

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN LETRAS HISPÁNICAS

Modos de leer Malvinas:
operaciones de apropiación de
la literatura en el Plan Nacional
de Lectura (2006-2012)

Prof. María Ayelén Bayerque

DIRECTORA: Dra. Carola Hermida

Junio, 2023

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
Índice de figuras	4
Dedicatoria	5
INTRODUCCIÓN	6
0. Construir el territorio propio.....	6
1. Fundamentación.....	7
2. Estado de la cuestión.....	12
3. Entramado teórico-metodológico.....	16
4. Hipótesis y organización de la tesis.....	23
PRELIMINAR. “Tras su manto de neblinas”. Acerca de territorios, fronteras y disputas	28
1. Hacer historia.....	28
2. Disipar la neblina.....	30
3. Los modos de leer Malvinas como objeto de estudio.....	36
CAPÍTULO 1. “Para honor de nuestro emblema/ para orgullo nacional”. Mapas de la lectura: paradigmas teóricos en las políticas públicas	40
1. El período 2003-2015. Políticas, programas y acciones múltiples para ampliar derechos.....	41
2. Cuando el Estado da de leer. Paradigmas de lectura y políticas públicas en Argentina.....	48
2.1. Yo leo, tú lees, nosotros leemos.....	48
2.2. Educar para la nación del siglo XXI. La Ley de Educación Nacional.....	52

2.3. Argentina, país de lectores y lecturas.....	62
3. El Plan Nacional de Lectura: modos de leer desde el Estado.....	65
3.1. Leer en democracia. Antecedentes de programas de lectura.....	65
3.2. De planes y campañas: el mapa lector se despliega.....	68
3.3. Resoluciones ministeriales y nuevos planes: a seguir leyendo.....	75
Cierre del capítulo.....	83
CAPÍTULO 2. "No las hemos de olvidar". Modos de leer Malvinas en la colección Leer, conocer, crecer (2012): instancias de mediación editorial.....	87
1. Qué se lee: Coleccionar relatos de Malvinas.....	89
1.1. La colección como soporte material.....	90
1.1.1. Alrededor del texto literario.....	96
1.1.2. Recortes, transformaciones y yuxtaposiciones.....	104
1.1.3. Nombrar la cuestión.....	111
1.2. La colección en el entorno digital.....	118
2. Desde dónde se lee: Objetos de lectura para la memoria.....	126
2.1. El Estado canonizador.....	129
2.2. Memorias en disputa.....	132
3. Para quiénes: El camino hacia los lectores.....	135
3.1. Malosentendidos, estantes y mucha tinta. La literatura juvenil.....	135
3.2. Cuatro textos, múltiples recorridos.....	142
Cierre del capítulo.....	146
CAPÍTULO 3. "Clama el viento y ruge el mar". Literatura y memoria en cuatro ficciones para jóvenes.....	149

1. Historia, literatura y memoria: diálogos y tensiones.....	153
2. Malvinas, jóvenes y literatura.....	157
2.1. Contar la historia a los jóvenes del siglo XXI.....	158
2.2. Malvinas y la literatura.....	161
2.3. Jóvenes como destinatarios de la literatura.....	166
3. Pulverizar la certeza: modos de leer Malvinas en los textos literarios de la colección LCC.....	171
3.1. <i>Tito nunca más</i> . La vida mutilada.....	174
3.2. <i>No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja</i> . Jóvenes, amor y trinchera...182	
3.3. <i>La marca del ganado</i> . Alegoría de una juventud desaparecida.....	187
3.4. <i>Nadar de pie</i> . Jóvenes y memoria.....	196
Cierre del capítulo.....	201
CONCLUSIONES	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
1. Corpus.....	209
2. Referencias.....	210
Agradecimientos	230

Índice de figuras

Figura 1. Tapas de los cuatro fascículos de la colección LCC.....	96
Figura 2. Contratapa colección LCC.....	99
Figura 3. Página de créditos de <i>La marca del ganado</i> en LCC.....	103
Figura 4. Página de <i>Nadar de pie</i> , de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.....	105
Figura 5. Páginas de la primera edición de <i>Nadar de pie</i> (2010), de Sandra Comino, por Ediciones del Náufrago.....	106
Figura 6. Fragmento página 2 de <i>Nadar de pie</i> , de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.....	107
Figura 7. Fragmento página 3 de <i>Nadar de pie</i> , de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.....	109
Figura 8. Captura de pantalla de la página web PNL, “Malvinas. La voz de los escritores”	120
Figura 9. Captura de pantalla de la página web PNL. “Malvinas: cuentos para reflexionar en el aula”	123

A mi papá.

Nunca entendió por qué era tan importante para mí mi biblioteca, ni tampoco qué es eso de “investigar”. Sin embargo, me acompañó, alentó e impulsó hasta el último día. No hay mejor definición de la palabra *amor*.

Introducción

En definitiva, la pregunta 'qué es un lector' es también la pregunta del otro. La pregunta –a veces irónica, a veces agresiva, a veces piadosa, pero siempre política– del que mira leer al que lee.

Ricardo Piglia

0. CONSTRUIR EL TERRITORIO PROPIO

En algunas ocasiones me han preguntado ¿por qué Malvinas? Para responder este interrogante debo necesariamente contar algunas partes de mi recorrido en el último tramo del Profesorado en Letras (UNMdP) y el comienzo de mi carrera docente. Ese camino posee dos líneas que eventualmente se cruzaron y fueron determinantes en la elección del objeto de estudio de esta tesis. Por un lado, a partir de mi inserción laboral en la escuela secundaria de la que soy ex alumna, el Instituto Jesús Obrero, me sumé a un grupo de docentes y estudiantes que investigan cuestiones vinculadas a la guerra de Malvinas y la historia reciente argentina. Las experiencias vividas en el Grupo de Investigación en Historia Oral y Regional (GIHOR) fueron enriquecedoras, en tanto pude integrar a los saberes disciplinares del campo de la Literatura, aportes de la Historiografía. Además, me resultó conmovedor el vínculo que se establece entre estudiantes y entrevistados, principalmente excombatientes marplatenses y familiares de caídos.

Por otra parte, al momento de mi incorporación al Grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL) dirigido por la Dra. Carola Hermida, decidimos formar un corpus crítico para analizarlo con mayor profundidad. Allí surgieron las preguntas acerca de las formas de narrar la violencia y la guerra en textos literarios editados para jóvenes. Luego vinieron las presentaciones a beca, el armado de nuevos proyectos, la

escritura de ponencias y artículos, etc. En los análisis introductorios realizados sobre el corpus inicial, *Malvinas* siempre ocupaba un lugar especial, se convertía en un subtítulo con peso propio que se diferenciaba de la dictadura. Fue por ese motivo que la cuestión pasó a primer plano.¹

En este trabajo, como denota su título, *lectura, Estado y Malvinas* se cruzan una y otra vez. También son fundamentales palabras como *identidad y nación*. En el espacio fronterizo de este campo semántico está la mediación, instancia que separa y, a la vez, une al texto con el lector. Por este motivo, elegimos como epígrafe las palabras de Ricardo Piglia, ya que nos preguntaremos a lo largo de la tesis acerca de cómo se mira leer a las juventudes en un momento histórico muy particular.

1. FUNDAMENTACIÓN

En el período 2006-2012 pueden relevarse diferentes modos de leer Malvinas en los materiales gestados y editados por el Plan Nacional de Lectura² del Ministerio de Educación³ con un destinatario escolar. Con *modos de leer* queremos decir que se ponen en funcionamiento códigos de lectura (Ludmer, 2015) mediante los cuales se construye textual y paratextualmente el objeto Malvinas en sí mismo. Como sabemos, la guerra,

¹ Esta tesis es el resultado de la reelaboración y reescritura de un trabajo crítico que comenzó en el marco del proyecto de investigación “Contar Malvinas a los jóvenes del siglo XXI: Relatos sobre la guerra”, dirigido por la Dra. Carola Hermida, codirigido por la Dra. María Coira, y financiado por la Beca de Investigación categoría A (Providencia Resolutiva de Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 041, período abril del 2018 a marzo del 2021) y “Políticas públicas de lectura y memoria: la literatura sobre Malvinas para la escuela secundaria (2006-2012)” que contó con la misma dirección y la codirección de la Dra. Mila Cañón, financiado a través de la Beca de Investigación tipo B (Resolución de Rectorado N°4614). Ambas becas fueron otorgadas por la Universidad Nacional del Mar de Plata.

² En adelante PNL.

³ Entre 2002 y el 2007, la cartera incluyó otras áreas y se denominó Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Hecha esta aclaración, nos referiremos al área como Ministerio de Educación para simplificar.

conflicto bélico en el que Argentina y Gran Bretaña se disputaron las islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur, se desarrolla entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982. Desde la finalización de la guerra al presente, “Malvinas” se ha transformado en un significante polisémico y complejo, cargado de significados que exceden los setenta y cuatro días de duración del combate, es decir, con un poder simbólico capaz de adquirir significados diversos: nos permite hacer referencia al debate por la soberanía de las islas –que antecede al año 1982 y sigue vigente en la actualidad–, a la posguerra, involucra la cuestión del nacionalismo, así como también la importancia estratégica del territorio y la institución del reclamo de soberanía como una causa latinoamericana (Guber, 2012; Jaramillo, 2016). Dos autores referentes del tema en distintos campos, el histórico y el literario, reflexionan acerca de los sentidos asignados a la cuestión de maneras diversas, pero complementarias. En primer lugar, para Federico Lorenz (2020), “las islas son mucho más que el archipiélago usurpado” (p. 12), mientras que Carlos Gamerro (2018) entiende que “Las islas son fundamentalmente siluetas, formas vacías. (...) Como las Malvinas en sí mismas no son nada, pueden significarlo todo” (p. 13).⁴

Esta investigación se propone, entonces, determinar los modos de leer Malvinas en un programa estatal de fomento de la lectura de carácter nacional. Para esto, analizaremos: la legislación que pone en circulación el PNL, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)⁵ y la Resolución Ministerial N° 1044/08 (2008), así como también una colección editada en el trigésimo aniversario de la guerra llamada Leer,

⁴ Profundizaremos en estas cuestiones en el próximo apartado denominado “Preliminar. ‘Tras su manto de neblinas’. Acerca de territorios, fronteras y disputas”.

⁵ En adelante LEN.

conocer, crecer (2012)⁶ e integrada por cuatro textos literarios breves: “La marca del ganado” (2003) de Pablo de Santis, “Tito nunca más” (2005) de Mempo Giardinelli, “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” (2001) de Esteban Valentino y un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010).⁷ Esta colección constituye el corpus a abordar en esta tesis, corpus entendido, siguiendo a Dalmaroni (2020), como “un campo de batalla, un terreno material donde se libran luchas culturales; espacio donde resultan posibles el dominio y la resistencia, la subordinación y la insubordinación, el alineamiento y la subversión” (p. 70). En este corpus bélico (por su constitución y por su tema) se diseña una construcción labrada a partir de un interrogante –¿de qué modos se lee Malvinas?– y entramada a partir de definiciones teóricas –que mencionamos en esta introducción y desglosamos a lo largo de la tesis–.

José Luis de Diego (2014) señala que recortar implica decidir entre series diacrónicas o cortes sincrónicos y tomar decisiones. Así, al recortar esta colección estamos también delimitando un período histórico determinado, que hemos definido a partir de dos hechos de vital importancia. Uno es la promulgación de la LEN (2006) que encuadra la forma en la que el Estado concibe la lectura y la enseñanza en la escuela de un hecho de la historia reciente como la guerra de Malvinas. El segundo, se corresponde con el trigésimo aniversario del conflicto, una efeméride que provocó un estallido de publicaciones ensayísticas, académicas, periodísticas y literarias, con impacto dentro

⁶ En adelante LCC. Se adhiere a la convención general de indicar entre comillas los nombres de partes de las obras y en cursiva (bastardilla) los nombres de libros completos. Los nombres de colecciones se indican en letra redonda.

⁷ Si bien la colección se editó en el año 2012, los cuatro textos literarios que la componen habían sido publicados con anterioridad. Por ese motivo, en cada caso, se indica entre paréntesis el año de su primera edición. En el capítulo 2 profundizamos en estas cuestiones.

del campo de la literatura juvenil.⁸ Acordamos con Elizabeth Jelin (2004) en que “Las fechas y aniversarios son coyunturas en las que las memorias son producidas y activadas. Son ocasiones públicas, espacios abiertos, para expresar y actuar los diversos sentidos que se le otorga al pasado” (p. 142). Entre 2006 y 2012, el Estado habilita una serie de políticas públicas que se desprenden de la implementación de la LEN (Sardi, 2011; Terigi, 2016; Tosi, 2018; Bombini, 2019), entre ellas el PNL.⁹ En el marco de este programa, el Estado Nacional edita la colección LCC (2012), que incluye textos literarios en los que se narra Malvinas y, a partir de ciertas operaciones de “mediación editorial” (Chartier, 2000), se los convierte en “objetos de lectura” (Chartier, 2014) que responden a propósitos políticos, pedagógicos y estéticos.

Con esta investigación esperamos, en primer lugar, contribuir tanto al estudio de las políticas públicas de lectura, así como también, al de las políticas públicas de memoria de la historia reciente argentina, a partir de algunos entrecruzamientos que se han dado entre ambas. Sostenemos que este análisis aporta al campo de las políticas educativas no solo del período estudiado sino también del presente. Tanto las políticas públicas, como los objetos de lectura que constituyen el corpus de trabajo de la tesis poseen un destinatario claro: jóvenes estudiantes de la escuela secundaria. Por este motivo, en segundo lugar, es un propósito de este trabajo contribuir al desarrollo teórico e investigativo del campo de la LJ argentina.

⁸ A partir de ahora LJ.

⁹ En diferentes momentos en Argentina han existido programas financiados por Estado para promover la lectura en la escuela. Inclusive, el PNL cuenta con antecedentes en la década del ochenta (Bustamante, 2021). Se desarrollará *in extenso* esta cuestión en el capítulo 1.

Se prevé que el estudio de un corpus específico de literatura para jóvenes vinculada a la guerra de Malvinas tenga dos impactos principales. Un análisis tanto textual como de la circulación de esos libros nos posibilita un acercamiento a las políticas editoriales estatales a partir de la indagación crítica de textos contemporáneos especialmente pensados para las juventudes que abordan un tema clave de la historia argentina del siglo XX.¹⁰ Sin embargo, también relevamos las operaciones estatales a través del PNL. El estudio de textos puestos en circulación tanto por el Estado como por editoriales puede ser de interés para docentes, mediadores de lectura, investigadores del campo de la LJ, así como de los estudios del libro y la edición. Esta tesis puede aportar, entonces, al análisis de las políticas editoriales estatales pensadas para los jóvenes y al campo de la didáctica de la lectura.

A su vez, analizar los “modos de leer” que se concretan en estas ediciones y en sus materiales aledaños, permite dar cuenta de las apropiaciones y usos del texto literario en este campo. Más allá de una lectura textualista, interesa ver qué operaciones (editoriales, políticas, de mercado, didácticas) convierten ciertos textos en objetos de lectura con determinados fines extraliterarios. Por lo tanto, la concepción de la literatura, de la lectura, del joven lector, de la escuela que sustentan estas estrategias son también objetos de estudio de la tesis.

