



ALGUNAS NOTAS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LAS PROPUESTAS DE CAPACITACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Sara Bosoer (UNLP, Argentina). Profesora y Doctora en Letras, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Escuela “J.V.Gonzalez” de enseñanza primaria (UNLP). Integra el comité de redacción de *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria* (FAHCE/UNLP- IDHICS/CONICET), y dirige el encuentro Circo Poético de la FAHCE. Asimismo, cuenta con una extensa trayectoria en la formación de maestros y la enseñanza de la literatura para niños del nivel primario.

sabosoer@gmail.com

Resumo

Em 2013 os professores da educação básica da província de Buenos Aires (Argentina) participaram de uma capacitação em serviço que buscou reflexão sobre ensino da literatura. Este trabalho compartilha essa experiência e propõe um relatório da mesma e dos resultados que se obtiveram.

Palabras-chave: leitura literária- educação infantil-prática pedagógica

Abstract

In 2013 the teachers of the province of Buenos Aires (Argentina) participated in an in-service training that sought to reflect on the teaching of literature. This paper synthesizes the experience and proposes an analysis of the experience and the results obtained.

Keywords: literary Reading- early childhood education- pedagogical practices

Introducción

En febrero de 2013, los maestros de la provincia de Buenos Aires (Argentina) participaron de una capacitación en servicio que buscó reflexionar sobre la enseñanza de la literatura. Este trabajo sintetiza en qué consistió esa experiencia y propone un análisis de la misma y de los resultados que se obtuvieron.¹ En el análisis, por una parte, damos cuenta y

¹ El proyecto se enmarcó en las acciones de la Dirección de Capacitación y Formación Continua y abarcó, en el área de Prácticas del Lenguaje, 49 cursos distribuidos en diferentes ciudades de la provincia; 1204 docentes completaron y aprobaron todas las instancias. El curso fue impartido simultáneamente e implicó dos instancias de formación: una es la que desarrollaron los profesores que llevaron adelante los cursos (48 profesores) y la otra, la que desarrollan los maestros. La modalidad de trabajo que se desarrolló fue intensiva y en servicio, durante las dos semanas previas al inicio del ciclo lectivo en febrero de 2013. La carga horaria total fue de 20 hs. reloj, distribuidas en tres encuentros presenciales de cuatro horas reloj cada uno, más una carga horaria de trabajo no presencial de ocho horas reloj. Para el dictado de las clases se elaboró un guión

revisamos algunos supuestos que circulan ampliamente entre los docentes de los diferentes niveles y por otra parte, formulamos algunas conclusiones que repercuten tanto en la didáctica de la formación docente como en el trabajo en el aula de la escuela primaria.

Preguntas iniciales

En los últimos años, participé en la coordinación de diferentes situaciones de formación para maestros que se desempeñan en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, diseñando cursos y materiales y supervisando a los docentes responsables de dictarlos. Señalo esto porque a pesar de haber transitado espacios diferentes y de haber encontrado distintos interlocutores encontré una respuesta común que vale la pena examinar. Cada vez que los contenidos propuestos giraban en torno al trabajo con la literatura en el aula de enseñanza primaria aparecieron apreciaciones que restaban valor a la necesidad de dedicar espacio a estos contenidos, y diagnosticaban la poca complejidad que estos temas suponían tanto para los maestros como para los profesores que impartirían los cursos. Se decía que la mayoría de los maestros trabajaba habitualmente con literatura en sus aulas y que por lo tanto, no había demasiado para enseñar ni profundizar; y que los profesores responsables de la formación, al ser en su mayoría especialistas en lengua y literatura, disponían de los saberes necesarios para transmitir a los maestros y para que estos pudiesen a su vez, formar lectores de literatura. ¿Cómo era posible, entonces, que si los maestros trabajaban tanto con literatura los niños de la provincia no leyeran cada vez más y tuviesen menos dificultades en sus desempeños? Y lo que era más preocupante ¿cómo un profesor de literatura podía suponer que la discusión sobre los contenidos para un curso sobre literatura podía agotarse rápidamente?

