



Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: un silencio pedagógico **[1]**

Ana María Franco*

En este trabajo quisiera dar cuenta del estado de situación de algunas prácticas docentes en la escuela media relacionadas con la enseñanza de la literatura juvenil.

En la investigación que desde hace tres años llevamos a cabo en la Universidad del Comahue –*Ficción de ficciones, el canon literario en la Escuela Media-* [2], no sólo hemos indagado criterios de selección de textos en los primeros tres años de la escuela secundaria, sino que el trabajo de campo – entrevistas a veintidós docentes de la región del alto valle de Río Negro y Neuquén, entre otros instrumentos-, nos ha acercado al tratamiento que la literatura juvenil recibe en las clases destinadas a ella.

Hemos conocido así cuáles son las concepciones y fundamentos que los docentes ponen en juego a la hora de elegir determinadas obras literarias para que lean sus alumnos de los primeros años de la secundaria, por qué deciden incluir o descartar ciertas obras, autores, géneros o temas.

Nuestro objeto de estudio, definido como “la literatura en los primeros años de la escuela media: Criterios de selección y concepciones docentes”, nos colocó como investigadoras ante la mención de una enorme variedad y cantidad de textos. Esa selección nunca es arbitraria ni estrictamente personal, obedece a múltiples y complejos factores: lo que se considera literatura en un momento histórico determinado, lo que se supone que la escuela debe brindar a los estudiantes, lo que es posible y necesario leer para continuar el proceso de formación lectora. Hemos visto además que

* *Profesora en Letras* (UCA 1980) y *Licenciada en Administración y Gestión de la Educación* (UNSAM 2007) trabajó en docencia desde 1980 como Profesora de Lengua y Literatura en el Nivel Medio de escuelas públicas y confesionales. Se desempeña desde 2006 como Directora del Nivel Medio del *Instituto Nuestra Señora de Fátima* de Cipolletti (Obispado del Alto Valle). Desde 2007, es integrante del equipo de la cátedra *Didáctica especial y residencia* en la carrera de Profesorado en Letras, y del equipo de investigación dirigido por la Mg. María Dolores Duarte en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
francoanamaría@fibertel.com.ar

influyen en esa selección –entre otras cosas- la formación profesional de los docentes, su propia historia como lectores, las concepciones de literatura, de lector de literatura y de adolescencia que han podido construir ellos en razón de su profesión. Aparecen también criterios externos generados desde las propuestas editoriales y, a veces, las sugerencias que ofrecen los documentos curriculares. En general, los criterios que llamamos “externos”, constituyen recomendaciones a las que el docente llega por distintas vías. El colega que le sugiere títulos que “funcionan” en el aula, los catálogos de las editoriales dedicadas al mercado escolar o su oferta de ediciones “con literatura” y provistas de abultados paratextos didácticos son algunos ejemplos de ellas.

Por otra parte, la investigación, a través del trabajo de campo, nos permitió acercarnos a algunos aspectos referidos al tratamiento didáctico que se le da a la obra literaria en estos primeros cursos del secundario. Y sobre esta cuestión desarrollaremos este artículo, aunque deseamos en principio destacar la fuerte presencia de la llamada literatura juvenil en estos primeros años.

La “instalación” de la literatura juvenil

Los materiales analizados –entrevistas, planificaciones y programas, cuadernillos- dan cuenta de la poderosa entrada que la literatura juvenil ganó en la escuela media. No es objeto de este trabajo extendernos en el tema pero sí señalar la presencia reiterada de la literatura juvenil – particularmente la novela- en la etapa inicial de la escuela secundaria y destacar al mismo tiempo que muchos títulos ya ganaron terreno en el ciclo superior.

Consideramos que la literatura juvenil constituye una forma reciente de interpelar al lector en formación y, si bien no renegamos de su existencia en el aula, opinamos que no siempre esta literatura “ad hoc” [3] contribuye a la formación de verdaderos lectores. Como dan cuenta en el estudio de un corpus amplio de la literatura juvenil en Argentina, Duarte y Almada (2005, pág. 13) al caracterizar la construcción del lector al interior de los textos [4], identifican tres variantes de las cuales nos interesa el tipo b al cual describen de la siguiente forma: “esta literatura se piensa, publica y vende con la intención de conquistar un público cautivo, está ofreciendo sólo novelas breves porque desconfía de las capacidades y de las competencias culturales –y sobre todo literarias- que el receptor puede poseer. Le exige poco –sólo el reconocimiento del estereotipo y de un mundo familiar- y también le ofrece poco: capítulos breves, lenguaje sencillo, registro conocido, aventuras livianas, protección adulta, finales tranquilizadores. Puesto que este lector modelo ha sido legitimado por el cine comercial, por la historieta y el video clip, parece que la voz narradora construida para

hablarle tiene suficientes garantías de éxito si repite el esquema y no arriesga probando con propuestas novedosas o que impliquen mayores desafíos.” [5]

