

La literatura y la formación de lectores:

*Diario de lectura como una estrategia didáctica para la formación docente continua**

Claudia Mariana Santiago* / Luciana Rubio**

Resumen

En esta ponencia se realiza un análisis del diario de lectura como metodología de trabajo en la Diplomatura de Literatura Infantil y Juvenil de la UNaM, a través de esta se propone un giro en el modo de plantear algunas cuestiones teóricas sobre la formación del lector de literatura, el canon de la LIJ y los posibles modos de ofrecerla en diferentes ámbitos educativos.

El diario de lectura, propone al sujeto lector/escritor como productor de modos de leer, como generador de infinitos sentidos que se repiensen en el conversatorio.

El diario permite producir algunos puentes o cruces entre la ficción y la vida cotidiana, entre el canon establecido y otros posibles. Facilita de algún modo, repensar maneras de tejer allí el marco teórico ofrecido por la diplomatura, volviéndose más significativo y potenciador para generar la reflexión y revisión de las prácticas de enseñanza.

Palabras Clave

diario - lectura - literatura - enseñanza - conversatorio

* Ponencia presentada en el X Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). 2019.

** Magister en Docencia Universitaria. Licenciada y Profesora en Letras de la UNaM - Titular de Práctica Profesional III del Área de Formación Docente, Práctica III del Profesorado en Letras y directora de la Diplomatura en LIJ del Cemillij de la FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones Argentina. Contacto: claudiamarianas@gmail.com

*** Especialista universitaria en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Profesora y Licenciada en Letras - UNaM. Profesora en Comprensión y Producción del Discurso (Prof. en Cs. Económicas y en Historia, UNaM) Lingüística I y Literatura Argentina I (Prof. en Lengua y Literatura, ISFD Cecilia Braslavsky) e integrante del cuerpo docente de la Diplomatura en LIJ (Cemillij-UNaM). Contacto: lucianarubioc@gmail.com

El contexto de la experiencia que compartiremos y analizaremos con ustedes es la Diplomatura en Literatura Infantil y Juvenil en la FHyCS de la UNaM, específicamente en la última cohorte, que ha tenido una modalidad semi presencial, donde habilitamos un sitio virtual que nos permitió no solo subir clases sino textos literarios, una biblioteca virtual. De esta modalidad elegimos hacer foco y reflexionar sobre cómo incidió y/o modificó la utilización de otro espacio y otro tiempo sobre el acto de leer y escribir la lectura.

Para ello se pusieron en vínculo dos maneras de leer y se lo hizo a través de habilitar la escritura en los márgenes: diarios de lectura y la conversación presencial, que vincula experiencias de vida, con relatos no convencionales y convencionales. Se puso en juego la literacidad, es decir una actividad localizada en el espacio que existe entre el pensamiento y el texto (Bartón y Hamilton:2004), que como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

No fue menor entonces discutir y proponer qué leer y cómo leer, que son interrogantes permanentes a la hora de pensarnos en el trayecto de formación continua y a la vez en la que los docentes se piensan como **mediadores de lectura**.

Para que esto fuese posible, durante el recorrido de la Diplomatura, pusimos a disposición de los cursantes diversas opciones de textos literarios para que elijan qué leer y presentamos un cómo: un diario de lectura, donde recuperar como dice Barthes, la lectura irrespetuosa, que interrumpe el texto, a la vez que lo recupera para nutrirse y desde allí escribir su propia lectura.

A mitad de camino entre el diario íntimo o el diario de viaje, el diario de lectura es la materialización del sujeto lector y su escritura vuelta cuerpo y espacio en un presente continuo, donde esa elección de leer ese texto y no otro, es poner en movimiento la lectura como acto de ver, eso visible que se crea al mirar, al escuchar, al recordar, al asociar y en este caso al reescribir.

