



Niñez, infancias y experiencia de la lectura

POR ISMENE MERCADO GARCÍA

brujaestelar@gmail.com

Introducción

En el año 2008 comencé a prepararme como promotora de la lectura para incursionar en una serie de acciones y prácticas que se llevaron a cabo en diferentes ámbitos escolares en la Ciudad de México. En ese programa colaboramos, por un lado, una asociación civil y, por el otro, una institución pública. A raíz de este acontecimiento surgieron diversas interrogantes ya que a partir de esta actividad, después de una fuerte experiencia y una crisis posterior con el modelo propuesto por ella, consideramos necesario continuar reflexionando sobre algunas de las diferentes posturas que solemos adoptar ante la niñez, la infancia, el lector, la lectura y la experiencia.

Una de las tendencias más arraigadas consiste en dar por sentado, bajo la bandera de la educación y el progreso, que la infancia es una amalgama homogénea compuesta por conceptos *a priori*, prejuicios e idealizaciones, generalmente incuestionables, que han polarizado la vida hasta convertirla en algo irreconocible que, en la mayoría de los casos, no coincide con la realidad en la que se desenvuelven las niñas y los niños en México.

Pensamos, por lo tanto, que es urgente cuestionar la forma tradicional de concebir la infancia para examinar, a su vez, la relación, la práctica y la aportación que los educadores-promotores¹ de la lectura tenemos, o no, ante las diversas circunstancias y condiciones en las que desarrollamos nuestra labor. Del mismo modo, consideremos la importancia que tiene ser autocríticos con nuestro trabajo, así como ser capaces de

¹ Quiero destacar que cuando hablo de educadores-promotores es porque me refiero a personas con diferentes oficios y carreras que trabajan en torno a la lectura y no necesariamente con formación docente oficial. Esta diferencia resulta relevante porque por lo general son personas que tienen una relación muy particular con la lectura y que hacen su labor de forma voluntaria, remunerada o no.



poner en tela de juicio nociones vinculadas con la infancia, la lectura y la experiencia, sobre todo aquellas que las asocian con aspectos tales como la incapacidad, la pasividad y la carencia.

Además, proponemos repensar dichas cuestiones con el propósito de no continuar reforzando las estandarizaciones, generando supuestos descontextualizados y cimentando el desconocimiento de los factores que condicionan o distinguen a las comunidades y a los diferentes grupos de personas con los que nos relacionamos y de los que somos parte.

Creemos que ignorar o minimizar las semejanzas y las diferencias, las necesidades, las circunstancias cotidianas, culturales, educativas, artísticas, económicas y políticas en las que cohabitamos es una forma de contribuir y reproducir las infinitas acciones paliativas ante la pérdida de sentido, ante la simulación del aprendizaje, ante la barbarie, ante el exterminio, ante la saturación y la fragmentación social. De ahí que consideremos el valor de esta revisión porque creemos que ninguna iniciativa o programa que pierda de vista a las personas y sus contextos podrá lograr cambios verdaderamente significativos.

Así pues, hablemos de niñez e infancia, como origen, sí, pero también como trayecto, como experiencia, como una forma de ser y estar en el mundo; hablemos de lectura como herramienta, sí, pero también como un derecho y una libertad; de los libros, sí, pero como un pretexto para el encuentro, el diálogo y el debate, mas no como una posesión u objetos de consumo, pero, sobre todo, hablemos de las personas y lo que en ellas acontece en el proceso de la lectura.

Por lo tanto, si las personas son nuestra prioridad, esta propuesta no se enfocará en el análisis literario, aunque sí hablará sobre algunos rasgos característicos que tienen los discursos literarios porque para pensar a las personas que leen se requiere de un interlocutor y eso son los textos. El presente escrito no se trata, tampoco, de un trabajo monográfico, por el contrario, será una investigación tejida por varias líneas y



varios autores. Para pensar a los lectores y a la lectura, se tendrá que hablar, asimismo, de educación, psicología, sociología, filosofía, arte y literatura.