Si bien acordamos con los dichos de Colomer (2005) en cuanto a la conveniencia de una graduación que contemple pasar de una literatura “más liviana” a otra de mayor complejidad, entendemos que la escuela, por lo tanto el docente, debiera ofrecer textos que colaboraran desde el comienzo en la formación de lectores literarios para no demorar al alumno con experiencias de lectura que no siempre son gratificantes o, mejor dicho, productivas. Teresa Colomer, desde su ámbito de trabajo con la didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, resalta con insistencia el papel del mediador y destaca algunas líneas de acción que dan respuesta a una serie de afirmaciones surgidas en los últimos años sobre la intervención docente y la lectura literaria[6]. Rescatamos los términos con que esta autora aconseja: “nuestro momento es potente, aunque reflexivo, en la teoría, y rico, aunque difuso, en la multiplicación de experiencias distintas de mediación /.../ escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena son las nuevas coordenadas del momento actual.”

Por su parte, desde la Universidad de Cantabria, también Isabel Tejerina Lobo ha advertido recientemente sobre las obras seleccionadas por distintas instituciones que según ella han intentado canonizar el repertorio infantil y juvenil de títulos que circulan en las escuelas del país. En efecto, la autora se posiciona en la importancia de establecer los criterios de selección para la elaboración del canon escolar, y valida los aportes que en España han ofrecido la Asociación Rosa Sensat, el equipo Peonza, los diccionarios y obras de Luis Daniel González, como así también las antologías de Carmen Bravo Villasante. En su recorrido por esas selecciones, Tejerina Lobo las reseña y valora críticamente para concluir en que si bien la voluntad de seleccionar un corpus limitado siempre pone en juego criterios ciertamente restrictivos, y en ellos se definen inclusiones y exclusiones, las mismas constituyen acercamientos oportunos al canon literario escolar infantil y juvenil, y no opacan la labor creativa de la selección ni la entusiasta actividad del lector [7].

Reiteramos, en nuestra investigación, el estudio de campo muestra la significativa presencia de este tipo de literatura. Nuestra posición sobre este punto, coincide con las expresiones del trabajo ya referido de Almada y Duarte: "Lo que define a esta literatura rotulada de “juvenil” es el destinatario explícito al que abiertamente se dirige y que determina una relación comunicativa particular. Un destinatario definido biológica, social y cognitivamente y que se corresponde con la imagen de

adolescente que ha construido la sociedad. Cuando este destinatario coincide – o guarda grandes similitudes- con el lector modelo inscripto en el texto, los mundos ficcionales recreados en la obra se acercan peligrosamente al mundo real dificultando el acceso a los bienes simbólicos que debieran estar al cuidado de la escuela". [8]

Finalmente, nos interesa cerrar este apartado remitiendo a los conceptos que Remo Ceserani (1981) aportara sobre el trabajo con la literatura, los cuales serían válidos al momento de seleccionar los textos, sin la limitación que ofrece esta literatura “ad hoc” que hemos comentado: “...Los grandes textos de la narrativa se eligen /.../ por la eficacia de sus mecanismos narrativos, por la complejidad de las estratificaciones semánticas, por la capacidad de dar una representación crítica e inquietante de las relaciones entre realidad y ficción.” [9]

Qué se hace con los textos

En las entrevistas efectuadas a diferentes docentes –escuelas de gestión estatal o privada- el acento estuvo puesto en los criterios de selección, sin embargo los discursos de los docentes muchas veces respondieron más allá de nuestras precisas inquietudes. Así pudimos conocer de qué manera algunos acompañan a los alumnos en la construcción de significados, o cuáles son las actividades más frecuentes que proponen para realizar con relación a las obras trabajadas en clase, y hasta ciertas formas de evaluación que advertimos son recurrentes.

