto, en este caso niña o niño, capaz de demandar textos literarios no se encuentra supeditada estrictamente a la variable “ingresos”.

Una lectura, si se quiere economicista o monetarista, poco aportaría a la problematización de la socialización de la literatura como una porción del patrimonio cultural de una sociedad dada. Una reducción de la problemática a las condiciones de pobreza no hace sino ocultar las luchas de sentido que se oponen a una inequitativa distribución de los saberes socialmente valorados.

Las condiciones materiales de base, las que se corresponden con la inscripción en un grupo familiar pobre, se imbrican a otros escenarios institucionales que afirman o rechazan dichas condiciones: como naturales, como injustas; entre otras formas posibles de “etiquetar” las formas de poder que caracterizan la sociabilidad al interior de un grupo determinado y en su relación con otros grupos y/o instituciones.

Es así que la literatura inscrita en las instituciones escolares requiere situar las acciones de los agentes educativos que definen las funciones de ese lenguaje en una comunidad dada, y que estructuran, en gran medida, lo que dicha comunidad percibe como literatura; no sólo como forma de identificarla sino como forma de experimentarla, sentirla, buscarla.

El gusto por la lectura literaria no sólo se revela y explica por el capital económico de los sujetos, sino por un cúmulo de discursos y representaciones cuya internalización, de manera contingente, amplía o cercena las posiciones posibles a partir de las cuales los sujetos se representan a la misma.

Este planteamiento nos invita a presentar elementos que contribuyen a no pensar el acceso a la lectura literaria desde una solapada obligatoriedad inserta en una perspectiva de derechos y vinculada a la realización de dicha práctica desde el slogan “leer por leer” o “la lectura por placer”, o el reciente lema: “un futuro con libros”.

Ambos principios rectores, enunciados en políticas de promoción de la lectura, no sólo invisibilizan al sujeto destinatario de la misma – o lo anulan desde una visión homogeneizante-, sino que, desde un imperativo categórico, invitan a conocer los beneficios de la lectura y sus

múltiples posibilidades de experimentación, sin referir las condiciones de posibilidad que habilitan una posición subjetiva capaz de representarse la literatura, ya sea como un derecho y/o como una práctica naturalizada.

Un sujeto lector es aquel individuo que ha subjetivado su autorización para el ejercicio de dicha práctica y es a partir de ello que la función emancipadora de toda práctica cultural tiene como indicador si en su fundamento se expresa la única condición de transmitir el gusto por el objeto presentado.

Cuando se habilita como experiencia, la lectura literaria sitúa una conciencia que posibilita el pasaje del puro y simple poder-decir a una enunciación particular y contingente, que determina el espacio de lo propiamente mío (Virno; 2003: pág.79). Incluso habilita un espacio de reserva, un escenario donde el pensamiento interpela, reniega y rechaza de los determinismos sociales de los cuales un sujeto singular es parte.

Al indagar a los docentes entrevistados en torno a las posiciones por ellos adoptadas a partir de la lectura de los diseños curriculares vigentes y de las transformaciones que los mismos operacionalizan en relación al desplazamiento de la tradicional enseñanza de la lengua y la literatura por la asignatura Prácticas del Lenguaje, una realidad convino en ser problematizada en torno al tema que nos convoca: las limitaciones de un protocolo de acción que, aunque prescriptivo, no instituye una significación en los agentes escolares adultos que los responsabilice de su función indelegable como mediadores en el acceso de la niñez a la lectura literaria.

Si bien fueron escasos los docentes entrevistados que refirieron no haber leído los diseños curriculares y/o haber efectuado una estructuración de sus prácticas cotidianas a dicha resolución, sumado también a cierto escepticismo generalizado que los lleva a desconsiderar el texto mencionado como una herramienta para proveerse de instancias de reflexión, no se evidencia un impacto del diseño curricular en la producción de nuevos mediadores entre la niñez y la lectura literaria.

