

Vs. Viajar a través

Sobre el contenido y los temas que

Óscar Emilio Alfonso Talero

Este trabajo se fracciona en cinco partes que giran en torno al binario *literatura-jóvenes*. Desde una perspectiva etnográfica, resultado de la práctica docente, se propone un texto que va más allá de algunas ideas que pululan en el ambiente “al dividir en géneros de lectura el acercamiento a la literatura” para apoyar aquella tesis que afirma que en cuestión de narrativa literaria se trata de un problema de Contenido Literario y Temática Literaria (con todo y mayúscula); es decir, de una exposición que va más allá de la terminología. Para alcanzar este objetivo, el texto propone una primera parte con una concepción de literatura que busca describir los diferentes aspectos que enriquecen el contenido y la temática textual y, por ende, ir más allá de la división terminológica de “infantil”, “juvenil” y “adultos” (dentro de planos teóricos universales). Desde esta propuesta se entiende el motivo por el cual el lector –los jóvenes– se acerca a unos textos y no a otros, lo cual no implica que los textos aceptados como tal tengan la naturaleza de “juvenil por su género”, sino que sean asumidos por su contenido y su temática (cuestión que se aborda en la tercera parte). En la segunda parte se muestra la relación que existe entre la lectura y los jóvenes, lo que permite comprender “la actitud” con la cual asumen los textos literarios; se resalta en esta parte que no siempre es un problema “dar de leer”, o como algunos lo acentúan, “mandar a leer”, aclarando que la dificultad procede no de la solicitud sino del proceso que se sigue para dicha petición. En la tercera parte se demuestra que los contenidos y los temas son los que permiten



de la madriguera

despiertan el interés de los jóvenes

que un texto se “pueda” llamar “apropiado para la lectura de los jóvenes”, ya que son los temas los que permiten al lector determinar la aceptación o el rechazo. Se refuerza la posición dando los rasgos característicos de esos textos, los formatos y las modalidades bajo las cuales se presentan (el *grosso* del trabajo). En la cuarta parte se describe el lugar que tiene el maestro como promotor de la literatura al encargarse de contar las historias escritas para “despertar el apetito de los jóvenes”. Con estos ejercicios en clase se refuerza la claridad sobre el hecho de los contenidos y los temas literarios. Este trabajo termina con una quinta parte en la que se realiza una poetización del título que lo determina. Visto de esta manera, este trabajo centra sus ideas en una propuesta cuyos resultados provienen de ejercicios de lectura promovidos desde el aula de clase.

Inicio el *excursus* con una pregunta necesaria: ¿qué se entiende por narrativa literaria? Nótese que no pregunto a secas por el término *literatura*, sino que acudo a convertir esta palabra en una adjetivación de narrativa¹. ¿Motivo? Por un lado, porque la narrativa, condición básica de las posibilidades humanas, se piensa como

1. El término *literatura* (o en su defecto, *literaria*) va en la actualidad más allá de lo narrativo: se habla de la *literatura científica*, *literatura jurídica*, *literatura psicológica* y *literatura periodística*, entre otras, para asignar todo un listado de referencias bibliográficas bajo las cuales se expresan los distintos géneros textuales. La *literatura narrativa* o *narrativa literaria*, se refiere a esos textos ficcionales amparados por un lenguaje poético y una visión estética.

el ejercicio comunicativo por excelencia. Los humanos nos entendemos y nos expresamos gracias a las narraciones. Como escribió Ochs, sin narraciones nuestro mundo es inimaginable, “...pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas” (En: Van Dijk, p. 271). Y, por otro, adjetivar con literaria la narrativa permite determinar la condición estética y ficcional de los textos cuya naturaleza está definida en esta clase de discurso. Así las cosas, el tema de discusión busca desplegar en el concepto un nuevo recorrido de posibilidades en el ejercicio lector, los cuales permiten entender la propuesta teórica, conceptual y práctica que propongo.

