

“Modos de abordar la lectura de textos literarios argentinos para niños en la escuela”

Lic. Cristina Blake

Pensar en abordar hacia el puerto de la lectura literaria y, especialmente, el de la lectura de la literatura para niños permite, primero, una reflexión acerca de cómo hemos llegado, nosotros, los lectores adultos, los docentes, los talleristas, los bibliotecarios a ese puerto, y, luego, revisar e imaginar nuevos abordajes. Si el barco es la propia literatura que sólo se pone en marcha con el lector-capitán, el desafío es saber elegir el mejor recorrido cuando traspasamos mares como la lectura de un texto.

Leer literatura es un viaje hacia nuevos mundos donde se tensionan nuestras expectativas, lo que sabemos para emprenderlo, lo que podemos cargar, sumado a lo insospechado. Todo viajero sabe que su recorrido es individual y se modifica si viaja solo o con otro, ya sea por necesidad o porque le es más gustoso. Lo importante es ser un viajero, un lector. Pero, vale recordar que viajar no es sólo buscar llegar a un lugar significativo, sino es potenciar el deseo del emprendimiento, imaginar un itinerario, dejarse llevar, conocer un mapa de ruta, seleccionar un trayecto y transitar atentos entre el descubrimiento y el impacto de lo que emerge mientras vamos llegando.

Antes de arribar el viajero se prepara y se adentra en el mundo de lo previsible y lo inesperado. Ese trasladarse a otra frontera lo enfrenta a imaginaciones, riesgos, precauciones, supuestos, novedades, recuerdos, comparaciones porque viajar es ir leyendo, construyendo sentidos como proceso para desembarcar.

Todos los que estamos aquí somos lectores de literatura. Y esta alegoría de la lectura literaria como viaje nos muestra que necesitamos un vehículo: el libro como texto; un conductor: el lector y los lectores; un mar o camino: la lectura del texto en un escenario particular; una ruta: un modo de leer; una disponibilidad para viajar: nuestras prácticas de lectura y un puerto: una lectura significativa de ese texto.

En el océano de la literatura nosotros hoy encallaremos en el de la literatura argentina para niños para reflexionar sobre los modos en que podemos abordarla en un conocido mar, la escuela. Los textos-barcos son abundantes y circulan en el aula, en la

biblioteca, en el inagotable mercado editorial, con mayor cuantía que en otros tiempos y se dirigen al bebé, al niño y al joven. Es cierto, tenemos muchos barcos pero no siempre tenemos muchas lecturas literarias. Y aquí vale mirar por la ventana y preguntarnos qué significa leer literariamente en la escuela.

Leer literariamente textos para niños es interpretar un mundo formado por la palabra y, muchas veces, por la imagen. Es asir significados, construir sentidos propios y con otros porque leer es un acto privado y en la escuela, como en otros espacios, también, es un acto público, intra e intersubjetivo.

Al leer literariamente el viajero lector conoce formas de pensar la realidad a través de la ficción (formas míticas, fabulosas, épicas, trágicas, realistas, paródicas, fantásticas, humorísticas), se incorpora al diálogo sobre la cualidad humana y su percepción del mundo a través de todas las formas del lenguaje contenidos en la literatura; adquiere la práctica esforzada de la reflexión a través de un mundo hecho de palabras e imágenes que permite nuevas palabras. Por eso, este viaje es posible y deseable para todo lector y leer se constituye en un derecho que la escuela debe defender. Pero sólo tendremos viajeros literarios si como planteó Teresa Colomer (2002: 18) enseñar a leer literariamente implica “enseñar a hablar, enseñar a argumentar, enseñar a usar el metalenguaje literario” donde el docente timonea un pasaje del conocimiento implícito de la teoría literaria a un conocimiento explícito que muestra reglas, principios, particularidades que rigen lo literario. Porque “dar a leer” es recuperar nociones de lo literario que posibiliten construir sentidos, por lo tanto, transponer la teoría en las prácticas de lectura es además “dar a saber”.

Sin dudas, entonces, este “dar a leer” y “dar a saber” en la escuela compromete al lector docente en decisiones que se imbrican con su propia representación de lo que es la literatura y de lo que el niño puede hallar en ella. Y como planteó la Dra. Sardi estas representaciones son apropiaciones que poseemos, la mayoría de las veces, por modos de leer que se institucionalizan en la escuela a través de discursos que determinan qué es leer, cómo se debe y qué hay que leer.