Si bien las prescripciones curriculares definen, en el marco de la asignatura Prácticas del Lenguaje, un ámbito específico de acceso a la lectura literaria responsabilizando a las instituciones escolares en la efectivización de intervenciones que extiendan y profundicen las relaciones de las niñas y los niños con los textos literarios, no es casual que aquellos docentes que se reconocen con una trayectoria lectora, y que no han abandonado la práctica de una lectura personal y literaria, expresen que no es a partir de las modificaciones curriculares donde las prácticas de lectura literaria comienzan a ser inscriptas desde una perspectiva de derecho, vinculada a la apropiación de la cultura escrita, a la apertura a otros universos de sentido y como oportunidad recreativa.

Por el contrario, la disposición curricular vigente, en estos actores, no se explicita como medio para la realización de ciertas prácticas vinculadas a la lectura por placer, en el sentido de capacidad de representación, sino como normativa a partir de la cual pueden legalizar y legitimar prácticas ya existentes.

Indagando en la relación entre el diseño curricular y las prácticas de lectura literaria, prima una marcada culpabilización docente hacia los referentes familiares de las niñas y los niños y hacia los niños mismos.

La escasa lectura realizada en el hogar es vista como una condición de época, signada por otras formas culturales (emergentes del pasaje de “la comunicación” a “la información” y a las relaciones inter-activas) y por soportes de lectura – no impresos- y, a la vez, por una experiencia en torno al tiempo, el cual es vivido como un bien escaso consecuencia de otras múltiples actividades que realizar (“no tengo tiempo para eso”). E incluso, toda evaluación de la experiencia cotidiana atravesada por la variable tiempo remite a cuantificación, cuando no exclusivamente a “pérdida de tiempo”.

Lo anteriormente explicitado se complejiza aún más cuando la significación que establece todo vínculo con la recreación es el mero divertimento. Divertimento valorado como tal en tanto no exige ampliar los conocimientos necesarios para el disfrute sino extinguir el

ejercicio intelectual y creativo valorando la satisfacción inmediata. Por ello, que no demande tiempo:”me gustó ese cuento porque es corto, se lee rápido”. El divertimento también adquiere un sentido disciplinante cuando maestras de grado y bibliotecarias refieren utilizar libros y juegos para que los chicos “se queden quietos” o con la intención de que “mejore su conducta”.

También las nuevas tecnologías ingresan en el cotidiano de niñas y niños, según refieren los adultos entrevistados, como un enemigo que desvaloriza y destituye cualquier práctica docente que intente promover en un sujeto –niña o niño- el gusto por la lectura literaria. Pero, paradójicamente, aunque percibidas como enemigas, las imaginaciones docentes no elucubran formas posibles de poner límite a la avanzada de dichas tecnologías: en una de las escuelas que constituyeron la unidad de referencia empírica, el uso de la biblioteca escolar para la realización de prácticas de lectura literaria se encontraba supeditado a la utilización de dicho espacio para un taller de informática dictado por un padre.

En fin, lo que se intenta introducir a partir de estas consideraciones es la identificación y análisis de prácticas escolares que favorezcan u obstaculicen la constitución de hábitos lectores, entendiendo que la condición de lector remite a la existencia de un sujeto con múltiples destrezas para vincularse con la palabra escrita (Ciriani y Peregrina; 2007: pág. 61).

Estas destrezas, aunque múltiples, inscriptas en las instituciones escolares se edifican siempre a partir de la alfabetización de las niñas y los niños. O al menos, desde sus inicios y aunque ficcionalmente, la educación pública operó a través de su obligatoriedad y de un fuerte vínculo entre alfabetización y ciudadanía, aunque no como un proyecto extensivo a la vida humana, sino únicamente a la vida activa, confundándose con el tiempo de trabajo (Chartier; 2004: pág. 36).

Si bien esta intencionalidad política contribuyó a una práctica educativa que promovía una incorporación instrumentalista de la lectura, por otro lado era la condición necesaria, aunque no fuera la suficiente, para objetivar las condiciones de posibilidad de una subjetividad lectora en sentido pleno. Es decir, de una posición de sujeto capaz de representarse la lectura literaria como un derecho y efectivizar acciones para identificar actores institucionales diversos que le permitieran apropiarse del acervo literario existente.