La respuesta a la pregunta formulada en la primera línea no viene dada por una idea cerrada o construida con la estructura semántica que propo-

Se escriben narrativas literarias como tales. Su contenido y su tema [...] son los que determinan el gusto o el disgusto por parte de los jóvenes.

nen los diccionarios, sino que atiende a una caracterización básica. La narrativa literaria hay que entenderla como un producto estructurado que deja el lugar común del simple contar algo a alguien (en interacción recíproca, con un tema y un contenido específicos) para ascender a una codificación más completa. No se trata tan sólo del hecho de decir trascendental en sí, sino de entender como *corpus* donde haya musa poética –inspiración creadora para volver real un hecho no real–, naturaleza ficcional –creación de mundos posibles

en relación a los fonemas o letras–, verosimilitud –que determina que la obra sea tenida como verdadera al interior del mundo que busca crear–, pacto ficcional –relación comunicativa real entre el emisor y el receptor sin la cual es posible entrar en interacción–, extrañamiento –hacerle creer al receptor que está en un mundo que se ve por primera vez, así se pueda asemejar a ese con el cual entra en contacto diario–, connotación –proponer un *plus* de significación agregando nuevos sentidos y sugerencias a todos los niveles del lenguaje y partiendo del valor polisémico de cada palabra–, plurivocidad –diferentes interpretaciones que genera el texto a partir de las resonancias que despierta en cada lector real–, autorreferencia –pedir que se regrese a algún lugar de sí mismo– e intertextualidad –los rastros que aparecen de otros discursos ya dichos otra vez, bien por el mismo creador o bien por otro– (Cfr. Seppia, 2001: 69-89).

Esta forma de entender la narrativa literaria se aplica para todos los textos que tanto el canon como la tradición y los *booms* actuales defienden al ubicarlos según las edades. La narrativa literaria no responde a un nivel de edad, sino a la caracterización dada. El joven que entiende estos aspectos, que los aplica de forma consciente, es un lector que se aprovecha de cualquier texto literario, no tan sólo de esos que llaman juveniles. Se convierte en un

lector nato, como tal, no en una clasificación que en ocasiones pareciera querer responder al *marketing*. Se escriben narrativas literarias como tales. Su contenido y su tema, cubierto por los aspectos ya descritos, son los que determinan el gusto o el disgusto por parte de los jóvenes. Habrá, así lo demuestra la experiencia, textos leídos en la infancia que adquieran más valor y condición en la adolescencia o en la adultez, y/o textos que algunos consideran para adultos, que los jóvenes y los niños exploran con mejor profundidad. Desde aquí se comprende que haya algunos textos hacia los cuales se siente





gusto al ir, y haya otros que lo mejor es no tener nunca en cuenta.

Así las cosas, lo narrativo (con todo y sus características), lo estético y lo ficcional, centrado en una temática y un contenido llamativo para las necesidades de los jóvenes, permiten entender y asimilar cuál puede ser eso que algunos se atreven a llamar la narrativa literaria juvenil.

Hay un mediador entre los textos y el lector: la lectura. El texto y el lector sólo adquieren su condición si cuentan con la lectura. El texto, gracias a la lectura, hace que el lector deje de ser él mismo para convertirse cada vez más en un otro que convive en sí, al cual lo configura su naturaleza cognitiva, su anhelo espiritual y su convicción ideológica. “Es difícil medir cómo y cuánto cambiará (el lector). La lectura es una navegación imprecisa, pero una experiencia inigualable” (Machado, 2004: 204). Se forma de esta manera, en la condición humana, una relación entre quienes leen, el acto de leer y el texto. Una verdadera lectura no es más que la muestra de que la vida tiene que cambiar. Según la propuesta de Konfly, todo proceso de lectura debe conducir al estilo verdadero, al sentido final: la lectura agónica.

Quien lee agónicamente siente que a cada párrafo algo muere dentro de sí, algo se quiebra definitivamente en su tejido interior, para dar paso a un alumbramiento y al mismo tiempo a un duelo (...) En la lectura agónica el lector ante el texto entra en estado de temblor y de duda. El sujeto que lee agónicamente lo hace para procurar el conoci-

miento del mundo y de sí mismo, es decir, de su “verdad” y a cualquier precio. Y se desgarran interiormente, claro, adolorido por sus pérdidas y muertes interiores aunque feliz a causa de sus ganancias espirituales bajo la forma de desciframientos, lucideces, redefiniciones “propias” de su mundo interior y del estado de sus conocimientos (Konfly, 1999: 80).