El tratamiento de los subgéneros, mundos narrados, temas, espacios y tiempos, estrategias narrativas, son aspectos que en general los docentes refieren vinculados al trabajo que realizan en el aula. Sin embargo, y sin desmedro de las mejores intenciones de esos docentes, esa significativa presencia de la literatura juvenil de la que hablamos más arriba, está regida en muchas oportunidades por la consigna de *leer*, una consigna que deja en soledad al alumno con el texto. [10] Una docente, Liliana, con más de diez años de ejercicio en la docencia, explica cómo trabaja con sus alumnos de 1° o 2° año la novela “Octubre, un crimen” de Norma Huidobro en estos términos: “Con respecto a las metodologías empleadas, la obra es muy rica para trabajar: a) personajes: ayudantes y oponentes de la protagonista; b) juegos con el tiempo: el pasado y el presente y cómo se mezclan e interactúan para llegar al desenlace (hay objetos, lugares, personajes compartidos entre ambos tiempos, pero con cambios de significados o roles, lo que los convierte en pistas falsas); c) características de la narrativa policial: investigador, indicios.”

Liliana remite con su mediación a una clara pervivencia del enfoque estructuralista para el comentario de texto. La lectura de un manual de los '70 podría ilustrarnos sobre el tipo de consignas que se le piden al alumno: extraer el tema central e ideas secundarias, transcribir rasgos sobresalientes de los personajes, identificar o buscar ejemplos acerca de tiempo, lugar, indicios..., significar actitudes, roles... o aplicar las conocidas funciones de Propp.

Por otra parte, esas actividades no contemplan la escritura, aspecto en el que los últimos documentos curriculares ponen el acento, como una práctica de enseñanza que capitaliza los significados culturales que poseen los alumnos y sus saberes acerca del lenguaje para volver sus propias producciones objetos de estudio y reflexión (grupo Grafein [11], y luego en los ochenta Gloria Pampillo o Maite Alvarado [12]).

Pareciera que, a pesar de los variados aportes generados desde el campo de la didáctica especial, no siempre hay un acabado conocimiento sobre los mismos, lo cual obliga a que cada docente termine construyendo como puede sus modos de enseñar. Esto no significa una crítica al docente sino más bien un cuestionamiento reiterado hacia las instituciones formadoras.

Otras situaciones referidas por los propios entrevistados dan cuenta de una didáctica centrada en la dinámica del taller para abordar esas lecturas juveniles. En ellas no se advierte trabajo alguno que favorezca de algún modo la construcción de sentidos, aspecto contemplado desde diversas posiciones sobre el trabajo con la lectura. [13]

Veamos otro relato de clases, en este caso Graciela cuenta cómo propone la poesía en sus cursos, explicando qué es para ella trabajar desde "lo intuitivo": "...que ellos traten de saber cómo está construido el poema, desde tal recurso. Además les traigo mis libros y siempre que trabajamos con poesía hacemos talleres..." Y luego agrega: "Trato de hacerlos pensar, no me gustan las preguntas muy específicas, como por ejemplo *¿Qué es una anáfora?*, o sea, siempre trato de trabajar con el texto para llegar a la teoría..."

De la cita, pareciera que la propuesta de taller –en la cual enfatizan muchos manuales e incluso libros que orientan al docente– se ha instalado con comodidad en las aulas; sin embargo las expresiones de la entrevistada –"que ellos traten de saber..." "Trato de hacerlos pensar"– dejan ciertas dudas respecto de la presencia o ausencia de intervención docente. En realidad, parecería no demasiado

clara su explicación. Los cómo no se explicitan. Consideramos que es necesario un trabajo paciente y concentrado, que haga hincapié no en las “impresiones” sino en la comprensión de los mecanismos verbales, en la elaboración del *trabajo* poético y artístico y sus fascinantes complejidades.

Nuestras preguntas son: ¿Qué objetivos persigue esta docente al plantear las actividades? ¿Es claro cómo formula sus clases? Un par de comentarios: los silencios acerca de cómo trabaja con la poesía o el impreciso uso del taller, opacan lo que deberíamos conocer acerca de la intervención didáctica.

Este último ejemplo –también de Graciela- dice: “... hay un proyecto /de plan lector/ por trimestre, se lo llama “trabajo práctico integrado” en el cual las distintas asignaturas tienen que proponer un trabajo...”, demuestra una práctica en ascenso: el cambio de la función social de la literatura, y su espacio en la escuela que ha ido reduciéndose a favor de la lectura “funcional” para la enseñanza de otras materias curriculares (Colomer, 2005) [14].