En la actualidad, si la socialización de la niñez en relación a los derechos culturales, planteada en términos de acceso y apropiación desde una perspectiva lúdica y afectiva, conviene sea reconocida como una premisa que organice las intervenciones docentes, ello es porque el impacto de las instituciones escolares en las trayectorias lectoras de los sujetos es determinante. A partir de ello, interesa señalar que las prácticas culturales posteriores de las niñas y los niños se relacionan más con el capital escolar adquirido que con otros factores sociales, como el origen social de los lectores (Colomer; 2009; pág. 47).

Lo señalado en el párrafo último interviene como preludeo de una situación angustiante: la naturalizada existencia en las instituciones de niñas y niños que, incluso en el segundo ciclo, transitan su escolaridad entre la vaga frontera del analfabetismo y el analfabetismo funcional. Es así que, leer silábicamente remite a la realidad de un sujeto singular que, bajo la etiqueta de “iletrismo” contribuirá a reducir, disfrazadamente, el número de analfabetos que transitan una institución históricamente erigida para, al menos, incorporar las mínimas competencias lecto-escritoras.

Identificar esta realidad introdujo una revisión de la construcción del tema-problema de investigación, en tanto resultaba paradójico indagar en torno al acceso a las prácticas de lectura literaria cuando lo que se ponía en cuestión eran las intervenciones docentes en la transmisión de las herramientas alfabetizadoras básicas. A su vez, esta realidad me presentaba incompetente como investigador dado que mi campo disciplinar se ubica lejano a los marcos conceptuales (de la pedagogía, la didáctica, la lingüística, entre otras disciplinas), que posibilitarían aprehender los factores que se imbrican en la enseñanza de las competencias lectora y en los obstáculos actuales para tal fin.

Sin embargo, a partir de los resultados preliminares de la investigación en curso, se pudieron plantear, a modo de hipótesis interpretativas, ciertas representaciones de los docentes

que motivarían la inscripción de textos literarios en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez permitirían esbozar los posibles usos que los mismos le otorgan al lenguaje poético. Estas tipificaciones interesan en tanto subyacen en ellas concepciones en torno a la alfabetización.

La primera supone que la función e importancia de los textos literarios radica en su utilidad como dispositivo para vehiculizar objetivos pedagógicos y/o moralizantes.

La segunda supone la realización de prácticas de lectura literaria sin centrarse en las funciones del lenguaje poético y únicamente como instancia inaugural para luego enfatizar la acumulación sumaria de conocimientos –nombres de autores o títulos de libros, cuando mucho-, perspectiva que es definida como “enciclopedista” pero que nunca interviene en la constitución de un conocimiento que conduzca a elegir (contenido, estilo, temática del libro). Estos conocimientos no se traducen en la apertura a nuevos horizontes literarios y en la creación de un hábito lector (Bahloul; 2002; pág. 57).

La tercera supone la realización de prácticas de lectura literaria con el objetivo de evaluar la comprensión lectora de niñas y niños atribuyéndole al texto literario un sentido único y unívoco. Esta práctica no presentaría diferencias con aquellos textos específicamente de estudio en tanto que, es en el retorno al mismo texto, donde se verifica la validez o no de la interpretación. En otros términos, esta hipótesis podría plantearse sosteniendo que, a través de prácticas escolares, los adultos “vigilan el mundo de la percepción de los niños” (Benjamin; 1989; pág. 28).

La cuarta se distancia de aquellas perspectivas que encuentran en la literatura una herramienta para la transmisión de mensajes y modelos al concebir la función del lenguaje poético como una forma de intervención en el reparto de lo sensible que define al mundo que habitamos (Rancière; 2010; pág. 20). Desde este posicionamiento, la relación docente-alumnos se reconfigura en un proceso de construcción de sentido en torno al texto literario que exige que ambas partes de la relación se constituyan en sujetos lectores.

A partir de ello, emergen dos dimensiones que concretizan una modalidad particular de acceso a la lectura literaria: por un lado, reconoce que la función del lenguaje poético se halla sujeta a la “plurisignificatividad” que deviene del encuentro entre texto literario y una comunidad de lectores y, por otro lado, redefine el sentido escolarizante de las prácticas de lectura literaria al concebirlas como un “hecho total” en el que intervienen diferentes niveles de formulación del capital y del medio cultural de los individuos (Bahloul; 2002; pág. 12).