¹⁰ Los estudios de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales acerca de los doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se encuentran en plena expansión debido a su cercanía temporal, generando nuevos debates y lecturas. De hecho, buena parte de la bibliografía referida en la tesis es contemporánea debido a esta particularidad.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el prólogo a *La investigación literaria*, Miguel Dalmaroni ([2009] 2020) explica los motivos por los cuales incluye tanto un apartado de Rosana Nofal acerca de “Literatura y testimonio” –al que denomina como parte de un campo “pujante” y que se encuentra “en agenda” (p. 11)– y uno a cargo de Analía Gerbaudo, “Literatura y enseñanza”, “sobre la que sigue pesando, por lo menos en la Argentina, la reserva intelectual de algunos circuitos hegemónicos de la crítica universitaria” (Dalmaroni, 2020, p. 11). En este estado de la cuestión, se presenta una serie de antecedentes relevantes para nuestro trabajo, en los que, como en el libro de Dalmaroni, memoria y enseñanza se entrecruzan. Sin embargo, la tesis se sitúa en una zona de vacancia en las investigaciones del campo literario. No se registran trabajos acerca de los modos de leer Malvinas en materiales educativos del Ministerio de Educación ni en la LJ que circula en el mercado editorial.

En función del corpus propuesto, es relevante destacar estudios vinculados con la narrativa histórica y el campo de las memorias.¹¹ La palabra y el relato como agentes fundamentales, aunque a menudo esquivos, en la recuperación de la memoria personal y colectiva han sido objeto de numerosas reflexiones teóricas (Vezzetti, 2003; Pollack, 2006; Ricoeur, 2007; Todorov, 2008; Jelin, 2021). Es relevante resaltar en este punto los aportes de Elizabeth Jelin (2021) con clásico *Los trabajos de la memoria*. A lo largo de la tesis, retomamos diversas cuestiones abordadas en su libro. Es oportuno

¹¹ Respecto a las cuestiones que desarrollamos en los próximos párrafos existen numerosos aportes de los cuales solo mencionamos aquellos que retomamos en esta tesis en función de nuestro objeto. Sin embargo, sí nos parece pertinente aquí recuperar que Enzo Traverso (2007) realiza un interesante recorrido acerca de los vínculos entre la historia y la memoria. Por su parte, Rossana Nofal (2020) desarrolla importantes antecedentes del campo de las memorias a nivel internacional y en Argentina como marco para abordar puntualmente la relación entre literatura y testimonio.

mencionar aquí su análisis de las memorias narrativas, ya que nos interesa cómo los sujetos construyen, otorgan sentidos y comunican el pasado. La literatura, en este sentido, se convierte en un vehículo de la memoria. También consideramos también el trabajo de Michael Pollack (2006) respecto a la construcción de la memoria nacional, la cual se configura como una memoria muy organizada y objeto de múltiples disputas. Estas dos cuestiones se destacan de manera notable en nuestro corpus de trabajo.

Los contactos entre testimonio y ficción, recuerdo personal y memoria colectiva, literatura e historia, son aristas de un objeto difícil de asir, como señalan diversos especialistas (Sarlo, 2007; Rancière, 2009; Arfuch, 2013). La crítica literaria ha explorado diferentes aspectos de los textos literarios que trabajan la memoria sobre Malvinas, problematizando estas ficciones (Shcvartzman, 1996; Nofal, 2012; Kohan, 2014; Segade; 2014; Gamarro, 2015; Souto, 2018; Ratto, 2022). En particular, *Islas Imaginadas. La guerra de Malvinas de la literatura y el cine argentino* (Vitullo, 2012) y *Relatos de Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario social* (Semilla Durán, 2016) resultan dos antecedentes sumamente valiosos para el presente recorte en tanto estudian las representaciones de Malvinas en la literatura y otros discursos ficcionales.

En tercer lugar, es necesario retomar cuestiones referentes al campo de la LJ argentina, que tiene sus propias tensiones y pujas (López y Bombini, 1992; Blanco, 2013; Vulponi, 2017; Bustamante, 2018; Nieto, 2019; Labeur, 2019; Bustamante y Bayerque, 2021). Entre estas reflexiones es particularmente relevante para nuestro análisis el trabajo de Mila Cañón y Elena Stapich (2012) quienes proponen asociar la LJ con un “género de borde” (Gerbaudo, 2021a) por incluir textos heterogéneos, cuyo destinatario podría ser un lector joven o uno adulto. Dentro de esta clasificación, ubican

a los relatos que ficcionalizan hechos de la historia reciente, aunque no mencionan ningún texto literario vinculado a Malvinas. En el mismo sentido, Patricia Bustamante (2018) al estudiar un corpus similar se pregunta por los modelos historiográficos que subyacen en esa literatura y por el lector ideal de los mismos. La misma autora indaga acerca del impacto de las políticas públicas de lectura en el canon escolar y, para esto, analiza la construcción de la memoria social en la Colección Literaria de Secundaria, selección de textos literarios realizada por la Comisiones Asesoras Nacionales de la Dirección General de Políticas Socioeducativas (Bustamante, 2021).

El problema del uso *de la literatura* en objetos de lectura ha sido examinado desde hace años por especialistas de distintas nacionalidades (Ceserani, 1992; Chartier y Hébrard, 1994). En nuestro país, Gustavo Bombini (1989) delinea el concepto de “ley del usufructo” en sus trabajos más tempranos para referirse precisamente a esta cuestión y en *Los arrabales de la literatura* (Bombini, 2004) desarrolla un recorrido histórico sobre el tema, lo cual demuestra que esta mirada ha pervivido de diversas formas en la historia de la enseñanza literaria argentina (Bombini, 2006a, 2006b, 2008). Además de la perspectiva de Bombini acerca de los principales paradigmas de lectura vigentes en nuestro país, también ponderamos las investigaciones de Facundo Nieto (2017) y Carolina Cuesta (2019) que recuperamos en el capítulo 1.

Debido a la centralidad que tiene el Estado en el sistema educativo, sumado al despliegue que realiza en el período 2006-2012, es importante detenerse en los roles que puede adoptar y sus alcances, a través de aportes como el de Oscar Oszlak (1997). En relación con esto, en el capítulo 1, en el que analizamos la LEN, el concepto de *nación* es ineludible. Partiremos de los ya clásicos trabajos de Renan (2000), Anderson (1993)

y Hobsbawn (1998), pero incorporando otros abordajes más cercanos en el tiempo para pensar en la construcción de la ciudadanía en las sociedades democráticas (Andrenacci, 2003; Reano, 2009; Landau, 2012; Blanas, 2014). Para nuestra tarea son particularmente útiles aquellas investigaciones que se detienen en las políticas públicas, tanto de la memoria (Groppo, 2002) como, especialmente, las de promoción de la lectura en el período (Cañón, D'Antonio, Hermida y Hermida, 2016; Tosi, 2018; Mihal, Cardini y Paparella, 2020; Bustamante, 2021). También aquellos trabajos de los mismos coordinadores del PNL, como Redondo (2016) y Bombini (2019) que aportan datos valiosos a tener en cuenta. Sumado a esto, es necesario considerar otros estudios de colecciones del Estado, como el de Aldana Baigorri (2021) o el de Mila Cañón (2015), quien reconstruye el contexto de producción y problematiza el contenido de *El libro de lectura del Bicentenario*. Este último es un antecedente especialmente valioso porque Cañón demuestra de qué forma el Estado en el período 2003-2015 se constituye como editor, generando una operación cultural, educativa, estética y política, debido a que implica un cambio en las condiciones de accesibilidad de la literatura. La publicación de la colección LCC se enmarca en estas mismas políticas, por lo que se puede trazar allí un punto de contacto importante.

Si bien la producción literaria para niños y jóvenes que aborda la última dictadura militar se ha incrementado, tal como sostiene Ignacio Scerbo (2014), esto no ha sido acompañado necesariamente por un movimiento de la crítica. Se destaca la voz de Laura García (2015; 2021) quien ha examinado diversas colecciones de textos de literatura para niños en las que la dictadura es el contexto real o metaforizado. Sin embargo, la literatura que narra Malvinas para jóvenes no ha sido trabajada en

profundidad. Acerca de otros materiales escolares estatales que contienen literatura en sus propuestas son valiosos los trabajos acerca de *Soldados* (2009), poemario de Gustavo Caso Rosendi (Segade, 2010; Rodríguez, 2012; Belinche Montequin, 2013) y un artículo de Flavia Martínez (2021) acerca de *El desertor* de Marcelo Eckhardt, primera novela editada para jóvenes sobre Malvinas. También una publicación de Florencia Bottazi (2022) acerca de las representaciones de la guerra en la escuela a través del estudio de las efemérides en una serie de manuales escolares.

Por último, los autores de los textos que integran la colección LCC han sido objeto de estudio por parte de la crítica especializada de manera disímil. Se destaca la figura de Pablo de Santis por su rol de editor para niños y jóvenes (Vulponi, 2017) y como un autor relevante dentro del policial argentino contemporáneo (De Rosso, 2018; Maltz, 2018; Nieto, 2019), en la misma línea de Mempo Giardinelli (Escribá y Zapatero, 2007; De Rosso, 2018); mientras que de los textos de Sandra Comino se encuentran abordajes preliminares (Torres, 2017; Castellino, 2022), tal como sucede con el cuento de Esteban Valentino (Hidalgo Rosas, 2016). De ninguno de los relatos de la colección LCC se encuentran análisis profundos ni se los ha analizado en el marco del PNL.

3. ENTRAMADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nuestro trabajo se enmarca en lo que Graciela Montaldo (2017) denomina *ecología crítica contemporánea*: nuevos objetos cuya emergencia se da en los últimos años. Debido a la naturaleza del objeto de estudio que se ha recortado para esta tesis es necesario tomar diversas herramientas teórico/metodológicas que permitan dar cuenta de un cruce de miradas. Por ese motivo, el objetivo de este apartado es generar

una “escritura de borde” (Gerbaudo, 2021a, p. 61), que, en este caso, nos permita abordar los modos de leer Malvinas de forma integral. La caja de herramientas (Panesi, 2014; Gerbaudo, 2021b) se ha diseñado para conformar un entramado articulado, que evite el “deteccionismo-deteccionista” (Gerbaudo, 2021b, p. 207).

Pierre Bourdieu (1999) considera al libro como un *objeto bifronte*. En tanto constituye una mercancía, el libro tiene una cara económica, mientras que, si lo damos vuelta encontraremos su significación, su lado simbólico. Como señala Stoddard (1987) y retoman Chartier (1996) y de Diego (2019), *los autores no escriben libros, sino textos*, y es el Estado, en nuestro caso, quien lleva a cabo la acción de edición que opera esta transformación. Es preciso, entonces, detenerse especialmente en las decisiones editoriales de apropiación de esos textos en el marco del PNL, para lo que es fundamental un análisis cualitativo acerca de las operaciones estatales, para lo cual consideramos materiales (analógicos o digitales) en tanto *objetos de lectura* (Chartier, 2014; Cucuzza y Spregelburd, 2012). También es necesario atender a todos los agentes que integran el ecosistema del libro, es decir, los actores que, a diferente escala articulan, su trabajo para que los materiales circulen (Hamawi, 2021).

A nivel metodológico, entonces, analizaremos en primer lugar ciertos *aspectos materiales* de las ediciones (Cavallo y Chartier, 2004; Ouvry-Vial, 2007; Tosi, 2021), partiendo así siempre de los rasgos del soporte (impresión, encuadernación, tamaño, extensión, diseño, disposición en la página, ilustración, disponibilidad, etc.) en el caso del corpus propuesto, su aparición y características en el medio digital (Odetti, 2016). Por otro lado, en la colección LCC, los textos literarios, escritos y editados en otro contexto, se transforman en un material escolar –esta categoría incluye tanto objetos

producidos para la escuela como aquellos que tienen una recepción significativa en el ámbito de la escuela (Bombini, 2015; Bustamante, 2019; Tosi, 2021)–. En este sentido, las operaciones (Panesi, 1998) de edición y selección se concretan en los paratextos (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015), y se encuentran orientadas a la construcción de cierto tipo de lector (Eco, 1989; Cuesta, 2006) y la delimitación de espacios de circulación, modos de uso y protocolos de lectura (Panesi, 2001; Rockwell, 2005).

A continuación, desglosamos las principales categorías teórico-críticas fundamentales para este trabajo. Acordamos con Dalmaroni (2020) en que un marco teórico tradicional supone “la adopción de una teoría previamente delimitada” (p. 24). En cambio, para la tesis ha sido más apropiado pensar categorías teóricas que entramadas posibilitan una comprensión más amplia y flexible del fenómeno de estudio. En primer lugar, para explorar los *modos de leer* Malvinas en estos materiales educativos, retomamos el concepto de Josefina Ludmer (2015). En su histórico seminario “Algunos problemas de teoría literaria” (UBA) dictado en 1985, la crítica argentina desarrolla esta noción en la primera clase, vinculándola a la de “modos de ver” de John Berger. Para Ludmer, *los modos de leer* implican códigos de lectura dinámicos, que cambian a lo largo del tiempo, y que forman parte de una coyuntura histórica y social. En este sentido, se construyen colectivamente y, por tanto, pueden disputarse entre sí e incluso producir literatura. Para explicar esta categoría, Ludmer desglosa una serie de interrogantes implicados en ella. En primer lugar, la pregunta acerca de *qué se lee*. Según el caso, la respuesta puede ser uno o más objetos, materiales o zonas a leer. Si bien las prácticas de lectura no constituyen objetos materiales, sí podemos analizarlas a partir de elementos físicos y tangibles, como los que integran

nuestro corpus. Pero enfocar el trabajo a través de los modos de leer implica también cuestionar en *qué sentido se lee*, refiriéndose a las interpretaciones, los significados asignados a esos objetos. Y, en segundo término, es necesario determinar *desde dónde se lee* y, para responder, pensar en el lugar real o imaginario del crítico, pero también en las prácticas literarias. Los interrogantes que se hace Ludmer orientan los capítulos de nuestra tesis: indagamos qué se lee (qué textos y también qué se elige o propone leer en esos textos) y desde dónde se lee Malvinas en el corpus, reconociendo las diversas operaciones editoriales que transforman estos textos en objetos de lectura orientados a la construcción de la ciudadanía y la memoria.

Como reconstruye Carola Hermida (2020), es Gustavo Bombini quien utiliza por primera vez el concepto de modos de leer en el campo de la didáctica de la literatura: “Junto a Claudia López en *El lugar de los pactos* (1994) demuestran su productividad al vincularlo con las decisiones que llevamos a cabo los docentes: nos preguntamos qué leer, en el sentido de qué obras leer, qué canon habilitar o construir; pero también qué leer en esos textos (la estructura, los personajes, el contexto, el narrador)” (Hermida, 2020, p. 3). Hermida agrega que el *desde dónde se lee* en el caso de los docentes se extiende a nuestra propia autobiografía, al concepto de literatura, teoría y crítica que tenemos internalizado, sumado al conjunto de ideas pedagógicas y políticas, entre otras.