Desde la óptica anterior hay que entender la relación entre los jóvenes con la lectura. No se trata de unos textos adjetivados como juveniles; se trata de la relación lectora que se puede alcanzar con los textos de narrativa literaria. Con respecto a la experiencia lectora de los jóvenes, se ha afirmado que no leen (una afirmación pronunciada quizá desde el podio de muchos maestros y teóricos que tras su desidia por la lectura culpan a sus estudiantes de algo que ellos no quieren hacer, porque no confrontan los textos que ellos leyeron en la academia con lo nuevo, con lo que aparece en estos tiempos presentes; porque la lectura es un mar infinito del cual no se puede beber solo un pequeño trago que alguien traiga a la mesa de cada lector). Hay que detenerse un poco a considerar en qué consiste el alcance de dicha afirmación. He descubierto que los jóvenes sí leen, no lo que los sabios esperarían, pero sí lo que ellos quieren (no todos los jóvenes leen, claro está; totalizar en temas como este es un gran peligro). El problema de la lectura entre los jóvenes radica en que no se aprovechan sus gustos presentes para ir avanzando, para ir escalando en eso que sería interesante que leyeran. Tal vez no sea del todo errado dejar que de tanto en cuando se expresen aquellos textos que no pertenecen a la narrativa literaria, quizá a alguna otra aún sin definir, para conducirlos a la verdadera práctica². De seguro, como ya se ha descubierto en varios lugares, esto poco a poco los conducirá al plano de la lectura que propone Konfly. Vale la pena aquí agregar otro aporte de la profesora Macha-

“...poco a poco, y a medida que se multipliquen, los nuevos lectores seguramente incluirán nuevos títulos y autores; y no sólo por sus diferentes opciones, sino también por su propia escritura, pues crearán obras con una visión totalmente distinta a la predominante”.

2. Propongo, para ampliar esta afirmación, ver la tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación con profundización en Lenguajes y Literaturas, de la profesora Maribel Chiquiza, quien en un estudio etnográfico y de acción participación, analiza la diferencia entre la narrativa literaria que pulula entre jóvenes y lo que es la verdadera narrativa literaria según la historia y la teoría literaria.

La lectura [...] no es entender, comprender, interpretar, [...] sino una puesta en escena de un proceso de decodificación en el cual se busca alcanzar el sentido y el significado de los textos.



do, quien afirma que “[...] poco a poco, y a medida que se multipliquen, los nuevos lectores seguramente incluirán nuevos títulos y autores; y no sólo por sus diferentes opciones, sino también por su propia escritura, pues crearán obras con una visión totalmente distinta a la predominante” (Machado, 2005: 201-202). Se llega a la narrativa literaria como resultado de un proceso. Si el proceso se sigue de la mejor manera, de seguro los jóvenes se acercarán a los cánones que la historia ha conservado con mucho ahínco, y a la vez mostrarán a la sociedad esos nuevos textos que deberían ser tenidos en cuenta, porque, vuelvo a la profesora Machado, “...que quede bien claro entonces que cuando digo que los niños y los jóvenes lean autores clásicos, no me refiero a un contacto forzado con clásicos nacionales para hacer exámenes en la escuela, ni propongo que Cervantes, Quevedo o Lope de Vega sean puestos en manos de niños y adolescentes para posterior evaluación en trabajos escolares” (Machado, 2004: 21). El ir y venir es el recorrido ineludible en el plano de la lectura. Esta última cita obliga a reconocer en la relación jóvenes-lectura la necesidad de plantear el proceso. La lectura, como muchos se han empeñado en decirlo, no es entender, comprender, interpretar, y todos esos verbos en infinitivo de los que tanto gustan quienes no tienen la experiencia profunda de la lectura, sino una puesta en escena de un proceso de decodificación en el cual se busca alcanzar el sentido y el significado de los textos, es decir, ahora sí esos verbos ya nombrados y que tanto gustan. Tal vez quienes consideran que los jóvenes no leen no tienen claro el concepto de lectura.



