

Dar clase con bibliotecas en las aulas

MIRTA LUISA CASTEDO

El dinero que se gasta en textos de lectura, escritura, ortografía y caligrafía puede utilizarse para mantener el aula equipada con una rica variedad de recursos auténticos. Cada aula necesita su propia biblioteca, aumentada por clubes de libros e intercambios de libros, libros prestados por la biblioteca municipal, colecciones prestadas temporalmente por la biblioteca del colegio y libros escritos por alumnos-autores y producidos artesanalmente en el centro de publicaciones del aula. KENNETH GOODMAN

Aún hoy, después de varias décadas de concientización sobre la importancia de contar con bibliotecas en las aulas y en las escuelas, es llamativo advertir que la siempre sostenida demanda de alfabetización universal no sea sistemáticamente acompañada de una constante demanda de instalación de bibliotecas en todas las aulas o, al menos, en todas las escuelas de la región. Más aún, cuando se cuenta con el acervo necesario, hacen falta más programas sistemáticos y sostenidos que, contra una lógica de libros únicos y lecturas únicas, abra la clase al universo de las múltiples lecturas en la diversidad de géneros que hemos acumulado a través de siglos de cultura escrita.

Se aprende a leer leyendo es una aseveración que se vacía de contenido de no contar con los materiales a ser leídos, esa *colección de documentos escritos* que llamamos *bibliotecas*. Y, para ir un poco más allá, tampoco es posible *aprender a escribir escribiendo* sin una intensa lectura de textos del mismo género y sin libros de consulta alrededor del escritor, ya se trate de un pequeño escritor o un gran experto.

Así como durante siglos la escena de lectura escolar fue un conjunto de niños, cada uno con el mismo libro entre sus manos, cada uno en su pupitre, esperando la indicación de la maestra para comenzar a leer, hace décadas que venimos trabajando para que el escenario de la clase se transforme en *una biblioteca a la medida de la clase*, donde un conjunto de niños y docentes trabajan en torno a los libros (y ahora, también a las pantallas). No por ambiciosa, esta nueva escena de lectura deja de ser posible: una comunidad de lectores y escritores interactuando en torno a los textos indispensables, pertinentes y propios de cada una de las diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad que nos proponemos que los chicos conquisten; una comunidad que consigue construir los implícitos compartidos que permiten la convivencia entre lo diverso, pero no por diferente, incomprensible.

La experiencia acumulada durante muchos años de construcción de esta nueva realidad escolar nos hace estar convencidos de que algunas prácticas escolares nos conducen al propósito descrito.

Propiciamos que docentes y alumnos de todos los años, aun los que todavía no leen por sí mismos de manera convencional, destinen el tiempo necesario para organizar la *biblioteca del aula* y mantenerla en funcionamiento durante todo el año. La mayor cantidad y variedad posible de materiales de lectura en un lugar accesible del salón, al alcance de los niños, presentados de manera atractiva, renovados y restaurados periódicamente para hacerlos circular, para leerlos, para intercambiar con otros lectores, para estudiar, para disponer de modelos de escritura, para consultarlos, para hallar buenos argumentos o consistentes refutaciones...

LA BIBLIOTECA INDISPENSABLE

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto... DELIA LERNER

Uno de nuestros propósitos fundamentales es incorporar a todos los niños a la cultura escrita. Nos apoyamos en la definición de Olson sobre cultura escrita (1998) para postular que, en la escuela, queremos que todos conquisten el *poder* de participar en la tradición escrita de la ciencia, la filosofía y la literatura. Esto supone *acceder* a una cantidad de textos, fijados y acumulados a través de alguna escritura u otro medio, posibles de ser modificados, dando lugar a diversas versiones. Por eso, para participar de la cultura escrita es ante todo indispensable contar con un acervo de documentos escritos, es decir, con lo que hoy llamamos *biblioteca*. Es también indispensable acceder a la participación en las instituciones donde se desarrollan prácticas específicas con los textos: el derecho, la justicia, la familia, el comercio, la salud, la educación, los medios de comunicación... Cada institución desarrolla prácticas culturales desde donde se da sentido a lo que se lee y se escribe.

Por eso, definimos nuestro objeto de enseñanza como las prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas, porque este objeto “apunta a las dimensiones particulares del funcionamiento del lenguaje en relación con las prácticas sociales en general, dado que el lenguaje tiene una función de mediación respecto de estas últimas”. Dice Bautier (1997) que estas prácticas son a la vez sociales, cognitivas y lingüísticas –es decir, no sólo ni disociablemente lingüísticas. Los sujetos no las interpretan en abstracto sino desde su lugar social, de allí que “Su carácter es, por lo tanto, heterogéneo, y los roles, ritos, normas y códigos propios de la circulación discursiva son dinámicos y variables. La relación de los actores con las prácticas del lenguaje, también varía, y la distancia que puede separarlos o, por el contrario, acercarlos a ellas, tiene importantes efectos sobre los procesos de apropiación. Estudiar el funcionamiento del lenguaje como práctica social significa entonces analizar las diferenciaciones y variaciones en función de sistemas de categorizaciones sociales a disposición de los sujetos observados” (Schneuwly y Dolz, 1997).

Sabemos, además, que la escuela es la institución que sigue cumpliendo la función de incorporar a los aprendices a las instituciones donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Al menos, es la institución a quien se le otorga la función de garantizar tal incorporación para todos, con independencia de su lugar social de nacimiento. Para ello fue creada y queremos contribuir a que siga siendo así. Y es en la escuela, también, donde se aprende a compartir un metalenguaje para hablar y pensar sobre los textos: sobre su estructura, su significado, las intenciones de los autores, las interpretaciones según los contextos, sus formas de producción, las condiciones en que fueron generados, etc. No es el único espacio social donde esto sucede, pero sigue siendo el único que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita a través de sostener y profundizar progresivamente el intercambio sobre lo leído, construyendo un lenguaje para hablar y pensar sobre la cultura escrita.