Posteriormente, otras autoras han utilizado este concepto para reflexionar en torno a los problemas del campo de la enseñanza de la literatura. Así, Carolina Cuesta (2003) diferencia “modos de leer institucionalizados” –aquellos que se enmarcan en instituciones como la escuela, aunque no exclusivamente, y que implican un lector

institucionalizado– de aquellos “epistémicos” –en los que esos lectores epistémicos pueden distanciarse de los modos de leer institucionalizados y generar sus propias prácticas de lectura–. Desde esta perspectiva, en nuestro objeto se proponen modos de leer institucionalizados, debido a las mediaciones por parte del Estado que problematizamos en los capítulos 1 y 2. En la presente investigación hemos recortado como objeto los modos de leer que estas ediciones promueven, no los modos epistémicos o institucionalizados que efectivamente tuvieron lugar en las aulas a partir de estos materiales. Sin embargo, al considerar la construcción misma de la colección como un modo de leer el corpus, podemos apreciar cómo se entrelazan diferentes modos de leer institucionalizados, similar a un “campo de batalla”.

Por su parte, Martina López Casanova (2007) ha indagado, desde una perspectiva bourdiana, en los consumos culturales juveniles en la escuela considerando los modos de leer como “construcciones sociales particulares” (p. 5). Por otro lado, Franco (2019) ha reflexionado en torno a cómo los nuevos soportes modifican los modos de leer de los jóvenes, cuestión de interés en nuestro corpus por su disponibilidad en formato digital. Por último y más recientemente, Ximena Picallo (2020) ha coordinado un volumen en el cual se analizan los modos de leer en manuales escolares de lengua y literatura. Como en esos objetos de lectura, en nuestro corpus se puede leer una concepción particular de la formación de lectores, la del Estado en el período 2006-2012. Picallo también menciona que todo modo de leer implica otros que se descartan, que quedan por fuera y “atravesan a las comunidades de lectores” (Picallo, 2020, p. 80).

En segundo término, si hablamos de “modos de leer” es fundamental la revisión de los aportes de Roger Chartier (1993, 1996) respecto de la lectura como práctica cultural que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual los sujetos comparten actitudes, dispositivos, posturas y formas de apropiación.¹² Este enfoque nos permite indagar tanto en las estrategias de mediación editorial (Chartier, 2000), las políticas editoriales (De Diego, 2014) que posibilitan la circulación de estos objetos de lectura, así como las apropiaciones (Chartier, 1993) que se dan, en este caso por parte del Estado, de una serie de textos literarios.

En tercer lugar, este marco se constituye a partir de la sociología de la cultura bourdiana, especialmente en relación a la teoría de los campos y sus reformulaciones (Bourdieu, 1971, 1990, 1995; Barei, 1993; Sapiro, 2017). Situar la investigación dentro del estudio de estos trabajos nos permite dar cuenta de las relaciones, tensiones de fuerza y luchas inherentes en función del lugar que ocupan los agentes internamente (Gerbaudo, 2021c). Por otro lado, la caracterización de los campos como espacios relativamente autónomos posibilita determinar empíricamente qué factores inciden en la consolidación o deterioro de dicha autonomía. En íntima relación con Bourdieu, las consideraciones de Gisèle Sapiro (2016) acerca de la necesidad de vincular elementos contextuales y textuales resulta pertinente para nuestro trabajo en tanto nos permite establecer nexos entre los diversos objetos que forman el corpus y los entornos educativos, políticos e históricos. Para poder superar estas tensiones es necesario

¹² La concepción de la lectura como práctica cultural ha tenido un amplio impacto en nuestro país, particularmente entre los especialistas vinculados con la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, pueden verse los trabajos de Bombini (2006b); Bustamante y Campuzano (2006); Cuesta (2006); Sardi (2011); Nieto (2013); Sawaya y Cuesta (2016); Gerbaudo (2021a).

centrarse en las mediaciones entre la obra y las condiciones de producción y, de esta forma, los diferentes modos de leer Malvinas por parte de los agentes que intervienen en nuestro objeto de estudio (Estado, autores de textos literarios, editores, entre otros).

Para indagar acerca de los paradigmas teóricos de lectura literaria que sustentan estos objetos, parto de las investigaciones históricas de Chartier y Hèbrard (1994) y, en función de nuestras hipótesis, del análisis del paradigma humanista en la enseñanza literaria (Ceserani, 1992), vigente en Europa y en Argentina durante decenios (Bombini, 2004). Como es sabido, dicho modelo imperó especialmente a partir del siglo XIX, luego de lo cual pervivió de diversas formas, con *mutaciones* (Genette, 1992), que pueden observarse en el imperativo de perseguir fines didácticos, cívicos, morales, éticos en la enseñanza de la literatura. En cierta forma, la colección que se analiza en esta tesis es deudora de esta mirada y es necesario, entonces, examinar los alcances y transformaciones de este enfoque en su conformación.

Por último, es de nuestro interés indagar en la construcción del destinatario de los objetos de lectura y para ello tendremos en cuenta las conceptualizaciones acerca de la juventud del campo de la sociología tanto a través de Pierre Bourdieu (2002), como de especialistas argentinos como Pablo Vommaro (2015) y Miriam Kriger (2017) que nos proveen un análisis situado en tiempo y espacio acorde a nuestro objeto. Por su parte, Baretta, Galano y Laredo (2018) nos brindan un marco necesario respecto a las políticas públicas *para, por, con y desde* los jóvenes. Desde los estudios literarios y su enseñanza tomamos la forma de pensar las adolescencias lectoras de Paola Piacenza (2017). Por último, el concepto de *liminaridad* que introducimos a partir de la antropóloga Rosana Guber (2004) es clave especialmente en el capítulo 3. La autora

estudia la figura de los excombatientes en los diez primeros años de la posguerra y se propone averiguar qué sentidos toma Malvinas para la sociedad argentina en ese período. Se centra en lo que considera “una nueva identidad social definida por su pertenencia nacional, de género, de edad” (p. 15) a causa de la guerra.

Si bien aquí se han desagregado las herramientas teórico/metodológicas con un fin expositivo, en nuestro trabajo esta multiplicidad de encuadres, como ya dijimos, se entrama entre sí y con el corpus. De esta forma, se construye la red adecuada que permite tejer una investigación articulada.

4. HIPÓTESIS Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis persigue dos objetivos generales. En primer lugar, se espera –de forma acotada– contribuir al desarrollo teórico e investigativo del campo de la LJ argentina. Sumado a esto, nos proponemos determinar los modos de leer el pasado reciente en las políticas de edición del PNL y los materiales educativos que incluyen textos literarios sobre Malvinas entre 2006 y 2012. En correspondencia con estas metas, aspiramos a responder los dos interrogantes que propone Ludmer: *qué se lee y desde dónde se lee*. Nuestra hipótesis es que en las publicaciones y colecciones editadas por el PNL destinadas a jóvenes entre 2006 y 2012 se ponen en marcha modos de leer Malvinas que evidencian una tensión entre los sentidos que se pretenden jerarquizar en los paratextos –vinculados con la vigencia lucha por la soberanía argentina– y la pluralidad de lecturas posibles que se entraman en los textos literarios editados.

Para abordar estas cuestiones hemos desarrollado un apartado preliminar y tres capítulos. En “Preliminar. ‘Tras su manto de neblinas’. Acerca de territorios, fronteras y

disputas” dedicamos algunas páginas a la cuestión Malvinas, más allá y más acá de la guerra en sí misma. Delineamos allí los alcances de sentido entre los cuales nos manejamos cuando, a lo largo de la tesis, decimos *Malvinas*.

El capítulo 1, “‘Para honor de nuestro emblema/ para orgullo nacional’. Cartografías de la lectura: paradigmas teóricos en las políticas públicas”, posee a su vez dos objetivos particulares. Por un lado, caracterizar las políticas públicas de promoción de la lectura entre 2006-2012 y, en íntima relación con esto, describir los paradigmas teóricos de lectura literaria vigentes en este período. Creemos que, en el recorte temporal establecido, se evidencia un paradigma humanista de la lectura literaria por lo que se la usa como medio para construir ciudadanía y promover la identidad nacional. Para poner a prueba esta subhipótesis, comenzamos reconstruyendo el período 2003-2015, las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, debido a que constituyen el marco político en el cual se sanciona la LEN y se pone en funcionamiento el PNL. Como veremos, la lectura ha tenido a lo largo de la historia de la educación argentina un rol preponderante. Nos acercamos a esta cuestión a través de tres aristas. En primer lugar, realizamos un breve recorrido por los paradigmas de lectura vigentes en el país a lo largo de la historia para dar lugar en segundo término al análisis de la LEN, con el foco puesto en el lugar que se le da en dicha norma a la lectura y a Malvinas. Luego, relevamos diversas acciones que se implementaron desde el Estado para contribuir a la difusión de la lectura y la formación de lectores desde el retorno de la democracia. Por último, abordamos las acciones para fomentar esta práctica entre 2006 y 2012, con especial énfasis en el PNL. En este capítulo podemos ver cómo el Estado, además de su rol histórico como garante de la

educación a nivel nacional, se constituye como editor de literatura y un agente de peso en el mercado editorial de la época.

En el segundo capítulo, “‘No las hemos de olvidar’. Modos de leer Malvinas en la colección Leer, conocer, crecer (2012): instancias de mediación editorial”, nuestro objetivo es reconocer, a partir un análisis cualitativo de los soportes, las operaciones de edición, selección y circulación en LCC (2012). Para esto, primero, nos detenemos en los elementos que integran la tapa y la contratapa, como el título, tipografías, diseño, imágenes, y la emergencia de la colección en el entorno digital. Por otro lado, los textos literarios no eran inéditos al momento de su publicación. Reconstruimos, entonces, su trayectoria dentro del campo de la LJ argentina, teniendo presentes las figuras de sus autores. En este capítulo, demostramos que en la colección LCC, el Estado realiza operaciones de apropiación de los textos literarios con el objetivo de promover la memoria sobre la guerra de Malvinas.

Por último, en el capítulo tres, “‘Clama el viento y ruga el mar’. Literatura y memoria en cuatro ficciones para jóvenes”, analizamos el corpus a nivel textual. Para esto, nos detenemos en cada uno de ellos, *Tito nunca más*, *La marca del ganado*, *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* y *Nadar de pie*. Nos interesa leer las formas de narrar Malvinas, ya que se pueden rastrear cuestiones diversas: el trasfondo histórico del 82 o de la posguerra, el espacio donde suceden los hechos, personajes soldados que lidian con la batalla o excombatientes que sufren las secuelas del conflicto en su vida y sus cuerpos. En los textos, Malvinas emerge de formas diversas, sin embargo, una constante en todos ellos es la presencia de personajes jóvenes, adolescentes, como los destinatarios de la colección LCC. A los jóvenes soldados, tanto

al que le toca ir a Malvinas, como aquel que se queda en territorio argentino, se suma una joven hija de un piloto muerto en la guerra. A partir de estas dos constantes que encontramos en los textos organizamos nuestro análisis. Y, a través de este recorrido, demostramos que en la colección se evidencia una tensión entre los modos de leer Malvinas de los paratextos y de los textos literarios. Mientras que en la mediación editorial se tejen sentidos que refuerzan el reclamo por la soberanía, en la literatura, se pondera el efecto de lo que sucedió en los sujetos tanto en la guerra como en la posguerra. Sumado a esto, también podemos ver que los modos de leer Malvinas configuran, tanto paratextual como textualmente y mediante operaciones editoriales didactizantes, lectores estudiantes de la escuela secundaria.

Los títulos de los capítulos incluyen versos de la Marcha de Malvinas (1941) porque lo consideramos un intertexto valioso que dialoga con nuestro objeto y el desarrollo del análisis. Compuesta originalmente por Carlos Obligado y José Tieri, la marcha surge a partir de un concurso realizado en 1939 por la Junta de Recuperación de las Malvinas, presidida por el senador socialista Alfredo Palacios. El propósito de la Junta es promover la difusión del tema entre la población. Sin embargo, la canción se populariza durante la guerra a partir de su utilización en los comunicados de la Junta Militar en dos versiones distintas: una cantada y optimista al inicio de la guerra, y otra instrumental adusta e imperiosa a partir del mes de mayo. Esteban Buch (2022) indica que cada comunicado busca influenciar el estado emocional de quienes escuchaban, constituyendo un auténtico radioteatro musical cambiante a lo largo de esos meses de conflicto. Para finalizar esta introducción, esta breve digresión sobre la Marcha nos

brinda una visión anticipada de las tensiones que recorren nuestro trabajo en relación al uso de expresiones artísticas con diversos propósitos.

Preliminar.

“Tras su manto de neblinas”. Acerca de territorios, fronteras y disputas

Afirmaciones I

El mordisco de la niebla
es el olvido.

Laura Devetach

1. Hacer historia

En nuestra sociedad, el significante “Malvinas” condensa gran cantidad de significados y esta cuestión es de vital importancia para caracterizar y delimitar los modos de leerlo. Por este motivo, hemos decidido conformar este breve apartado preliminar en el que delinearemos los límites y alcances de sentido entre los cuales nos manejamos.¹³

Como sabemos, “Malvinas” refiere, antes de cualquier otra lectura, a un archipiélago de islas ubicadas en el extremo sur del Océano Atlántico y nombra un territorio disputado por Argentina y Gran Bretaña desde su ocupación en 1833. El reclamo por la soberanía argentina emergió de formas disímiles a lo largo de los siglos XIX y XX, en paralelo a los avatares políticos internos y externos. El debate y la necesidad de sostener el reclamo por las islas ingresa, incluso, al sistema educativo en diferentes momentos y a través de diversas estrategias. Como recapitulan Pablo Pineau

¹³ A diferencia de otros aspectos de la llamada “historia reciente”, las investigaciones acerca del campo de estudios sobre la guerra y la posguerra han sido exiguos: “A los trabajos pioneros de la antropóloga Rosana Guber y el historiador Federico Lorenz se han sumado los aportes de otros especialistas. Estas aproximaciones llamaron la atención sobre la especificidad de la guerra como objeto de estudio y al mismo tiempo acerca de la necesidad de pensarla en su contexto de producción, sin perder de vista que fue un momento en el que cuerdas políticas construidas desde comienzos del siglo XX se tensaron al límite” (Lorenz y Gandara, 2020, p. 2).

y Alejandra Birgin (2022) ya en el siglo XIX se encuentran menciones a las islas en libros de texto, efemérides, temas a enseñar y debates en torno a la cartografía, especialmente en la escuela primaria y como parte de la formación ciudadana masiva que el sistema pretendía instalar. Existen algunos hitos dignos de mención. Por ejemplo, la publicación y distribución gratuita de *Les Îles Malouines* de Paul Groussac en 1936, obra en la que el intelectual francés expone los fundamentos jurídicos, históricos y geográficos que avalan el reclamo argentino;¹⁴ en 1941, Malvinas ingresa como contenido curricular y se comienza a entonar la flamante Marcha de Obligado y Tieri;¹⁵ unos años después, durante los gobiernos peronistas, se instituyen normas para que la cartografía oficial no “lesionara la soberanía nacional” (Pineau y Birgin, 2022, p. 31) –lo que ocasiona la prohibición de muchas publicaciones que incumplieron el decreto– y el Ministerio de Educación instauro la Semana de las Islas Malvinas y de la Antártida Argentina, entre los días 10 y 16 de junio, con el propósito de que se realicen actividades alusivas.

Pero Malvinas se transforma para siempre en un hecho clave de nuestra historia en 1982, más específicamente del 2 de abril con el desembarco argentino hasta la rendición el 14 de junio.¹⁶ Posteriormente, la guerra experimenta un proceso de

¹⁴ En 1934, el legislador socialista Alfredo Palacios impulsó un proyecto de ley para difundir el conocimiento de los derechos soberanos de Argentina sobre las islas. En este marco, se sancionó la Ley 11904, en la que se disponía que la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares tradujera el ensayo de Groussac “*Les Îles Malouines*”, originalmente escrito en francés, y realizara un compendio para su distribución gratuita en los establecimientos educativos del país (Guber, 2012).

