**Algunas ideas sobre la selección de textos literarios**

por [**Marcela Carranza**](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#carranza)

|  |
| --- |
| Imagen por Chris Van AllsburgDetalle de una ilustración de Chris Van Allsburg para el libro *La escoba de la viuda*. |

*"Me encantó, pero hay algo que no entendí: ¿la escoba se quemó?"*

*"La escoba no se quemó porque si la entierran..., encajaron el palo en la tierra... quedó debajo de la tierra, adentro de la tierra y el fuego se queda ahí, arriba, entonces no se quema."*

*"Con su magia que le dejó un poquito de magia la bruja, no se quemó porque estaba abajo."*

*"La pintaron de blanco para asustar a los vecinos. Con la viuda la escoba era buena."*

*"Lo que pasó es que a la noche el fuego se apagó y la escoba se escapó."*

*"Les pregunto, ¿cómo se había escapado? Volando dice una de las nenas."*

*"No, hizo un caminito por debajo de la tierra y se fue."*

*"Eran dos escobas, una era de la otra bruja (aludiendo a la segunda bruja que aparece en el relato). La otra escoba era de la bruja que se cayó en la casa de la viejita, porque si eran dos brujas, había dos escobas. Entonces una se quemó y la otra no."*

*"Me gustó porque era un cuento de brujas, es un cuento de terror."*

*"No, este no es un cuento de terror porque a mí no me dio miedo, ¿no ves que las brujas eran buenas?"*

*Fragmentos del diálogo entre los chicos de la sala de cinco años y la docente Silvia Rodríguez*[(1)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) a partir de la lectura del libro La escoba de la viuda, de [Chris Van Allsburg](http://www.imaginaria.com.ar/06/8/vanallsburg.htm)[(2)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas)*.*

**Esos libros "difíciles", esos libros extraños**

El libro seleccionado por la docente Silvia Rodríguez para leer a pequeños de cinco años podría decirse que es un libro "difícil", sin embargo es esta "dificultad" la que favorece múltiples lecturas en la resolución de la anécdota. ¿Qué sucedió finalmente con la escoba? Se preguntan los niños y buscan diversas respuestas al interrogante. Es posible que alguien piense que los niños no comprendieron correctamente, y considere sus diversas interpretaciones como erróneas, un fracaso en la comprensión del texto. Las interpretaciones "herejes", "raras" como las que ejemplifica esta cita serían descartadas, frente a una lectura oficial, la del adulto, que se supondría correcta y a la que los niños deberían acercarse.

Lo que sin duda no podrá objetarse a esta escena de lectura es la ferviente y activa participación de los niños en la construcción personal de significados. Su posición de lectores comprometidos con la historia. El rico intercambio de interpretaciones entre los miembros de esa pequeña comunidad de lectura [(3)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas).

|  |
| --- |
| Imagen por Chris Van AllsburgDetalle de una ilustración de Chris Van Allsburg para el libro *La escoba de la viuda*. |

A los cinco años, los niños ya poseen representaciones acerca de la literatura que les está destinada. Muchos de estos supuestos de lo que es para niños, provienen de su contacto con los textos infantiles en la escuela [(4)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas).

"Cuando saco el libro de mi maletín los niños ven la contratapa y dicen: es un cuento de brujas porque tiene una escoba… Preguntan cómo se llama el libro. Leo: *La escoba de la viuda*, ¿viuda?, ¿la escoba no es de la bruja?, ¿es de la viuda?, ¿qué es *viuda*? Los niños se sorprenden al comprobar que su primera anticipación con respecto al título del libro no era del todo correcta."

(Testimonio de Silvia Rodríguez.)

Si bien la historia de Chris Van Allsburg parece responder a un modelo literario conocido por los chicos: el cuento maravilloso; desde el título mismo hay una serie de trasgresiones a este modelo. Los colores sepia de las ilustraciones y su estilo hiperrealista, con rostros que llegan a lo siniestro; el contraste entre una historia cercana al humor e ilustraciones "dramáticas"; el comportamiento poco corriente de los personajes en relación con el estereotipo… y un final apenas esbozado, que obliga al lector a reconstruir parte de lo sucedido, son algunos de estos elementos trasgresores.