Es por eso que consideramos que una función esencial del maestro es hallar las situaciones en las que tenga sentido compartir, opinar, intercambiar, releer, discutir... sobre las prácticas que se desarrollan alrededor de los textos en diversos contextos. Formar lectores es enseñar a considerar “...el modo en que los textos pueden ser entendidos o malentendidos por otros lectores. Los lectores críticos no atienden sólo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a su forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector de lo que ellos mismos estaban dispuestos a creer.” (Olson, 1995, 181). No sólo nos preguntamos, *¿qué significa?* Sino también, *¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos?*

Ahora bien, conseguir tal propósito es un proceso que compromete a toda la vida escolar, tanto desde el planteamiento de las instituciones como en las prácticas de todos los maestros y maestras involucrados en los procesos de formación de nuestros niños. Así como no es posible alcanzarlo a través de un texto único, tampoco es posible conquistarlo a través de una situación única. Más que reivindicar la importancia de una situación de enseñanza de la lectura sobre otra, somos partidarios de una multiplicidad de situaciones que adquieren sentido en función de los propósitos, las características de los textos y las prácticas con ellos asociadas.

EN VOZ ALTA, LA LECTURA DE LA ANTIGÜEDAD

Diversas escenas de lectura atraviesan la historia. Dice David R. Olson (1998, 168) que prácticas completamente diferentes pueden recibir el nombre de lectura y que las mismas han variado en relación con las estructuras de los textos y las suposiciones acerca de su significado.

En la Antigüedad, “...no existía el deseo, característico de las civilizaciones modernas, de tornar más fácil y veloz la lectura, pues las ventajas que el mundo moderno encuentra en la posibilidad de leer más fácilmente (...) no eran percibidos como ventajas por los hombres de la época antigua.” (Saenger, 1995, 276). La lectura moderna, caracterizada por la rápida y eficaz recuperación de la información durante la lectura de consulta, por la capacidad de leer rápidamente muchos libros técnicos, lógicos y científicos de gran complejidad y por la gran difusión de toda la cultura escrita en todos los estratos sociales de la población era por entonces inconcebible pues “No existía casi ningún otro modo de leer que no fuera el de ensayar las oraciones en voz alta y escucharlas para determinar si tenían sentido. (...) El sentido permanecía oculto en la página hasta que era expresado en voz alta.” (Illich, 1995, 47).

La lectura en el mundo antiguo era oral –en voz alta–, lenta, esa lectura que se detiene para entender y que se deleita una y otra vez con el texto pronunciado, que se vuelve mnemónica... –algo posible ante un canon escaso e impensable ante la sobreabundancia de textos de la actualidad.

A pesar de que no compartimos que la práctica de lectura en voz alta sea la única modalidad de lectura presente en las aulas, hecho que sucede en muchas escuelas, no significa que deba desterrarse. Ésta es una lectura de profesionales, los que ensayan una y otra vez los textos para ser dichos ante una audiencia. Tiene un lugar en la cultura escrita y por lo tanto tiene un lugar en las prácticas escolares. No por antigua, la desterramos de la escuela, es una modalidad que está presente en numerosas situaciones. Algunas son:

...⇨ *Sesiones de teatro leído*

Para elegir una obra de teatro para ser leída en voz alta, frecuentamos muchas otras para poder seleccionar una entre varias; también consideramos para qué tipo de auditorio se leerá. Para preparar la obra, distribuimos los papeles en acuerdo con los alumnos y ensayamos una y otra vez. Durante los ensayos, los chicos aprenden a considerar las acotaciones, tomar la voz del actor o del títere para interpretar su parlamento de acuerdo a cómo creen que debe ser dicho, a leer interpretando un estado mental –con rabia, con entusiasmo, a punto de llorar... Cuando se aprende a leer en voz alta, también se aprende a profundizar en la construcción de sentidos porque la lectura en voz alta es, ante todo, una interpretación de la obra que el lector construye sobre la base del texto del autor.

...⇨ *Selección de poemas para producir una antología o para recitarlos*

Propiciamos que los niños ensayen una y otra vez la lectura de poemas escogidos para ser leídos o recitados ante una audiencia cuando han leído y escuchado leer diversidad de formas poéticas, cuando han podido disfrutar e intercambiar los distintos efectos, formas y procedencias que puede tener este género y cuando han conformado criterios autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas. En tales circunstancias, consideramos que estarán en condiciones de realizar una selección de las obras preferidas y conservarlas en papel y/o en versiones grabadas, al igual que presentar funciones ante la audiencia. Los niños releen textos que ya conocen para seleccionar cuáles son más oportunos a propósito del destinatario o pueden realizar una selección sobre la base de una restricción: de un autor, populares, de una temática, humorísticas, etcétera.

Con el teatro, con los cuentos o con los poemas, proponemos la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos, para progresar en la interpretación: recomendaciones y reseñas, biografías de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Estos textos enriquecen la posibilidad de interpretación.

...⇨ *Exposiciones y lectura en voz alta en el contexto de comunicar lo aprendido*

Propiciamos que los chicos aprendan a exponer lo aprendido ante diversas audiencias, a leer en voz alta

los informes de sus trabajos y a leer ante los pares para estudiar un tema. Esto supone el desarrollo de diversas y sostenidas secuencias de trabajo donde progresivamente se aprenda a resolver los múltiples problemas que conllevan estas prácticas. Durante las exposiciones orales, con apoyo de diversas imágenes o esquemas que ayudamos a que los mismos niños elaboren, muchas veces los niños leen en voz alta un texto que han escrito para la ocasión y que han ensayado reiteradamente para estar seguros de lograr el efecto deseado ante el auditorio. También durante las exposiciones se pueden leer textos de otros, seleccionados entre los ya leídos, generalmente breves (Castedo *et al.*, 2007).