Si en algunos casos, estas respuestas estaban vinculadas a una mirada simplificadora de la literatura que la circunscribe a un momento de entretenimiento, lo que en verdad se fue poniendo en evidencia es la resistencia a una reflexión teórica sistemática sobre lo que se enseña o se puede enseñar en una clase de literatura, sobre lo que los maestros necesitan saber para enseñar literatura, así como sobre los modos en que se forma un lector, pero, sobre todo, una reflexión acerca de la noción misma de literatura y de lectura que se pone en juego. En cambio, lo que advertimos fueron ciertas prácticas automatizadas que identifican la lectura de literatura o con el esparcimiento (se lee por placer y no se hace nada o se conversa breve y espontáneamente) o con la identificación de ciertos recursos y figuras desde una perspectiva ligada a las corrientes estructuralistas (se identifican personajes y se los describe, se reconoce la estructura de la historia o algún rasgo de estilo, se identifican intertextualidades, voces narrativas, etc). Lo que Gerbaudo denominó “deteccionismo”. Es decir que leer parece consistir en o bien leer o escuchar un texto y

que incluyó intervenciones, materiales y bibliografía. Este fue estudiado y sometido a discusión y revisiones con el conjunto de los profesores capacitadores.

dejarse llevar por el efecto que pueda provocar o bien en aprender a identificar un manojito de recursos que pueden aplicarse a cualquier lectura.

Más allá de que creemos que no hay que optar por alguna de estas opciones porque constituyen modos de leer válidos que, siempre junto con otros, deben estar presentes en la escuela, lo que sí apareció como fundamental fue comenzar a trabajar la explicitación de las posiciones sobre la lectura y sobre la literatura implícitas en las decisiones didácticas que cada actor escolar asume.

En este trabajo, me voy a limitar a comentar y analizar uno de los proyectos que llevamos adelante desde esta perspectiva con la intención –además de compartir una experiencia- de delinear un campo problemático que se abre a la investigación. Las conclusiones que esbozamos son en este sentido, puntos de partida que requieren ser profundizados.

Los contenidos del curso

El curso se tituló “Seguir la obra de un autor de literatura en la escuela primaria” y tuvo dos propósitos centrales: uno, propiciar que los maestros adviertan la importancia de planificar las situaciones de lectura literaria para garantizar los aprendizajes y el otro, estrechamente relacionado con el primero, que reconozcan los saberes que los niños en tanto lectores construyen en esas situaciones. En este sentido, el curso cuestiona la asociación de la lectura literaria con un momento de recreo y de juego, o con una hora en la que no se hace ni aprende nada.

¿Por qué elegimos una propuesta que se focalizara en seguir la obra de un autor en la escuela primaria?

Uno de los contenidos que es necesario trabajar con los maestros de enseñanza primaria es el de la selección de textos. Proponerles un criterio de selección permite introducir este problema y propicia la discusión y reflexión en torno al mismo, puesto que no se trata de imponer criterios únicos, ni corpus previamente establecidos. En este sentido, se busca generar un espacio de reflexión que contribuya a la autonomía del lector, al mismo tiempo que se aporta información. Se trata de construir herramientas con los maestros que ayuden en la toma de decisiones sobre las propias prácticas de enseñanza. Por eso, enmarcamos la secuencia del curso en los diversos modos de organizar corpus de lectura en la escuela: por autor; por problema (seleccionar escritos que permitan reflexionar sobre las relaciones entre ficción y realidad; vida y literatura; o sobre figuras de narrador; entre otros); por tema (leer varios libros que tematizan la relación entre niños y adultos; libros sobre animales; o sobre la vida en la ciudad; etc.); por géneros textuales (bestiarios; o libros policiales; o de ciencia ficción; etc.); por personajes (con brujas o piratas); versiones de una historia clásica (por ejemplo, la de Caperucita Roja; entre otras). La intención es siempre

abrir las posibilidades de lectura y de planificación, y sobre todo, evitar clasificaciones normativas y estancas.