En este sentido, los discursos sobre la lectura atraviesan las prácticas de lectura en el aula por oposición, adhesión o mera inquietud. Los textos prescriptivos que sostienen los discursos de los contenidos básicos comunes o los NAP y las currículas, los manuales escolares, las revistas especializadas, la prensa cuando la lectura llega a ser un acontecimiento, la crítica literaria y los discursos emitidos en los cursos de capacitación docente; rigen las propuestas de trabajo, operan en el aula, determinan

decisiones del docente. Se puede reconocer en estos discursos el lugar que ha ocupado la lectura y las representaciones que los lectores han tenido de ella a lo largo de una historia dinámica y conflictiva.

El discurso contemporáneo sobre la lectura se remonta apenas a seis décadas atrás y como lo describieran Chartier- Hébrard (1994: 19) “la valorización incondicional de la lectura, acompañada por una preocupación social respecto de los no lectores, es un tema ausente hasta finales de la década del ‘50, cuando no dejan de coexistir discursos exhortativos que valorizan una lectura ideal, y representaciones defensivas, que denuncian el peligro de las malas lecturas”.

En estas seis décadas podemos identificar patrones de lecturas y los invito a recuperarlo reconociendo de qué modo se lee según diferentes perspectivas que fueron dominantes en una época pero que siguen aún vigentes. Revisemos estos modos de leer instituidos en la escuela históricamente a partir de “Carta de Drácula a su tía” perteneciente a *Los imposibles* de Ema Wolf (Bs. As., Sudamericana, 1996, 1ra edición 1988), entonces, leamos primero para analizar después:

QUERIDA TÍA BRUCOLACA:

¡Cuánta razón tenías vos y el tío Malmuerto cuando me decían que nunca me asomara de día fuera del castillo!

Te cuento:

El jueves puse el despertador a las 12 de la noche, como siempre, y sonó a las 12 del mediodía.

¡Qué desgracia!

Un rayo de sol me dio en plena cara y cuando quise acordarme me había llenado de pecas.

¡Sí, tía! Oíste bien: ¡PECAS!

Es común que eso les pase a los mortales. Pero, como te imaginarás, es terrible para la gente como uno.

Ahora los muchachos se ríen y me gastan.

Boris, Vampirofedro y el Bebe Colmillo no quieren salir más conmigo de noche.

Dicen que soy un quemo.

Por favor, titíta: mandame ciento veinte pomos de Pecasin y una crema para la napia que se me peló un poco.

No te demores. Voy a quedarme encerrado hasta que recupere mi saludable color verdoso.

Un beso de tu sobrino que te adora,

DRACULA

El discurso católico fuertemente presente al final del siglo XIX y primera década del XX, comenzó a dilatarse y surgió un discurso que pregonaba la educación laica y un modelo de lectura clásica, moralizante e instrumental. Por otra parte, la lectura de

formación moral, cívica e intelectual aparece como centro del aprendizaje escolar bajo un consenso social por el cual todas las capas sociales desde las populares a las futuras elites debían obligatoriamente leer, especialmente un corpus de textos cerrado a las obras de los “clásicos”. Desde esta perspectiva sobre la lectura “Carta de Drácula a su tía” seguramente no estaría incluida en un programa de Lengua y Literatura, sólo que se considere a Wolf como un “clásico” de la literatura argentina para niños. De haber ingresado, la mirada moralizante se reforzaría a través de una pregunta clave: ¿qué mensaje nos deja esta obra? para que los niños jerarquicen que los adultos siempre tienen razón y por eso, debemos hacerles caso como admite Drácula al recordar las advertencias de su tía Brucolaca y el tío Malmuerto. Entonces, el texto nos advertiría que cada conducta tiene una consecuencia, por eso, un púber debe pensar antes de actuar y seguir lo que nos aconsejan los que saben, los adultos. Sin soslayar que al fin y al cabo cuando un niño tiene un problema debemos acudir a la familia que siempre nos van a ayudar.

En 1960 se denuncia la crisis de la lectura por el auge de los medios audiovisuales, el fracaso escolar y la victoria de las ciencias sobre las letras. Ante este conflicto cultural, los discursos políticos y pedagógicos arengan por darle un nuevo lugar a la lectura por placer o entretenimiento, pretenden valorizar la lectura de información y de documentación, y apartarse de una visión centrada en la formación por medio de la literatura. Es en esta década que la enseñanza de la lectura estuvo especialmente concebida como un conjunto de habilidades, como un proceso divisible: el reconocimiento de palabras, en primer nivel, la comprensión como segundo, la respuesta emocional como tercero y la asimilación o evaluación como último.