- La lectura en voz alta que hoy propiciamos en la escuela es una lectura ensayada una y otra vez, hasta encontrar el sentido que se quiere comunicar a una audiencia. Cuando enseñamos a leer en voz alta, ensayamos una y otra vez, igual que los actores, para “prestar” la voz al autor. Cuando lo hacemos, los chicos aprenden a construir un sentido del texto, y también descartan otros posibles, de modo que colaboramos con la progresiva conciencia sobre las posibilidades de interpretación alternativa.
- La lectura en voz alta es siempre lectura de un texto conocido, uno entre otros, uno especial y cuidadosamente elegido antes de iniciar el proceso de ensayos. La elección de la obra a ser leída es también un proceso que requiere ser enseñado y que es progresivamente aprendido. Sin la elección de “esa” obra, “especial” para esa audiencia, “adecuada” por la extensión o por la cantidad de personajes, “única” para ese lector... la práctica pierde el sentido que queremos sostener. Sin un conjunto de materiales desde donde seleccionar, es imposible desarrollarla. Buscar en la biblioteca del aula, pedir en la de los salones vecinos, explorar el material disponible en la biblioteca de la escuela y, si fuese posible, pedir préstamos a las bibliotecas cercanas, son prácticas indispensables para desarrollar las situaciones descritas.

LEER EN SILENCIO, DEBATIR Y COMPRENDER

Con la (re)introducción de separaciones entre palabras por parte de los escribas irlandeses y anglosajones (siglo XII, para el alfabeto latino) se instala la posibilidad de lectura silenciosa: “... la introducción de separaciones entre palabras liberó las facultades intelectuales del lector, permitiéndole leer cualquier texto en silencio y, por consiguiente, con mayor rapidez, y permitiéndole sobre todo comprender más fácilmente una cantidad más grande de textos de mayor complejidad intelectual” (Saenger, 1995, 276). Esta lectura “liberada de la pronunciación” da lugar a la proliferación de las diversas teorías de la interpretación que se expanden durante la Edad Media y que se deleitan en el debate permanente, pena de castigo mediante, escuchadas en que los textos pueden ser interpretados en diferentes niveles, más o menos cercanos a Dios o a los hombres (leer el texto para extraer de él normas de vida, leer el texto para derivar una doctrina moral y relatos edificantes, leer literal o racionalmente...).

Leer es discutir, y la discusión es siempre con otros. Los hombres medievales nos enseñaron a abrir los textos a otros textos en la búsqueda de argumentos para sostener las interpretaciones: a consultar las gramáticas y los diccionarios que iban estabilizando el significado de los vocablos y las construcciones, a tener en cuenta la historia y la geografía para hipotetizar sobre el significado en su contexto de producción, a sostener una mirada antropológica sobre el posible sentido de los hechos en la cultura desde donde son relatados, e inclusive, a considerar el texto no sólo como el producto de la mente del autor sino también de sus intenciones con respecto a la audiencia.

Aunque hoy sabemos que no hay sólo una interpretación correcta disponible para todo el que pueda leer, tal como rezaba el gran sueño de la lectura moderna sobre el que se fundó nuestra escuela, hoy seguimos esforzándonos en que las aulas se pueblen de discusiones en, con y alrededor de los textos. Debatir sobre las interpretaciones de los textos abriéndolos a otros textos es una de las prácticas más desarrolladas en nuestras propuestas de trabajo en el aula. Tuvimos que aprender a democratizar la interpretación y esto supuso construir en la escuela un difícil equilibrio entre los diversos sentidos que los niños dan a los textos y los significados posibles que no están solo en las palabras pero se vehiculizan a través de las palabras.

Aprendiendo de la historia de la lectura, en nuestras clases comenzamos presentando los textos, manifestando las motivaciones que nos llevan a ponerlos en escena, tratamos de no olvidar que podemos vol-

ver a esas motivaciones a medida que se van transformando en el intercambio con los niños. Como lo hacen los lectores interesados fuera de la escuela, ponemos en la escena del intercambio con los niños nuestros propios intereses en las obras, en sus detalles, por su contexto de producción... Leemos mucho en voz alta y tratamos de hacerlo desde el principio al fin o con las detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se intenta comunicar. Nosotros mismos, los docentes, ensayamos las lecturas que ofrecemos a los niños, porque sabemos que la lectura en voz alta sugiere interpretaciones, y también, en ocasiones, apelamos a pasajes ampliatorios extraídos de otras obras, en la medida de las necesidades.

Cuando iniciamos el intercambio con los niños, partimos de una contribución espontánea de un alumno, si la hubiese, en la medida en que suponga un desafío para todos, o partimos desde las primeras emociones, impresiones o efectos de la lectura. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído. Pero el intercambio se sostiene y se profundiza volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo: releemos en voz alta, intervenimos para que los alumnos reparen sobre algún aspecto no advertido, proponemos contraejemplos, recogemos alternativas e invitamos a confrontarlas. Cuando los alumnos no encuentran soluciones, proponemos diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Enseñamos a buscar, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente. Proponemos analizar algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con ellos. Brindamos información directa que los alumnos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar).

Cuando la dinámica de intercambio se ha afianzado, proponemos a los alumnos que sean ellos los que discutan en pequeños grupos y pongan en común las respuestas al problema y el modo de resolverlas. La práctica de discusión en pequeños grupos, tiende a imitar aquella que se desarrolla con todo el grupo, de allí que incluya la relectura de los chicos, pero ahora por sí mismos.

Progresivamente, comenzamos a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre el contenido referencial (especialmente las que provienen de la relación entre los diversos textos). Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes. Los saberes sobre los contenidos referenciales que se van comprendiendo durante la lectura suelen dar lugar a tomas de notas colectivas y en equipos que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases (a diferencia del tratamiento de los saberes lingüísticos y discursivos que normalmente se posponen para los momentos de escritura).

La dinámica básica de estas clases se organiza en secuencias: seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje, sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras o seguimiento de la lectura de una novela. Todas son secuencias de trabajo que suponen un acervo de textos en torno a los cuales circular.

APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR EN LA BIBLIOTECA¹

Las prácticas escriturarias y gráficas introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje, brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico: el lenguaje, el espacio, el tiempo. Los medios de objetivación del tiempo (cronograma, agenda, planificación, etc.), las listas de cosas por decir o hacer (como planes de acción o de palabras futuras), los itinerarios o los recorridos trazados, los diarios íntimos y todas las formas estéticas de la escritura (escritura de poemas, de historias, de "arte literario"...), etc., son sin duda instrumentos de conformación de nuestra temporalidad, de nuestra espacialidad y de nuestro lenguaje, que constituyen excepciones cotidianas y repetidas respecto del ajuste pre-reflexivo del sentido práctico a una situación social. Existe la misma brecha entre el tiempo vivido "que pasa" y el tiempo organizado gracias a medios de objetivación, que entre el trayecto espontáneo de un automovilista y un itinerario de viaje planificado, preparado, dividido en etapas, etc; o que entre la palabra espontánea en un contexto de interacción y su escritura elaborada, controlada.