A su vez, seguir la obra de un autor suele ser una práctica habitual para lectores con cierta trayectoria. Así, las formas de relatar, los temas que traman la historia, las características de los personajes o ciertos rasgos de la escritura, muchas veces difíciles de definir, producen la preferencia por la producción de un autor determinado o que se desee profundizar en un mismo escritor.

De este modo, a medida que el lector conoce una obra en profundidad, establece vínculos en relación con los temas o con el modo en que se despliega una escritura (el empleo de cierto vocabulario, la preferencia por determinadas imágenes, personajes, sintaxis, etc.). Al mismo tiempo, advierte variantes: cambios en la forma que emplea el lenguaje, tramas más simples o más complejas, ampliación de los temas, elecciones de géneros nuevos, entre otros. Pero, más allá de establecer comparaciones, el lector con cierta práctica no pierde de vista la singularidad de cada texto. En este sentido, el hallazgo de puntos comunes o de diferencias le permite ahondar en la lectura particular de cada obra sin reducir su complejidad. Aquí estamos pensando a la literatura -a partir del modo en que trabaja con el lenguaje y con los saberes y creencias sociales en general- como una práctica capaz de desestabilizar, interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la comunicación. Pero también, como una práctica artística que produce reconocimiento y un tipo de comunicación que por su intensidad, no puede equipararse a ninguna otra forma de comunicación presente en una cultura (Williams).

Al mismo tiempo, se buscó que los docentes conocieran el estado de los debates contemporáneos en torno a la noción de autor y su construcción histórica para desnaturalizar el empleo de una categoría compleja. La reflexión en torno a la categoría “autor” no tuvo como propósito el aprendizaje en un sentido enciclopédico de la categoría, sino que buscó, precisamente, la reflexión sobre el modo en que opera dicha noción en nuestra cultura. En este sentido, la bibliografía teórica fue considerada sobre todo un insumo para el capacitador que puede elegir encarar el contenido provocando una *discusión sobre qué es un autor para los asistentes al curso*. Es decir que el punto de partida, en este caso, serían las teorías que más o menos reflexiva y concientemente, hasta ese momento fueron construyendo los docentes. Asimismo, el proyecto brindó la oportunidad de leer intensivamente a autores del ámbito de la literatura latinoamericana y por tanto, conocer y familiarizarse con su producción, así como pensarla de forma colectiva. En este sentido, permite articular entre los docentes de los diferentes años y ciclos del nivel la selección de diferentes obras de un mismo autor, y planificar conjuntamente sus intervenciones alrededor de la lectura.

En este marco, se pretendió que los docentes se apropien de la necesidad de planificar sus intervenciones en el aula de literatura como única forma de garantizar el

desarrollo de nuevos modos de leer en los alumnos. Por lo tanto, el curso promovió situaciones didácticas que prevén espacios de intercambio entre estudiantes tras la lectura, así como la producción de modalidades organizativas que propician el encuentro con la particularidad de cada texto. Esto hace posible que emerja la experiencia de cada lector y a la vez, contribuye a que niños y docentes se apropien de un modo de hablar sobre la literatura.

Para que los maestros construyan y se apropien del conocimiento didáctico y de aquellos saberes específicos para desarrollar sus prácticas de enseñanza, en cada encuentro se propició una constante doble conceptualización (Lerner) a partir de la cual, por un lado se promovieron situaciones que movilicen los modos de leer de los docentes y por el otro, se planificaron propuestas didácticas sostenidas teóricamente por el diseño curricular del nivel. A través de la doble conceptualización, se buscó enfatizar el lugar de la planificación en los espacios de intercambio.

En este sentido, pensamos al aula de capacitación como el espacio privilegiado para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en relación con la lectura y al mismo tiempo, producir el reconocimiento del docente como lector.