El propósito de esta experiencia fue poner en tensión la lectura como práctica personal y social con los modos escolarizados (Bombini 2004, Cuesta 2008) de leer literatura en la escuela. Con respecto a los modos de leer escolarizados, algunos de los rasgos que identificamos en el contexto local son: estereotipos vinculados al destinatario infantil o juvenil, recuperación lógico causal del argumento como primera lectura propuesta de las obras, interpretaciones simbólicas únicas y muchas veces moralizantes, en especial en el contexto de la escuela primaria.

En este contexto, el diario de lectura es un género particular que puede ser pensado como una estrategia didáctica en tanto permite objetivar la práctica de la lectura en su dimensión subjetiva y como práctica cultural. Se trata de escribir la experiencia

de la lectura, en palabras de Barthes, cuando leemos se entremezcla la *lógica de la razón* (aquella que hace legible la historia) con la *lógica del símbolo*, lógica asociativa, que liga el texto material a otras ideas, otras imágenes, otros textos leídos o escuchados y a los textos que tejen la trama de la experiencia vital del lector. (Barthes, 1994)

En este sentido, poniendo el acento en esa lógica asociativa, el diario de lectura establece una filiación con otro género, el diario íntimo, lo que nos permite hacer visible el vínculo entre la lectura literaria y la construcción de nuestras subjetividades. Como señala la antropóloga M. Petit (2004), los textos leídos:

(...) van a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar una especie de narración interior que juega un papel esencial en la construcción del Yo y en la relación de los universos culturales en los que participamos. (p.7).

En el marco de las actividades propuestas en la Diplomatura, observamos que esta dimensión subjetiva de la lectura literaria aparece de manera destacada cuando se propone a los docentes recuperar escenas significativas de sus biografías lectoras. Sin embargo, ese rol clave en la propia formación lectora se deja de lado cuando se planifican propuestas de lectura en el ámbito escolar.

Por otra parte, también podemos vincular el diario de lectura al universo de los relatos de viaje, en tanto se trata de un «yo» testimonial que da cuenta de una serie de informaciones sobre ciertos territorios recorridos, acerca de otros mundos, para los lectores de su comunidad. Si pensamos en la metáfora de la lectura como un viaje, el lector es ese viajero que a su regreso advierte lo «otro» que es su propio mundo, y puede volver a mirarlo y a mirarse. Como afirma Petit (2000) es «(...) a través de esta exterioridad, de esta lejanía, también nos aventuramos en nosotros mismos; es nuestro propio yo lo que encontramos al final del camino» (p.9).

Ese universo de significaciones, esa polifonía que pone en escena la escritura del diario lector, es íntima y social a su vez, en tanto el lector-viajero participa siempre de una comunidad:

(...) toda lectura deriva de formas transindividuales: las asociaciones engendradas por la literalidad del texto (por cierto, ¿dónde está esa literalidad?) nunca son, por más que uno se empeñe, anárquicas; siempre proceden (entresacadas y luego insertadas) de determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos. (Barthes, 1994, p.37)

Encontramos antecedentes de este género como estrategia didáctica, en material didáctico destinado al profesorado de Lengua y Literatura, elaborado por Maite Alvarado, bajo la forma de «notas de lector». La autora destaca que las notas de

lector crean un espacio en que se pueden materializar los lazos entre los saberes y experiencias vitales con los escolares, así como también habilitar un rol activo al lector. Las notas de lector,

(...) son una forma de articular lectura y escritura, de poner en funcionamiento los conocimientos acerca de la lengua, de los textos, de la literatura, que los alumnos desarrollan dentro y fuera de la escuela, y de crear un espacio donde las hipótesis, las intuiciones y las preguntas sean protagónicas. Ocasionalmente, esas notas pueden ser el punto de partida para la producción de un texto crítico o ensayístico o de una recomendación de lectura. (Alvarado, 2000, p.10)

En este sentido los diarios de lectura, como escrituras al margen, como diálogos simultáneos, son textos polifónicos donde se abren diálogos que tejen nuevos sentidos, esos que no están solamente en el texto ni fuera de él, sino en el «entre» en el espacio que teje la voz, la escritura y el cuerpo.