Las prácticas de escritura constituyen pues verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico; mantienen una relación negativa con la memoria práctica del habitus y posibilitan un dominio simbólico de ciertas actividades, así como su racionalización. BERNARD LAHIRE

La biblioteca es un espacio propicio para desarrollar diversas prácticas de interpretación y producción de escritos cotidianos, prácticos o “domésticos”: fichas de préstamo de libros, notas de solicitud de ejemplares a bibliotecas vecinas, listas de clasificación de los materiales, archivo de carpetas donde se acumulan copias y recortes de textos diversos –desde recetas de cocina hasta notas de interés sobre un tema–, agendas de lecturas de todo el grupo e itinerarios personales, catálogos de recomendaciones de editoriales, producidos por los mismos niños o de especialistas. Cada uno de estos escritos tiene contextos de utilización particulares, como cualquier práctica del lenguaje, y suponen una cierta relación con el tiempo, el espacio y con los otros.

Como bien lo señala Bernard Lahire, estas prácticas están lejos de ser consideradas “prácticas menores”.

Poseen un sentido social y cognitivo relevante en tanto posibilitan el dominio simbólico y la racionalización del lenguaje, el tiempo y el espacio.

Hemos desarrollado profusamente este tipo de actividades en el salón de clase y en torno a la biblioteca para cumplir, a la vez, con el propósito didáctico de enseñar a comprender las leyes de organización del sistema de escritura a los más pequeños, a los que aún no leen convencionalmente, al mismo tiempo que introducirlos en prácticas de cultura escrita cuyo poder queda normalmente oculto tras el velo de “lo cotidiano”, “lo habitual”, “lo doméstico”.

Para mantener viva la biblioteca, desarrollamos diversas situaciones. Por ejemplo:

- Por compra, donación o préstamo de la biblioteca institucional u otras bibliotecas escolares y públicas, *renovamos el material* periódicamente, de tal modo que resulte más probable mantener el interés de los niños a la vez que ampliar y profundizar su formación como lectores. Si el material llega a la escuela en paquetes cerrados, vamos presentándolo progresivamente. Propiciamos que los niños participen en la *organización* de la biblioteca. Distintas necesidades plantean nuevos problemas que según el momento y la experiencia lectora de los niños adoptan diferentes soluciones. Para ello, el docente propone situaciones de *exploración y clasificación de materiales* de acuerdo con las posibilidades y recorridos lectores de los chicos. Es común que los niños más pequeños intenten inicialmente una organización espontánea de los textos por criterios perceptivos (color de la tapa, su textura o grosor). Con la frecuentación y la exploración de materiales escritos descubren que esos criterios no son funcionales y comienzan a construir otros que se relacionan progresivamente con el contenido y el género.
- Armamos el *fichero* y el *inventario bibliográfico junto con los chicos*. Este listado se actualiza permanentemente con la inclusión de nuevos materiales de lectura o devolución de los ya leídos. Fichero e inventario están siempre a disposición de los niños y propiciamos que se independicen del docente para la consulta.

A medida que los niños se familiarizan con los libros, leen y escuchan leer historias que les interesan, disfrutan del lenguaje, comparten con otros lo leído, comienzan a manifestar sus ganas de disponer de los libros por más tiempo. En tal contexto, tiene sentido plantear el problema de registro y ordenamiento del material de la biblioteca.

- *Fichar los materiales de la biblioteca* a través del registro de los datos más importantes de las obras permite el control del acervo, así como su rápida y fácil ubicación. *(Con los más pequeños)* A partir de esta situación es posible enseñar a leer y a copiar de manera selectiva los datos necesarios, tales como título, autor, ilustrador, editores. Los niños tienen que examinar las portadas y contraportadas tomando en cuenta diferentes indicios provistos por el texto con el fin de volcar la información requerida en las fichas.
- *El docente trabaja con los alumnos el diseño de la ficha* a efectos de decidir qué es necesario dejar escrito para saber de qué libro se trata. Se pueden mostrar varios modelos para analizar y comparar con las fichas que se desea producir en esta ocasión. Para completarlas, se puede asignar un conjunto de libros por parejas e intervenir a fin de que los niños localicen en la tapa los datos necesarios y los copien en

las fichas. El adulto puede transcribir estos datos en otra hoja, en letra imprenta mayúscula, para que los niños puedan interactuar con la variedad tipográfica que les resulte más familiar. Finalizada la tarea, los autores u otros compañeros pueden revisar las escrituras producidas. Dependiendo de sus experiencias previas, la producción de las fichas puede realizarse en parejas o de forma individual (Molinari *et al.*, 2008).