Con todo, este trabajo tiene como eje la reflexión que gira en torno a las personas en la niñez, en la infancia y en la experiencia de la lectura. Así, este será un encuentro múltiple como la lectura misma, porque leer abarca diversos aspectos y porque sería falso seccionar ese acto con tal de aprehenderlo. Por eso, será empeño de esta investigación apreciar el fenómeno de la formación de lectores en la niñez y en la infancia desde distintas concepciones para exponer cómo los conceptos y definiciones que de ellos hacemos condicionan nuestras prácticas interhumanas en torno a la lectura.

Niñez, infancia, lector, lectura y experiencia de la lectura: sé que cada uno de ellos podrían, por sí solos, convertirse en un trabajo completo, sin embargo, es importante para este proyecto reunirlos bajo un mismo tema ya que, desde nuestro punto de vista, la relación que existe entre ellos demanda una visión integral u holística. Por lo tanto, estos conceptos me interesan para acercarme a sus efectos y repercusiones, a sus usos y variantes para así generar un mapa en donde se pueda observar cómo se determinan nuestras acciones y prácticas como educadores-promotores de la lectura, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

De este modo, sitúo esta discusión en el contexto de los *estudios extratextuales*,² que corresponden a aquellos que se enfocan al estudio del público lector, a los estudios educativos o a aquellos que están ligados a la psicología del desarrollo, a los estudios sobre los autores, estudios de contenidos, estudios de sociología, estudios históricos o estudios religiosos y mitológicos. Desde esta categorización me enfoco, primeramente, en las personas, como público lector y, en segunda instancia, en la niñez, la infancia y la lectura. Los aspectos relacionados con los libros de literatura infantil y juvenil, así como sus análisis lingüísticos, corresponden a los *Estudios inmanentes*. A eso se deberá que aparezcan en un segundo plano.

² Clasificación que propone el investigador brasileño Joao Luiz C. T. Ceccantini, en su texto "Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil" en el libro *Leitura e literatura infantil: memoria de Gramado*. Sao Paulo: Cultura Académica; Assi: ANEP, 2004, pp. 19-37.



I. El giro del catalejo: niñez e infancia

*Cuando el niño era niño,
no sabía que era niño,
para él todo estaba animado,
y todas las almas eran una.*

Peter Handke

Una de las inquietudes que desde hace tiempo nos habita tiene que ver con la lectura y la formación de lectores en la niñez y en la infancia. De ahí también surgió nuestro interés por la experiencia de la lectura, sus características, su valor e importancia y la relación de ésta con la forma en la que nos relacionamos a su vez con el mundo.

Así, en este afán por esclarecer y contrastar dos nociones que utilizamos indistintamente pensemos la niñez y la infancia en su diferencia. De modo conciso, hago la siguiente distinción, por lo general, la niñez, de acuerdo con la medicina, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la educación, corresponde a una de las etapas del desarrollo humano que cronológicamente se asume desde los 0 hasta los 12 años, mientras que la infancia, de acuerdo con algunos autores que están retomando la *Filosofía con niños*, también es asumida como un tiempo anacrónico, es decir, como un estado del alma o un devenir.

Desde nuestra perspectiva, la niñez y la infancia tienen un origen común: la vida humana. La primera, por lo tanto, es una cantidad de años en la que acontecen múltiples experiencias, mientras que la segunda es una intensidad constante también plena en experiencias. Por lo tanto, se podría hablar de niñez como punto de partida, como oposición a la vejez, y de infancia como trayecto, es decir, como una forma de transitar la vida independientemente de una acotación cronológica.

Reparar en estas distinciones resulta relevante porque ambas condicionan al proceso lector de una persona, porque establecen una forma de ser y estar en el mundo así como su apreciación o menosprecio. De modo que si la niñez es ese cuadro acotado en la tabla de *Chronos*, profundicemos un poco más en las posibilidades que la noción de infancia nos ofrece.