¹⁵ Estas acciones ocurren en un contexto bien particular que Pineau y Birgin (2022) caracterizan de la siguiente forma: “No es un dato menor que esta situación se haya llevado a cabo en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, que impactó en Argentina en muchas formas. Por ese entonces, se fortalecían voces que problematizaban el carácter dependiente de la Argentina en sus relaciones políticas y comerciales con el Reino Unido, tanto en sus versiones antimperialistas y latinoamericanistas como en aquellas favorables a posicionamientos pro-eje durante la Segunda Guerra. Para ambas posiciones Malvinas era la prueba palpable de dicha situación de dependencia y la escuela debía ocupar un lugar central en su denuncia y modificación” (p. 31).

¹⁶ Para un análisis de la guerra en sí misma ver Lorenz (2006, 2014) y Guber (2004, 2012).

ocultamiento de manera sistemática por parte del Estado argentino y otros actores civiles. A través de la “desmalvinización” (Lorenz, 2006; Pestanha, 2012), tanto los diversos actores de la dictadura como la sociedad como conjunto intentaron silenciar lo ocurrido, incluso promoviendo también la invisibilización de los excombatientes. A pesar de enfrentar un contexto social adverso, los excombatientes se organizaron rápidamente para hacer valer sus derechos y canalizar sus reclamos (Lorenz, 2014).

2. Disipar la neblina

Como hemos mencionado en la introducción, la palabra “Malvinas” se ha transformado en un significante polisémico y complejo, que nos permite hacer referencia al debate por la soberanía de las islas –vigente desde 1833, pasando por 1982 hasta la actualidad–, a la posguerra, involucra la cuestión del nacionalismo, así como también la importancia estratégica del territorio y la institución del reclamo de soberanía como una causa latinoamericana (Jaramillo, 2016).¹⁷ En relación con este último punto, es que se hace relevante el período comprendido entre el 2003 y el 2015, es decir, las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Analía Gerbaudo (2011) identifica el 2003 como el fin de la posdictadura –aunque como ella misma dice, no sin controversias–.¹⁸ Para justificar este posicionamiento menciona, en primer lugar, la presentación y aprobación de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final:

¹⁷ Podemos vincular esta cuestión a un momento latinoamericano particular: el logro de la democracia electoral en los países de la región luego de los 2000: “Con sus altibajos, se ha resuelto el conflicto primordial de toda sociedad, la sucesión del poder en términos pacíficos” (Quiroga, 2010, p. 22).

¹⁸ Caracterizamos este período con más detenimiento en el capítulo 1 a los efectos de describir y analizar las políticas públicas de lectura. En el presente apartado nos detenemos solamente en algunos hechos de relevancia vinculados a Malvinas.

Los cuadros que el entonces presidente Néstor Kirchner descuelga de las paredes del Colegio Militar de la Nación, el modelo de agronegocios, la legislación sobre los medios de comunicación, la megaminería a cielo abierto, las prácticas extendidas del monocultivo y el descuido de la biodiversidad, los criterios de compra y venta de los bienes del Estado, el matrimonio igualitario, la regulación de la Ley de Defensa (pendiente desde 1988) son, entre otros, hechos que movilizan a diferentes núcleos de la población (p. 96).

En consonancia con este proceso, agregamos al panorama una serie de elementos, concretados a través de políticas de la memoria, para identificar este periodo con el fin del proceso de desmalvinización y la reinstalación del tema en la opinión pública (Farías, Flachsland y Rosermberg, 2012; Elrich, 2015).¹⁹ Las políticas de la memoria constituyen una “acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes” (Groppo, 2002, p. 192). Como sostiene el historiador italiano Bruno Groppo, estas políticas implican, necesariamente, la representación del pasado dispuesta para modelar la memoria pública y construir una cierta identidad colectiva. De esta forma, aunque se propone una mirada particular del pasado, se proyecta hacia el futuro, ya que se “dibuja un cierto tipo de sociedad” (p. 192). En la misma línea, Todorov (2008) también reflexiona acerca de la memoria y entiende que “La recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, este hará del pasado el *uso* que prefiera” (p. 40,

¹⁹ Este proceso se da en consonancia con la *explosión de la memoria* en el plano cultural, como destaca Elizabeth Jelin en 2002: “Asistimos a la proliferación de estudios conferencias y debates centrados en la memoria, proliferación ligada a cambios de época, a procesos socioculturales en marcha y, concomitantemente, a cambios en los paradigmas dominantes en las ciencias sociales” (Jelin, 2021, p. 85).

el destacado es nuestro). La memoria se consolida como una operación para dar sentido al pasado y quienes deben otorgarlo no solo son individuos sino también grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y, a menudo, intentan transmitir y aun imponer sentidos. Desde esta perspectiva, sería tarea de todos los sujetos individualmente hacer trabajar su memoria (Jelin, 2021). Sin embargo, el Estado, sin dudas, tiene la potestad, a través de distintas instituciones, de al menos intentar transmitir un sentido o una lectura del pasado. En los próximos capítulos, vemos cómo en el PNL se construyen modos de leer que no son monolíticos, sino que también acarrearán pugnas de sentido.

Lara Segade (2014), quien analiza la emergencia de Malvinas en la literatura desde el regreso de la democracia, menciona respecto al período iniciado en 2003 que Néstor y Cristina Kirchner se definieron a sí mismos como *malvineros* y que el tema se hace presente en sus apariciones públicas en diferentes momentos de los doce años de gobierno. Resulta complementaria la perspectiva de Paula Salerno (2018), ya que releva la construcción de Malvinas en los discursos de los mandatarios. La autora sostiene que las medidas implementadas en este período fueron “[...] reparadoras en torno a Malvinas, poniendo sobre el tapete un conflicto que excede el enfrentamiento bélico con Gran Bretaña y que pone en juego diversas representaciones en torno a la guerra, a los combatientes, al rol de los ciudadanos y del ejército” (p. 223). Una serie de políticas públicas son el signo de esta *reparación* y es pertinente mencionarlas:

- Se constituye el Programa Educación y Memoria (2006) que edita numerosos materiales educativos no solo acerca de Malvinas, sino también de otros hechos de la historia reciente. Con motivo de los 25 años del conflicto, por ejemplo, se recupera en

formato de afiche la carta del maestro y soldado Julio Cao a sus alumnos mientras estaba peleando en Malvinas (2007). También se publican el libro de poemas *Soldados* (2009) de Gustavo Caso Rosendi, *Pensar Malvinas, una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (2010), Cuadernillos para el nivel primario y secundario llamados “Malvinas: Educación y memoria” (2012) entre otros. Estos materiales circularon en papel, pero también en formato digital. Además, existen numerosos recursos audiovisuales disponibles bajo la etiqueta “Programa Educación y Memoria” en Educ.ar, el sitio web del Ministerio de Educación.

- La declaración del Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas como feriado nacional inamovible (Ley 26110) en el 2006.²⁰
- La inclusión en la Ley de Educación Nacional (2006) de un artículo referido a Malvinas. Trabajamos esta cuestión con más detalle en el capítulo 1.
- La publicación en 2010 del libro *La Cuestión Malvinas en el marco del Bicentenario* compilado por Agustín Romero a partir de una iniciativa del Observatorio Parlamentario Cuestión Malvinas de la Cámara de Diputados de la Nación. Este material es de autoría colectiva y presenta al lector diferentes voces entre las que se encuentran

²⁰ Al respecto de la efeméride vale recordar los avatares que sufrió. En primer lugar, antes del retorno de la democracia se sanciona la Ley 22769 que impulsa al 2 de abril como día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur. Sin embargo, en 1984 y mediante un decreto (DNU 901/1984) se traslada la conmemoración vinculada a Malvinas al 10 de junio y se instituye como el “Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector Antártico”, en conmemoración del nombramiento de Luis Vernet como gobernador de las islas en 1833. Esta norma recuperaba, a su vez, la Ley 20561 sancionada en 1973 por una iniciativa del gobierno de Juan Domingo Perón (votada por unanimidad en el Congreso). En 1992 se declara el 2 de abril como el “Día del Veterano de Guerra” y recién en el 2000 se sanciona la Ley 25370 que reinstaura el 2 de abril como feriado, pero como “Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas” (Ratto, 2019). Estos hechos, como tantos otros vinculados a Malvinas han suscitado polémicas que pueden recuperarse los siguientes artículos periodísticos:

<https://www.telam.com.ar/notas/201506/108350-malvinas-10-de-junio-2-de-abril-feriados.html>; <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-03/01-03-31/pag12.htm>; <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-03/01-03-30/pag03.htm>; <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/el-feriado-deberia-ser-el-14-de-junio-porque-marca-el-inicio-de-la-democracia-argentina/>

funcionarios como Nilda Garré, Jorge Taiana y Alberto Sileoni, pero también intelectuales como Federico Lorenz o Alejandro Kaufman y hasta Marcelo Luis Vernet, tataranieta del primer gobernador argentino de las islas.²¹

- En el año 2010, se sanciona la Ley 26651 en la que se dispone un nuevo mapa de la República Argentina bicontinental donde se muestra la real dimensión del sector antártico –sobre el que el país reivindica soberanía– en proporción al sector continental e insular. La norma también dispone que dicho mapa debe ser utilizado en todos los niveles del sistema educativo. En esa nueva representación geográfica, las islas Malvinas parecen aún más cercanas al continente que en el mapa argentino anterior, debido a la escala que se utiliza.

- Se reactivan los reclamos vía diplomática por la soberanía, entre los que se destaca la presentación de Cristina Fernández de Kirchner frente al Comité de Descolonización de la ONU en junio de 2012. Si bien puede rastrearse la mención de Malvinas en el ámbito nacional e internacional en otras oportunidades (Salerno, 2018), el discurso pronunciado en el año del trigésimo aniversario de la guerra es especialmente importante porque la presidenta pone de manifiesto la intención de identificar los cuerpos sepultados en el cementerio de Darwin. Para referir a ello equipara a las madres de aquellos que están enterrados en Malvinas como “Soldado argentino solo conocido por Dios” con las Madres de Plaza de Mayo, vinculando el par dictadura/guerra (Segade, 2014).²² A partir de ese momento se inicia el trabajo del

²¹ Respecto de este libro, Segade (2014) confirma que “Fundamentalmente, la novedad de este libro fue la de proponer una imbricación entre la reflexión –política, filosófica, teórica, cultural– sobre el problema de Malvinas y las prácticas políticas concretas” (p. 147).

²² Al respecto ver Salerno (2018): “En ese sentido, el ejercicio memorial de los Kirchner presenta a Malvinas como un deber de memoria, pero también como la defensa de los Derechos Humanos” (p. 292).

Equipo Argentino de Antropología Forense para identificar a los soldados caídos en las islas.²³

- La desclasificación del Informe Rattenbach (2012).
- La creación de la Secretaría de Asuntos Relativos a Malvinas (2013).
- Diferentes intervenciones en la Comisión Nacional de Excombatientes creada en 1994 para vehicular los reclamos de quienes participaron del conflicto. Este organismo público había sido integrado por miembros ligados a estructuras castrenses (Winer, 2013), por lo que Néstor Kirchner lo interviene en 2004 (Decreto Presidencial 947/2004). Al respecto de la Comisión vale mencionar que en 2012, Cristina Fernández nombra a Ernesto Alonso, referente del Centro de Excombatientes Islas Malvinas (CECIM) de La Plata.²⁴
- La inauguración del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur en 2014 (Decreto 809/2014), ubicado en el predio de la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), un espacio de memoria y derechos humanos.
- La desclasificación de la “documentación, de carácter no público, vinculada al desarrollo del Conflicto Bélico del Atlántico Sur obrante en los Archivos de las FUERZAS ARMADAS” (Decreto Presidencial N°503/2015).

²³ Una detallada crónica del proceso mediante el cual se han identificado los soldados argentinos cuyos cuerpos se encuentran en el cementerio de Darwin se puede leer en Guerriero (2021). En el libro se reconstruyen las múltiples disputas entre argentinos y británicos, pero especialmente entre centros de excombatientes, familiares de los caídos, diferentes gobiernos de nuestro país y otros actores que tuvieron como corolario la identificación de –hasta abril de 2023– 120 de los 126 cuerpos exhumados. Actualmente, el equipo que conformó el Plan Proyecto Humanitario en el cementerio de Darwin, integrado por el Comité Internacional de la Cruz Roja y el Equipo Argentino de Antropología Forense, se encuentra trabajando en una tumba colectiva.

²⁴ Esta cuestión es especialmente polémica porque diferentes grupos de excombatientes han tenido manifestaciones públicas encontradas entre sí. Existen muchas tensiones y pujas al respecto de distintos temas. Un ejemplo de esto es el proceso llevado a cabo para la identificación de los cuerpos enterrados en Darwin (Guerriero, 2021).

- La publicación, en una edición facsimilar, de *Las islas Malvinas* de Paul Groussac en 2015, de la cual se editaron 200000 ejemplares para ser distribuidos en las escuelas.
- Con motivo del trigésimo aniversario de la guerra, el Ministerio de Educación de la Nación y la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias realizó un concurso de ensayos y edita *Malvinas en la Universidad: concurso de ensayos 2012* (Anónimo, 2013). El jurado estuvo integrado por Carlos Cansanello, Carlos Giordano, María Pía López y Enrique Manson y premió artículos de jóvenes investigadores formados en instituciones públicas.

Estas operaciones políticas, socioculturales, simbólicas y discursivas conforman modos particulares de leer Malvinas, a los que nos referiremos a continuación, dado que como veremos, dialogan con los que se ponen en juego en la colección que aquí estudiamos.

3. Los modos de leer Malvinas como objeto de estudio

A partir del recorrido realizado hasta aquí, vale reafirmar que “las islas son mucho más que el archipiélago usurpado” (Lorenz, 2020, p. 12). Sin embargo, los diversos modos en los que se ha *leído Malvinas*, muchas veces solapados entre sí, se anclan discursivamente en territorios no solo geográficos, sino también políticos, sociales y culturales. Es importante para el desarrollo de esta tesis adentrarnos ahora en ese archipiélago de palabras, gestos, leyes, políticas, libros y documentos, ya que constituyen los difusos límites entre los cuales trabajaremos.

Es pertinente recuperar los planteos de Jens Andermann (2000) quien estudia los modos de representar los espacios argentinos para que puedan constituir el

escenario de la literatura, pero también dotarlos de determinados sentidos políticos y culturales. El autor se propone realizar una *arqueología* en tanto le interesan más las condiciones de posibilidad del relato histórico, que la historia misma. A partir de los aportes de la semiótica de Lotman, construye un espacio de lo argentino significativo y postula que “la nacionalidad” es un artificio discursivo, una ficción política y cultural que se ancla en el territorio. En relación con esto, Benedict Anderson (1983), en su clásico *Comunidades imaginadas*, pone de relevancia la cuestión del territorio en la formación de los nacionalismos modernos al mencionar que las siluetas de los países conforman auténticos mapas logotipos, imágenes alrededor de las cuales se busca generar pertenencia entre una masa de individuos.