- Cuando trabajamos el diseño de la *ficha* con los niños más pequeños o que no han tenido experiencia en este tipo de práctica, proponemos pensar en “¿Qué es necesario dejar escrito para que los libros no se pierdan?” Habitualmente, los niños con menos experiencia consideran que el nombre del libro es suficiente. Intervenimos leyendo y comentando las tapas y contratapas para ir complejizando los datos a incluir.
- Cuando mostramos varias fichas de biblioteca para analizar y comparar con las que se desea producir, discutimos la relación entre las fichas a producir y el contexto de uso. Analizamos, por ejemplo, que hay algunos datos que no es necesario incluir porque se trata de una biblioteca pequeña que funcionará entre usuarios conocidos, pero sí puede resultar útil incluir el lugar y la fecha de edición para saber si es un libro muy viejo.
- Mientras se están tomando estas decisiones para completar las fichas, explicamos y conversamos con los niños sobre los diferentes roles del *autor*, *ilustrador* y *editorial*: comentar que la *editorial* se encarga de hacer atractiva la publicación para la venta y comercialización; analizar con los niños el lugar de la ilustración en diferentes obras; advertir que en los textos enciclopédicos o testimoniales suele encontrarse la figura del *fotógrafo*; reflexionar sobre las razones que llevan a que en un caso haya ilustraciones y en otros fotografías; seleccionar libros en los que haya más de un autor y libros cuyos datos no estén ubicados en los lugares esperables; comentar que la *colección* reúne textos sobre un mismo tema, autor o género; mostrar varios libros de una misma colección y analizar junto con los niños las características del formato (tipo de letra, colores) que indican que se trata de la misma colección; advertir que conocer la colección sirve para anticipar qué tipo de texto puede ser. Sostenemos este tipo de reflexiones durante toda la escolaridad, la mantenemos “en uso”, deteniéndonos cada vez que algo aún no considerado aparece en una nueva obra.
- Estas situaciones permiten que los niños que aún no comprendieron las reglas de funcionamiento del sistema de escritura, es decir, que todavía no pueden leer y escribir por sí mismos, se aproximen a su comprensión. Desarrollan prácticas de lectura por sí mismos cuando, por ejemplo, localizan el nombre del autor en una tapa o en la ficha dónde dice “autor” para copiar el nombre del escritor. Desarrollan prácticas de copia con sentido cuando transcriben el título de la obra o el nombre del autor a la ficha. Localizar los datos de la tapa es una situación donde los niños leen por sí mismos para encontrar una información específica. Los niños pueden apoyarse en diferentes indicios textuales para realizar anticipaciones sobre lo que puede estar escrito: la imagen, aspectos formales del texto (tipo de letra, color de la colección), índices cualitativos (si hay letras que reconocen porque son las de su nombre), índices cuantitativos (si son muchas o pocas letras). Intervenimos para ayudar a que elaboren y confirmen sus anticipaciones. Ofrecemos contexto verbal preguntando por ejemplo, “¿Dónde dirá Andersen?” Pedimos justificaciones para que los niños expliciten y compartan sus estrategias: “¿Cómo te diste cuenta que acá dice la editorial?”
- Copiar los datos de la tapa del libro para completar la ficha es una situación de escritura por copia con sentido. Para niños en las etapas iniciales de alfabetización, *copiar* no es una práctica transparente. Por el contrario, es una práctica que se aprende a medida que se la ejerce. Por ejemplo, supone localizar los datos que hay que copiar y luego transcribirlos –puede ser con el modelo del texto escrito a la vista o en su ausencia. También supone decidir desde dónde hasta dónde se copia para no repetir ni omitir fragmentos. De acuerdo al tipo de experiencias previas de los niños, la situación de copia de los datos del libro puede realizarse de manera individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando el docente o algún niño producen el escrito frente a todos. En el caso de niños con menos experiencia en este tipo de prácticas, el docente puede ejercerla frente a los niños, explicitando alguna de las acciones. Por

ejemplo, “me voy a fijar dónde está el título para escribirlo igual en la hoja, como es muy largo primero voy a copiar nada más que esta parte porque me puedo olvidar”.

En el caso de niños avanzados, las fichas pueden incluir otros datos tales como una síntesis de la biografía del autor. En los libros que cuentan con datos biográficos del autor, se puede proponer a los niños realizar un resumen de los mismos para su inclusión en la ficha. Como el resumen depende de la situación comunicativa y el propósito que se persigue, no hay un único resumen posible para un texto. Por lo tanto, es preciso decidir qué datos pueden resultar de interés para el potencial lector. Por ejemplo, consignar el lugar y la fecha de nacimiento puede permitir establecer vinculaciones entre la vida de los escritores y aquello que escriben. También puede considerarse importante informar que el libro –o el autor– recibieron premios importantes como “garantía” de su calidad.

...⇒ Favorecemos que los niños *participen en la toma de decisiones* sobre el material a incorporar o a conservar en la biblioteca. Por ello, proponemos la exploración y consulta de catálogos de editoriales, contratas de libros, reseñas de diferentes textos publicados en diarios, revistas y suplementos o bien el listado bibliográfico o catálogos de bibliotecas.

Proponemos a los niños consultar diferentes catálogos para seleccionar libros que les gustaría conseguir para la biblioteca. Conservamos todos los catálogos de editoriales que podemos conseguir en una sección de la biblioteca y, si contamos con acceso a internet, también ponemos catálogos electrónicos a disposición de los chicos (en pantalla o en páginas impresas). Los catálogos son un tipo de texto que facilita las anticipaciones por parte de los niños: diagramación tipo lista, escrituras destacadas (título, autor, género, precio), segmentos de escritura que se repiten (cuando se trata de libros de un mismo autor o una misma colección).

En un primer momento, exploramos, leemos en voz alta y consultamos los catálogos frente a los niños. Explicitamos, es decir, decimos en voz alta algunas acciones que realiza un lector en estas circunstancias, por ejemplo, “Éste es un catálogo de la colección *A la orilla del viento*, aquí no están los de Roldán” o “Acá están todas las obras de Antony Browne, a ver... sí, están ordenadas por año...” Mostramos, por ejemplo, que en letras resaltadas y más grandes se encuentra el título. Leemos algunos títulos y datos que los acompañan (precio, número de páginas, breve reseña argumental). Ampliamos los datos recurriendo a la parte en la que dice “Leer más”.

En un segundo momento proponemos buscar algunos títulos. Dependiendo de los saberes de los niños, se puede considerar la lista completa o circunscribir el campo de posibilidades a dos o tres títulos. Por ejemplo, para niños menos avanzados, puede preguntar, ¿dónde dirá *La planta de Bartolo*, señalando ese título y *Problema del sauce llorón*? Para niños más avanzados puede plantear que ubiquen “Caperucita Roja” circunscribiendo a “Caperucita Roja”, “Caperucita Roja y el lobo feroz” y “Cenicienta”. De esta manera los niños tienen que encontrar el título en un conjunto más restringido. Dado que los títulos son similares en cuanto a la extensión y además se repiten partes iniciales y finales de los textos, están obligados a hacer análisis internos de los títulos y considerar indicios cualitativos. Cuanto mayor similitud en la extensión y las letras que conforman los títulos, más desafiante resulta el problema.