Cada uno de los encuentros se organizó en torno a una serie de propósitos específicos que guiaron, a su vez, la selección de los contenidos. Así, por ejemplo, en el primer encuentro, se buscó que los maestros reconozcan la importancia de la planificación como una práctica que permite reflexionar y establecer qué se busca enseñar, cómo se lo hace, con qué objetivos precisos y a partir de la cual es factible desarrollar una autoevaluación comparando propósitos planificados y puntos de arribo. Así como también constituye una instancia de trabajo creativo, de lectura y de escritura por parte del docente.

En cuanto a las intervenciones que propician la formación del lector, se focalizó en comprender la importancia de garantizar el encuentro detenido y reflexivo de los alumnos con el texto, atendiendo a las prácticas de lectura y demorando lo más posible ingreso de los saberes previos del docente, o los de procedencia escolar y cultural en general entendiendo que esta demora garantiza la construcción activa de sentidos e interrogaciones que cada escrito propicia. Es decir que contra la práctica más o menos naturalizada en la que el docente provee información sobre el contexto, sobre el autor o explica algún fragmento que pudiera ocasionar dificultades de lectura, se promueven, en cambio, intervenciones que enseñan a los lectores a construir sus propias hipótesis a partir de la relectura, de establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que está escrito, y de la construcción colectiva de interpretaciones. El docente interviene en una primera instancia proponiendo preguntas que abren la discusión, retomando lo que los estudiantes van diciendo, sometiéndolo a contradicción y volviendo al texto una y otra vez. En el momento en que considera que los estudiantes tuvieron una primera y auténtica aproximación a la

lectura, aporta los saberes que cree convenientes para profundizar otras cuestiones que no hubiesen sido tratadas.

El énfasis en las situaciones de intercambio tiene como presupuesto que el saber sobre literatura se puede construir conversando sobre una lectura, es decir, pensando con otros las interpretaciones (Ranciere en *El maestro ignorante* y *El espectador emancipado*). El intercambio -o la conversación- devuelve a cada sujeto su derecho a constituirse como lector sin importar cuáles sean sus saberes sobre la literatura, su posición social, edad, etc. En este sentido no es imprescindible ni necesario que los maestros dispongan de saberes sobre teorías literarias, pero sí que lean y se sientan autorizados a preguntarse sobre lo que les pasa cuando leen, lo que piensan sobre lo que leen, lo que significa para ellos, lo que imaginan. Y que puedan al mismo tiempo interrogar todos esos sentimientos, significados, valores, efectos, imágenes, etc. Como recurso didáctico fundamental para las situaciones de capacitación, se propuso la lectura de registros de clase que resulta, desde este punto de vista, complementaria de la situación de intercambio.

Una de las situaciones desarrolladas durante los encuentros que contribuyó notablemente a estos propósitos fue la de escuchar la lectura de un cuento, pero con la consigna de evitar posicionarse en el lugar de educador buscando enriquecer las posibilidades de interpretación del maestro. De este modo, los docentes asumen su lugar como lectores y disponen de mayores herramientas para planificar los intercambios, ya que advertimos que cuando los docentes leen pensando en la escuela, en el desarrollo de su clase, ponen en juego saberes establecidos e institucionalizados sobre lo que se debe leer y no profundizan en la interpretación singular del escrito puntual que tienen ante sí. A su vez, viven una situación similar a la que pueden generar con sus alumnos, lo que permite una situación de doble conceptualización. Para esto, se propuso que el capacitador realice las siguientes acciones:

a) Lectura en voz alta por parte del capacitador de un cuento. Antes de la lectura el capacitador solicita a los maestros que releguen a un segundo plano su rol como docentes y, en cambio, traten de posicionarse como lectores, aunque se trate de un relato supuestamente destinado al público infantil.

b) Apertura de un espacio de intercambio que tome como punto de partida las primeras reacciones y comentarios de los docentes. Se procura intervenir para garantizar tanto la participación colectiva como la producción de distintos modos de leer. Por ejemplo, si la discusión gira en torno a la trama, el capacitador podrá volver sobre algún fragmento del cuento leído que permita problematizar aspectos metafóricos, representaciones, temas tratados, entre otros posibles.

c) Análisis colectivo de lo realizado en el momento anterior.