El "no entendí, pero igual me encantó" del pequeño lector de la cita nos sitúa en un modo de acercarse a la literatura que no siempre la escuela habilita. No es necesario (ni es posible) entenderlo todo en un texto literario, y esta apertura a la ambigüedad, a la posibilidad de gozar con una narración, con un poema, con una obra teatral aún sin haberlo podido abarcar completamente con el entendimiento se hace indispensable en nuestro rol como mediadores y lectores [(5)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas).

Clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales... Sin embargo la historia misma de la literatura es rica en situaciones de encuentro entre los niños/jóvenes y los textos no destinados a ellos. [*Robison Crusoe*](http://www.imaginaria.com.ar/11/0/roldan.htm), *Las mil y una noches*, *Los viajes de Gulliver*, los cuentos populares de la tradición oral, no fueron pensados ni escritos para niños y sin embargo pasaron a formar parte de la biblioteca infantil universal durante siglos.

Según Perry Nodelman en su texto "Todos somos censores" [(6)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) la selección de libros según las edades de los niños es una forma de censura con consenso entre los mediadores.

*"Los niños reales pocas veces pueden ser descritos con generalizaciones acerca de las capacidades o los intereses que deben tener a edades específicas (...)."*

*"La selección de libros que se orienta a partir del criterio de que niños de cierta edad no están listos para ellos es sumamente antipedagógico, ya que es una forma de evitar que los niños aprendan cosas que nosotros suponemos que desconocen."*(Nodelman, 2001: pág. 160).

Si como decíamos en nuestro ejemplo, debemos pensar en ofrecer a los niños libros desafiantes, que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos, entonces nuestra propuesta se aleja indefectiblemente de un principio muy generalizado en el ámbito pedagógico: "empezar desde los saberes previos del alumno". Según señala Kieran Egan [(7)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) existen cuatro razones por las que este principio puede ser cuestionado: Primero, *"no existe la manera de saber cuándo comienza este proceso (…) cuándo se sabe qué es lo que el alumno sabe…"*Segundo, *"reducir la cuota de novedad de lo que se enseña no resuelve el problema del aprendizaje, y si pudiésemos manejar cierta novedad, por qué no podemos manejar más."* Tercero, y a nuestro entender de especial relevancia en la elección de los textos: *"...se asume que el pensamiento de los niños es simple, concreto, y se articula con su propia experiencia local. Pero (...) los niños también poseen imaginación y emociones y éstas también los conectan con el mundo"*. Cuarto,*"...nadie entiende el mundo en relación al principio de la asociación gradual de los contenidos"*. (Egan, 2005: pág. 66.)

Elegir los libros porque el mundo representado responde a lo supuestamente cercano al niño, significa como contrapartida descartar un gran número de textos, autores, géneros por resultar (supuestamente) "ajenos" al niño. A nuestro entender el movimiento no debe ser centrípeto sino centrífugo; partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles. Esto permite abrir el canon de lecturas introduciendo toda clase de géneros, autores nacionales poco difundidos, autores extranjeros, clásicos, libros que refieren a objetos culturales como obras pictóricas, arquitectónicas, literarias… cuya inclusión en un libro infantil puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural al que todos deberían tener acceso. Y no temer a las ediciones y traducciones hechas en el extranjero; el no conocer un vocablo no es un impedimento real para leer un texto y siempre es bueno tener más palabras para nombrar al mundo.

Como señala [Michèle Petit](http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm) [(8)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas), resulta erróneo pensar la selección de los textos en términos de "necesidades" o "expectativas". ¿Cómo saber las verdaderas expectativas y necesidades de los lectores? Es frecuente que los mediadores intenten atraer a los lectores a través de textos que supuestamente tienen algo que ver con ellos. Sin embargo los niños y los jóvenes a menudo se sienten atraídos por lo exótico, lo extraño, por aquellos mundos lejanos y enigmáticos que en modo alguno remedan sus propias vivencias [(9)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas).