Finalmente, proponemos a los niños que exploren catálogos en pequeños grupos para decidir qué libros les gustaría tener en la biblioteca del aula. Durante estas lecturas los niños pueden identificar nuevos títulos de un autor cuya obra han frecuentado o descubrir otros libros que les interesaría conocer de una misma colección. También pueden seleccionar textos de acuerdo al tema que tratan o al género.

En el marco de las discusiones en torno a qué libros elegir, surge la necesidad de contar con más información antes de tomar decisiones. El docente puede plantear la existencia de las reseñas, textos que por lo general sintetizan el argumento de un libro a la vez que emiten juicio acerca de la obra. Se trata de textos de opinión que pretenden ejercer influencia en los destinatarios. Se puede tratar de situaciones donde el docente lee o los niños leen por sí mismos. Con los niños que se inician en la alfabetización, es el docente quien puede leer diferentes reseñas y discutir entre todos si les gustaría conseguir el libro y por qué.

A medida que se cobra práctica se puede focalizar en las marcas en el texto que den cuenta de las intenciones de su autor. Por ejemplo, en el caso de la reseña de *Vidas de cuento* de Graciela Cabal se puede ver

un intento por parte del enunciador de interesar al lector a partir de: adjetivos que califican la obra y a la autora: “Con el humor y la picardía que aporta la escritura de Graciela Cabal...”; frases apelativas: “...las vidas de los escritores que aparecen en este libro son dignas de ser leídas”; interrogaciones retóricas que despiertan la curiosidad del lector y enfatizan el aspecto dialógico del texto: “¿Qué datos deben citarse con precisión? ¿Cuáles pueden ser omitidos? ”; “...en la selección de estas vidas de cuento algunos hechos son de ficción. ¿Cuáles? ¡Imposible saberlo!”

Vidas de cuento

GRACIELA BEATRIZ CABAL

Ilustraciones de MARÍA EUGENIA NOBATI

Buenos Aires, Ediciones Santillana, 2001. Colección Leer es genial, serie Ayer y siempre.

Con el humor y la picardía que aporta la escritura de Graciela Cabal, las vidas de los escritores que aparecen en este libro son dignas de ser leídas. Louisa May Alcott, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Guillermo Enrique Hudson, José Martí, Beatrix Potter, Horacio Quiroga, Robert Louis Stevenson, Mark Twain, Julio Verne y Javier Villafañe, aparecen en riguroso orden alfabético. Escribir una biografía para que se lea como un cuento no es tarea fácil. ¿Qué datos deben citarse con precisión? ¿Cuáles pueden ser omitidos? Al comenzar, la autora avisa: “en la selección de estas vidas de cuento algunos hechos son de ficción”. ¿Cuáles? ¡Imposible saberlo!, lo que demuestra que Cabal tomó buenas decisiones. Pero, como al fin y al cabo lo que este libro cuenta son vidas reales, al finalizar aparece la bibliografía consultada, para los lectores que se quedaron con ganas de saber más.

- ...⇨ Los niños también participan activamente y toman decisiones sobre los materiales para donar o prestar a otros grupos de niños de la escuela o de otras instituciones de acuerdo con demandas específicas. Por ejemplo, a fin de año se organiza una feria de intercambio de materiales donde se seleccionan los textos que se decide entregar a otros grupos para el año siguiente. O, a pedido de otro grupo, se busca en la propia biblioteca qué les puede servir a los chicos de otro grado que necesitan información sobre, por ejemplo, *la historia del vestido*. O se recurre a la biblioteca de la escuela en búsqueda de materiales para la producción del propio grupo, por ejemplo, antologías de canciones o investigaciones sobre temas específicos. Son todas prácticas donde se aprende a buscar información a la vez que se favorece la ampliación de la comunidad de lectores y una reflexión importante acerca de la valoración de las obras leídas o una anticipación sobre la pertinencia de su contenido.
- ...⇨ La circulación de los libros de la biblioteca demanda la necesidad de elaborar el *reglamento para su uso*. El reglamento es, al principio, algunos acuerdos dispersos y poco a poco toma forma, en la medida en que se va descubriendo que este tipo de escritos tiene sentido a la hora de regular las interacciones entre los usuarios. Propiciamos también que los reglamentos se modifiquen ante la toma de conciencia de nuevas necesidades.

...⇨ *Elaboración de reglamentos*

Por ejemplo, después de algunos meses en los que se ha frecuentado la biblioteca de la escuela, se discute sobre determinadas dificultades que se advierten en la circulación de los materiales: resulta muy lenta la de los materiales más solicitados, no se encuentran algunos libros que figuran en los catálogos, no todos los alumnos tienen el mismo acceso a la biblioteca (y no parece haber justificación), los materiales se deterioran... El docente puede planificar una secuencia de situaciones para generar condiciones que hagan más ágil y pleno el uso de la biblioteca: se realizan entrevistas a los actores involucrados para recabar sus opiniones, se analiza el reglamento vigente y se identifican los artículos que se estima pueden ser modificados, se invita a una charla donde los niños exponen sus avances en la propuesta de modificación del reglamento, se toma nota de las opiniones y propuestas de todos, se eleva a las autoridades con las notas de solicitud correspondientes. Durante este proceso, los niños tienen oportunidades de desarrollar diversas prácticas del lenguaje posicionados desde el papel institucional que poseen: ser alumnos de la escuela y usuarios de su biblioteca. Al ejercer estas prácticas como ciudadanos

pueden tomar progresiva conciencia acerca de sus propias posibilidades de mejorar las condiciones en que se cumple un derecho, así como de exigir el cumplimiento de un derecho que no se cumple para todos por igual. Aprenden, además, a dejar de lado su propio punto de vista para asumir la voz consensuada del grupo a que pertenecen, en este caso, de la institución (Castedo *et al.*, 2007).