Uno de los textos reiteradamente mencionado en la selección de los docentes para los primeros tres años del secundario es “La metamorfosis” de F. Kafka. Curiosamente, esta novela obedece en su elección –según dicen los docentes entrevistados- al hecho de que es corta, permite la identificación del lector joven con el sentimiento de sentirse extraño, “un bicho raro”. Nos sorprende que no aparezcan en los criterios de selección decisiones de inclusión que refieran al mundo narrado o a las variadas interpretaciones que el texto puede generar dado su grado de “apertura” (Eco). Respecto al trabajo realizado con el texto de Kafka, el mismo es referido básicamente a la recuperación de la línea argumental descuidando el complejo lado discursivo de la obra [15].

Por lo que observamos, la distancia entre las propuestas y reflexiones de los expertos en esta específica didáctica y lo que suele hacer el docente en el aula, es muy grande. Silvia, docente con ocho años de antigüedad, lo expresa así: “...siento vacíos no sólo de conocimientos teóricos sino de cómo transponer didácticamente la literatura /.../ no sé en qué basarme, si dar historia de la literatura o que los chicos puedan disfrutar la literatura, o basarme en el autor de la literatura, yo pienso que tengo que basarme en los textos...”

Otra docente explica: “en la facultad no se habla de literatura juvenil, parece mala palabra, nadie nos enseñó sobre la juvenil ni ofreció títulos, ni mucho menos cómo darlos.”

Estos testimonios interpelan directamente a las instituciones de formación docente en orden a revisar responsablemente los planes de estudios y considerar un lugar propio para esta literatura y su didáctica.

Dar a leer sin objetivos claros, o para realizar luego un pobre control de lectura, demorarse con el paratexto o con la detección mecanizada de intertextualidades, aparecen reiteradamente como actividades de aula –o de la casa muchas veces- en las que la tarea de enseñar por parte del docente se desdibuja en consignas que no tienden a favorecer la formación del lector.

Romina, docente con veinte años de antigüedad, en diálogo con la entrevistadora cuenta cómo trabaja “Un viejo que leía novelas de amor” de Luis Sepúlveda, en un control de lectura:

E: Esos textos que están en esa lista... ¿cómo los trabajan? ¿Son textos que los chicos consiguen...? y cómo...

D: (interrumpe) Claro, esta primera novela, ellos la tenían que leer y evaluábamos ese día.

E: ¿ellos leían en su casa?

D: ellos leían en su casa.

E: ¿solos?

D: (interrumpe) Exactamente. Al margen de los cuentos que sí trabajamos... Tres o cuatro cuentitos ya llevamos trabajados en clase /.../ Esos los leeemossss, eh... bueno, trabajamos el marco, las secuencias, los personajes... hubo una serie de preguntitas que se llevaron, las trajeron y bueno oralmente fuimos contestando...”

Esta docente parece haber encontrado un “método” que le resulta funcional. Así, el “control de lectura” aparece en los últimos años –especialmente para tratar las novelas-, y en el discurso de muchos docentes como una “estrategia” válida que no se cuestiona a sí misma acerca de si favorece la discusión sobre el texto o la consideración de lo literario.

Por su parte, Marcela, egresada en 1999, explica cómo trabaja diferentes textos y sus palabras casi no requieren comentario:

E. entonces, si esas lecturas no son coincidentes, por ejemplo Shakespeare, uno lee una obra, otro otra... ¿cómo hacen para trabajar los textos?

Prof: (como muy natural y cómo no entiendo?) ¡Es que es Plan Lector! En el plan lector no se trabaja el texto, el objetivo es que el chico lea. Después hacemos una comprobación de lectura, donde podés hacer preguntas amplias que cuadren para todos los textos. No se trabaja el texto en particular.

E: O sea, el texto nunca se trabaja en clase. Las preguntas ¿de qué tipo son?

Prof: de contenidoo

E: ¿contenido? ¿Argumento decís?

Prof: sí (*como está bien, es lógico*), sí sí...

E: ¿y cuál es el objetivo? Que lean...

Prof: que lean. Por eso es Plan lector..."

Nuestros interrogantes a los dichos de la profesora: ¿Qué lectura y cómo comprueba el docente que el alumno leyó? Esas respuestas ¿son garantía de lectura? La obra literaria –en este caso un autor como Shakespeare- ¿puede agotarse en “preguntas amplias que cuadren para todos los textos”? Esta y otras prácticas similares suelen cerrarse con una actividad para la casa que suele consistir en completar una ficha sobre la obra.

A modo de cierre

Como ya hemos expuesto, estimamos que tanto la selección como la forma de acceder a las obras literarias contribuyen a favorecer o a inhibir la formación de lectores literarios.