II. El tiempo de un otro tiempo

*Cada época tiene su imagen oficial de infancia
y también sus conductas concretas en relación con los niños:
hechos y símbolos, discursos y actos.
Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros
son el terreno más interesante.*
Graciela Montes

Como lo indica el epígrafe, cada época tiene su propia caracterización de niñez e infancia. Por lo tanto, son un problema histórico que atraviesa las prácticas políticas, educativas, sociales y culturales de la humanidad. La tradición griega, por ejemplo, nos heredó la imagen de una niñez estrechamente ligada con la *polis*. En ella, ésta adquiere un destacado papel pero sólo como campo fértil, campo para cultivar a los seres del mañana que gobernarán dentro de la moral, la ética y la justicia. Campo que será cosechado por la educación. Así, a partir de la *República* de Platón, se inauguró la eterna relación entre niñez y educación, entre niñez y esperanza. De esta manera, la niñez lleva millones de años representada como una fuente inagotable de posibilidades, como un ingrediente moldeable a través del cual es posible enmendar los estragos de la sociedad.

Pero ahí, justo ahí, en esa concepción de inagotabilidad y moldeabilidad es en donde surge la polémica, dado que la relación que existe entre niñez y educación contiene en sí la génesis de la justicia y la injusticia social puesto que se ha ido convirtiendo en un mecanismo de control por medio del cual se pretende alcanzar una falsa universalidad basada en la homogeneización.

Desde esa visión muy arraigada, la niñez recibe una gran carga como imagen del porvenir, convirtiendo a las niñas y a los niños en sujetos estratégicos³ para la construcción de una civilización, una nación y un mercado. Lo que conlleva que esa

³ Sobre la noción de “sujetos estratégicos” me he basado en lo que expusiera el Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes, de la Universidad de Sao Paulo-Brasil, en su ponencia “La construcción social de la niñez en la Historia de América Latina” en el Seminario permanente de investigación: *Infancias. Problemas y perspectivas* en la Facultad de Historia de la UMSNH el 14 de julio de 2014 en Morelia, Michoacán.



imagen de la niñez ocupe un lugar preponderante en muchas prácticas políticas, pedagógicas y mediáticas, pese a que:

Esos discursos tienen en común el pensar el bien y la transformación social a partir de la formación individual en vistas a un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros somos y queremos que ellos lleguen a ser. (...) Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro –el educador, la sociedad– quiere que él sea (Kohan, 2009: 16-17).

En este sentido, para que la niñez sea considerada como parte de una *polis* determinada, es decir, adquiera su ciudadanía o se “gane su humanidad”, tendrá que ser lo más parecido a lo que el adulto espera que sea y, aunque el factor de la formación resulta una necesidad ineludible, también lo es reflexionar y observar hasta dónde ésta se ha convertido en una forma de negación de la niñez como lo que es, tiempo presente, para cimentarla y validarla como tiempo futuro probable, por medio del cual la ignoramos o la dejamos afuera para ir detrás de la idealización que de ella tenemos, esto es, por lo que deberá ser y no por lo que ya es.

Otro aspecto no muy bien visto por la tendencia dominante del adulto porque le resulta incontrolable e inaprehensible para sus propósitos, que también proviene del pensamiento griego y que forma parte de uno de los rasgos más misteriosos de la niñez, tiene que ver con el efecto de abstracción e intensidad de la que es capaz un niño cuando se entrega al juego, a la creación y a la exploración. Es aquí en donde, desde nuestra perspectiva, se da la bifurcación entre niñez e infancia ya que la noción del tiempo cronológico (*chronos*) y la noción del tiempo de la intensidad (*aión*) se miran paralelos y en ocasiones contrapuestos. Dado que, para fines homogeneizantes, lo cronológico es medible, limitado, lineal, controlable, mientras que la intensidad es algo misterioso, irrepetible y no medible.