Este gesto de apertura "hacia lo desconocido" (sin descartar lo conocido ni mucho menos), puede encontrar escollos muy concretos en la oferta editorial. Existe una tendencia en los criterios que guían las publicaciones a apostar por lo que ya ha sido probado y ha dado muestras de éxito a nivel de las ventas. Por otra parte, desde hace unos pocos años en nuestro país pequeñas editoriales han comenzado a producir textos que ofrecen interesantes alternativas e incluso buscan cubrir "vacíos", como los relativos a la publicación de [libros-álbum](http://www.imaginaria.com.ar/11/5/destacados.htm) e [historietas para niños](http://www.imaginaria.com.ar/18/1/banda-dibujada.htm); a esto se suma la tarea de editoriales de mayor envergadura con distribución en nuestro país, que ofrecen libros y colecciones que dan cuenta de un especial cuidado tanto en el texto, como en las ilustraciones y la edición. El conocimiento del catálogo de estas editoriales menos conocidas se vuelve imprescindible en la tarea de los mediadores. Si la escuela es el mercado cautivo para las editoriales; esto le otorga a la institución, pero en particular a cada uno de los docentes que la conforman, una enorme responsabilidad, pero también interesantes posibilidades. ¿Qué sucedería si los docentes conocedores de una amplia bibliografía comenzaran a exigir otros criterios de edición?

**Las adaptaciones y los lectores**

En el caso de la [literatura infantil](http://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm), la relación entre productores y consumidores del texto es asimétrica, se trata de un adulto y de un niño con desiguales condiciones de poder y de saber. La adaptación busca superar tal asimetría, ajustar el mensaje al horizonte del receptor; pero este lector en el texto no está dado por lo que los niños reales y concretos son, sino por las representaciones de lo que son los niños en una sociedad, cultura y momento histórico dados.

Esta situación que puede extenderse a toda la literatura para niños y jóvenes, llega a situaciones de mayor evidencia en las maniobras de adaptación realizadas sobre clásicos infantiles o textos de la literatura adulta ( *Robinson Crusoe*, [*Alicia en el País de las Maravillas*](http://www.imaginaria.com.ar/00/5/carroll.htm)*,* [*Pinocho*](http://www.imaginaria.com.ar/02/9/pinocho.htm), *Los viajes de Gulliver*, los cuentos de [Andersen](http://www.imaginaria.com.ar/02/2/dia.htm), etc...) a versiones de circulación masiva como los cuentos que se venden en kioscos, supermercados y las películas/libros Disney, por ejemplo. Muchas de estas adaptaciones, las más comerciales y por ende las de más fácil acceso, producen verdaderos "mutantes" de los textos originales, o de versiones antiguas de acuerdo a parámetros fundamentados en la repetición y el estereotipo. El cotejo y análisis de diversas versiones de un mismo texto puede permitirnos tanto a los adultos mediadores, como a los niños mismos, observar los cambios efectuados durante la adaptación, descubrir los efectos de sentido que tales modificaciones conllevan y preguntarse por la idea de lector que el texto adaptado construye.

"He decidido leerles a los chicos de 6º grado todo el 'arsenal' de adaptaciones de[*Caperucita Roja*](http://www.imaginaria.com.ar/17/7/caperucita-roja.htm). Me interesa que descubran las similitudes y diferencias entre cada versión, que descubran el por qué de los cambios y finalmente que establezcan las características de la parodia (quizás en un futuro me atreva a proponerles que elaboren una parodia ellos).

Comienzo leyendo la versión de Robert Darnton [(10)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas). Cuando anuncio que voy a leerles *Caperucita* un par de 'vándalos' (Christian y Alvarito) me miran con suficiencia y con sorna me dicen: '¿Caperucita?' Sospecho —conociendo el paño— que se consideran 'más allá' de estos cuentos para chiquitos. El resto se sienta y se dispone a escuchar.

(...) En un momento clave —en el que Caperucita se come la carne de su abuela y aparece el gatito— me permito lentificar la lectura, hacer una pausa y observar las reacciones. A esta altura Christian y Alvarito están con la mirada clavada en mí y atentos a la lectura igual que el resto de los chicos."

(Testimonio de la docente María Julia Arrondo.) [(11)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas)

****Detalle de una ilustración de [Leicia Gotlibowski](http://www.imaginaria.com.ar/15/4/gotlibowski.htm) para el libro *La Caperucita Roja*(Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2006).