Así, se puso como centro en la didáctica de la lectura a la obra literaria y se buscaba que los alumnos-lectores entren en comunión con las obras y los discursos de las obras transmitidos por el docente, la historia de la literatura, las biografías y los manuales. Se impuso una noción carismática de la literatura y mágica de su apropiación que en el sistema pedagógico conservador ha creado un límite por el cual la mayoría de los lectores abandonan la lectura de textos ficcionales, finalizada la educación obligatoria. Tal vez desde este criterio carismático de la literatura tampoco se seleccionaría el texto de Wolf y de incluirse, posiblemente estaría sometido a un cuestionario con posibles ítems como estos:

- Redacte en cinco renglones la biografía de la autora.
- ¿A qué escuela literaria pertenece la obra (no el texto)?

- Liste las palabras desconocidas y anote sus significados buscando en el diccionario.
- Mencione los personajes principales, secundarios y terciarios. Caracterícelos.
- Escriba y extraiga tres sustantivos, dos adjetivos y tres verbos siguiendo la clasificación semántica completa.
- ¿Cuál es la idea central de esta carta?

En la década de 70 los discursos valorizan sin condiciones todas las lecturas y las acciones “para hacer leer”. El estudio de las obras literarias se desplaza hacia la paraliteratura y se inician investigaciones sobre el lector y el “placer del texto”. Por otra parte, la consigna que funcionó como precepto en la escuela fue “leer es comprender” marcando con ella una posición crítica a los métodos de lectura por desciframiento.

Especialmente en esta década, la psicolingüística y la psicología cognitiva fueron los estudios que influyeron en la consideración de la lectura como proceso global e indivisible. De esta manera, la enseñanza de la lectura se re-centró en el alumno, en sus estrategias cognitivas y lingüísticas de tratamiento de la información. Por lo tanto, la interacción entre el texto y el lector se vio reducida a un acto individual, placentero y a la vez, puramente técnico. Desde esta perspectiva de lectura también podríamos encontrarnos con un cuestionario guía, tal vez de este tipo, después de una lectura plenaria donde a su término se consulte a los alumnos: “¿Les gustó el cuento?, ¿Es gracioso, no?”:

- ¿Cuál es la causa por la cual Drácula se pone pecoso?
- Caracterice a Drácula (cómo era, dónde vivía, qué edad tiene, quiénes eran sus amigos, etc.)
- ¿Qué diferencias hay entre el Drácula que ustedes conocen y este personaje?
- ¿Por qué crees que Drácula dice: “No te demores”?
- Cuando ustedes tienen un problema a quiénes le piden ayuda.

En la década del '80, la consigna fue “conducir a todos, desde la escuela y para toda la vida, a querer leer, saber leer, amar leer”. Se amplió la tipología de textos para leer en la escuela entre los cuales estaba el literario. Se buscaba al destinatario del texto, quién era el narrador y el autor, cuándo se produjo y circuló ese texto.

Tanto en la década del '80 como en la del '90, la explosión de publicaciones especializadas puso de manifiesto que la lectura ya no es solamente un objeto sino un “campo de investigación”. Nace un nuevo enfoque, proveniente de la teoría literaria, que entiende a la lectura como proceso transaccional y supone que el texto es un

potencial que se actualiza en el acto de lectura. Por ello, la comprensión que se caracteriza por ser un sistema abierto, implica variedad de interpretaciones.

De este modo, la lectura no sólo se concibe como acto individual sino como práctica social y cultural. Esta dinámica de sociabilización cultural, se traduce didácticamente en modalidades que pretenden iniciar a los alumnos en una óptica crítica del mundo literario. No se lee sólo el texto sino su relación con la institución literaria: las formas de legitimación, el control del mercado, las luchas simbólicas.