Diario de viajes:

entre escrituras, lecturas y conversatorios

A continuación, presentamos una lectura crítica de la propuesta de escritura de los diarios de lectura en el contexto de la Diplomatura. Algunos de los textos, de los casos elegidos fueron: *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* de Graciela Montes; *Las aventuras de Huckleberry Finn* de Mark Twain; *Pinocho*, de Carlo Collodi; *La casa de los conejos* de Laura Alcoba y *La perla* de John Steinbeck.

En los diarios escritos por los docentes nos encontramos con una serie de cuestiones recurrentes, significativas para la reflexión en torno a este otro modo de leer habilitado por el diario de lectura, que nos permitieron, a través del diálogo en los encuentros presenciales, problematizar el modo de leer escolarizado y algunas representaciones dominantes en torno a la LIJ.

Una primera cuestión, se refiere a la definición de la Literatura Infantil y Juvenil a partir de su destinatario, vinculada a la pedagogización histórica del campo de la LIJ y respaldada por el interés del mercado editorial (Ronner 2001; Bombini 2016). Desde esta concepción la LIJ es una literatura menor para un público menor, público que implica restricciones estéticas, temáticas, ideológicas.

Sin embargo, en los diarios, nos encontramos con enunciadores que entablaron diálogo directo con los textos literarios y propusieron diversidad de envíos, interpretaciones e interrogaciones a la obra e identificaciones con los personajes, sin

considerar un presunto destinatario «infantil» o «juvenil». En un caso, una docente, se detiene a reflexionar e interrogarse sobre esto. Por un lado, aparece, parte de esa pedagogización (la enunciadora docente no imagina qué va enseñar a través de ese texto pero sí cómo se lo leería a niños pequeños en un contexto escolar), pero luego pone en cuestión sus propias representaciones acerca de ese destinatario «exclusivo» de la LIJ:

Luego de leer el primer capítulo no puedo evitar imaginarme cómo se lo leería a alumnos de jardín (aunque no trabajo en ese nivel), sin embargo, me pregunto: ¿por qué sobreentendiendo que es para niños? ¿Acaso yo que soy «adulta» no me siento atrapada ya desde el primer capítulo? ¿no lo leería junto a mis alumnos adolescentes? Interrogantes... (*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 1. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

La segunda cuestión recurrente es el diálogo establecido entre los textos literarios y experiencias íntimas de las historias de los lectores y algunas, a su vez, vinculadas a su comunidad. En estos enunciados las asociaciones ponen en primer plano la memoria emotiva: los sentimientos y sensaciones del lector:

Lo trágico también es un aspecto que me hace viajar a mi infancia, retroceder en el tiempo y **volver a sentir tristeza**. Por lo que tomo del capítulo IV la siguiente frase «quizás no creía que iba a darle; pero, por desgracia, le dio en la misma cabeza, y el pobre grillo ni pudo decir cri cri, quedó aplastado en la pared». A diferencia, cuando era pequeña maté a mi loro pensando que no le alcanzaría la madera que lo mató, **nunca imaginé que pude haber sido en esos tiempos igual a Pinocho en este aspecto**. (*Las aventuras de Pinocho*, Docente 2. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Esta escena de *Las aventuras de Pinocho* es justamente una de las que se ha recortado o suavizado (en muchas el personaje simplemente lo ignora o rechaza verbalmente al consejero) en las ediciones de adaptaciones contemporáneas de la novela. Precisamente, que el niño-muñeco mate al grillo que intenta aconsejarlo, atenta contra la representación de la infancia como espacio de inocencia y pureza. En la mayoría de las adaptaciones que circulan de la novela se han «pulido» las contradicciones del protagonista y la ambivalencia valorativa del narrador sobre su conducta (en el ejemplo tomado por la docente 2, puede observarse: «**quizás** no creía que iba a darle...») y sus consecuencias.