La identificación de estas tipificaciones permitieron re-orientar el proceso investigativo al integrar la accesibilidad a la literatura como condición necesaria para la alfabetización de niñas y niños y reconocer cuáles son los discursos, representaciones y prácticas que, estructuradores de una forma de sociabilidad habilitan, a su vez, formas disímiles de experimentar –o no- la literatura.

Este reflexionar en torno a los puntos de partida que establecieron las particularidades del proceso de investigación volvieron a situarme en un debate político centrado en los esquemas representacionales a partir de los cuales los adultos producen y reproducen una imagen de niño y niña y de cómo esta imagen obtura la posibilidad de comprender a este sujeto en su capacidad de vivir de acuerdo a su condición de niño (Cazzaniga; 2001: pág. 97).

Es necesario entonces considerar que es la construcción de intervenciones docentes sustentadas simbólicamente en la importancia de la existencia material del objeto libro la condición inaugural que naturaliza su presencia en la vida de niñas y niños. Y el leitmotiv que promueve instancias individuales y colectivas donde se desarrollan alternativas diversas para resolver la privación material de base. Es por ello que una de las funciones del docente como mediador consiste en crear en niñas y niños una necesidad, allí donde la privación ha constituido una posición de sujeto que les impide demandar el acceso a determinados bienes. Representarse esta función estableció una re-lectura del material producido a partir de las entrevistas.

Esto posibilitó señalar que la tarea alfabetizadora impone restricciones a su transmisión como mera técnica -a adquirir en los primeros años de tránsito escolar-, al devenir como una actividad permanente de democratización de la palabra a partir de aquellas prácticas docentes fundantes del niño como ciudadano, como sujeto con “derecho a tener derechos”. La alfabetización, en este caso, no es concebida instrumentalmente, tampoco como condición para el mejoramiento de la condición social. Sino como ruptura simbólica: “no quedarse con que es lo que hay y no quedarse con que el pibe no puede”.

La alfabetización y la educación literaria, desde un análisis centrado en las condiciones que efectivizan su democratización, exigió iniciar un trabajo de identificación de las representaciones y prácticas que, a través de un juego de oposiciones y semejanzas, trazaba la desagregación o no entre un sujeto escolar y un sujeto niña o niño. O, planteado en otros términos, comenzó a ser relevante identificar y analizar cómo los agentes escolares, ante el destinatario de sus intervenciones, actuaban catalizando la precipitación del sujeto niño o si sólo admitían que esa imagen se mantuviera como diluto en el sujeto escolar.

Esta tensión entre sujeto escolar y sujeto niña o niño, no se relaciona con un pensar la infancia como portadora de una especie de subjetividad esencial, autorreflexiva, previa al acto pedagógico (Pierella; 2006: pág. 104) sino con las formas en que los sujetos concretos -niñas y niños- experimentan su existencia en y a partir de las instituciones escolares. Esto conduce, ante todo, a pensar la relación asimétrica entre docentes y alumnos como forma de responsabilidad y no de autoridad, en tanto la asimetría se basa en funciones y no en el poder de quien la ejerce (Bleichmar; 2006: págs. 143-144).

Reconocer y problematizar las imbricaciones de las representaciones de infancia y sus consecuencias en las prácticas de acceso a la lectura literaria orientó, por un lado, la identificación de situaciones en las cuales las niñas y los niños demandaran la lectura de textos literarios, la referencia de situaciones de lectura en el ámbito familiar, su tránsito por la biblioteca escolar, las características del material que solicitan, entre otras. Por otro lado, interesó particularmente reconocer los usos y sentidos que los docentes otorgan a la lectura literaria y a las prácticas de lectura. A partir de ello, fue de interés también identificar, describir y analizar las intencionalidades que motivan la inscripción de los textos literarios en las situaciones áulicas y cómo los docentes fundamentan la selección de un material determinado.