A comienzos de nuestro siglo, los discursos de la investigación, proclaman que el lugar de la lectura literaria dentro del sistema escolar es el único camino “democrático” valedero para ayudar a que tengan éxito los alumnos provenientes de medios populares y para enseñar a todos a pensar y a juzgar. Así, la reflexión didáctica busca abrir el abanico de lecturas posibles a todos los lectores posibles. Aquí estamos nosotros hoy y en este extracto de discursos y prácticas hipotetizadas nos identificamos como docentes y como alumnos, lectores. Desde esta última perspectiva puede surgir qué dejaron afuera las otras, y un modo es a partir de las poéticas para plantearlo sintéticamente:

- Leer la poética de autor donde su narrativa inquieta las representaciones sobre la tradición literaria, desde el personaje de Drácula hasta el género epistolar.
- Leer la construcción de este personaje transculturizado que enroca al Drácula cinematográfico y al de la novela de Bram Stoker en una Drácula adolescente, argentino, débil y hasta victimizado que genera humor pues se parodia el estereotipo y se parodia el pretexto literario.
- Leer reconociendo cómo la poética de autor se instala en el humor a partir de la parodia. Se parodian las fórmulas estereotipadas del género de terror tal vez más conocidas por el otro sistema estético como el cinematográfico, por eso, se menciona el castillo, la noche como lo misterioso, los mortales opuestos a los seres sobrenaturales y el juego con los nombres que genera humor siendo que comúnmente representa lo terrible u horroroso.
- Este Drácula argentino que narra su misiva reinstala el género epistolar de la novela de Stoker que es el diario íntimo que Harker.
- La poética nos permite observar la construcción del Drácula argentino a través de las variedades lingüísticas donde el juego con los nombres de los personajes parodian la idea estereotipada de los monstruos: tía Brucolaca (*bruco* en italiano significa gusano, oruga, larva; laca en español y *lacca* en italiano significa sustancia resinosa o barniz), Vampirofredo (vampiro que se escribe igual en español e italiano y el vocablo italiano *fredo* que significa frío) y el metonímico nombre, Bebé Colmillo. Por otra parte el uso del vocablo “vos” y el término lunfardo “napia” que a su vez deriva del italiano septentrional *náppia*: nariz grande¹. O bien, por la alteración del uso común de las palabras cuando refiere a “pecasin” por “sin pecas”. Además de argentino sabemos que este Drácula es un púber o adolescente de los

¹ En *Nuevo diccionario lunfardo* de José Gobello. Bs. As., Corregidor, 2003, p. 180.

años '80 por los cronoleptos aplicados en los enunciados: “es terrible para la gente como uno”, “me gastan”, “dicen que soy un quemado”.

- Leer la poética de Wolf desde lo narratológico: la intertextualidad entre el género de terror otros sistemas estéticos como lo cinematográfico y la novela gótica *Drácula* (1994) de Bram Stoker.
- Leer la poética desde el género gótico donde retomado la noción de Cawelti (1976) acerca de la literatura de fórmulas², el autor aclara que el mero uso de las fórmulas genera la vulgarización y estandarización de los recursos en la literatura. Esto lleva a leer la literatura como una literatura de fórmulas y no como una literatura de género. En este sentido Wolf, también lo plantea en Maruja recupera las particularidades del género gótico que una serie de teóricos como Cawelti (1976), Kilgour (1995), Heller (1987), Rabkin (1976) subrayan que se ocupa de los conflictos del sujeto individual frente a una situación social difícil, y por ello, los tópicos fundamentales de la narrativa gótica son la otredad, el dualismo y la parodia.

Ahora bien, ¿de qué modo podemos leer literariamente literatura argentina para niños? ¿Cómo podemos generar alternativas de fruición y apreciación de lo que los propios textos presentan a los lectores? Y creo que hoy, debemos invitar al viajero a un viaje hacia lo nuevo que, como todo viaje (decía Sardi), desestabiliza. Para ello los docentes debemos ser más que promotores, provocadores de lecturas que se ponen en diálogo con otras para ser interpretadas y una manera de hacerlo es pensando en las poéticas literarias.

Según Aristóteles (1974: pág. 26) la poética consiste en describir el proceso de producción de la obra de arte y en valorar los resultados de dicha producción. Pero, teniendo en cuenta aportes de Eco, Ricoeur, Genette, podríamos aproximar como definición que la poética es el estudio del arte literario en cuanto creación verbal. Por lo tanto, se desarrollan generalizaciones a partir de un corpus dado de textos para enunciar principios, fines, categorías de dichas obras y los efectos que provoca su recepción.