PAPEL Y PANTALLA

Por fuera de mis actividades en el Ministerio de Educación Francés, yo soy historiador, investigador, escribo artículos y desde hace cinco años no trabajo para nada como trabajé el resto de mi vida, y eso debido a Internet. Mi trabajo de investigación cambió totalmente: el 50% de mi investigación la hago por medio de Internet y, efectivamente, no estoy en formación virtual, sino que estoy en investigación virtual y saber trabajar con eso es decisivo. Estoy trabajando en estos momentos, por ejemplo, en traducciones de textos del portugués al francés, estoy en Google cada cinco minutos porque tengo mis diccionarios ahí; cuando tengo problemas de referencias, entro en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro, y si hay una palabra que no entiendo y que no encontré en el diccionario, la tipeo en Google donde inmediatamente aparece en algún artículo siendo usada. Jamás antes había hecho algo así en mi vida de investigador. Algo que es muy interesante también, y que uso muchísimo con mis estudiantes, es la comunicación informática con ellos, a pesar de que les doy clases en presencia. Por ejemplo, un uso muy importante: de una semana a la otra les doy cien páginas para leer y luego, dos días antes del curso, mandan mensajes a todo el grupo sobre lo que no entendieron de los textos, sobre las reflexiones que les sugieren; luego viene otro que dice que no, que no es así, y yo observo ese foro, los dejo hacer primero y luego intervengo. El día del curso ya habremos tenido una conversación virtual de varias horas, sobre la cual yo voy a dar mi curso. Estamos aprendiendo todos a usar esas herramientas, y es magnífico. Google va a digitalizar, esto ya lo empezaron, una de las más grandes bibliotecas universitarias del mundo, la de la Universidad de Michigan. Imagínense que yo me tenía que tomar el avión para ir a trabajar a esa biblioteca joy en un año o dos la voy a tener sobre mi escritorio! JEAN HÉBRARD

En términos históricos, el concepto de biblioteca siempre estuvo relacionado con algún cambio tecnológico, desde las colecciones de tabletas de arcilla, o los papiros en la antigüedad, hasta llegar a las “bibliotecas electrónicas”, cuando se automatizaron algunos procesos y a la “biblioteca digital”, cuando las colecciones de documentos comenzaron a vivir en soporte digital. Se llega al concepto de biblioteca virtual cuando las colecciones y servicios bibliotecarios en sus diversas modalidades se fueron integrando en un espacio en red. Al trasladarse a internet, las bibliotecas siguen conservando sus funciones específicas: una colección sistematizada de documentos.

Aquello que antes sólo encontrábamos en espacios “reales”, como bibliotecas de los estados, comunitarias, escolares y de aula, hoy también puede hallarse en espacios “virtuales”. Muchas bibliotecas virtuales son buenas y útiles para informarse, estudiar, buscar y encontrar excelentes libros. Imprimir para leer en papel, leer en línea, escuchar textos leídos en voz alta por un profesional son algunas de las prácticas en las que nos introducen las bibliotecas virtuales. Puede pensarse que la consulta en una biblioteca virtual fomenta una actividad más solitaria y no promueve un intercambio cara a cara. Sin embargo, algunas bibliotecas virtuales también promueven el intercambio a través de foros, chats y comunidades virtuales de lectores.

Las pantallas, además de bibliotecas virtuales, nos traen enciclopedias virtuales, que explotan al máximo la naturaleza multimediática e hipermediática de internet para presentar sus artículos. Una enciclopedia virtual es una producción multimedia. Es una obra, no “una suma de medias”, sino la creación de una nueva “obra” a partir de las herramientas multimedia disponibles en internet.

Leer en la biblioteca virtual es, en definitiva, leer. Se trata de una lectura que comparte con la lectura moderna la necesidad de recuperar de manera rápida y eficaz ciertas informaciones, el uso frecuente de

lecturas de consulta, el acceso a “muchos” textos a la vez y, al menos potencialmente, permitiría incorporar a más estratos sociales de la población a la cultura escrita –como ya sucedió con la imprenta. Textos virtuales disponibles no es igual a acceso irrestricto de todos y de todas.

Como en toda modalidad de lectura, la práctica de lectura en pantalla posee especificidades propias de sus propósitos y de las características de los materiales y superficies donde los textos se inscriben. En la pantalla, ese gran hipertexto, quien sepa buscar, encontrar y validar lo encontrado, ha comprendido gran parte de los secretos de esa lectura (Ferreiro, 2006). Esta necesidad proviene de la existencia de un nuevo espacio, el casi infinito espacio virtual. Las fronteras de una biblioteca virtual “no las marca la geografía” y su disponibilidad temporal “depende de la demanda de quien la consulta” (citando la definición de biblioteca virtual en Wikipedia).

Sin embargo, como dice Ferreiro, “no hay que confundir piezas aisladas de información con conocimiento”. Esto implica que la escuela, además de enseñar a usar las bibliotecas virtuales, tiene que enseñar a procesar ese conocimiento, ese dato, ese libro o esa cita y transformarlo en algo más que un resultado exitoso del buscador: “Ser usuario de una computadora no alcanza para internarse en las bibliotecas virtuales” y “tampoco es suficiente el haber tenido experiencia en bibliotecas materiales” (Perelman, 2008) porque en las bibliotecas virtuales “no hay indicadores de la práctica editorial tradicional ni ‘guardabosques’-bibliotecarios” (Ferreiro, 2006). En las bibliotecas reales, los textos en papel tienen un orden y una jerarquía relativamente fijos. En cambio, en la web los textos tienen una estructura abierta y discontinua, podemos entrar a ellos desde diferentes lugares y según la búsqueda que hayamos realizado.

Encontrar lo que buscamos en una biblioteca virtual, requiere de ciertas prácticas de lectura propias de internet: buscar y encontrar: ¿en qué parte de la página busco?, ¿qué palabra clave uso?, ¿necesito usar caracteres propios de las búsquedas (*, -, “)?; evaluar: ¿cuál es la fuente de esta información?, ¿es creíble/confiable?, ¿es actual?; tomar decisiones de navegación: ¿me quedo en la página en la que estoy, hago clic en un link interno o externo de la página o voy hacia atrás en la búsqueda?; ser capaces de tomar decisiones mientras buscamos y encontramos la información: ¿salvo este archivo o esta foto?, ¿leo en línea o guardo el libro para leerlo después?, ¿guardo la página entera o sólo una parte? (Warschauer, 1999).