Así, el tiempo aiónico, el de los juegos, el del pensamiento y el de los procesos imaginativos, representa “un otro orden”, es decir, un corte dentro de la línea del tiempo secuencial, el cual traslada a la niñez al ámbito de la infancia, es decir, al ámbito de lo novedoso, de la contemplación, del ensimismamiento, a un otro



momento infantil que está regido por la concentración, la inventiva y la imaginación, espacio que cada vez se encuentra más reducido para la niñez. En palabras de Walter Kohan: “aión designa la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensa. Si chrónos es límite, aión es duración” (2009: 18).

Entonces, la niñez y la infancia, a lo largo de diferentes procesos relacionados con el aprendizaje, la creación, lo lúdico y la imaginación, comienzan a crear para sí una dimensión propia, en la que se convierten en dueñas del instante. Dimensión aiónica ante la que algunos adultos, incluso maestros, padres de familia y educadores-promotores de la lectura, se sienten incomodados porque no pueden manipularla además de que, al autoexiliarse de ella, ensordecen, de cierto modo, su propia voz infantil, lúdica, creativa e imaginativa.

Por último, para ceñir un poco más esta noción de infancia, Kohan enfatiza: “El reino del tiempo aiónico es una fuerza infantil, sugiere Heráclito. Así muestra que la infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo” (2009: 19, 20).

Dicho lo anterior, es en esta noción de niñez e infancia en donde la lectura se entrelaza como esa posibilidad de un tiempo otro, porque la lectura, comenta Graciela Montes: “Es más tiempo. O un tiempo más denso. O más hondo. Un tiempo de otro orden” (2001: 20).

De aquí que surja la siguiente pregunta: ante este otro tiempo relacionado con la lectura y la niñez ¿qué solemos hacer? Lo aceleremos, le quitamos su dimensión de intensidad, lo volvemos lineal, lo cuantificamos en función de productividad hasta volverlo ajeno a ellos mismos. Es un tiempo que “aprovechamos” para llenar a la niñez de comportamientos morales, para apabullar a la infancia con tareas inmediatas, comprensibles, estandarizables como si la niñez tuviera que ponerse al día lo antes posible, y como si esto fuera posible, de modo que hacemos de la lectura una actividad técnica que no va más allá de la decodificación y de la acumulación de información que



no trasciende las aulas ni las existencias. De este modo, dejamos de leer como una acción integral en donde el tiempo requiere ser ese otro tiempo, en donde incluso se requiere un no tiempo, una no comprensión de todo porque justamente confiamos en que el saber llegará en su momento.

¿Cómo hemos llegado a este punto? Quizá una de las respuestas la podremos encontrar en otro momento histórico que llegó con la modernidad, porque ahí:

resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado, o mejor dicho, *mirado*, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño. Allí y sólo allí –dice [Philippe]Ariès– comienza a aparecer en la sociedad “lo infantil” tal como hoy lo conocemos (Montes, 2001: 35-36).

En efecto, nuevamente por interés en la educación, la niñez y la infancia comienzan a ser “*miradas*”, pero dicha visión está sustentada por el orden que el adultocentrismo ha instaurado hasta entonces, y del cual se ha generado una larga normatividad que justifica una serie de prácticas asimétricas: “Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo desparejo. Una relación marcada irremediablemente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea dominación cultural, como un trenecito” (Montes, 2001: 33-34).

Normatividad que permanece en el inconsciente de infinidad de generaciones de adultos que sin cuestionarla continúan reproduciéndola y asumiendo que es natural, porque así debe de ser, y de la cual, pese a todo, se siguen derivando infinidad de abusos y maltratos. Tal es así que ante la dominación, el tutelaje, la exacerbada custodia, el atontamiento y la sumisión ha sido necesario crear, por ejemplo, los derechos de los niños para proteger a la niñez de los excesos que dicho ejercicio del poder sigue produciendo sobre ella.