María Julia elige leer a sus alumnos las diferentes versiones de *Caperucita Roja*, desde la de los campesinos franceses del siglo XVIII a las parodias de [Roald Dahl](http://www.imaginaria.com.ar/15/0/destacados.htm) y James Finn Garner [(12)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) porque tiene un propósito pedagógico, quiere que los chicos descubran los cambios de las diversas adaptaciones y versiones, y que puedan definir los efectos de sentido que esos cambios provocan. Los mismos chicos, poseen sus representaciones acerca de la literatura "adecuada a su edad", pero las antiguas (nuevas para ellos) versiones, así como el enfoque dado a la lectura, logrará acercarlos a *Caperucita Roja* desde otro lugar, desde una mirada extrañada: la de lectores expertos, descubridores de saberes literarios. Lo viejo, conocido y antiguo se torna desafiante, novedoso y enigmático.

**Lo formativo y lo estético**

La tensión entre lo formativo y lo estético, es uno de los problemas que atraviesa la literatura destinada a niños y jóvenes, y por lo tanto afecta directamente la selección de los textos. En su artículo "El tesoro de la juventud" [(13)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas), Maite Alvarado y Elena Massat definen la especificidad de la literatura para niños en esta tensión entre lo estético/literario y lo apelativo/formativo:

*"Hemos definido a la literatura infantil en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que hemos llamado apelativo, en contradicción con el primero. Este doble mensaje es el lastre de una situación de enunciación asimétrica, que obliga al adulto a un esfuerzo de adecuación al destinatario infantil, lo que supone a su vez un esfuerzo suplementario: el de construir ese destinatario. (...) Hay en el origen de los relatos infantiles una intención distinta del narrar, una necesidad de que el relato aproveche y no solo (o aunque no) deleite."*(Alvarado y Massat, 1989: pág. 54.)

El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes, y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los textos. Dentro de esta variante utilitarista-dura de la literatura para niños, donde los textos cumplen una función exclusivamente instrumental, ya que lo que menos se atiende en ellos es su naturaleza literaria, en estos últimos años la llamada "educación en valores" dio lugar a una variante "políticamente correcta" de la vieja intersección entre los libros infantiles y la moral. Si el [uso moral de la literatura](http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm) favorece la selección de los textos en función de su no ambigüedad en el mensaje; debemos pensar en el criterio contrario: seleccionar textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor.

**Hacer visible a la literatura**

Refiriéndonos al trabajo de María Julia Arrondo y sus alumnos con distintas versiones de *Caperucita Roja*, hablamos de un propósito pedagógico en la selección de los textos por parte de la docente. Y es aquí donde quisiéramos detenernos para finalizar estas reflexiones. Una escolarización "dura" de la literatura, como la que ejemplificamos antes ha llevado a pensar en su "desescolarización", y ha dado lugar a su movimiento contrario: la llamada "lectura por placer". Extendernos en esta dicotomía demandaría una extensión imposible para este trabajo, por ello sólo diremos que placer no es lo contrario de conocimiento y esfuerzo, y que la escuela es el ámbito apropiado para que los lectores descubran el "placer" de comprender los complejos y sutiles mecanismos de significación puestos en funcionamiento por cada uno de los textos literarios durante su lectura [(14)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas).

La selección de los textos, y ahora nos referimos especialmente al ámbito escolar, debe considerar las posibilidades de lectura que ese texto brinda. ¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados? Para saberlo nuestra mirada debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, "escuchar" al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica. Esto puede implicar un cambio de enfoque del mediador respecto a los libros destinados a los niños. Ya no se trata de atender exclusivamente al tema, al mensaje, al argumento como "verdades" a transmitir, sino de indagar cómo determinado contenido surge del entramado de procedimientos artísticos-literarios.