Para que el texto termine en manos de los jóvenes todo depende de la forma en que el texto sea dado a ellos como lectores. No es lo mismo *mandar* a leer (dar de leer) que *invitar* a leer, aunque ambos modos puedan conducir a lo mismo: al placer lector. La propuesta estética de lectura es importante en este lugar (el “antes de la lectura”, el “durante la lectura” y el “después de la lectura”), ya que ella determina procesos más amenos y con sentido (el decir “¿para qué y con qué intencionalidad vamos a leer este texto?” a los jóvenes). Dar de leer e invitar a leer es posible, siempre y cuando se mire la forma en que se hace. A aquellos que consideran que mandar a leer bloquea a los lectores, les recuerdo que no es así, y que esto demuestra una vez más que la lectura es el fruto de un proceso³. El peligro de la libertad es el libertinaje, está claro. La narrativa literaria tiene una historia y los lectores no pueden desconocerla. Alternar entre dar a leer e invitar a leer es el camino adecuado (y los clásicos, como se verá en el cuarto punto, pueden venir muy bien de la boca de los maestros).

3. Valga aquí agregar que además de la discordia con “el mandar a leer”, también es curioso ver lo que se propone de lectura a los jóvenes. Hay quienes consideran que los textos extensos no les simpatizan. Tal vez sea así, pero la experiencia me ha demostrado que todo depende del proceso con el cual se le ofrezca. Además, el ejemplo del profesor es vital: maestro que lee, no por cantidad sino por placer, es maestro que convence a sus estudiantes.

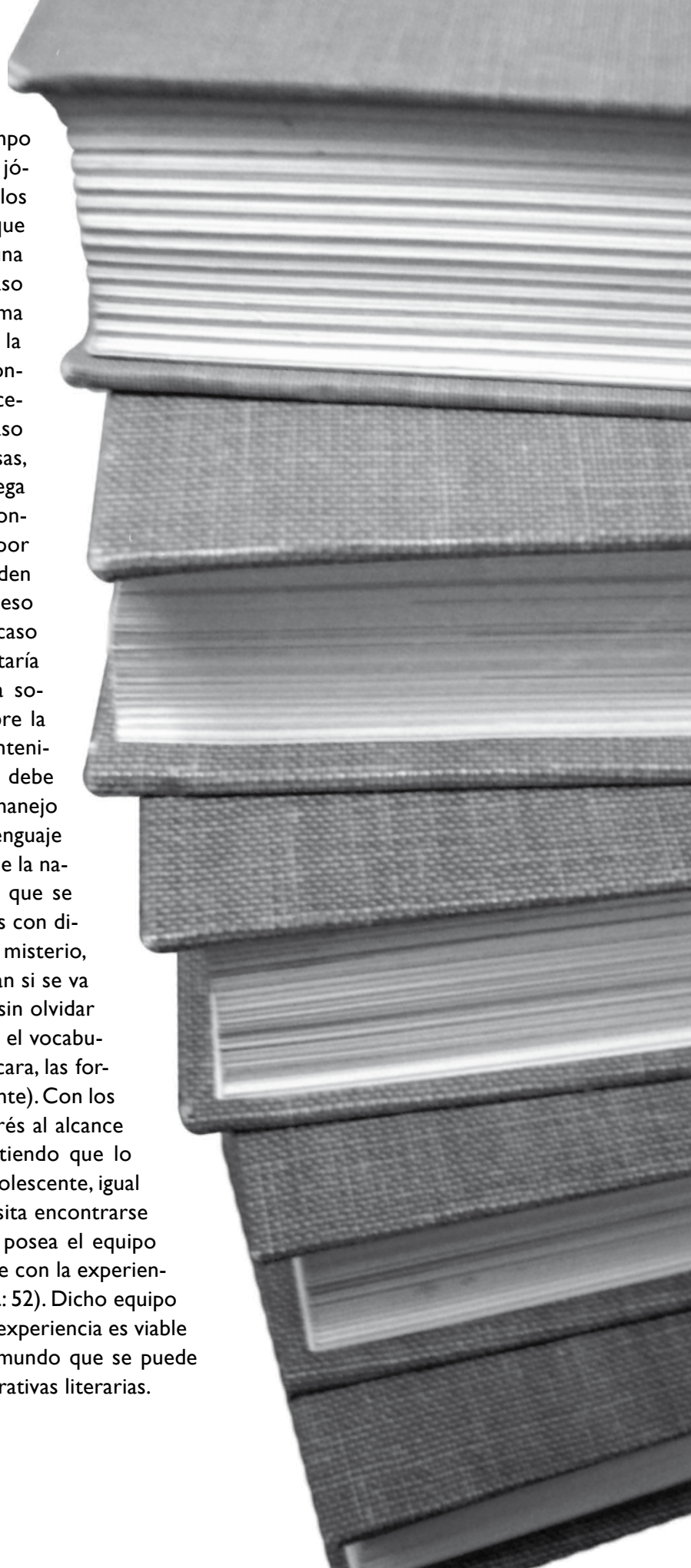
A estas alturas es importante lanzar otra pregunta: ¿qué leer? He ahí el interrogante cuya respuesta desemboca de forma necesaria en el argumento central. Temáticamente hablando, a los lectores jóvenes les llama la atención encontrarse con textos que giren en torno a las drogas, el sexo, el amor, la descomposición familiar y la violencia. Estos temas adquieren validez en la medida en que el contenido es desarrollado a partir de sus intereses: desean que estos temas se desenvuelvan, preferiblemente, en sociedades como la propia, con actores contemporáneos con las mismas características de sus cuerpos, sentimientos, convicciones y problemas. Es muy cierto, según esta circunstancia, lo dicho por Machado y lo propuesto por Rosenblatt:

Las experiencias intensas que le dan significado a la vida no tienen que ocurrir necesariamente lejos de casa y que cada persona puede vivir una situación de una complejidad psicológica enorme; que cada familia puede vivir un drama muy intenso; que cada ciudad está llena de tragedias sociales; que cada calle es cruzada todos los días por personas que tienen sufrimientos y alegrías, miedos y sueños, por personas que, a fin de cuentas, son sólo eso: personas (Machado, 2004: 153-154)

¿Qué ocurre, entonces, en la lectura de una obra literaria? El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunica a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Estos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto. Para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada (Rosenblatt, 2002: 57)

Los textos que llegan a manos de los jóvenes no son textos codificados necesariamente bajo el título “lectura para jóvenes”; son tan sólo narrativas literarias que responden a esos intereses que tienen. No es una cuestión, una vez más, de dividir su historia cronológica en espacios para lecturas indicadas, sino una cuestión que se centra en esos temas y los respectivos contenidos bajo los cuales se configuran. Además, reconocer

que el eje de lectura en el campo de la narrativa literaria para los jóvenes versa sobre los temas y los contenidos, permite que ese que llamamos lector joven vuelva una vez más sobre el texto con el paso del tiempo, lo cual asegura el alma de un lector verdadero, y no la condición de alguien que responde a una lectura según una necesidad de momento y que el paso de los años borrarán. Así las cosas, a la narrativa literaria no se llega por ciclos temporales que respondan a la edad del lector, sino por temas y contenidos que pueden durar anclados en todo el proceso existencial de una persona (¿acaso a un lector versado no le gustaría pasársela leyendo toda su vida sobre el amor, sobre el sexo, sobre la violencia?). Los temas y los contenidos son la clave. A ellos se les debe agregar, como precaución, el manejo que se le dé (salvaguardar el lenguaje poético y la estética necesaria de la narrativa literaria). el formato en que se propongan (libro álbumes, libros con dibujos, caricaturas), el estilo (de misterio, o toque detectivesco que indican si se va directo al grano de los hechos sin olvidar la musicalidad de la escritura) y el vocabulario (evitar la adjetivación chúcará, las formas zafias y la verborrea incipiente). Con los temas y los contenidos de interés al alcance de los jóvenes, estamos permitiendo que lo ya dicho se haga realidad: “El adolescente, igual que el lector principiante, necesita encontrarse con una literatura para la cual posea el equipo intelectual y emocional, y cuente con la experiencia suficiente” (Rosenblatt, 2002: 52). Dicho equipo intelectual y emocional, y dicha experiencia es viable en su mundo actual y real, un mundo que se puede alcanzar desde la lectura de narrativas literarias.