Ante este panorama, resulta prudente resaltar que no basta con pensar la niñez y la infancia si a la par no reflexionamos sobre el complejo entramado en el que están



situadas, es decir, si conjuntamente no cuestionamos al tipo de adulto en el que nos hemos convertido, puesto que la niñez es causa y efecto de la adultez con la que interactúa.

Aunado a esto, como mediadores, familiares, profesores, legisladores, médicos, investigadores, etc., al anquilosarnos en conocimientos que fueron válidos en otro tiempo, pero que ya no representan ni corresponden a las nuevas circunstancias, regresamos a un estado de ceguera en donde la niñez y la infancia vuelven a ser ignoradas y por lo tanto anuladas.

Uno de estos anquilosamientos, quizá el más arraigado, tiene que ver con los estadios biológicos que planteó Jean Piaget, psicólogo del desarrollo, en los que propuso una serie de bloques del desarrollo basados en etapas cronológicas para representar el aprendizaje y la adquisición de habilidades en la niñez. Traer al presente dichos bloques biológicos resulta pertinente dada su repercusión en el trabajo de la formación de lectores y la relación que tiene con la clasificación editorial de la literatura infantil y juvenil. El problema es que esos marcos se han expandido hacia todas las áreas que tienen que ver con la infancia como si fueran fórmulas acabadas y determinativas.

En contraposición, valdría la pena revisar, asimismo, la teoría del aprendizaje de Lev Vigotsky, también psicólogo del desarrollo, quien planteó que más allá del aspecto meramente biológico-cronológico existen diversos factores que pueden condicionar a la niñez en el proceso del aprendizaje tales como el lenguaje, el contexto y la cultura. De este modo, dadas las múltiples circunstancias en las que se desarrolla la infancia, el problema se vuelve cada vez más complejo, sin embargo no podemos continuar ajenos a ello.

Replantearnos las aportaciones hechas por Piaget y Vigotsky resulta urgente porque, si bien es cierto que existen semejanzas en torno a la niñez, también existen diferencias, de modo que pensamos que las posturas médico-biológicas-psicológicas no deberían priorizarse por encima de las condiciones socioculturales, ya que esta



jerarquización además condiciona a la infancia en términos de masificación prescindiendo de las singularidades.

Asimismo, esta organización del concepto de niñez e infancia ha tenido importantes repercusiones en torno a la noción del lector, las temáticas y la catalogización de los libros de literatura infantil y juvenil. Catalogización que también influye en la publicación y selección de las temáticas “adecuadas” o “inadecuadas” de acuerdo con la edad de las niñas y los niños más no en función de sus intereses y búsquedas. Del mismo modo, pensamos que esta generalización alimenta a un concepto lineal de infancia y de lectura, independientemente del proceso lector en el que se encuentre un niño o una niña y sus circunstancias, u omitiendo factores que intervienen durante dicho proceso.

Por lo tanto, como educadores-promotores de la lectura, cuestionar estas fórmulas y estar abiertos a otras posibilidades, a los cambios y a la observación de los diversos contextos en los que se desarrollan las niñas y los niños nos permitirá emprender nuevos estados de aprendizaje y un sentido más crítico.

Enfatizamos: nuevos o diversos estados de aprendizaje no sólo para los niños sino para nosotros mismos ya que al revisar nuestras prácticas, nuestras creencias, nuestros prejuicios e ideales podremos mirarlos y mirarnos como un binomio dialógico y no como una estratificación dispareja.