Consideramos que es imprescindible lograr una mayor explicitación de la práctica docente con la lectura y la literatura en el aula. Repensar las clases, el cómo, los modos de enseñar.

Cuando hablamos de silencio pedagógico nos referimos a esta cuestión de no saber qué hacen algunos docentes con los textos. Pareciera que con los textos más breves hay cierto aplicacionismo para la identificación del título, personajes, situaciones... temas. Los textos largos, las novelas, suelen proponerse con plazos determinados sin intervención docente, para que cada alumno lea en casa y luego sean evaluados –no trabajados- en el aula. No emana de las entrevistas analizadas el énfasis en la mediación. Nos referimos a clases que introduzcan actividades productivas en las que el docente está presente (Duarte, 2010) [16] con mayor preeminencia de actividades de escritura que colaboren en la comprensión de lo literario para que haya verdadera lectura.

Los límites de espacio nos obligan a dejar de lado otros aspectos referidos al desempeño docente en el aula de literatura. Sin duda, los criterios que se ponen en juego al momento de decidir qué hacer con la literatura o para qué dar literatura en el ciclo básico, deberían tener en cuenta que el objetivo de formar lectores compromete un acompañamiento en el proceso de lectura que pocas veces se manifiesta en las entrevistas analizadas. La recodificación, el resumen, el esqueleto de la anécdota, y nada más, nos aleja de la construcción de sentidos, de ese espacio esencial en el que el lector “lee”.

Entre nuestras preocupaciones sobre la cantidad de lecturas realizadas por los docentes al margen de sus clases, consideramos que urge repensar al docente como lector.

También es deseable que cada profesor “reinvente” [17] y revise sus modos de enseñar con la vitalidad que los tiempos actuales exigen.

Deseamos finalizar recordando que las líneas de debate en el interior de la enseñanza literaria, no son nuevas, sino que constituyen viejas preocupaciones, más o menos constantes desde el origen del sistema educativo argentino.

Así, Matías Calandrelli ya cuestionaba en 1901 –a raíz de su ácida y vehemente crítica al Plan Magnasco- qué se haría con la obra literaria en el aula. Dice Calandrelli exigiendo precisión al lenguaje de la prescripción: “...¿Qué clase de estudio debe hacerse sobre esos autores? ¿será una simple biografía, una breve narración de la vida de cada uno de ellos y de las obras dejadas por ellos en la historia literaria? /.../ ¿una lista de sus obras, especie de almanaque, con la fecha de su publicación?” (Bombini, 2004: 51) [18].

Claramente, estas preguntas muestran ya a principios del siglo XX preocupaciones didácticas que cuestionan toda naturalización de las prácticas de enseñanza.

Los investigadores no tenemos respuesta a todos los problemas. Precisamente, nuestro trabajo consiste en buscar algunos problemas, analizarlos, plantear preguntas y compartir nuestras dudas e incertidumbres para que la reflexión conjunta busque caminos y respuestas provisionales acordes a nuestro momento histórico.