En este sentido, el caso de Malvinas es muy particular ya que, como sabemos, se trata de un territorio que se *desea* que forme parte del país, pero que fue usurpado hace casi doscientos años. Por este motivo, Lois (2012) explica que:

Desde los tiempos de la guerra e incluso en la actualidad, la silueta de las islas Malvinas se reproduce en la vía pública en distintos puntos del país funciona como un logo cartográfico, tanto desde los murales pintados por agrupaciones políticas y anónimos como en la cartelería en las rutas argentinas que, en el mismo estilo que las señales viales, reza “Las Malvinas son argentinas” junto a la silueta del archipiélago en cuestión (p. 18).

El territorio nacional es intervenido en estas representaciones; se *escribe* en él dando lugar a una operación arqueológica mediante la cual se construye, a través de estas acciones, un espacio que precede y origina la escritura. Del mismo modo, se *dibuja* en los materiales educativos editados desde el 2003 en adelante, como hemos analizado en otras oportunidades (Bayerque, 2020, 2021, 2022) y como vemos en los capítulos 2 y 3. El contorno mismo del mapa nos invita a trazar límites para indicar qué está dentro

y qué fuera del territorio. Sin embargo, para algunos autores, la frontera también demarca la posibilidad de pensarla como *puesta en texto* (Torre, 2018), como una forma de narración donde existe entrecruzamiento, hibridación, mezcla e interacción, más allá de las variables geográficas, económicas e históricas. La silueta fácilmente reconocible del archipiélago para Carlos Gamerro (2018) es una forma vacía que, eventualmente, podemos *llenar*: “Como las Malvinas en sí mismas no son nada, pueden significarlo todo” (p. 13). El mismo Gamerro (2018) asimila las islas a un mito o pasión argentina, motivo por el cual resulta igual de fácil y estéril argumentar contra él, mientras que Alejandro Grimson (2012) entiende que alrededor de Malvinas conviven muchos mitos que pueden resultar contradictorios. Por su parte, para Rosana Guber (2012), el territorio geográfico, la causa de la soberanía territorial y el conflicto bélico del 82 pudieron articularse en el símbolo “Malvinas”, “con el cual los argentinos sintetizaron diversos sentidos, a menudo opuestos, de su argentinidad” (p. 15).

Símbolo, mito e incluso condición de posibilidad de *lo argentino*, en torno a Malvinas se tejen significados que tienen que ver con disputas territoriales, pero también políticas y sociales. En esta tesis, nos interesa poner la lupa en una parte de ese gran mapa que es Malvinas: los sentidos que se cifran en aquellos materiales de lectura literaria en los que se narra Malvinas puestos en circulación por el Estado; analizamos de qué modos, mediante qué operaciones la literatura se constituye como una forma de construir, otorgar sentidos, comunicar e incluso usar el pasado. Sin embargo, creemos que esta lupa puede ser utilizada para ampliar e iluminar diferentes zonas de este mapa. Las fronteras de un país suelen ser espacios de disputa o exclusión, pero también pueden considerarse “un lugar ‘bilingüe’ que promueve adaptaciones, reelaboraciones

y traducciones que reterritorializan un colectivo muy complejo” (Barei, 2016, p. 115). En este sentido, es que pensamos la mediación editorial a cargo del Estado –clave en nuestro corpus– como un espacio de frontera, que entrama el texto literario en un soporte y, de esa forma, le otorga cierta identidad, convocando determinados modos de leer. A través de su análisis nos acercamos de un nuevo modo a un tema polémico y doloroso de nuestra historia.

CAPÍTULO 1

“Para honor de nuestro emblema/ para orgullo nacional”. Mapas de la lectura: paradigmas teóricos en las políticas públicas

Himno en la escuela

¿Acaso oímos el llanto sagrado
el sangrado grito de rotas cabezas?
¿O coronados de gloria vivimos
mientras flotan al viento
jirones de pueblo perdido salud?
¿Están resecos los laureles
escarapelas grises que caen
desde las sienes?
¿Y escucharán ellos allá lejos
esta tarde el estribillo
ahora que mi hijo está vestido
de granaderito
ahora que canta la inocencia
ahora que la bandera
se mancha de crepúsculo?

Gustavo Caso Rosendi

En función del objeto de investigación recortado para esta tesis y como hemos mencionado en la introducción, los objetivos de este capítulo son dos: caracterizar las políticas públicas de promoción de la lectura entre 2006-2012 y describir los paradigmas teóricos de lectura literaria que pueden relevarse en el PNL y el marco normativo que lo pone en circulación (la legislación vigente y las políticas públicas de lectura). Creemos que, en ese período, se evidencia un paradigma humanista de la lectura literaria por lo que se la *usa* como medio para construir ciudadanía y promover la identidad nacional. Para poner a prueba esta hipótesis, en primer lugar, reconstruimos el período 2003-2015, las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, debido a que constituyen el marco político en el cual se

sanciona la LEN (Ley 26206) y se pone en funcionamiento el PNL. Más allá de ese contexto particular veremos que las políticas de lectura, la edición y promoción de esta práctica han tenido en la educación argentina un rol destacado. Nos acercamos a esta cuestión a través de tres aristas. En primer lugar, realizamos una descripción de los paradigmas de lectura vigentes en el país a lo largo de la historia. En segundo lugar, analizamos la LEN, con el foco puesto en el lugar que se le da en la norma a dos cuestiones que se entranan en esta tesis: la lectura y Malvinas. En tercer lugar, relevamos diversas acciones que se llevaron a cabo desde el Estado para contribuir a la formación de lectores desde el retorno de la democracia. Estas iniciativas – especialmente el Plan Nacional de Lectura coordinado por Hebe Clementi en los 80– son importantes antecedentes de las políticas públicas implementadas desde el 2003 en adelante. Por último, abordamos las acciones estatales para fomentar la lectura entre 2006 y 2012 con especial énfasis en el PNL. En este capítulo podemos ver cómo el Estado, además de su rol histórico como garante de la educación a nivel nacional, se constituye como editor de literatura y un agente de peso en el mercado editorial de la época.

1. El período 2003-2015. Políticas, programas y acciones múltiples para ampliar derechos

Como hemos mencionado, *Malvinas* es un nudo problemático transversal en la historia argentina, más allá de ser clave en los últimos cuarenta años, a partir de la guerra. Sin embargo, para recortar un período histórico para la tesis nos hemos distanciado del 82 casi tres décadas, para analizar los modos de leer Malvinas por parte del Estado durante

seis de los doce años en los que gobernaron Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Creemos necesario detenernos brevemente en ese período, un poco más amplio que el que estudiaremos con profundidad, debido a que constituye el marco histórico de nuestro objeto, pero también porque nos permite delinear el contexto en relación con las políticas públicas en general y las vinculadas a la esfera educativa, en particular. Para esto, recuperamos aquí algunos aportes clave de otros investigadores acerca de las acciones concretadas, especialmente aquellas que contribuyeron a ampliar derechos en parte de la población.

La llegada al poder de Néstor Kirchner en mayo del 2003 se da en el marco de una profunda crisis económica, política y social.²⁵ El presidente solía utilizar la expresión “salir del infierno” (Amar, 2021, p. 214) para referirse a la estrategia política que se articuló en su gobierno para dejar atrás los años de caos institucional que antecedieron a su mandato.²⁶ El uso de la metáfora por parte de Kirchner genera una inmersión en un clima de época post 2001 que nos interesa recuperar aquí. La caída del gobierno de Fernando de la Rúa marca un hito en un proceso de “crisis económica, devastación cultural y frustración social como culminación de una etapa dominada por el neoliberalismo” (Jaramillo, 2016, p. 447). En el campo educativo, Terigi (2016) considera que la situación era crítica por varios factores: el grado de desarticulación del sistema escolar producido por la Ley Federal de Educación, los ingresos docentes muy

²⁵ En el prólogo del último tomo de *La historia de la educación en la Argentina* llamado *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación*, editado en 2003 y dirigido por Adriana Puiggrós, puede rastrearse el contexto, especialmente, en el ámbito educativo en el inicio del nuevo milenio.

²⁶ Amar (2021), que estudia especialmente el Programa Nacional de Educación Solidaria (2003-2007), sostiene que dicho plan formó parte de esa estrategia. Otro aspecto vinculado con la metáfora utilizada por Néstor Kirchner puede verse en Kriger (2017), quien aborda la refundación de la juventud como actor político entre 2005 y 2015.

bajos y las dificultades económicas generales que impactaba en la asistencia escolar. La inestabilidad política de esos años tiene un punto de quiebre con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia en mayo de 2003, luego de imponerse a Carlos Menem. Se dio inicio así a doce años de gobiernos kirchneristas con continuidades y rupturas en todos los niveles, pero en los que hubo precios internacionales favorables para las *commodities* argentinas, un elevado y sostenido crecimiento del PBI hasta el 2008 y la reasignación del Estado de los recursos económicos y sociales (Chiroleu, 2018).²⁷

El kirchnerismo apostó por una retórica fundacional que planteó “el surgimiento de una Argentina nueva, sin complicidades con el pasado, tanto en las políticas que llevó adelante como en las coaliciones sociales y electorales en las que se basó” (Perochena, 2016b, p. 180). Algunas de las políticas públicas (Mihal, 2011) aprobadas para palear el infierno ampliaron derechos a nuevas porciones de la población, como la Asignación Universal por Hijo (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26618, 2010) y la Ley de Identidad de Género (Ley 26743, 2012). Por otro lado, como destacamos en Preliminar, a poco de llegar al poder, Néstor Kirchner impulsó una serie de medidas que marcaron el inicio de una época: la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar. Esta cuestión se sostuvo durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, no solo desde la implementación de políticas específicas sino también en su retórica pública.²⁸

²⁷ Más allá de estos indicadores favorables, como indican Feldfeber y Gluz (2012), existen posiciones encontradas respecto al impacto real que tuvieron las políticas económicas del período en la matriz de redistribución social.

²⁸ Perochena (2016a) analiza la importancia de los usos políticos del pasado en los discursos públicos de la presidenta. Allí releva que en el 47% de sus intervenciones se apela al pasado, lo que indica que “la historia tuvo un papel importante como instrumento para consolidar una identidad política o para legitimar un curso de acción” (p. 11).

Además de estas cuestiones, en función del objeto recortado en esta tesis, resulta fundamental detenernos en las numerosas políticas educativas y algunas destinadas a las infancias y las juventudes. Como explica Southwell (2021), la centralidad que asumió el Estado en el período para construir las condiciones de posibilidad de una mayor integración e igualdad social condujeron a una gran productividad normativa, especialmente a partir de la sanción de la LEN y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley 26061, 2005)²⁹ También corresponde destacar la sanción de la Ley de Financiamiento educativo (Ley 26075, 2005) y la Ley de Educación Técnica y Profesional (Ley 25058, 2005) posibilitadoras de muchas iniciativas generadas a posteriori (Perczyk, 2020).³⁰ Sin embargo, como bien señalan Feldfeber y Gluz (2012), la legislación que prescribe el incremento paulatino de la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del Producto Bruto Interno, no logró en su

²⁹ Para evidenciar esto, Greco (2017) lista una serie de acciones llevadas a cabo entre 2006 y 2015: el Observatorio de violencia en las escuelas (que inicia sus tareas en el 2004), el programa de Educación Sexual Integral (desde la sanción de la Ley 26150, 2006), el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para equipos de orientación escolar (2013) y el Parlamento Juvenil del Mercosur (2009). A ese *racconto* podemos agregar las propuestas que contribuyeron a la escolarización secundaria de jóvenes y adultos que habían quedado excluidos del sistema, a través del Plan FinES (Resolución del CFE 22/07) que permitió tanto rendir materias pendientes del último año como cursar todo el trayecto del nivel e incluso del primario. Sánchez y Rivas (2020) mencionan los numerosos cuestionamientos que ha sufrido el programa por su calidad pedagógica, pero también por la precarización laboral de los docentes y la existencia previa de oferta educativa regular para adultos. No obstante lo cual, destacan que FinES ha contribuido a la democratización del secundario, especialmente importante –agregamos– desde que es un nivel obligatorio del sistema educativo (Ley 26206, 2006). También formaron parte del aparato normativo puesto en funcionamiento la Ley 26892 (2013) referida a la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas) y la Ley 26917 (2014) que crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas.

³⁰ Perczyk ocupó diversos cargos en el Ministerio de Educación a lo largo del tiempo. Fue director nacional de Políticas Socioeducativas (2007-2009) y jefe de asesores de gabinete del ministro de Educación (2009-2011). Luego, lo designaron como secretario de Educación, jefe de gabinete y viceministro de Alberto Sileoni, entre 2011 y 2015. Además, participó de la implementación del programa Conectar Igualdad y fue vicepresidente del directorio de Educ.Ar. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se desempeñó como rector de la Universidad de Hurlingham. En septiembre de 2021, Alberto Fernández lo designó como Ministro de Educación de la Nación en reemplazo de Nicolás Trotta. Su tesis de Maestría, en la que estudia la cuestión del financiamiento, se denomina “La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina (2003-2015)” (Perczyk, 2020).

implementación resolver la desigualdad entre las diferentes jurisdicciones en cuanto a recursos ni incluyó dentro de los planes de financiamiento, por sancionarse un año antes, la escuela secundaria obligatoria.³¹ También fue un período de sanción de legislaciones vinculadas a las juventudes, que ganaron derechos, como la Ley 26774 (2012), que modifica el Código Nacional Electoral de la Argentina, particularmente en sus artículos 7 y 8 y amplía el sufragio para las personas de entre 16 y 18 años de edad.³²

Acordamos con Flavia Terigi (2016) en que la sanción e implementación de leyes y programas no modifica *per se* la realidad del sistema educativo. Sin embargo, “las leyes crean las condiciones para que algo suceda” (Terigi, 2016, p. 11) y, este caso en particular, contribuyeron a restaurar al Estado como responsable principal de la educación, en tanto derecho universal.³³ Oscar Oszlak (1997), politólogo y referente en

³¹ Sumado a esto, las autoras sostienen que algunas políticas encontraron obstáculos para su concreción “como es el caso de la Escuela Secundaria Obligatoria, en tanto no se generan las condiciones que permitan diseñar una nueva escuela que pueda incluir a todos, lo que implica, entre muchas otras cuestiones, pensar una transformación radical del formato escolar y de los puestos de trabajo docente. Una parte importante de las dificultades reside en las peculiaridades del federalismo argentino, que como veremos a continuación, fluctuó entre el avasallamiento a la soberanía provincial y el dejar a las jurisdicciones libradas a su suerte, dejando intactas las amplias brechas de desigualdad entre las diferentes regiones de nuestro país” (Feldfeber y Gluz, 2012, p. 57).

³² Para un detalle del contexto de la sanción de la ley y un análisis de sus implicancias ver Vommaro (2015) y Kriger (2017).