Un maestro que desea despertar pasión por la lectura es un maestro que sabe con seguridad que tiene que llamar la atención, seducir, invitar.

Está claro, y se entiende tomando como precedente lo dicho hasta aquí, que leer es un proceso. Dicho proceso se debe mirar de dos formas: cuando quien pone el libro en manos del lector se convierte en guía, y cuando quien pone en manos del lector el texto se convierte en ejemplo. Intercambiamos el orden.

Hay muchos momentos pero poco explotados en que el maestro, considerado como el primer referente que pone a leer a los demás, se convierte en ese viejo abuelo que habla a sus nietos de aquellas historias que ha escuchado o que ha leído. Con el paso del tiempo y los avances tecnológicos que parecieran *nihilizar* la condición humana, esta práctica se ha olvidado, relegando el valor de la transmisión oral a otros instrumentos (o mediadores) que en muchos momentos tergiversan el contenido de la narración primaria, y, que por su naturaleza, transcodifican elementos a su lenguaje, rechazando la viabilidad del punto de partida propio de quien habla: la estructura específica del enunciado, punto y caracterización primordial de la oralidad⁴. El maestro, entonces, es ahora el llamado a recuperar ese lugar preponderante que desde sus inicios le ha correspondido a la narración: transmisión oral. Ya que los clásicos en muchos espacios se miran con desdén por haber sido mandados a leer sin una mediación adecuada y acorde a los nuevos tiempos, es bueno que el maestro se encargue de “sentar a sus nietos en las piernas” y ponerlos al tanto de esas historias que permanecen

4. Sobre la transcodificación y la esencia de cada lenguaje, remito el lector a mi trabajo de grado, *La comprensión y la producción textual a partir de la narrativa literaria (los lenguajes y los niños en la escuela)*, donde hablo de las prácticas de transcodificación de los niños de grado cuarto, sus alcances, sus posibilidades y sus formas.

con el paso del tiempo como parte de la riqueza cultural que se lega a la humanidad y que no se puede desconocer, por mucho que los teóricos sin experiencia se les haya dado por tirar hacia abajo el valor de la memoria. Recordemos que una sociedad sin memoria es una humanidad sin historia y por ello condenada a repetirla. Puesto en este lugar, el maestro se convierte en paradigma de lectura. ¿Qué más sabroso y divertido que escuchar a alguien contar historias que ya ha devorado y gozado a través de su proceso lector? El maestro se adueña del valor de la palabra y la transmite a través de su voz, una de las tantas formas que puede adquirir el placer de la lectura.

Quien cuenta invita a soñar. La palabra guarda su secreto y el maestro prestará el cofre al lector. “Es cierto que éstas (las palabras), en sí mismas, no sólo refieren a otra cosa sino que poseen también su propia cualidad sensorial. El niño (y luego joven), mucho antes de comprender el significado de las palabras, obtendrá placer con el sonido, el movimiento rítmico y la sutil inflexión de un poema lírico. Pero esto representa apenas la respuesta más simple y fragmentaria a las palabras” (Rosenblatt, 2002: 75-76. El paréntesis en redondas es propio).