Los focos posibles de las poéticas en relación a la literatura argentina para niños pueden delinearse como lo menciona Víctor Zonana (2008) a partir de lo planteado por Tzvetan Todorov (1979) sumado a otros accesos que fueron tenidos en cuenta para la literatura destinada al adulto. Un agrupamiento posible es el siguiente:

- 1) La poética en tanto teoría o reflexión acerca de la literatura o de fenómenos asociados a ella, especialmente, los géneros. En principio podríamos hablar de una

² John Cawelti (1976) explica que el concepto de fórmula es útil para definir convenciones que identifican a una cultura y a una época distinguible. Por ende, las fórmulas se relacionan con el concepto de género; aunque este último debe ser entendido como más general. Ambos, género y fórmulas, son dos fases o procesos del complejo análisis literario. Pero el autor aclara que el mero uso de las fórmulas genera la vulgarización y estandarización de los recursos en la literatura. Esto lleva a leer la literatura como una literatura de fórmulas y no como una literatura de género.

poética del género infantil argentino que tiene como marca continua la inaugurada por María Elena Walsh en la década del '60, un trabajo expresivo con la lengua, con las tramas poéticas y narrativas basadas en la invención, el absurdo y la magia, y con la exploración del humor con un estilo desenfadado.

Sin dudas, el humor es una operación ficcional en la mayoría de los autores argentinos con sus particularidades. El humor irónico de Wolf que induce al lector a una mirada crítica de la realidad. El humor por el absurdo y el humor negro en Mariño que permite reírse de lo solemne y de temas tradicionalmente censurados en la literatura para niños, como la muerte. El humor en la dramaturgia de Adela Basch a través de la transculturación de personajes como el Quijote o la desmitificación de héroes argentinos y americanos.

Otra constante del género es la ubicación de la historia en un contexto real, familiar y contemporáneo a diferencia de lo que ocurría con la producción tradicional marcada por contextos indeterminados y maravillosos. Las historias se anclan en espacios identificables (la escuela, el barrio, la casa) y este permite insertar los problemas laborales de los adultos, los nuevos modos de integración familiar, las variadas formas de discriminación, la tensión entre el mandato social de los roles filiales y las posibilidades de la realidad, especialmente, el rol materno.

Bajo este vector aparece también la poética de ficción, del relato fantástico, del relato de viajes y del relato maravilloso, del relato gótico y épico. En esta línea los autores nos presentan un abundante muestrario entre el rescate de la tradición literaria y parodia. Ya mencionamos la parodia al género gótico que plantea Ema Wolf, así como Mariño y Montes. Parodia del cuento tradicional europeo de advertencia en Cabal, Pescetti, Perla Suez o la épica en la saga Liliana Bodoc. De este modo la intertextualidad resulta un fecundo acceso para reencontrar al *Lazarillo de Tormes* en *Aventura y desventuras de Casiperro de Hambre* de Graciela Montes, al Quijote en *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha* de Adela Basch, los *limeriks* en María Elena Walsh, la novela sentimental en *Secretos de familia* de Graciela Cabal, el cuento maravilloso en *Huellas en la arena* de María Teresa Andruetto, el cuento fantástico a modo cortazeano en Ricardo Mariño.

- 2) Una segunda dirección es la poética en tanto conjunto de elecciones de un autor entre todas las posibilidades constructivas del objeto literario. Este segundo vector es la expresión de la poética de autor, ya que lo que se indaga es el tratamiento

específico que reciben ciertos elementos en la obra del escritor como la conjunción de voces y de cosmovisiones, la construcción del héroe, la estructura de la novela, el uso de la palabra en particular. Dar cuenta de la poética de autor de los autores de literatura argentina para niños sigue siendo un campo de investigación en la cual esta Jornada, sin antecedentes, está permitiendo intervenir. Así podemos pensar la obra de Graciela Cabal desde una poética de los vínculos entre el niño y el adulto, así como, desde lo folklórico y la vida cotidiana en la poética de Laura Devetach y Silvia Schujer, desde el regionalismo en las historias del litoral argentino de Gustavo Roldán, la poética de lo fantástico en Ema Wolf como cosmos conviviente y autónomo con la realidad, los avatares del amor y de la amistad entre jóvenes en Montes, para mencionar algunos ejemplos.