Las reflexiones de la docente Roxana Ceserani al elegir un libro para leer a los chicos de cuarto grado en la biblioteca pueden servirnos para ejemplificar esta mirada que lejos de hacer invisible a la literatura cuando se selecciona un texto literario, la coloca en un primer plano:

|  |
| --- |
| Imagen por IsolDetalle de una ilustración de Isol para el libro*Piñatas.* |

"Finalmente y luego de pensar mucho, decidí hacer esta experiencia de lectura con los niños de 4º grado. Me llevó un tiempo determinar el libro que iba a trabajar. Finalmente elegí [*Piñatas*](http://www.imaginaria.com.ar/15/4/piniatas.htm) de[Isol](http://www.imaginaria.com.ar/15/4/isol.htm).

Si bien es un grupo al cual le gusta preguntar mucho, a la vez, les molesta un poco la ambigüedad y la incertidumbre, por lo tanto, con*Piñatas* me estaba arriesgando a mucho..., pero la apuesta y correr el riesgo, valían la pena. Además, había confianza.

Cuando comencé a analizar el libro con más detenimiento y en soledad comencé a advertir que se iba transformando en una historia inconmensurable. Cada página abría ante mí una nueva dimensión. Los vacíos que hay que completar y las grietas que abre el texto, las ilustraciones entre lo siniestro y lo cómico. Esto fue lo que terminó de decidirme; intuía que algo guardado tenía esta historia."

(Testimonio de Roxana Ceserani [(15)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) a partir de la lectura de *Piñatas* [(16)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) con alumnos de segundo y cuarto grado. 2006.)

Para la elección del libro, Roxana se sitúa como lectora y se deja interpelar por el texto y las ilustraciones: ambigüedad, incertidumbre, "vacíos que hay que completar", "grietas que abre el texto", "ilustraciones entre lo siniestro y lo cómico"… *Piñatas*, dice, le resulta "inconmensurable", y es por esta razón, porque sabe que se trata de un libro abierto a una pluralidad de significados posibles, que lo elige para ese grupo.

Es más que frecuente que en las prácticas de lectura de textos literarios la literatura esté ausente, sea invisible, es decir, que sean otros aspectos ajenos a la especificidad literaria los que guíen la elección de los textos y su lectura. Sin embargo una vez dada la oportunidad, los niños y jóvenes dan cuenta de su agudeza como lectores, sorprendiendo a menudo a sus maestros; como en el siguiente caso, donde a partir de la lectura del cuento "¡Silencio, niños!" [(17)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas) de [Ema Wolf](http://www.imaginaria.com.ar/00/9/wolf.htm), se produce una intensa escena de discusión literaria en un grupo de niños de 8-9 años:

|  |
| --- |
| Imagen por PezDetalle de una ilustración de Pez para el libro*¡Silencio, niños! y otros cuentos* |

"Paloma: Algunos cuentos son reales.

Docente: ¿Y éste?

Paloma: No.

Docente: Andrés, explicanos un poco lo de la mezcla, que vos decías...

Andrés: Es en el mundo de imaginación de los monstruos, pero también en el mundo real como nuestra escuela.

Pancho: Y las cosas que están mal en nuestra escuela, acá están bien.

Paloma: A veces uno escribe cosas de la imaginación y otras veces cosas que le pasaron.

Ignacio: Pero a veces uno imagina cosas que no pasaron pero que podrían pasar.

Docente: Ah, muy interesante ¿Y cómo se da esto en este cuento?

Paloma: Puede pasar que los chicos se porten mal en la escuela pero no que los monstruos vayan a la escuela, porque no existen en la realidad.

Pancho: Pero si pasara en el mundo de los monstruos... capaz que no hay escuela.

Celeste: Ufa, no existen los monstruos.

Docente: Andrés, lo que dicen Pancho y Paloma, ¿es lo que vos decís?

Andrés: Sí, mezcla los monstruos, que son de la imaginación con la escuela, que es de la realidad."