Algunas conclusiones provisionarias

Los informes elaborados por los diferentes capacitadores y las encuestas que completaron los docentes revelan que para la mayoría de los maestros cursantes (aproximadamente un 90 %), el conjunto de estas cuestiones resultaron novedosas. Más allá de los recorridos lectores de cada docente, no habían participado antes, ellos mismos como lectores adultos, de intercambios colectivos donde se incentivara la producción de hipótesis personales sobre una lectura en confrontación con los otros y con el texto. Por lo tanto, el impacto que tuvo esta situación en el aula de capacitación fue alto y, en tanto consistió en una situación de doble conceptualización, su efecto fue movilizador. En palabras de uno de los docentes, se sintieron incentivados a “empezar a pensar una manera diferente de acercarse a los textos”. A partir del conjunto de las encuestas, podríamos especificar en qué consiste esta manera de acercarse a los textos que los maestros encontraron diferente de sus prácticas habituales:

- La situación de lectura sostenida y la posterior posibilidad de conversar sobre lo leído (un 40% de los maestros señalan que creían que alcanzaba con leer, poner un título o hacer un dibujo).

- El modo de trabajar sobre lo leído que se propuso en la capacitación (un 90% de los capacitadores señala que las preguntas que en principio podían pensar los docentes eran estereotipadas, siempre las mismas para cualquier texto, y apuntaban a la reconstrucción argumental, a la caracterización de un personaje, a la estructura de la narración, a cambiar un final; un 20% agrega que las preguntas formuladas implicaban una respuesta o interpretación. Si bien desplazarse de estas prácticas lleva un tiempo que excede al curso, el hecho de que los maestros hayan podido trabajarlo y advertido la diferencia con sus prácticas habituales va a propiciar la búsqueda de nuevas estrategias).

- La planificación de las intervenciones para esa situación de intercambio. Aquí todos los docentes manifestaron que no estaban habituados a planificar las situaciones de lectura literaria, y que advirtieron su valor para producir en clase diferentes modos de leer. En este sentido, lo que el curso estimula es la lectura compartida, el encuentro entre pares. Dos capacitadores pudieron vehicular esta necesidad e incentivaron a sus grupos para que acordaran momentos de encuentro en la escuela para planificar situaciones de lectura.

- La producción de diferentes modos de leer en las clases de literatura y la importancia de pensar intervenciones que los garanticen (un 30% de los maestros creía que había que arribar a un sentido único, vinculado en muchos casos con encontrar el mensaje o la moraleja de lo leído).

Si bien la selección de los materiales de lectura a partir de un corpus de autor consiste en una situación promovida por el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires y sobre la cual circulaban diferentes materiales para el docente (bibliografía, secuencias de trabajo, experiencias), muchos de ellos difundidos a través del portal *abc*, el

curso reveló que se trata de una situación desconocida para los maestros.² En este sentido, el curso permitió divulgar estos materiales y dar a conocer a la autora propuesta (Ema Wolf), poco leída por los docentes o desconocida en algunas de las regiones.

Desde este punto de vista, uno de los aportes de la capacitación consistió en la divulgación del Diseño Curricular, y de los presupuestos teóricos que lo organizan, aún no apropiados por un número importante de docentes.

Con respecto a los modos de aprender durante el curso, mayoritariamente valorizan la situación de intercambio con los pares. En segundo término, los aportes de los capacitadores y la bibliografía (especialmente los registros y secuencias de clases).

En cuanto a si el curso promoverá cambios en la propia práctica, la respuesta mayoritaria (90%) fue positiva. Entre los cambios, los docentes señalan que aprendieron que se pueden realizar otro tipo de intervenciones en los momentos posteriores a la lectura; que aprendieron otros modos de organizar las clases de Prácticas del lenguaje (planificar una secuencia; pensar en situaciones sostenidas y actividades permanentes; seguir a un autor). Un 7% de los docentes señala que ya venía trabajando de este modo. El 3% restante o no responde, o manifiesta que no es una propuesta adecuada para el ciclo en que se desempeña (docentes de 1° ciclo).