En internet es fundamental dominar las búsquedas, en el caso de las bibliotecas virtuales esto es también esencial. La previsión, la planificación y el control son elementos muy importantes para realizar búsquedas eficaces en dos sentidos: encontrar lo que queremos y que nos sirva para aprender. La previsión y planificación son necesarias antes de buscar, porque necesitamos saber qué palabras clave y qué signos vamos a usar. Los buscadores de internet, al funcionar con fórmulas matemáticas, decodifican, pero no interpretan. Por lo tanto, esta tarea de la elaboración previa de lo que vamos a buscar, tiene que ser parte de la situación didáctica. En estos procesos también interviene una delimitación de nuestro objeto de búsqueda de la misma forma que delimitamos cualquier objeto de estudio: necesitamos saber si estamos buscando una información para realizar una entrevista, si estamos buscando una cita literaria, si estamos en búsqueda de un facsímil para un trabajo de historia o si necesitamos una foto actual del rector de una universidad o de un jugador de fútbol. Esta elaboración previa de la búsqueda también nos va a servir, posteriormente, para comprobar si lo que hemos encontrado es lo que estábamos buscando o si tenemos que especificar la búsqueda o buscar en otro lado (Perelman, 2008). Así, afirma la misma autora, controlar lo que encontramos es el otro paso fundamental de una buena búsqueda en internet. Allí desentrañaremos, primero, si hemos encontrado lo que buscábamos y, segundo, si el resultado es pertinente y confiable. Para eso, va a ser necesario leer dentro de los textos, epígrafes, citas al pie. Y también tendremos que constatar con el contexto (las páginas de internet pueden estar dentro de portales institucionales, de sitios de universidades, de portales periodísticos, etc.), los autores y las instituciones que produjeron ese material. En ambos procesos, el intercambio entre alumnos y docente juega un rol central: a través de la puesta en común, mientras se busca o luego de la búsqueda, los niños podrán especificar sus búsquedas para obtener mejores resultados, controlar con otros si los resultados son correctos, discutir acerca de la validez de las informaciones observando el contexto en donde encontraron los datos.

Textos virtuales disponibles no es igual a acceso irrestricto de todos y de todas. Como en todo proceso social, el destino más o menos democrático de estas nuevas posibilidades dependerá de la combinación de muchos factores. Al menos desde la escuela, necesitamos intentar que la historia se escriba en la dirección de la mayor inclusión posible. Por eso es urgente comenzar a pensar los problemas que debemos enfrentar y resolver en las aulas.

Llego a las conclusiones rodeada de mis bibliotecas... el estante de esa colección casi completa de revistas, el otro, el de números sueltos que no se consiguen fácilmente, los libros prácticos a mi espalda –los de cocina y los manuales de objetos que jamás consulto–, la culposa pila de los que piden urgente lectura en la mesa de luz, los cuidados, lustrosos y también engrosados por el uso, los más “estudiados” y los que se guardan quien sabe para qué, porque nunca se van a leer. Y también el notebook, ahora, tiene una pila de archivos abiertos a la vez, de la carpeta llamada “Biblioteca digital”, donde guardo textos que con mucho esfuerzo logro no imprimir y obligarme a leer en pantalla, tal vez para tratar de parecerme a la generación de los más jóvenes. Tras los días de escritura y de recuerdos de lecturas (transformados técnicamente en “citas”), al desorden habitual se le suma el reciente. Llega el momento de volver a acomodar. Es un alivio. Y también es un “hasta luego” a varios de los que me acompañan siempre, cada vez que escribo, y a los otros, los que son justo para este momento.

Pienso, no puedo dejar de pensar, en las inmensas oportunidades que algunos tenemos para conocer, gran parte de las cuales están allí, al alcance de la mano o a un paso de la mesa de trabajo, en los estantes de las bibliotecas. Pienso cuan desigualmente están distribuidas esas oportunidades y por eso decido, una vez más, no renunciar a lo “esencial”:

“... los idealistas no quieren ceder a lo que consideran “lo esencial”, la formación de la sensibilidad y la imaginación, la construcción de la identidad ciudadana, la curiosidad intelectual y la transmisión de valores. Para ellos, la escuela tiene siempre un proyecto de transmisión colectivo y debe seguir ayudando a la comprensión del mundo, sin preocuparse por la rentabilidad de los aprendizajes” (Chartier, 2004).

1. Agradezco la especial colaboración de María Dapino y Viviana Traverso en la redacción de este párrafo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUTIER, E. y BUCHETON, D. (1997), Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?, *Repères*, núm. 13, INRP, pp. 11-25.
- CASTEDO, M.; CUTER, M. E. (Coords.) et al. (2007), *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo*, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- _____ et al. (1999), *Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la educación básica*, Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos.
- CHARTIER, A.M. (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2006), *Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura*, (Conferencia Inaugural de las Jornadas Profesionales del Libro, Feria Internacional del libro de Buenos Aires), México, Conaculta, colección *Lecturas sobre lecturas*, 20.
- GOODMAN, K. (1990), El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, *Lectura y Vida*, núm. 2, pp. 5-13.
- HÉBRAD, J. (2006), La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*,. Buenos Aires: Flacso, p. 18.

- ILLICH, I. (1995), "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita legada" en D. R. OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- LAHIRE, B. (1995), Écritures domestiques. La domestication du domestique, *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*, vol. 34, pp. 567-592.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOLINARI, C. et al. (2008), *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- OLSON, D. R. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- _____ y TORRANCE, M. (1995), La cultura escrita como actividad metalingüística, en D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- PERELMAN, F. (2008), La exploración de Sofía en los bosques de la Biblioteca Virtual Cervantes, *XI Congreso Internacional de promoción del libro y la lectura*, Buenos Aires (p. 11).
- _____ (en prensa), La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en internet, *XV Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- _____ et al. (2007), Búsqueda en Internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida*, núm. 1, pp. 16-23.
- SAENGER, P. (1995), "La separación de las palabras y la fisiología de la lectura" en D. R. OLSON y N. TORRANCE (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997). Des genres scolaires des pratiques langagierés aux objets d'enseignement. *Repères*, núm. 15 INRP .
- WARSCHAUER, M. (1999), *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.