³³ La autora realiza un análisis de las políticas públicas del período y, además de mencionar algunas que ya hemos incluido en este apartado, agrega la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley 25 864, 2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley 25919, 2004), la Ley de Centros de Estudiantes (Ley 26 877, 2013) y la Ley de obligatoriedad de la sala de 4 años (Ley 26 045, 2014). La legislación vinculada a la recuperación del salario docente es particularmente importante en vistas de las devaluaciones ocurridas en años anteriores. En lo relativo al nivel superior se sancionó la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204, 2015) que establece el ingreso libre e irrestricto a los estudios de grado. Entre el 2003 y el 2015 se crearon diecinueve universidades nacionales, especialmente en el área del conurbano bonaerense, orientadas, desde su surgimiento, a la incorporación de sectores más desfavorecidos (Chiroleu, 2018). Para esto, además, se implementaron políticas de apoyo económico directo como PROGRESAR, el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Decreto 84/14, 2014) destinado –en principio, porque luego esto se amplió– a jóvenes de entre 18 y 24 años pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos que quisieran finalizar la escuela secundaria y/o iniciar o continuar sus estudios superiores. Por otro lado, las políticas públicas de Ciencia y Tecnología desarrolladas durante el período redundaron como logro mayor en una ampliación presupuestaria que se tradujo en el incremento exponencial de doctores/investigadores (Unzué y Emiliozzi, 2017).

los estudios de políticas públicas, asevera que los Estados nacionales poseen una serie de propiedades precisas:

1) capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales; 2) capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; 3) capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; y 4) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación (p. 16).

A partir de las múltiples normas y acciones que hemos mencionado de forma sucinta en este apartado, podemos sostener que el Estado se constituyó como el actor central del sistema educativo. De esta forma, no solo demostró su poder frente al avance de la educación privada en la década de los noventa, sino que generó nuevas formas de institucionalización que le permitieran dominar otros ámbitos, como el audiovisual y el editorial. El último punto mencionado por Oszlak se vincula fuertemente con la constitución de la nación. Como el concepto de Estado, el de *nación* conjuga elementos materiales –el desarrollo de intereses resultantes de la diferenciación e integración de la actividad económica de un territorio particular– e ideales. Nos interesa particularmente destacar estos últimos, de vital importancia para nuestro tema: “Los segundos implican la difusión de símbolos, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje y otros factores de integración, que configuran una identidad colectiva, una personalidad común que

encuentra expresión en el desarrollo histórico” (Oszlak, 1997, p. 16). En el próximo apartado podremos sistematizar el valor asignado a *lo nacional*.

Si bien no es nuestra intención detallar todas las iniciativas desarrolladas en el período, creemos que las leyes, planes y acciones desarrolladas en este breve apartado dan cuenta de la envergadura de las diversas iniciativas de inclusión social, con especial énfasis en el ámbito educativo.³⁴ Esta intensa actividad legislativa y ejecutiva permite reconocer nuevos derechos y generar un debate por el rol estatal favorecido por el propio kirchnerismo, que sin embargo, tuvo menos interés en discutir el funcionamiento de lo público, las prácticas cotidianas, los mecanismos de reclutamiento de personal, los impactos de las políticas y “los modos en que las agencias estatales eran capaces de producir transformaciones en la vida social a la altura de lo que los discursos gubernamentales exigían” (Vommaro, 2021, p. 12). En este sentido, la escuela en particular se constituye como espacio garantizador de derechos de las subjetividades que la transitan, así como también de reconstrucción de lo simbólico en un momento histórico en el que, desde la discursividad y las acciones concretas se buscaba generar una Argentina que, en principio, pudiera llegar al Purgatorio. El rol de las políticas de lectura en este escenario asume un papel protagónico, como veremos a continuación.

³⁴ Al respecto del término “inclusión educativa”, Terigi (2016) realiza una observación que nos parece pertinente incorporar aquí. Por un lado, que en una investigación sobre políticas públicas es importante no adoptar el lenguaje de la gestión como propio. Por otro, que la expresión se utilizó en este período como diferenciada de “calidad” e “igualdad” e incluyó gran variedad de iniciativas como el apoyo económico a las familias para sostener la escolaridad, las políticas que promueven la universalización del secundario y el uso de la tecnología, entre otras.

2. Cuando el Estado *da de leer*. Paradigmas de lectura y políticas públicas en Argentina

2.1. Yo leo, tú lees, nosotros leemos

Para comprender las continuidades y rupturas que tuvieron lugar en la implementación de las políticas de lectura estatales en el período aquí indagado, es necesario realizar un recorrido por los principales paradigmas de lectura vigentes en nuestro país en diferentes momentos de la historia. Vale comenzar explicitando que, a menudo, existe un encastre de líneas de pensamiento, términos teóricos y prácticas, tal y como sostiene Carolina Cuesta (2019) al examinar documentos oficiales, manuales, planes de estudio, entre otras fuentes. Su análisis nos interesa particularmente porque visibiliza las tensiones presentes en la enseñanza de la lengua y la literatura en los últimos cuarenta años y que también podemos observar entre el 2006 y el 2012.

Lejos de asumir una mirada ingenua y homogeneizadora, es importante analizar las concepciones en torno a la lectura tanto diacrónica como sincrónicamente, dado que se trata de constructos históricos y que a su vez se configuran en cada contexto como un entramado de miradas en pugna. Con esa complejidad presente, y a partir de Cuesta (2019) podemos organizar las investigaciones en torno a la lectura a partir de las últimas décadas del siglo XX en tres paradigmas: uno cognitivo textualista, centrado en una mirada lingüística; uno psicolingüístico que focaliza los procesos cognitivos que se realizan en el acto de leer y, finalmente, un sociocultural que promueve un análisis situado y contextual.³⁵

³⁵ La mirada desde la lingüística que considera que la lengua es un código, por lo que, enseñar a leer implica enseñar a descifrarlo. Cuesta denomina este paradigma como *cognitivo textualista* debido a que el significado se encuentra presente en el texto y el lector tiene que poder desentrañarlo. El estudio se centra en el

Por su parte, Gustavo Bombini (2006) identifica cuatro “sentidos usuales” (p. 28) atribuidos a la lectura: uno que refiere a una cierta formación ética del sujeto, ya que se concibe la lectura como modo de extraer una moraleja o mensaje; una mirada sobre la lectura como un instrumento para extraer información y que permite desarrollar competencias discursivas; en tercer lugar, una perspectiva que vincula la lectura con el placer y el disfrute, y que concibe la lectura como una práctica transversal dentro del curriculum escolar (Bombini, 2008, p. 23) .Esta mirada según el autor se constituyó en los ochenta como una respuesta al enciclopedismo e historicismo imperante hasta el momento;³⁶ por último, una perspectiva que el especialista denomina “más política, la idea de que la lectura nos garantizaría el acceso al libre ejercicio de la ciudadanía” (Bombini, 2006b, p. 28) en relación a la construcción de la identidad.

En este recorrido por las indagaciones diacrónicas y sincrónicas en torno a las concepciones acerca de la lectura en nuestro país, es pertinente recuperar el trabajo de Facundo Nieto (2017) en *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*, quien se detiene en una serie de discursos sobre esta

vocabulario, los recursos lingüísticos, los fenómenos de cohesión, la estructura textual. La mirada es normativista, descriptivista y prescriptiva. En segundo lugar, un paradigma *psicolingüístico* o de la *psicogénesis* que se enfoca en los procesos cognitivos que se realizan en el acto de leer, por lo que uno de los problemas fundamentales en los que se detiene es la *comprensión lectora* de los lectores en formación. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe incluir todo lo necesario para aprender el código lingüístico, pero también es requisito aprender saberes del mundo natural y social que se requieren para que la comprensión sea completa. Para esto, los lectores en formación deben adoptar paulatinamente las estrategias de los lectores *expertos*, tanto aquellas que ponen en funcionamiento antes de leer, durante la práctica de lectura y luego de ella. Por último, desde el paradigma *sociocultural* la práctica de lectura es indisoluble de su contexto, a partir del cual se ponen en juego diferentes saberes, representaciones, prácticas y supuestos. En este sentido, cada quien se apropia de dichas prácticas en función de la comunidad discursiva de pertenencia. Sumado a esto, se considera a la lectura y la escritura como derechos.

³⁶ Sin embargo, esta perspectiva, más temprano que tarde, enfrentó una revisión crítica como la de Graciela Montes (1999) a finales de la década por ser considerada frívola y cómoda frente a al trabajo y esfuerzo propio de las prácticas de escolarización (Cuesta, 2019).

práctica en un período que se solapa con el que abordamos en esta tesis. El autor afirma que “En los últimos años, la escuela se ha convertido en un territorio colonizado por los discursos sobre la lectura” (p. 189). En este sentido, y al igual que Cuesta, devela cómo en un mismo momento histórico confluyen diferentes líneas teóricas sobre un mismo objeto, una polifonía del campo oficial que reproduce la propia del campo intelectual. En este sentido, Nieto distingue cuatro perspectivas: la primera se desprende de evaluaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, en las que identifica conceptualizaciones teóricas provenientes del campo de la lingüística y psicolingüística que brindarían –Nieto descompone esta presunción– cierta objetividad para establecer contenidos, capacidades cognitivas, niveles.³⁷

En segundo lugar, Nieto examina los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria* de la Provincia de Buenos Aires (2006-2011) y devela las filiaciones con las ideas sobre la lectura presentes en la revista *Lectura y Vida* (1980-2010). A partir de la combinación de la psicología cognitiva, la didáctica de la matemática francesa y las conceptualizaciones de las ciencias del lenguaje subordinadas a la didáctica, se concibe que las prácticas escolares deben asimilarse a las de la vida social. La prescripción de la lectura literaria se ancla en la posibilidad de realizar interpretaciones múltiples a partir

³⁷ Subyacen a estos discursos la concepción de que leer es una actividad para resolver una evaluación, es decir que se lee para obtener ciertos datos de utilidad o para identificar opciones incorrectas. Se construye así una visión operativa de la lectura, subordinada a una utilidad práctica. A través de este análisis podemos ver cómo, aun en los 2000, el paradigma cognitivo textualista, extractivista y asociado al enciclopedismo, persiste en el Estado a través de las evaluaciones educativas (Cuesta, 2019).

de los textos y se enfatiza la función socializadora como instancia irrenunciable. En este sentido, la socialización de la lectura se vincula a producir ciudadanía.³⁸

Nieto también problematiza discursos vinculados a la didáctica sociocultural de la literatura, especialmente a partir del análisis de autores como Gustavo Bombini y Carolina Cuesta, cuyas ideas sustentan iniciativas de envergadura del Ministerio de Educación como el Plan Nacional de Lectura o el Programa de “Apoyo del último año del nivel medio”. Reivindicando el carácter histórico y social de las prácticas de lectura, este enfoque sitúa los modos de leer de los jóvenes dentro del acervo cultural de su comunidad. También se pone en entredicho la homogeneización pretendida por la escuela moderna argentina para valorizar las prácticas de lectura extraescolares, especialmente en espacios de “pobreza material” (Nieto, 2017, p. 191). Por último, el autor delimita una perspectiva que centra el análisis en la indagación en torno al corpus.³⁹

Como vemos, entre los especialistas existen diferentes visiones acerca de las concepciones sobre la lectura que se han sucedido, encastrado –para retomar a Cuesta (2019)– o solapado, especialmente en los últimos años aún entre programas dependientes del mismo Ministerio. Estas perspectivas, deudoras de diferentes

³⁸ “El aula se transforma en una microesfera pública de participación colectiva donde impera la obligación de decir; la práctica *parlamentarista* se vuelve imprescindible para esta forma de concebir la lectura literaria por su contribución al civismo” (Nieto, 2017, p. 124, el destacado es del autor). En los diseños curriculares se entrecruza la perspectiva psicogenética que menciona Cuesta (2019) con la sociocultural. La lectura es un eje estructurador del sujeto para su formación como ciudadano y la escuela se constituye como una potencial “sociedad de lectura” (Montes, 2006, p. 30).

³⁹ Este interés por los textos puede rastrearse, por ejemplo, en los Cuadernos de trabajo “Sociedad, ciencia y cultura contemporánea” (2004 y 2007) del programa de “Apoyo al último año del nivel medio” coordinado por Marina Cortés y elaborado por Fernanda Cano y Analía Reale, algunas iniciativas concretas del Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2012) y el ciclo de Canal Encuentro *Desde el sur. Doscientos años de literatura argentina* (2010). Nieto adscribe a esta perspectiva más textualista que considera que las prácticas de lectura no pueden pensarse por fuera de obras, autores o problemas estéticos y culturales concretos.

paradigmas teóricos, entran en pugna en los diferentes materiales y documentos que se producen en los diferentes circuitos de *expertise* (Cuesta, 2019). Podemos observar esta cuestión también en el campo de las políticas públicas de lectura, ya que se entroncan detrás de diferentes objetivos: desde estimular el entretenimiento, mejorar la comprensión lectora, apropiarse de la lectura como práctica cultural, la relevancia de la lectura en la experiencia, la trayectoria de vida y en la construcción de la ciudadanía, y el énfasis en los textos impresos o en la lectura digital (Mihal, Cardini y Paparella, 2020). Este breve estado de la cuestión del tema sienta las bases para el análisis de los objetos de nuestro corpus de trabajo.

2.2. Educar para la nación del siglo XXI. La Ley de Educación Nacional

Como desarrollamos en el apartado 1, durante los doce años de gobiernos kirchneristas se implementan una serie de políticas públicas que buscan promover la inclusión social en un país sumergido en una crisis económica, política, social y cultural muy compleja. En este contexto, el ámbito educativo fue escenario de una profusión legislativa y ejecutiva. Un rol destacado ocupa la sanción de una nueva norma marco del sistema educativo, la Ley 26206, del año 2006, que derogó la Ley Federal de Educación de los años 90. Dado que lo que aquí interesa es indagar los modos de leer Malvinas que impulsó el Estado Nacional, es necesario detenernos a continuación en algunas cuestiones presentes en el articulado de esta Ley, que se propone regir las nuevas políticas educativas nacionales.

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece con mucho detalle gran cantidad de disposiciones, lo que se evidencia, sin realizar un análisis exhaustivo, en que cuenta

con el doble de artículos que su antecesora.⁴⁰ Las novedades con más impacto fueron la obligatoriedad de la escuela secundaria⁴¹, la organización por niveles del sistema en las diferentes jurisdicciones, la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente y la inclusión del Consejo Federal de Cultura y Educación, creado un año antes por resolución ministerial.⁴² Más allá de estas cuestiones, interesa detenernos en aquellos artículos que refieren a la lectura y, también, a Malvinas. El artículo 3° de las Disposiciones Generales se afirma que:

La educación es una prioridad *nacional* y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad *nacional*, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la *Nación* (Ley 26206, 2006, art. 3°, el destacado es nuestro).

En la cita podemos ver, en primer lugar, cómo se jerarquiza el rol de la educación en tanto política de Estado y se la identifica como medio para lograr una sociedad mejor, más justa y democrática. En este sentido, se enumeran una serie de objetivos del sistema educativo fuertemente anclados en lo colectivo, pero sin perder de vista la constitución de la identidad ciudadana. Gonzalez Amorena (2004) afirma que, a partir

⁴⁰ Cuesta (2019) cita a Díaz Barriga e Inclán Espinosa para señalar que la Ley Federal de Educación fue un caso testigo de cómo se reacomoda casi por completo un sistema educativo en función de las orientaciones de organismos internacionales como el BID y la UNESCO. Por otra parte, la autora también señala algunas continuidades y rupturas entre la ley del 93 y la del 2006. Al respecto del impacto que tuvo la Ley Federal en el ecosistema del libro y, especialmente, en la edición de manuales escolares consultar Tosi (2012).

⁴¹ Unos años más tarde, en 2014, se avanzó sobre la obligatoriedad de otro nivel, el Inicial, incorporando la sala de 4 (Ley 27045). En la actualidad, entonces, el sistema educativo argentino determina la obligatoriedad de la enseñanza desde los cuatro años hasta completar la educación secundaria.