Además, si el maestro desea que su alumno alcance su lugar de lector versado (para aquellos que lo alcanzan y se preocupan por lograrlo, y no se limitan a ser simples guardianes del texto) es importante que muestre eso en lo cual cree. Así dejará a sus polluelos volar por su propio mundo. “Al maestro le interesa lograr que el alumno ‘vea’ en la obra literaria lo que hizo que otros la considerasen significativa. Si el alumno mismo lo ‘siente’ es algo totalmente distinto, y raras veces se lo tiene en cuenta” (Rosenblatt, 2002: 83-84).

Con respecto a la segunda forma, cuando quien pone el libro en manos del lector se convierte en guía, el maestro es la persona indicada para dar pautas del proceso lector. Un maestro que desea despertar pasión por la lectura es un maestro que sabe con seguridad que tiene que llamar la atención, seducir, invitar. La pre-lectura, o el punto de entrada, es de vital importancia. El maestro como guía debe hacer presentaciones pertinentes y adecuadas de los textos que da a leer a sus estudiantes (y me refiero aquí a esos textos que no son del canon sino que empiezan su vida en el tiempo presente del lector, y que, claro, son narrativas literarias, no esos que abundan y ya fueron citados). Luego, como amigo, irá al lado del lector indagando, proponiendo alcances en los temas y en los contenidos, y recordando el fin con el cual se lee el texto. Posibilitará en el proceso que quien lee descubra hacia dónde irá la pos-lectura. Así las cosas, el texto, llevado en proceso, le enseña a comprenderse y aprender de su sociedad. “En especial para el lector adolescente, el deseo de comprenderse a sí mismo y de aprender sobre la gente, brinda una importante vía hacia la literatura. La participación personal del joven lector en una obra generará mayor sensibilidad a sus imágenes, estilo y estructura; esto, a su vez, reforzará su comprensión de las implicaciones humanas” (Rosenblatt, 2002: 79)

Viajar a través de la madriguera, como lo hizo Alicia, es un disfrutar, un gozar, un entender y un apropiarse de temas y contenidos valiosos para el presente, para la realidad, para los intereses y para el buen conducir a los sueños definidos. Leer narrativa literaria, en los jóvenes, no es más que dejarse caer por la madriguera que desembocará, de forma necesaria, en ese país de las maravillas que la imaginación tiene reservado para cada uno. Y eso es algo que la narrativa literaria no escalona según géneros de lectores, sino según la condición propia de los textos de narrativa literaria.

Como dice Rosenblatt, el interés por la lectura de narrativa literaria debe estar centrado en tres lugares, esos que se determinan desde unos temas y unos contenidos, propicios y adecuados, y se reproducen con el tono acorde de este discurso:

* *No debemos enseñar sobre literatura, debemos en cambio hacer vivir la literatura a nuestros estudiantes* (Rosenblatt, 2002: 22)

* *La clase de literatura puede estimular a los alumnos a desarrollar por sí mismos un enfoque reflexivo sobre el comportamiento humano* (Rosenblatt, 2002: 44)

* *Él (estudiante) necesita comprenderse a sí mismo; necesita desarrollar relaciones armoniosas con los demás. Debe lograr una filosofía, un centro interior desde el cual ver en perspectiva la sociedad cambiante que lo rodea; él influirá, para bien o para mal, sobre el desarrollo futuro de ésta* (Rosenblatt, 2002: 29) ■

Referencias

- COLASANTI, MARINA, *Fragatas para tierras lejanas* (conferencias sobre literatura), Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.
- CRUZ KONFLY, FERNANDO, *La tierra que atardece*, Bogotá: Ariel, 1999.
- LLUCH, GEMMA, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005.
- MACHADO, ANA MARÍA, *Clásicos, niños y jóvenes*, Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.
- NOBILE, ANGELO, *Literatura infantil y juvenil*, Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- PETIT, MICHÈLE, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México: F. C. E., 1999.
- ROSENBLATT, LOUISE, *La literatura como exploración*, México: F. C. E., 2002
- SEPPA, OFELIZ et al., *Entre libros y lectores: el texto literario*, tomo I, Buenos Aires: Lugar Editorial S.A., 2001.
- VAN DIJK, TEUN A., *El discurso como estructura y proceso*, tomo I, Barcelona: Gedisa, 1997.