En este sentido de apertura ante el otro y su entorno, queremos mencionar cuatro nociones de infancia que también consideramos que valdría la pena revisar a profundidad para cuestionarnos y abrirnos. La primera se refiere a lo que Jean François Lyotard llamó un “estado latente”, que nada tiene que ver con superar una etapa porque está en todas las edades, porque es un movimiento constante dentro de lo indefinible, o es un estado del alma que permanece a lo largo de la vida, como una búsqueda infinita ante la realidad, como inventiva, como un trayecto. La segunda corresponde a Gilles Deleuze, quien habla de la escritura como un devenir-niño, cuando se desprende de la cronología de una historia de vida, cuando permite al



escritor restaurar con ese acto lo impensado (Kohan, 2009: 23). Devenir-niño que nosotros también asociamos con la lectura porque implica entrar y experimentar ese otro tiempo del que ya hemos hablado. La tercera pertenece a Matteau Lipman, no sólo porque fue el fundador de un movimiento educativo como lo es *Filosofía para niños* sino porque concibe la niñez y la infancia como una forma de ser y estar en el mundo, cierto, pero también como un colectivo de sujetos pensantes capaces de responder y formular sus propias preguntas a raíz de una novela filosófica, de formar comunidades de diálogo e indagación como parte de un proceso hacia el pensamiento complejo. Por último, la propuesta de Walter Kohan, por su capacidad de síntesis y proximidad, quien plantea un giro a la *Filosofía para niños* al proponer la *Filosofía con niños*, en donde cuestiona la postura del docente dentro de la comunidad de diálogo propuesta por Lipman. Del mismo modo, contrasta el uso de novelas filosóficas y el uso de literatura para generar indagaciones filosóficas, además de que amplía la noción de infancia al relacionarla con conceptos tales como experiencia, extrajereidad, alteridad, amistad y escucha, sólo por mencionar algunas.

III. Leer desde la niñez para habitar en el asombro de la infancia

*No es un lujo poder pensar la propia vida con ayuda
de obras de ficción o de testimonios que atañen
a lo más profundo de la experiencia humana.
De obras que le enseñan a uno mucho sobre sí mismo,
y mucho sobre otras vidas, otros países, otras épocas.
Me parece incluso un derecho elemental, una cuestión de dignidad.*

Michèle Petit

Para terminar, tratando apenas de reunir todos estos hallazgos, consideramos que la relación que podemos establecer entre niñez, infancia y experiencia de la lectura radica en volver a las personas, a sus singularidades, porque comprender a la niñez es también un asunto de infancia, de estado del alma, de devenir, de comunidad, de apertura; es habitar el presente, escuchándolos, escuchándonos, estar atentos y abiertos a las posibilidades que los lectores-niños pueden mostrarnos, para ello es necesario resistir la tentación de querer darles todas las respuestas y ahorrarles la experiencia de la lectura para que ellos mismos hagan sus hallazgos.



Para que esto suceda es menester que nosotros, educadores-promotores de la lectura, nos dejemos atravesar por ésta y por lo que provoca en un grupo de personas reunidas en torno a la palabra escrita o a la palabra dicha. No estoy hablando de infantilizarnos, en el sentido peyorativo de la palabra, sino de permitirle al alma que somos hablar con el alma que ellos son para leer conjuntamente a través del encuentro y desasosiego que eso implica y, ¿por qué no?:

Mirar desde el adulto, y luego, enseguida, mirar desde el niño (mirar, como es obvio, desde la propia infancia, con los riesgos que eso implica, con las dificultades y los sufrimientos que acarrea). Ida y vuelta, constantemente, bamboleándose, entre el control y el goce. Proteger y cuidar, disfrutar y jugar. Siempre y cuando no se deje de oscilar. Porque, sin el vaivén, la protección se convierte rápidamente en tutelaje, en vigilancia y en censura; el goce puede derivar en usufructo y violación (Montes, 2001: 39-40).

Así, desde ese movimiento, leer, permitirnos la experiencia, sin sustituciones, con libertad de expresión, porque de ese acto nace un acontecimiento único en donde nos relacionamos con nosotros mismos, con nuestras ideas y con nuestros pensamientos y también con las ideas y los pensamientos de los otros. Eso es justamente lo que queremos para la niñez y la infancia: que se relacionen consigo mismos como con otros para que en esa relación puedan construirse y ser quienes son.