- 3) Una tercera vía de acceso es considerar a la poética en tanto conjunto de disposiciones o reglas prácticas adoptadas por determinada escuela literaria, reglas que permiten identificar su estilo. Este tercer vector describe principios programáticos que operan en la producción de obras adscriptas a una escuela o que se desarrollan en un momento histórico de un determinado campo cultural. En este sentido los estudios desde la poética en el campo que nos ocupa podría mostrar ciertas líneas unitivas que rigen a la generación del '80, muchas veces identificada como la generación del boom de la literatura argentina para niños. Desde esta óptica las autoras Arpes- Ricaud (2008) aluden a una retórica de la ruptura en esta generación. Y, posiblemente, la dimensión que los abarca es la exploración de una práctica barthesiana de la desintegración del sentido de la palabra como procedimiento extremo de la creación poética. Así se resemantiza la palabra creando nuevas como lo propone Laura Devetach cuando apela al uso de neologismos con función adjetiva (“grano pupipu”, “cuento puajjj”), de palabras inventadas (“cura mufas”, “esponjar”, “qué-sé-yo”) o localiza onomatopeyas para mostrar la función simbólica del lenguaje poético donde todo estado emocional tiene sonido. En otros casos, las palabras se resemantizan teniendo el poder de hacer cosas, son actos de habla perlocutivos, “realizativos” que resultan operadores ficcionales en “El problema de Carmela” de Graciela Montes o en “El árbol de las varitas mágicas” de Ricardo Mariño, ambos mostrando que el poder de las palabras en su sentido literal cobran un valor mágico y transformador de la realidad. Otro rasgo de resemantización de la palabra es revelarse a la arbitrariedad del signo lingüístico donde se debe atribuir un sentido imaginativo nuevo a un significante conocido. Así

en *El monte es una fiesta* de Gustavo Roldán, plantean Arpes- Ricaud, se pone en cuestión el término “elefante” por el cual los animales del litoral arriesgan rasgos equívocos al desconocido, provocando un efecto cómico y desopilante.

- 4) Podríamos pensar en una cuarta dimensión no prevista por Todorov: la que se refiere al ejercicio teórico del escritor en torno al objeto literario para ahondar en los principios compositivos que guían la gestación del universo narrativo de un autor. En esta línea podemos rescatar como Ricardo Mariño en “El hombre sin cabeza” toma como tema lo metaliterario cuando plantea, en uno de tantos pasajes: “Los detalles precisos dan a los cuentos cierto efecto de verosimilitud: una historia increíble puede parecer verdad debido a la lógica atinada de los eslabones con que se va armando y a los vívidos detalles que crean el escenario en que ocurre.” Asimismo, Ema Wolf en *Historias a Fernández* tematiza el acto de narrar y así leemos el texto y somos espectadores de su armado, procedimiento que también Montes instala en *Otroso*.

Cabe destacar para concluir que la deuda acerca de nuevos modos de abordar la literatura argentina para niños comienza a ser preponderante por lo que los propios textos nos demanda para ser leídos. Leer la producción de estos autores sin reconocer articulaciones entre la teoría literaria y su literatura, resta viajeros y mejores formas de viajar. El compromiso, entonces, ya no es reconocer como estos libros se inscriben en la tradición literaria, sino, crear itinerarios de lectura donde el niño descubra en ellos el poder histórico de la palabra y las posibilidades de acceder a un mundo sin fronteras. Para ello, nosotros los docentes, los talleristas, los bibliotecarios, los promotores de lecturas literarias debemos seguir revisando por qué y cómo se produce el fuerte impacto que tienen estas lecturas en nosotros como lo estamos haciendo hoy y juntos, dedicados a seguir viajando para encontrar esa respuesta en las poéticas de la literatura argentina para niños.

Bibliografía:

- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid, Gredos.
- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora (2008). *Literatura infantil argentina- Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Bs. As., La Crujía.
- Chartier, A. M. y Hébrard. *Discursos sobre la lectura*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Cawelti, John G. (1976). *Adventure, Mystery, and Romance- Formula Stories as Art and popular Culture*. Chicago, The University of Chicago Paperback Editon.
- Colomer, Teresa (2002). *¿Qué significa progresar en competencia literaria?* en *Textos en contacto- La literatura en la escuela*. Bs. As. Lectura y Vida.

- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona, Lumen.
- Heller, Terry (1987). *The delights of terror. And aesthetics of the tale of terror*. University of Illinois Press.
- Kilgour, Maggie. *The Rise of the Gothic Novel*. London, Routledge, 1995.
- Montes, Graciela (1999). *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Bs. As., Sudamericana.
- Pareyson, Luigi (1988). *Conversaciones de estética*. Madrid, Visor.
- Rabkin, Erick (1976). *The fantastic in literature*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Wolf, Ema (1988). “*Carta de Drácula a su tía*” en *Los imposibles*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Todorov, Tzvetan (1979). “Poétique”. Ducrot y Todorov. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Editions du Seuil.
- Zonana, Víctor Gustavo (2007). *Poéticas de autor en la literatura argentina (desde 1950)*. Bs. As., Corregidor.