(Testimonio de la docente Anahí Rosello a partir de la lectura de "¡Silencio, niños!" con niños de tercer grado.) [(18)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas)

El cuento de Wolf es una parodia, y como tal supone una relación intertextual, en este caso con el terror, en particular con algunos de los personajes más "famosos" del género: la momia, el vampiro, Frankenstein, el fantasma, la bruja…El mundo de los monstruos tiene sus reglas y los chicos las conocen. Para los monstruos lo que está mal está bien y viceversa, en otros términos, se trata de un mundo donde prevalece la trasgresión de la norma. Pero a su vez y superpuesto al anterior en este cuento aparece el mundo de la escuela. Un mundo muy conocido por los chicos, allí donde lo que está bien, está bien y lo que está mal, está mal. El lugar de transmisión y aplicación de la norma por excelencia, la escuela, con su autoridad (la maestra/adulta) sufre la inversión de la parodia ("...las cosas que están mal en nuestra escuela, acá están bien."), de modo tal que los monstruos convertidos en aplicados escolares, y una escuela destinada a premiar a los "más malos", producen risa. La presencia de estos dos mundos superpuestos y que se "contaminan" mutuamente es claramente percibida por los chicos, pero la discusión no se detiene allí. Los chicos saben, y lo dicen con sus palabras, que existen relatos de experiencias reales y relatos de ficción; y que entre estos últimos algunos se parecen a la realidad y otros no. "Pero a veces uno imagina cosas que no pasaron pero que podrían pasar"; apunta Ignacio, ofreciéndonos una sencilla y clara definición de "verosimilitud" en un relato realista [(19)](http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm#notas). Los chicos, guiados por su docente, descubren el funcionamiento del cuento, los procedimientos (entre los que destacan la inversión) que hacen posible a la parodia y no tardarán mucho tiempo en producir nuevos relatos a partir de la puesta en práctica de estos mecanismos paródicos.

|  |
| --- |
| Imagen por Chris Van AllsburgIlustración de [Douglas Wright](http://www.magicaweb.com/douglas) |

La selección de los textos es una de las cuestiones claves en relación con las prácticas de lectura (y escritura), ligadas a una situación de enseñanza literaria. Los textos constituyen la materialidad con la cual los lectores entrarán en diálogo en su tarea como productores de sentidos. Podemos pensar entonces la selección de los textos como una invitación, como un desafío a "aprender a leer" ese libro en particular; algo quizás tan sencillo como pensar los textos literarios para la formación de lectores de literatura.

**Notas**

(1) Silvia Rodríguez es maestra de Nivel Inicial y egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil dictado por CePA (Centro de Capacitación Docente de la Ciudad de Bs. As). Realizó su proyecto de lectura de libros-álbum en secciones de 3, 4 y 5 años en la Escuela Nº 21, J.I.N. "A" del D.E. 14 de la Ciudad de Buenos Aires.

(2) [Van Allsburg, Chris](http://www.imaginaria.com.ar/06/8/vanallsburg.htm). *La escoba de la viuda*. Ilustraciones del autor. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. Colección Los especiales de *A la orilla del viento*.

(3) Al respecto interesa esta cita de Jean Hébrard: *"Es necesario que las voces de la lectura asciendan y que haya alguien que las escuche. En las escuelas es necesario que se descubran las nuevas modalidades de la lectura y que los profesores, como en la película Las alas del deseo, sean ángeles: tienen que ser capaces de que las voces de los alumnos suban para que puedan descubrir que alrededor de la lectura se constituyen cosas extrañas que, en nuestra jerga de historiadores de la cultura, llamamos comunidad de interpretación."*Hébrard, 2000: pág. 7.

(4) Para profundizar en este tema ver Colomer, 1998 y Shavit, 1986.

(5) *"...maestros, bibliotecarios o investigadores podemos interrogarnos más sobre nuestra propia relación con la lengua, con la lectura, con la literatura. (...) Sobre nuestra propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua sin angustiarnos. Y para dejarnos llevar por un texto, en vez de intentar dominarlo siempre".*Petit, 1999: pág. 167.

(6) Nodelman, Perry. 2001: pág. 155-168.

(7) Egan, Kieran. 2005: pág. 63-70.

(8) Petit, Michèle. 2001: pág. 26-27.

(9) "Nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas." Petit, 2001: pág. 27.

(10) Se refiere a la versión ofrecida por Robert Darnton en "Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca", en el libro *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1994.

(11) María Julia Arrondo es maestra de Nivel Primario y egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil dictado por CePA (Centro de Capacitación Docente de la Ciudad de Bs. As.) En 2005 realizó su práctica de lectura —a la que pertenece el fragmento citado— en la escuela Nº 6, del D.E. 19 de la Ciudad de Buenos Aires.