En este otro caso, la asociación lleva a la memoria de la comunidad, a través del recuerdo de la represión de la última dictadura en el pueblo de la lectora:

«Ni aunque me retuerzan el brazo o me quemén con la plancha. Ni aunque me claven clavitos en las rodillas. Yo, yo he comprendido hasta qué punto callar es importante». Esta cita hace que retroceda pocos años atrás por un

hecho que conmovió y sigue conmoviendo a los habitantes de mi municipio, Panambí. Los escalofríos siguen al ver la casa donde todo pasó, en la misma quemaron vivos a cuatro integrantes de una familia, entre ellos una niña de once años que también fue torturada de la misma forma que cientos y cientos de personas en la dictadura. (*La casa de los conejos*, Docente 3. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En otros casos, la situación de juego entre escritura-lectura que propone el diario, propicia relaciones de identificación en la dimensión autoral y la reflexión sobre el proceso de ficcionalización:

¡Qué presente está el río Mississippi en las aventuras de Huck! Pienso en todo lo que significa el río para una ciudad costera. Creo que cuando me mudé a Paso de los Libres, una de las cosas que más extrañé fue visitar el río Paraná o el arroyo Mártires, sentarme a contemplarlo y a meditar allí mismo sobre mi vida. El agua me transmite tranquilidad y vitalidad. Me pregunto cuántas de estas descripciones y experiencias vinculadas al río habrán sido parte de la vida de Mark Twain y cómo las habrá transformado en ficción. (*Las aventuras de Huckleberry*, Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Una tercera cuestión que nos interesa destacar, es el vaivén en la escritura de los diarios entre las lecturas simbólicas y las «literales». Uno de los rasgos que caracterizan al modo de leer escolarizado, especialmente en la escuela secundaria, es la imposición de interpretaciones simbólicas, muchas veces presentadas por los docentes como únicas o correctas. Se eluden tanto las interpretaciones que dialogan con las experiencias vitales como aquellas vinculadas con el diálogo que establece el lector con los personajes y la historia narrada, como lecturas menores. En este ejemplo, podemos ver como una misma lectora en un párrafo construye una interpretación simbólica en la que traslada los roles de los personajes-perros a las relaciones sociales:

La Quinta es ese lugar de abundancia al cual no acceden los «marginados». Pero, sobre todo, me llama la atención la imagen de «Las Bestias» esos perros que parecen olvidar su condición de animales y se instalan en un lugar de «enemigos», pienso: parecen nuestros policías, gendarmes y la mayoría de los políticos que, en ocasiones, mientras ocupan una posición de poder y —siendo funcionales al sistema— olvidan que ellos también son parte del pueblo, y así ocurren, por ejemplo, las represiones. (*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 5. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Y, en el siguiente párrafo, a propósito del mismo capítulo, la lectora dialoga con la historia, interrogándose acerca del trato que reciben los perros como mascotas. Es significativo cómo su interrogante final, en busca de una respuesta, la conduce a la hipótesis fantástica que configura la novela: ¿qué nos dirían nuestras mascotas si

podieran hablar? El diálogo entre lo ficcional y lo real adquiere de esta manera en los diarios un movimiento pendular.

Siento vergüenza: el perro me dice que ser mascota es un empleo, un trabajo, una manera de sobrevivir. Pienso en el concepto de libertad. ¿Hasta qué punto la «domesticación» que hacemos a los perros es adecuada? Siento que a veces exageramos, que les pedimos cosas que no concuerdan con sus instintos, con su naturaleza algo indómita, y los educamos... y a veces hasta queremos humanizarlos con la mayor cantidad de trucos posibles. Me pregunto: si nuestras mascotas pudieran hablar ¿qué nos dirían? (Docente 5. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Otra escena del diario realizado de la lectura *La Perla* de John Steinbeck:

Un lunes a la mañana mientras hago tiempo hasta la hora del trabajo. (...) Me gusta encontrarme en la literatura, digo esto porque a veces suele aparecer en los textos cosas que están vinculadas con mi vida, es decir, tienen un parecido muy íntimo como es el caso de Kino que todo lo vuelve música. Desde ya, no sé nada de música, pero mi pareja sería una especie de Kino, se levanta con la música, en todo momento está tocando algo y haciendo ritmos. (Docente 6. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

La identificación de la escena es por momentos una relectura de su propia historia cotidiana, en un doble canal, lee y se lee. Por ejemplo, cuando resalta la descripción del pueblo dice:

Sin embargo, considero que la gente se está haciendo cada vez más cerrada, y ya no habla con los vecinos como lo hacía hace un tiempo atrás, por lo tanto, el chisme no tiene el mismo interés. Es un punto de vista. (Docente 6. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Otra cuestión que ponen en escena los diarios, a través de los intertextos que los lectores/escritores incorporan y desde los cuales interpretan, es la diversidad de historias lectoras, en su dimensión personal y social a la vez. Por ejemplo, en el caso de la novela *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, en los diarios escritos por docentes que se desempeñan en el ámbito de la escuela secundaria es ineludible la asociación con *El lazarrillo de Tormes*; sin embargo, esta relación intertextual no la encontramos en aquellos diarios escritos por las docentes de la escuela primaria.

El colectivo se acerca a destino y es hora del Éxodo. Cierro el libro y pienso que no puedo dejar de relacionar la historia del Orejas con la de El lazarrillo, el hambre y la búsqueda de amos para poder sobrevivir son un eje central, sin nombrar a las peripecias por las que tienen que pasar y la picardía con la que lo hacen. (Docente 7. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En algunos casos, los docentes también entretejen con los intertextos literarios, las lecturas teóricas propuestas en el marco de la *Diplomatura* o con otras que vuelven a entrar en su acervo, ahora validadas por estas relecturas:

Esta primera aproximación me lleva a indagar en otro texto: *Juventud negada y negativizada*, de Mariana Chaves. Allí encuentro conceptos relacionados con las diversas representaciones sobre la juventud que se hacen presente en las formaciones discursivas.

Entiendo que, según la autora, la juventud es negada (modelo jurídico) y es negativizada (modelo represivo). Al joven «...se le niega existencia como sujeto total» (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente). En este momento, recuerdo los capítulos del libro donde la viuda Douglas y la señorita Watson buscan formar/educar a *Huck Finn* y cómo el maltrato del padre, lo obligan a huir y buscar una nueva vida.

Hablar de violencia y de una juventud que es negada y negativizada, me resulta esclarecedor. Asimismo, me lleva a pensar tanto en *Canillita* de Florencio Sánchez como en la compleja realidad que viven mis alumnos del barrio libreño donde trabajo. (Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Por último, también encontramos en la mayoría de los diarios, reflexiones acerca del propio género propuesto. En este primer ejemplo, destacamos como, a través de la conversación con otro lector de su entorno íntimo, su pareja, la lectora destaca dos aspectos: por un lado, el poder de registro de la escritura, el de fijar todo un universo interpretativo anclado al tiempo presente del sujeto que enuncia; por otro, su vínculo con ese otro género «pariente» del diario lector mencionado al inicio: los diarios personales.

Esta experiencia de escritura del diario me genera satisfacción y expectativas, ahora y a futuro; porque sé que al leer dentro de un tiempo lo que escribí hoy, puede resultar revelador.