Notas

- [1] Una versión similar de este artículo fue leída en el marco del II Congreso Nacional de Literatura Infantil Juvenil, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y desarrollado en Mendoza los días 30 y 31 de mayo y I de junio del año 2012.
- [2] Investigación dirigida por la Mg. María Dolores Duarte y Co dirigida por la Esp. Fabiola Etchemaite.
- [3] Expresión empleada por Bombini y López (1996) para señalar el conjunto de textos producidos a partir de la representación fuerte de su receptor adolescente y del acto de leer como un fenómeno de identificación lector-texto.
- [4] Este concepto ha sido ampliamente estudiado por Umberto Eco e Iser, entre otros.
- [5] Agregan las autoras: “Nos interesa este tipo de lector –muy cercano al empírico, tal como lo imagina el autor- porque se mueve dentro de la sociedad de masas, entiende las historias lineales donde los protagonistas viven en un mundo similar al de los jóvenes, acepta las relaciones simplificadas –los “buenos” y los “malos”-, y reconoce pobres estrategias discursivas.” En nuestro recorrido por el corpus escolar instalado en los primeros años de la secundaria, hemos detectado algunas regularidades vinculadas con este tipo de lector; salvo excepciones, no encontramos en los programas textos que respondan al lector tipo c, caracterizado por ser aquel al que se le ofrecen desafíos más importantes: trama compleja, lenguaje sugerente, silencios, estructuras verbales sólidas para manifestar el extrañamiento y el humor, juegos intertextuales que lo sumergen en códigos culturales, estéticos, éticos y simbólicos que dan existencia al lector implícito. El lector de tipo a no aparece en este corpus y sí en los textos para primeros lectores, definido como un lector infantilizado y concebido desde el estereotipo de niño. Duarte, María Dolores y Leiza de Almada, María Elena (2005): “Laberintos y espejos. El lector en las novelas juveniles.” II Foro de investigadores en literatura y cultura argentina Córdoba, 3 a 5 de agosto, p.13.
- [6] La autora trabaja a partir de afirmaciones del tipo: ‘la mediación debe existir porque la literatura es importante’, ‘leer literatura es un aprendizaje social y afectivo’, ‘leer literatura cuesta esfuerzo’, ‘hay una gran confusión social sobre la lectura literaria’, ‘el corpus importa’, ‘niños y jóvenes crean defensas contra la lectura’ pág. 9-29. Para mayor información puede consultarse “Andar entre libros”, México, FCE, 2005.
- [7] Tejerina Lobo, I. (2007): “El canon literario y la literatura infantil-juvenil. Los cien libros del siglo XX”. Disponible en: <http://www.vallecastodocultura.org/> última revisión del artículo abril 2012, agosto 2012.
- [8] Almada, María E.; Duarte, María D. et al. (2004): “Laberintos y Espejos. El lector en los textos”. Inf. Final Investigación UNCo.
- [9] Ceserani, Remo (1981): “Cómo enseñar literatura”. Bombini, Gustavo (comp.) Literatura y Educación. Buenos Aires, CEAL, p.87.
- [10] Diferentes escritos emanados desde el equipo de trabajo y vinculados al actual y otros objetos de investigación pueden ampliar este concepto de leer y también de los modos de leer.
- [11] Tobelem, Mario y otros (1994): El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires, Santillana.
- [12] Alvarado, Maite (1997): “Escritura e invención en la escuela”. AAVV Los CBC y la enseñanza de la lengua. Buenos Aires, AZ.
- [13] Un aporte interesante para pensar la clase de literatura lo constituye Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela de Carolina Cuesta. (2006): Buenos Aires, Libros del zorzal.
- [14] Colomer, Teresa (2005): “El papel de la mediación en la formación de lectores”. Lecturassobrelecturas/3 Buenos Aires, F.C.E. pág. 9-29
- [15] Nos interesa resaltar que en ninguna de las entrevistas los docentes mencionan conocer, consultar o tomar recomendaciones de los materiales de apoyo didáctico emanados del Ministerio Nacional para el trabajo con los alumnos sobre Prácticas de lectura y escritura. En el ámbito de la

didáctica, los aportes teóricos para la lectura como práctica sociocultural e histórica ya han cumplido por lo menos diez años; sin embargo todavía no se traducen en estrategias de aula significativas entre la mayor parte de los docentes entrevistados.

[16] En contraposición a los activismos estériles. Duarte, M.D. (2010): "Entre optimismos y recelos. La enseñanza de la literatura en la escuela" II Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis 28 al 30 de julio.

[17] Bombini, Gustavo (2006): Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Bs As, Libros del zorzal.

[18] Bombini, Gustavo (2004): Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) Buenos Aires, Miño y Dávila, p.51. Bombini rescata los dichos como un diagnóstico aproximado de lo que podrían ser las prácticas efectivas.

Bibliografía

Almada, María Elena, Duarte, María Dolores et alt. (2004): "Laberintos y Espejos. El lector en los textos". Inf. Final Investigación UNCo.

Almada, María Elena, Duarte, María Dolores (2005): "Laberintos y espejos. El lector en las novelas juveniles." II Foro de investigadores en literatura y cultura argentina Córdoba, 3 al 5 de agosto.

Bombini, Gustavo (2004): Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ceserani, Remo (1981): "Cómo enseñar literatura". Bombini, Gustavo (comp.). Literatura y Educación. Buenos Aires, CEAL. p.87

Colomer, Teresa (2005): "El papel de la mediación en la formación de lectores". Lecturassobrelecturas/3 Buenos Aires, F.C.E. pág. 9-29

Cuesta, Carolina (2006): Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Libros del zorzal.

Duarte, María Dolores (2010): "Entre optimismos y recelos. La enseñanza de la literatura en la escuela" II Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis 28 al 30 de julio.

Tejerina Lobo, I. (2007): "El canon literario y la literatura infantil-juvenil. Los cien libros del siglo XX". Disponible en: <http://www.vallecastodocultura.org/> última revisión del artículo abril 2012, agosto 2012.