⁴² Terigi (2016) explica que la LEN es “una ley ambiciosa que surgió luego de un intenso trabajo en las cámaras, definió un amplio abanico de temas y trazó compromisos de política educativa a mediano y largo plazo” (p. 13). En la adjetivación sobre la ley subyace una crítica de la especialista, explicitada en su texto más adelante: no existió, antes o en paralelo a la sanción, un proceso de planificación que previera la factibilidad de lo que la LEN dictamina, ni tampoco una progresión para llevar a cabo los “ambiciosos” objetivos. Sobre los debates suscitados al momento de la sanción de la LEN consultar Kricheski y Benchimol (2008).

de la reapertura democrática, se comenzó a percibir un corrimiento en el eje de la cuestión *nacional* hacia la *democracia*. La autora afirma que en la Ley Federal de Educación (1993) este desplazamiento toma mayor impulso. Sin embargo, en la LEN ambos términos conviven y, de hecho, solo en esta breve cita se utiliza el adjetivo “nacional” dos veces, mientras que se menciona “Nación” al final, todo en una sola oración. Si bien los textos legales conforman un género específico y poseen una prosa particular, es llamativa la insistencia en este término que se repite en total noventa y siete veces, superando por mucho las referencias a lo “democrático”, nombrado en diez ocasiones a lo largo del texto. Vale detenernos brevemente en este punto. Cuando en la selección léxica se opta por el adjetivo, se indica que la educación es la encargada de transmitir los símbolos y valores que generan pertenencia. En este sentido, la “Nación” se sustantiviza para referir justamente a la comunidad que se busca construir y en la cual la educación ocupa un rol central. En contraste, el sustantivo “democracia” no aparece mencionado en la LEN, en cambio encontramos el adjetivo “democrático” en sus variantes de género y número. La concepción de la educación como parte fundamental en la constitución de la Nación tiene raíces antiguas en Argentina. De hecho, Florencia Bottazzi (en prensa) estudia de qué modos las efemérides escolares se incorporan al sistema educativo desde fines del siglo XIX como una forma de promover dos cuestiones: la educación en la historia de la nación y el sentimiento de comunidad e identidad colectiva.

Desde que Ernest Renan (2000) se preguntara a fines del siglo XIX qué es una nación, muchos autores han hecho aportes sustanciales a la reflexión en torno a qué hace a un Estado *nacional*. Referencias ineludibles son los trabajos de Benedict

Anderson (1993) y Eric Hobsbawn (1998). Como es sabido, el primero construye el concepto de “comunidades imaginadas”, para aludir a la creación colectiva alrededor de la cual los individuos se nuclean, demostrando que no es necesariamente la unidad de raza, territorio o lenguaje, lo que la origina. Estas advertencias, como mencionamos en Preliminar son nodales para analizar el surgimiento de los nacionalismos modernos, pero son también centrales para abordar el problema que aquí nos ocupa. Hobsbawn (1998), por su parte, considera que la nación es una invención de los nacionalismos, es decir que primero se construyó discursivamente para generar luego un impacto en la realidad y que se ancló en el territorio, antes que en cualquier otro elemento.

En este sentido, Carola Hermida (2014) identifica al Centenario de la Revolución de Mayo como un momento en el que la cuestión de *lo nacional* emerge con vigor: “La restauración y el aprovechamiento de la historia, la lengua y la tradición nacional fueron fundamentales para la élite intelectual y política argentina de entonces, que intentó construir un relato genealogista de la nación” (p. 31). En el caso latinoamericano y, particularmente, argentino, a partir de los procesos independentistas, fue necesario construir la nación a través de aspectos políticos y culturales, para configurar un imaginario común. En vísperas del Segundo Centenario, podemos observar cómo los artículos de la LEN se entroncan en la línea simbólica de los orígenes del sistema educativo argentino y el momento de su mayor expansión. La obligatoriedad de la escuela secundaria, hito fundamental, implica la constitución de nuevos actores que deben incorporarse al sistema. Del mismo modo que cien años antes la escuela buscaba albergar a un nuevo sujeto social que le era extraño –los inmigrantes y sus hijos–, a principios del siglo XXI y en un contexto social también complejo, se asume el desafío

de incluir a los jóvenes de sectores sociales más vulnerables, que habitualmente no cursaban el nivel medio. Para esto, como veremos, una vez más, la operación discursiva/ideológica es imprescindible.

Este nuevo sujeto, como se observa en la cita del artículo 3º, aparece definido como de “ciudadano democrático”. Ser *ciudadano* implica que el individuo posee un conjunto de derechos y obligaciones comunes a sus pares conciudadanos y codifica las relaciones que tendrá con el Estado (Andrenacci, 2003).⁴³ En las democracias modernas, el ciudadano es el “centro político por excelencia porque actúa directa e indirectamente en la construcción y reconstrucción permanente de la democracia” (Reano, 2009, p. 110). A partir del análisis de la LEN podemos decir que, para el Estado, es tarea primordial de la educación lograr la constitución de un *nosotros* argentino. Subjetividad y ciudadanía son procesos complementarios constituidos mediante el lenguaje (Reano, 2009). Esta política fija como una de esas causas colectivas la reafirmación de la soberanía enlazada a la constitución de la identidad.⁴⁴ La

⁴³ En su tesis, Mihal (2011) recupera a un autor clásico respecto a las teorías de ciudadanía, Marshall, que distingue la ciudadanía civil –la que se vincula con los derechos de libertad individual, derechos de propiedad, libertad de opinión, religión, contratos y derecho a la justicia–, la política –la capacidad de participar en ejercicio del poder político, siendo miembro o como parte del electorado– y la social –refiere al bienestar económico, la seguridad y el derecho de participar de la herencia social: “Una inclusión jurídica, política y social que pretende ‘equilibrar’ la exclusión económica. La ciudadanía se entiende, así como un proceso de acceso a derechos y de pertenencia a una comunidad política, que ha tenido su consolidación en la modernidad” (Mihal, 2011, p. 41). Para un estado de la cuestión histórico de la ciudadanía ver Landau (2012). Por otra parte, en nuestro sistema educativo la “ciudadanía” ha sido entendida y abordada en la escuela de formas diversas según el contexto histórico, pero desde el surgimiento del Estado nacional “construir ciudadanía era parte de la búsqueda de los necesarios consensos” (Bottarini, 2012, p. 89). Para un abordaje en profundidad de estas cuestiones consultar Cucuzza y Spregelburd (2012) y Blanas (2014).

⁴⁴ Respecto al concepto de identidad, Rosana Guber (2004) problematiza: “Por mi parte, utilizaré el concepto de ‘identidad’ como la definición de una posición social como punto de encuentro y de cruce de relaciones sociales. Como tantas otras cosas en el mundo, la existencia de grupos sociales depende de que los mismos sean socialmente reconocidos. Las identidades sociales, ya sean étnicas, religiosas, políticas, regionales o nacionales, dependen precisamente del lugar que quienes las detentan o caen bajo su denominación ocupan en una sociedad” (p. 221).

enumeración presente en este artículo es de interés debido a la gran cantidad de conceptos y términos asociados a Malvinas, más allá de que la mención explícita al tema aparece en el artículo 92 de la LEN. “Nación”, “soberanía” “identidad nacional”, “ciudadanía”, “derechos humanos” forman parte del campo semántico de Malvinas y sus modos de leer a lo largo de la historia.

El artículo analizado dialoga con otros de la LEN. En el capítulo II, artículo 11, se establecen los “Fines y objetivos de la política educativa nacional” y se retoman algunos de los términos que ya mencionamos, pero expandidos en su significado. En relación con Malvinas, en el inciso c) se destaca que la formación ciudadana de los sujetos se vincula a la resolución *pacífica* de los conflictos, mientras que en el d) se traza como objetivo el fortalecimiento de la identidad nacional abierta a la integración regional y latinoamericana. Como dijimos en el párrafo anterior, aquí no se incluye explícitamente la palabra “Malvinas”, pero esta concepción de unidad latinoamericana puede vincularse con la nueva institución del reclamo por la soberanía en este período. De igual modo, que la ciudadanía de los educandos se afiance en la resolución pacífica de los conflictos, promueve una búsqueda de soluciones democráticas, a través de la participación, el diálogo, la política y, se lo llevamos a otro terreno, la diplomacia.

Otro de los incisos que nos interesan en función de nuestro objeto de investigación es el que destaca la necesidad de generar inclusión educativa a través de políticas universales y la asignación de recursos, así como también: “Fortalecer la *centralidad* de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la *construcción de una ciudadanía* responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley 26206, 2006, art. 11, inciso l). En este punto de la ley podemos

ver, por primera vez, la vinculación de la ciudadanía con la lectura. La “construcción” implica necesariamente la conformación de un proceso a desarrollar y puede comprenderse este sintagma a partir de la apelación a la igualdad entre ciudadanos, la libertad para participar de la búsqueda de la igualdad y la participación (Landau, 2012). Sin embargo, Andrenacci (2003) alerta acerca de una característica inherente del ser ciudadano: la unión de individuos entre sí automáticamente instala una frontera. De esta forma, existe una estratificación en función de privilegios internos dentro de un mismo conjunto de lo que son parte, frente a aquellos que no lo son.⁴⁵

Dentro del título VI, “La calidad educativa”⁴⁶, y en sus “Disposiciones específicas”, es decir que orientan acciones puntuales, se listan una serie de irrenunciables ordenados en siete artículos.⁴⁷ En el artículo 91 se explicita que el Ministerio de Educación debe fortalecer las bibliotecas existentes y asegurar la creación de esos espacios en aquellas instituciones que carezcan de ellos. Por otro lado, en la ley se recoge lo que Estado hacía desde el 2003, ya que se legisla que se implementarán “planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura” (Ley 26206, 2006, art. 91).⁴⁸ A través de este artículo se solventa, desde un marco normativo

⁴⁵ Georgina Blanas (2014) explica el modo de concebir al “ciudadano” presente en la Ley Federal de Educación. Señala algunas inconsistencias como referir al derecho de los individuos, dejando así de lado al ciudadano como sujeto político central en la democracia, a pesar de la inclusión de la asignatura “Ética y Formación Ciudadana”. Por otro lado, esta materia se sostenía solo en el Ciclo Básico Común, obligatorio, y no en el Ciclo de Especialización, optativo, lo que implicaba relegar el lugar de la construcción de los saberes ciudadanos a un momento de vida distante al comienzo del ejercicio de la democracia.

⁴⁶ Vale mencionar que el concepto mismo de “calidad educativa” es polémico y ha suscitado acalorados debates en el campo educativo. Respecto al uso de la expresión en Argentina de los años 80 en adelante ver Krichesky y Benchimol (2008).

⁴⁷ Si bien la LEN no prescribe contenidos, facultad de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires, sí dispone elementos que deben estar presentes en la enseñanza para garantizar la *calidad*. La instrucción de un idioma extranjero, el acceso a la tecnología, la promoción de la educación ambiental y el cooperativismo, anteceden a dos artículos en los que nos detenemos particularmente.

⁴⁸ Asociar la palabra “promoción” –surgida y empleada en el mundo del *marketing*– a la lectura ha suscitado debates. Al respecto, Gustavo Bombini, implicado en la constitución de las políticas públicas de lectura,

permanente que excede a un gobierno particular, el financiamiento de este tipo de acciones. De esta forma, se apela a generar políticas de lectura sostenidas en el tiempo. Volvemos sobre esta cuestión en el próximo apartado.

A continuación, transcribimos un fragmento del artículo 92:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N°25.633. (Ley 26206, 2006, art. 92).

En estos incisos se especifican contenidos curriculares transversales a las diferentes jurisdicciones. En primer lugar, se establece la necesidad de entroncar la perspectiva *nacional* en una *regional y latinoamericana*, cuestión que ya habíamos observado en el artículo 11 de la LEN. La mención, en segundo lugar, de la cuestión Malvinas y “la causa de la recuperación” vincula el inciso b al primero, y aporta una importante afirmación: el contenido escolar “Malvinas” se ancla en el reclamo por la soberanía. La inclusión de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución pone en primer lugar la necesidad de la afirmación territorial. Por otra parte, en el inciso c, las temáticas mencionadas

sostiene que “Con un margen por momentos lábil y borroso, o firme y claramente delimitado en otros, a veces atravesado por tensiones y contradicciones, «promoción de la lectura» define a una gran diversidad de prácticas y esto plantea interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos” (Bombini, 2008, p. 21).

anteriormente se vinculan al ejercicio de la memoria. Dictadura y Malvinas son, en la ley, temas que merecen su espacio por separado, pero que están relacionados. De esta forma, se une explícitamente el conflicto a la última dictadura militar argentina (1976-1983) y las memorias acerca de ese proceso.⁴⁹ El modo de leer Malvinas de la LEN se ancla, entonces, en la concepción de la “causa nacional”. Si la idea de nación encuentra uno de sus anclajes en las fronteras comunes (Renan, 2000), Malvinas se revela como un deseo, como lo *ausente* del territorio, pero que por eso debe estar *presente* en la currícula escolar. Federico Lorenz (2014) afirma que la escuela instala *sentidos comunes* sobre la historia y la geografía que son tomados como naturales y, en particular en el caso de Malvinas: “Era la historia de una usurpación, de un espacio faltante en el mapa, que debía recuperarse para ‘estar completos’ como nación” (Lorenz, 2014, p. 123). Los artículos en los cuales se promueven las políticas públicas de lectura y aquel que menciona explícitamente *Malvinas* son consecutivos. Esta forma de disponerlos establece un vínculo –que no es único, también se da con el resto de las temáticas mencionadas en el artículo 92– que es de nuestro interés y que exploramos en los próximos capítulos de esta tesis.

Como vimos, la lectura emerge como un elemento destacado dentro de la LEN en estrecho vínculo con *lo nacional*. Vale volver ahora sobre la pregnancia que tuvo el nacionalismo en el campo intelectual argentino de inicio del siglo XX debido a que fue clave en la consolidación de la escuela secundaria en nuestro país (Bombini, 2004),

⁴⁹ Sobre el vínculo e implicancias históricas entre la última dictadura militar argentina y la guerra de Malvinas existen numerosos aportes historiográficos y también otros discursos críticos. Sin embargo, en esta tesis no ahondamos en esta cuestión ya que se aleja de nuestro objeto de análisis. Al respecto, ver los trabajos de Rosana Guber (2004; 2012) y Federico Lorenz (2006; 2014; 2020; 2021).

nivel educativo que la LEN reafirma mediante la obligatoriedad. El discurso nacionalista también se evidenció en la concepción de un paradigma humanista de la literatura y en las prácticas escolares: “Se trataba de fundar y reproducir una matriz estético-ideológica que permitiera, a través de las manifestaciones literarias, desarrollar una estrategia de disciplinamiento lingüístico y cultural para los sectores cada vez más numerosos que se acercaban al aparato educativo” (Bombini, 2004, p. 89). El contexto de la sanción de la LEN es bien diferente al del Centenario en cual el nacionalismo impactó en el campo cultural, educativo y político. Sin embargo, podemos advertir en el 2006 la necesidad de generar una política educativa *inclusiva* pervive, esta vez a causa de una crisis profunda en una sociedad que ya cuenta con más de veinte años de democracia ininterrumpida. Por este motivo, creemos que en los fragmentos de la LEN que hemos transcripto y analizado no se evidencia la adscripción a un paradigma de la lectura como los mencionados por autores como Cuesta (2019) o Nieto (2017). En cambio, se advierte el *uso de un sentido común*, al decir de Bombini (2006b), que como vimos tiene su historia: la lectura como medio para construir ciudadanía, explicitado en el artículo 11 de la LEN. Si pensamos esta práctica en el ámbito de lo literario, esto implica una pérdida de la especificidad en pos de un objetivo extraliterario, anclado en un entramado ideológico-político deudor de una concepción humanista no solo de la literatura sino también de la educación. Si bien hemos relevado esta cuestión en la LEN, nos interesa a continuación detenernos en las políticas de lectura del periodo y especialmente el PNL en el marco del cual se publicó la colección LCC en conmemoración de los treinta años de la guerra de Malvinas.