No puedo evitar tener como referencia los *Diarios de Kafka* y su perseverancia para escribir aun cuando no supiera qué decir. Y justo, cuando converso con Mario sobre lo que estoy escribiendo, él me dice que el Che Guevara también escribió su *Diario* en Bolivia, que fue publicado en forma póstuma. Él lo está leyendo. Dato interesante. Dato que me confirma el camino a seguir. (Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En este segundo ejemplo, otra lectora, inicia la escritura reflexionando sobre el diario, primero refiere a la experiencia como extraña y luego reformula y afirma que siempre pensó en escribir esa experiencia de la lectura:

¡Qué cosa extraña esta de escribir la lectura! es algo así como materializar a través de la escritura ese diálogo interior que va naciendo en nuestras mentes mientras leemos, como ahora, que me veo ante la necesidad de contar esta primera impresión antes de partir hacia la lectura. En verdad, siempre pensé que debía anotar, llámese las «sensaciones» que me iba causando el texto, pero es obvio que dicha propuesta no se puede hacer todas las veces que uno agarra un libro, y por lo tanto, dejo que las ideas fluyan libremente en mi mente. (*Las aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 8. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Los diarios de lectura fueron socializados en el aula virtual donde todos los podían leer, **una micro comunidad de lectura**, sobre las producciones del taller de escritura de ficción y juego a la que se le sumaba la del diario; si bien al principio no fue fácil desinhibirse, cuando eso se pudo saldar, el conversatorio fue posible.

En los encuentros presenciales fueron releídos los diarios a manera de conversatorio, charlas que habilitaron reflexiones sobre los modos de leer, los permisos de dialogar con el texto elegido y la textoteca interna o bien detenerse sobre los modos narrativos y reconocer los tipos de enunciadores, todo ello quebró todo estereotipo previsto sobre modos de leer literatura y de poder imaginar desde allí como darlas a otros.

Compartir en presencia los diarios, habilitó diálogos, interrogantes y hasta actuaron como reseñas orales o invitaciones para que los libros narrados puedan ser elegidos por nuevos lectores.

Aproximaciones: entre certezas y nuevos inicios

Entendemos que la experiencia del diario de lectura deja de lado el modo establecido por el aparato interpretativo institucional (escuela/universidad) que ha instalado sentidos hegemónicos, donde el fin de la lectura ha sido y aún lo es, reconocer algunas categorías teóricas o de valores donde el sujeto lector queda preso de la dinámica de corroboración de lectura.

El diario de lectura, habilita modos de leer polifónicos, donde entran en conversación narradores, subjetividades, otros lectores, otros textos en un devenir dialógico, la propuesta es profundizar en una estrategia de lectura que está orientado a la

reflexión, la interrogación, la apertura de relaciones o de vínculos y no la corroboración de sentidos preestablecidos.

El diario lectura es una trama polifónica que habilita el acto de revisar y visitar los modos de leer y de dar a leer en las aulas, para ello no es menor repensar nuevos trayectos de sentidos en el espacio y el tiempo escolar.

Bibliografía

Alvarado, Maite (2000) (coord.). «Notas de lector». En: *Propuestas para el aula Polimodal. Lengua. Propuesta No. 8*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Barthes, Roland (1994) *El susurro del lenguaje*, Bs. As., Paidós.

Barton, David y Hamilton, Mary (2004) «La literacidad entendida como práctica social»; en Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, (pp.109-139).

Bombini, Gustavo (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Bs. As., Miño & Dávila.

Bombini, Gustavo (2016) «Una Literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil» en Blake, Cristina (editora). *Literatura, Infancia y Mediación*. La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Editorial Vuelta a casa.

Cuesta, Carolina (2008) *Discutir sentidos*, Bs. As., Libros del Zorzal.

Diarios de lectura de alumnos de la Diplomatura en LIJ (2018) Cemillij FHycS-UNaM.

Díaz Röner, María Adelia (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires Lugar Editorial.

Petit, Michel (2004) «Conferencia» traducida al español por Elisa Fenoy y publicada en *Actas del I Congreso de literatura infantil y juvenil*, Santander, España, 15 y 16 de octubre 2004, Grupo editorial Luis Vives (p.7). Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/regulares20052c.pdf>

Rockwell, Elsie (2005) «La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares». *Lulú Coquette*, Nro. 3, Bs. As., El Hacedor, Jorge Baudino.