(12) Dahl, Roald. "Caperucita y el lobo". En *Cuentos en verso para niños perversos*. Iilustraciones de Quentin Blake. Traducción de Miguel Azaola. Madrid, Ediciones Altea, 1985. Colección Los Álbumes de Altea.

Finn Garner, James "Caperucita Roja". En *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Traducción de Gian Castelli Gair. Barcelona, CIRCE Ediciones, 1995.

(13) Alvarado, Maite y Massat, Elena. 1989.

(14) Se puede ampliar sobre este tema en [Bombini, Gustavo](http://www.imaginaria.com.ar/05/4/caraycruz.htm), 2002: pág. 28-33.

(15) Roxana Ceserani es maestra bibliotecaria en la escuela Nº 6, del D.E. 16 de la Ciudad de Buenos Aires. Realizó su práctica de lectura —a la que pertenece el fragmento citado— en dicha escuela como alumna del Ateneo (Escuela de Capacitación CePA): "Humor y Libro-álbum: para leer literatura en la escuela" (Segundo Cuatrimestre de 2006).

(16) Isol. *Piñatas*. Ilustraciones de la autora. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004. Colección Libros-álbum del eclipse.

(17) Wolf, Ema. "¡Silencio, niños!". En *¡Silencio, niños! y otros cuentos*. Ilustraciones de Pez. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1997. Colección Torre de Papel, serie Torre Azul.

(18) Anahí Rosello es psicopedagoga y egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil dictado por CePA (Centro de Capacitación Docente de la Ciudad de Bs. As). Realizó esta práctica de lectura con un grupo de niños entre 8 y 9 años del Instituto Vocacional de Arte (IVA) de la Ciudad de Buenos Aires.

(19) "Una característica de la ficción es ese "como si". Cuando se lee un texto de ficción, se suspende, mientras dura la lectura, la incredulidad o la duda respeto de eso que se está leyendo, y se lo cree, no como verdadero sino como ficción. No hay posibilidad de sentir placer en la lectura de un texto ficcional si no existe esta operación. La eficacia de la ficción, desde un punto de vista pragmático, descansa en su "credibilidad", o, en otras palabras, en su verosimilitud." Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia. "La Narración". En *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.

**Bibliografía**

* Alvarado, Maite y Massat, Elena. "El tesoro de la Juventud". En: *Filología*. Año XXIV. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1989.
* Bombini, Gustavo. "Sabemos poco acerca de la lectura". En: *Lenguas vivas* Nº 2. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, octubre-diciembre de 2002. Págs. 28-33.
* Colomer, Teresa. "Los supuestos de simplicidad". En: *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. Págs.141-144.
* Díaz Rönner, María Adelia. [Cara y cruz de la literatura infantil](http://www.imaginaria.com.ar/05/4/caraycruz.htm). Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988. Reeditado por Lugar Editorial (Buenos Aires, 2001. Colección Relecturas.).
* Egan, Kieran. "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?". En [*Lulú Coquette*](http://www.imaginaria.com.ar/18/6/lulu-coquette.htm), Año 3, Nº 3. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor, noviembre de 2005. Págs. 63-70.
* Hébrard, Jean. "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia dictada en la Biblioteca Nacional (Buenos Aires, 2000).
* Nodelman, Perry. "Todos somos censores". En: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Antología. Caracas, Banco del Libro, 2001. Colección Parapara-Clave. Págs. 155-168.
* Petit , Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999. Colección Espacios para la lectura.
* Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la lectura.
* Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Athens and London, The University of Georgia Press, 1986.

**Marcela Carranza**es maestra y Licenciada en Letras de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Como miembro de CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) formó parte de la coordinación del programa de bibliotecas ambulantes "Bibliotecas a los Cuatro Vientos" y del equipo Interdisciplinario de Evaluación y Selección de Libros. Publicó artículos en revistas y participó como expositora en congresos de la especialidad. Actualmente se desempeña como coordinadora de talleres en el área de la literatura infantil y juvenil en la Escuela de Capacitación Docente (CePA), de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y profesora tutora en el Postítulo de "Literatura Infantil y Juvenil" de la misma institución.