En este contexto, encontramos una respuesta que visibiliza más claramente esta posibilidad de producir un cambio en la práctica: un 95% de los docentes señala su interés en implementar las secuencias trabajadas durante el presente curso lectivo. Un 40% de los capacitadores informa que solicitaron o preguntaron por la posibilidad de coordinar asistencias técnicas que permitan continuar este trabajo durante el resto del ciclo escolar con un acompañamiento en la escuela.

La duración del curso resultó para un 85% de los docentes insuficiente (en su mayoría sugiere más encuentros de menos horas), para el resto fue adecuado o no contesta. El 90% señala que cada encuentro fue excesivamente largo.

A partir de estas observaciones, pudimos corroborar la incidencia de las situaciones de lectura compartida y la conversación posterior planificadas como situaciones de doble conceptualización en las aulas de capacitación. Esto implica, por un lado, que no es conveniente sustituir o pasar por alto, o rápidamente, estas situaciones en tanto son los contenidos a enseñar en el curso, y además, aquello que se espera que el maestro enseñe. Por otra parte, supone la reflexión y análisis posterior de las intervenciones del capacitador y de las respuestas de los docentes. Se trata de identificar los diferentes problemas que resuelve un lector, los modos en que se construyen o deconstruyen significados a partir de la lectura, de la confrontación con otros y de las intervenciones de quien coordina la lectura colectiva. Es decir que los momentos de lectura y de discusión posterior son valiosos para

² El Diseño Curricular vigente en el momento de esta capacitación había sido elaborado en el año 2006, y formó parte de una serie de reformas educativas tendientes a la inclusión y ampliación de derechos, así como a un enfoque constructivista de la enseñanza. En la actualidad, con la implementación de políticas neoliberales, se prevé una reforma del diseño anunciada para 2018 que volvería a paradigmas conductistas.

este proyecto tanto porque proponen una experiencia movilizadora y única (la lectura de literatura) como porque constituyen el modo más seguro y eficaz que conocemos de comunicar y aprender los contenidos del ámbito de la literatura. En este sentido, entendemos que la clave en la formación docente en literatura consiste en la inclusión de estas situaciones desde el principio de la capacitación.

Referencias

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007/2008.

Bosoer, Sara; Dalmaroni, Miguel (Dir.); Peláez, Agustina, et al. *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria*. Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE /Subsecretaría de Educación, 2010.

Bosoer, Sara; Dalmaroni, Miguel (Dir.); Peláez, Agustina, et al. *Leer Literatura en la escuela primaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Dirección de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DGCyE / Subsecretaría de Educación, 2011.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana, *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.

Castedo M, Molinari C, Torres M, Siro, A. *Propuestas para el aula. Material para docentes*. Lengua Segundo ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires, 2001.

Castedo, M. "Construcción de lectores y escritores". *Revista Lectura y vida*. Año 16, N° 3, 1995: 5- 24.

Castedo et al, *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/1997. La Plata, Dirección de Educación Primaria, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2006.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE, 2001.

Molinari, C. "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes". En *Textos en contextos 5, La Literatura en la escuela*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires, 2002: 61-77.

Montaldo, Graciela. "Autor y lector". *Teoría crítica, teoría cultural*. Caracas: Equinoccio-USB, 2001: 47-55.

Montes, Graciela. "Scherezada o la construcción de la libertad"; "Una nuez que es y no es"; "La frontera indómita"; "¿Si la literatura sirve?". En *La frontera indómita*. FCE-SEP, México. 1999:15 - 31; 43 -48; 49 a 60; 61 – 65.

Montes, G. "¿Qué quiso decir con ese cuento?". En *El corral de la infancia*. FCE-SEP, México, 2002: 59-64.

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

Williams, Raymond. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.