Al respecto pueden situarse las siguientes afirmaciones, en términos de lineamientos investigativos a profundizar:

- La demanda literaria que las niñas y los niños establecen en la biblioteca de la comunidad -alternativa a la biblioteca escolar y en la cual desarrollan visitas periódicas-, se vincula a una literatura devenida mercancía, producto de su experiencia como televidentes y consumidores. Por el contrario, la explicitación de un gusto lector autónomo y generalizado fue registrado exclusivamente en escuelas primarias rurales.
- Las producciones escritas de las niñas y los niños en la biblioteca de la comunidad que visitan con sus respectivos años verifican el punto anterior: los personajes y temáticas de las historias por ellos elaboradas, a partir de imágenes diversas, se estructuran desde personajes e historias pertenecientes a dibujos animados o films. Son escasos los relatos producidos que no se relacionan directamente con productos televisivos o filmicos -propios de la industria cultural- y que hacen explícita la existencia de un acto creador fundado en una implicación subjetiva en la producción de la historia.
- De las observaciones efectuadas en la biblioteca de la comunidad a partir de las visitas realizadas por docentes se visualiza una escasa implicación de los docentes en las actividades de lectura. Su función se centra en el acompañamiento de los estudiantes y en el control de la conducta de las niñas y los niños. Son escasos los docentes que, durante la permanencia en la institución mencionada, sostienen situaciones de lectura con sus alumnas y alumnos.

- Al indagar los significados que los docentes otorgaban a la promoción de la lectura, de manera elocuente, la mayoría de los entrevistados vincularon “la promoción” a la acreditación de los contenidos mínimos que los estudiantes deben aprehender para acceder al siguiente nivel de formación. Esto evidencia el “sentido escolarizante” implicado en todo acto educativo: cuantificar y medir, como parámetros que estructuran la evaluación de los aprendizajes.
- Se registró, a partir de una situación de observación, una homologación entre “practicar la lectura” y “leer literatura”, dando cuenta de la subsidiariedad del lenguaje poético en la consolidación de los mecanismos de lecto-escritura.
- Fueron escasos los docentes que afirmaron sostener, en la actualidad, prácticas personales de lectura literaria. Y más escasos los docentes que leen diversidad de textos literarios destinados al público infantil. El escaso bagaje de libros infantiles leídos por los docentes impide seleccionar y mediar individualmente con eficacia (Cañón; 2009: pág.51); evidencia de las consecuencias que lo cuantitativo impone a la calidad en el acceso a la literatura.
- A pesar de lo expresado en el punto anterior: los docentes que refieren “leer poco” y, además, “leer poca literatura”, reclaman con más frecuencia que es escaso el acervo bibliográfico literario de la biblioteca escolar.
- Las niñas y los niños que demuestran amplias competencias lectoras provienen de sectores socio-económicamente vulnerables y transitan su escolaridad en una institución rural. Dicha inscripción de clase es concebida por los docentes no como un obstáculo, sino como una realidad a abordar educativamente. Los docentes del establecimiento rural identificaron la necesidad de promover el acceso a la cultura escrita y a la literatura como condición fundante de la constitución de la ciudadanía de las niñas y niños a su cargo.
- Los docentes que afirman no leer textos literarios fundamentan la selección del material a proponer en clase a partir de su inscripción en el diseño curricular. Otra estrategia registrada, aunque minoritariamente, fue la recomendación efectuada entre maestros y/o entre el directivo y el maestro.
- Es relevante mencionar que, al indagar en torno a instancias donde los docentes hayan accedido a la lectura literaria, ninguno menciona su trayectoria de formación como un escenario que haya brindado dicha oportunidad.

Bibliografía

- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Cirianni, Gerardo y Peregrina, Luz María (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Teresa Colomer (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona, Editorial Graó.
- Bahloul, Joelle (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, Silvia. Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Argentina, Editorial Noveduc.
- Pierella, María Paula (2006). “Infancia y autoridad en el discurso posdictatorial”. Carli, Sandra (comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Argentina, Editorial Paidós.
- Cazzaniga, Susana (2007). *Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Benjamin, Walter (1989). Escritos: la literatura, los niños y los jóvenes. Ediciones Nueva Visión. Argentina

Chartier, Anne-Marie (2004). Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica. Fondo de cultura económica. México.