Esto es dable a través de la lectura: leer es una posibilidad para mirar desde diferentes ángulos temas nuevos o viejos. Leer es interactuar con las palabras y dialogar con los autores. Leer en la niñez y morar en la infancia para experimentar ese otro tiempo aiónico resguardado en las palabras que, desde su intensidad, abre nuevas posibilidades en donde la responsabilidad y el respeto por el otro, como cuando se juega, es vela para el viento que genera el movimiento entre lo interno y lo externo. Leer literatura, sí, como una acción completa, integral, como un espacio propio en donde coincidir. Leer con la niñez, escuchar su voz silenciada y avivar a la infancia... leer desde la niñez para habitar en el asombro de la infancia y ser viajeros constantes entre el pensamiento y la experiencia más allá de la casa de *Chronos*. Leer para saber qué sabemos, leer para saber qué desconocemos, leer para descubrir lo otro y a la vez el camino de regreso a nosotros mismos.



Bibliografía

ARÈS, Philippe, “Capítulo II El descubrimiento de la infancia” en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, recuperado de iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf

DELEUZE, Gilles, *L'abecedaire de Gilles Deleuze*, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r5pMFnXfzQ0>

DOMINGO ARGÜELLES, Juan, *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México, Océano exprés, 2014.

ECO, Umberto, El lector modelo, recuperado de perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf

ISER, W., “El acto de la lectura: consideraciones previas para una teoría del efecto estético” en D. Rall. (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 121-169). México: UNAM, 1987.

_____, “La estructura apelativa de los texto”, en D. Rall. (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 99-119). México: UNAM, 1987.

JAUSS, H.R., “Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria”, en D. Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 55-58). México: UNAM, 1987.

_____, “Cambio de paradigma en la ciencia literaria”, en D. Rall. (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 59- 71), México, UNAM, 1987.

_____, “Experiencia estética y hermenéutica literaria”, en D. Rall. (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 73-87). México: UNAM, 1987.

KOHAN, W. O., *Infancia y filosofía*, México: Editorial Progreso, 2009.



_____ *et al.*, Walter O. Kohan (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

_____, *Filosofía para crianças*, Rio de Janeiro: Lamparina, 2000, 117 pp.

LARROSA, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____, “La experiencia y sus lenguajes”, en Serie “Encuentros y seminarios”, recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

_____, “Sobre la experiencia” recuperado de www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCAYAN, Fred S., *La filosofía en el aula*, Traducción de los capítulos: Eugenio Echeverría, Magdalena García González, Félix García Moriyón y Teresa de la Garza, Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LYOTARD, Jean-François. *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría práctica*. México: UNAM/Limusa Noriega Editores, 2004, 406 pp.

MENDOZA FILLOLA, Antonio, “Unidad VI.I: El intertexto lector” en *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*, versión en PDF recibido por correo electrónico.

MONTES, Graciela, *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada, México: Fondo de Cultura Económica, Col. Espacios para la lectura, 2001, 145 pp.

_____, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México: Fondo de Cultura Económica, Col. Espacios para la lectura, 1999, 119 pp.



PETIT, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, trad. de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez, México: Fondo de Cultura Económica, 1999, 199 pp.

PLATÓN, *Diálogos*, México: Porrúa, 1998.

RICOEUR, Paul, "4. Mundo del texto y mundo del lector" en *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, México: Siglo XXI, pp. 864-899

RODARI, Gianni, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser, 2008, 147 pp.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., *De la estética de la recepción a la estética participativa*, México: UNAM/FFyL, 2007.

VIGOTSKI, Lev S., *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Ediciones Coyoacán, 2006,

WAKSMAN, V. y KOHAN, W., *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, 204 pp.