2.3. Argentina, país de lectores y lecturas

Como hemos señalado, la sanción de la LEN brinda un marco legal para una serie de políticas públicas de la lectura, algunas de las cuales comenzaron a desarrollarse antes del 2006.⁵⁰ Según Mihal, Cardini y Paparella (2020), “Las políticas de lectura son intervenciones sistemáticas, que apuntan al fomento de la lectura y a la formación de lectores; esto significa que implican institucionalidad, sistematicidad, y sostenibilidad (Mihal, 2009)” (p. 7). La centralidad otorgada a la práctica en la nueva norma que rige el sistema educativo, genera una serie de acciones sostenidas en el tiempo, algunas más que otras, que nos interesa recuperar aquí.

Patricia Bustamante (2021) menciona dos iniciativas relevantes vinculadas al mundo del libro y las políticas de lectura durante estos años: el Programa Global de Adquisición de Libros (2004-2006), gestionado por el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), y el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. En este marco, se distribuye la “Biblioteca PIIE”, 450 libros que incluyen tanto literatura para niños y jóvenes como títulos destinados a la formación del docente como adulto lector y títulos que teorizaban acerca de la lectura. La selección literaria se realiza en articulación con el PNL, a cargo de técnicos ministeriales, entre los que Bustamante destaca a Alicia Salvi y a Gustavo Bombini –quien además dirige el programa entre 2003

⁵⁰ Los programas y acciones que se desarrollan en este apartado son iniciativas del Estado nacional, sin embargo, las jurisdicciones aplicaron sus propios planes e iniciativas. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, la Dirección General de Cultura y Educación impulsó el Plan Provincial de Lectura en la Escuela entre 2009 y 2011 coordinado por Miguel Dalmaroni. Nieto (2017) analiza algunas iniciativas del programa –que se entronca en los discursos transitivos sobre la lectura– y sus continuidades y rupturas con otras voces de la misma época. Hamawi (2021), por su parte, agrega que la práctica de compra de libros para entregar a escuelas fue constante en muchos gobiernos provinciales en esta época, pero que no existe un cálculo que permita dimensionar la cantidad de libros entregados.

y 2008-.⁵¹ En este sentido, la especialista señala también las diferentes intervenciones del Estado desde 2003 en la compra de libros, con gran impacto en la industria editorial y nuevamente destaca la tarea de selección llevada a cabo por las Comisiones Asesoras Nacionales (CAN) conformadas por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas desde 2010.⁵²

Marianela Valdivia (2021) agrega a su vez las compras que el Estado concreta para las Bibliotecas Populares y el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros años” –(Proyecto PNUD ARG/06/017) con la indicación de lectura de cuentos por parte de las familias a los niños de 0 a 4 años–, la Política Nacional de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura denominada “Para leer con todo” (2012-2015), el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2009-2015) y el Proyecto Bibliotecas Abiertas (2009-2015) que distribuyó bibliotecas en cincuenta unidades penitenciarias de todo el país. Agregamos aquí el Programa Libros y Casas, ejecutado desde el 2007 –que, a diferencia de otras acciones, tuvo cierta continuidad hasta el presente– por el Ministerio de Educación en conjunto con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.⁵³

⁵¹ Cuesta (2019) sostiene que los “técnicos” que asesoraban o dirigían el PNL tenían posturas contrapuestas a otros “expertos” en relación con la lectura. Por este motivo, identifica encastres de diferentes paradigmas entre los “expertos” del Ministerio de Educación, los del PNL, los autores de los NAP, los que publicaban en revistas especializadas, etc.

⁵² Las comisiones de expertos seleccionaron libros de texto, literarios y de consulta que conformarían un total de 13 millones distribuidos solo entre 2013 y 2015, con una inversión de 400 millones de pesos, en lo que se llamó el “Operativo Nacional de Entrega de Textos y Libros Escolares”. Los números expresados por millones en la oración anterior dan la pauta de la escala que tuvo esta acción. Sobre el particular de las compras estatales de libros de texto, María López García (2016) desarrolla un análisis respecto a la influencia de las multinacionales texteras en el proceso de selección.

⁵³ Dicho plan entrega bibliotecas de dieciocho volúmenes, seleccionados y editados para la ocasión, a familias beneficiarias de los Planes Federales de Vivienda y a los agentes de actividades formativas brindadas en espacios comunitarios como bibliotecas, escuelas o centros de integración (Allerbon, 2013).

Como señala Hamawi (2021), estas medidas tienen un fuerte impacto en el mercado editorial: “la compra directa a las editoriales de más de 90 millones de libros. Es importante mensurar esta cifra que equivale casi a la producción total de un año de todo el sistema editor; de tomarse en cuenta sólo el sector comercial, es el equivalente a dos años de producción de ese sector” (p. 145). Esto redundó en una mayor producción, sumado a otras cuestiones como beneficios impositivos, créditos para la producción, regulación del mercado externo, reintegros para la exportación, subsidios para las traducciones y apoyos para la participación en ferias internacionales.

Sin embargo, Bustamante (2021) advierte que la masividad de la propuesta y la disponibilidad material de los textos garantizada no implica la disponibilidad simbólica, es decir, que los sujetos “se sientan habilitados e interpelados para su apropiación” (Bustamante, 2021, p. 165). En este sentido, las acciones de acompañamiento a la formación de docentes y mediadores de lectura tales como cursos de formación y actualización, encuentros con escritores, cuadernillos prescriptivos y videoconferencias (Valdivia, 2021) persiguen la finalidad de generar las condiciones para favorecer la apropiación. La selección literaria realizada en el marco de estas múltiples acciones combinó libros de literatura para niños y jóvenes, didáctica de las disciplinas, libros pedagógicos, literatura para personas adultas, entre otros (Mihal, Cardini, Paparella, 2020).

Las medidas que hemos mencionado en este apartado dan cuenta de una serie de acciones estatales con, al menos, un doble propósito: estimular el crecimiento del ecosistema del libro y promover la lectura en los niños y jóvenes en edad escolar, pero

también en la comunidad toda.⁵⁴ La industria del libro recibe regulaciones muy favorecedoras y políticas públicas que “intentan ser activas” (Hamawi, 2021, p. 156).⁵⁵

A continuación, abordamos la política de lectura más importante del período, el PNL.

3. El Plan Nacional de Lectura: modos de leer desde el Estado

3.1. Leer en democracia. Antecedentes de programas de lectura

Dentro de las políticas públicas de lectura que hemos desarrollado en apartados anteriores nos detenemos ahora en el PNL debido a su carácter abarcador y su gran desarrollo durante el periodo que estudiamos.⁵⁶ En Argentina, el rol del Estado como promotor de la lectura tiene antecedentes en los orígenes de nuestro sistema educativo, pero particularmente desde el retorno de la democracia en 1983.⁵⁷ Ivana Mihal (2009,

⁵⁴ Con “ecosistema del libro”, Hamawi (2021) refiere no solo a las editoriales, sino también a las articulaciones entre agentes tales como autores, diseñadores, editores y todos aquellos que se ocupa del proceso impresión, aquellas personas que se ocupan de la cadena de comercialización. En un sentido amplio, también incluye otras instituciones y espacios donde circulan los libros. En este sentido, menciona a las universidades, los institutos de formación, las redes de bibliotecas populares y las provinciales, las direcciones municipales y los espacios municipales de cultura, los centros culturales, las ferias del libro, etc. “Se entiende que la biodiversidad es fundamental para el desarrollo de la vida, de la misma manera que entender la cultura, y en particular al libro, como un ecosistema, nos permite pensar la diversidad como constitutiva de su vitalidad” (p. 11).

⁵⁵ Las políticas públicas de fomento al libro pueden rastrearse incluso a los inicios del Estado nacional a fines del siglo XIX según Sprengelburd (2012): medidas proteccionistas que impulsaron la producción local, el apoyo a la expansión de la red de bibliotecas y el subsidio de publicaciones.

⁵⁶ Esta forma de articular acciones para promover la lectura y el ecosistema del libro ha sido una opción también de otros países de la región, según Mihal, Paparella, Cardini (2020). Janovitz (2013) desde su experiencia en México traza un paralelismo con las acciones desarrolladas en nuestro país: “En ambos programas veo un problema o más bien una pregunta para hacernos y es esta cuestión de lo masivo. Es decir, lo institucional suele crear programas que desde su inicio empiezan masivamente, algo que yo creo, como promotora de la lectura, que es contrario a como ocurren las cosas en la formación de lectores donde tú atiendes individualmente a cada niño, a cada bebé, a cada maestro. Lo masivo siempre me sonó extraño porque, además, convertimos en cuantitativo algo en lo que justamente la mirada intensa debería estar en lo cualitativo” (p. 71).

⁵⁷ El rol del Estado como aquel que fomenta lectura se encuentra en los orígenes de la construcción del sistema educativo público en nuestro país, vinculado directamente al sistema de bibliotecas. Como sostiene Mihal (2011): “En Argentina la relación lectura y ciudadanía fue de una impronta muy fuerte desde fines del siglo XIX y principios del XX. Sarmiento aún antes de la Ley de Educación N° 1420 (1882) propuso la conformación de un público lector a través del impulso dado a las bibliotecas populares con la Ley N°419 (1870). Como

2011) y Patricia Bustamante (2021) mencionan, en primer lugar, el Plan Nacional de Lectura denominado “Leer es crecer” que se desarrolló entre 1986 y 1989, calificado como una “experiencia inédita” (Mihal, 2011, p. 152). Dirigido por Hebe Clementi, este programa cuenta con el apoyo de UNESCO y depende de la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura, del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Si bien los recursos asignados al programa fueron limitados, se trabaja en coordinación con bibliotecas populares. Sumado a esto, instala en el ámbito de las políticas culturales el tema de la lectura y permitió pensar a nivel federal (Bombini, 2019). Toda esta cuestión es especialmente importante después de un período en el que “la quema de libros constituyó un símbolo visible de la dictadura militar, conjuntamente a la existencia de lista negra de autores, su muerte y desaparición, la persecución de editores” (Mihal, 2011, p. 155).⁵⁸ Una característica de la iniciativa fue trabajar con el acervo bibliográfico existente (Mihal, 2009), aunque se repartieron al menos en algunas zonas del país valijas con libros acompañadas por talleristas que oficiaban de mediadores (Bustamante, 2021).⁵⁹

señalan Miller y Yúdice se apunta a instaurar una ‘cultura letrada’ fuertemente anclada en la lectura y la escritura” (p. 25). Respecto al lugar asignado a la lectura en el programa educativo de Sarmiento ver Pionetti (2015). Redondo (2019), por su parte, también menciona como antecedente del PNL el proyecto editorial del Centro Editor de América Latina a cargo de Boris Spivacow, para quien un libro debía costar lo mismo que un kilo de pan. El mítico editor continuaba, de esta forma, la tarea cultural iniciada en Eudeba en 1958 e interrumpida por la intervención de la dictadura de Onganía ocho años después. CEAL llegó a editar 5000 títulos en 70 colecciones bajo el slogan “Más libros para más” (Redondo, 2019; Hamawi, 2021).

⁵⁸ Acerca de esta cuestión en particular ver “1976-1989. Dictadura y democracia: crisis de la industria editorial” en de Diego (2014).

⁵⁹ Perriconi (2012) explica con la creación de ALIJA (Asociación de Literatura infantil y Juvenil de la Argentina) en 1984, el funcionamiento del PNL dirigido por Clementi y la voluntad de algunos escritores “se congregaron en torno a una idea común: llevar la literatura por todo el territorio argentino, ejercitar el placer de ser lector y disponer de libros” (p. 45).

Otra acción que recupera Bustamante (2021) es el Plan Social Educativo que, entre 1993 y 1999, distribuye cajas con títulos muy variados porque, si bien incluyen literatura para niños y jóvenes, también contienen libros sobre didáctica y pedagogía.⁶⁰ Sumado a esto, no existe en los noventa un conjunto de políticas que acompañen esa entrega de materiales. Con la llegada del nuevo milenio y el gobierno de Fernando de la Rúa aparece el Plan de Lectura del Ministerio de Educación, que no llega a implementarse de forma acabada. Como recuerda Sandra Comino (2013):

Recién en 2000 se inicia otro, el Plan Nacional de Lectura, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que abarcaba 17 provincias. Aunque el plan no avanzó debido a los avatares políticos, sí lo hizo la Campaña Nacional de Lectura que lo acompañó. Talleristas, promotores y voluntarios instauraron acciones populares extraescolares, y comenzaron un movimiento que fue creciendo. Varios de esos talleristas y promotores fueron convocados al Plan Nacional de Lectura de 2003, lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación (p. 29).⁶¹

Vale afirmar que, desde el retorno de la democracia, puede relevarse una preocupación por elaborar estrategias estatales de promoción de la lectura. Los diferentes proyectos, tanto aquellos imaginados como los concretados, constituyen antecedentes valiosos para las acciones desarrolladas a partir del 2003. Sin embargo, no existe una política de Estado continua, que exceda a un gobierno y perdure. Como señala Itzcovich (2013), la falta de continuidad tuvo un fuerte impacto en estas políticas, por lo que la permanencia de un mismo proyecto político durante doce años a partir de 2003 posibilitó por

⁶⁰ Algunos de estos materiales, de origen español, respondían a un enfoque comunicativo del lenguaje, que considera a la literatura como un discurso más entre otros, sin jerarquizarla (Niето, 2017; Cuesta, 2019).

⁶¹ La escritora, autora de uno de los textos literarios que integran la colección LCC a la que nos referiremos en el capítulo 2 y el 3, trabaja en los inicios de ese plan. En este programa se comienzan a instrumentar algunas iniciativas como el trabajo con madres y abuelos de zonas vulnerables, estimulando la narración y lectura en voz alta. Las acciones de fomento de la lectura por fuera de la escuela serían retomadas en el periodo posterior (Mihal, Cardini, Paparella, 2020).

primera vez gestar acciones de largo aliento y amplio alcance.⁶² A ello nos referiremos a continuación.

3.2. De planes y campañas: el mapa lector se despliega

Como vimos, el artículo 91 de la LEN establece que el Estado debe generar los mecanismos necesarios para promover la lectura. En ese artículo se recogen acciones que desarrolladas desde antes de la promulgación: la edición, adquisición y distribución de libros en grandes cantidades. Sin embargo, podemos identificar dos etapas en el PNL entre el 2003 y el 2015. La asunción de Cristina Fernández de Kirchner en diciembre del 2007 marca un quiebre en tanto implica una serie de cambios en el gabinete y en toda la estructura estatal que repercute también en las políticas de lectura.

La primera etapa del PNL puede situarse, entonces, entre el 2003 y el 2007 (Mihal, 2009). En estos años el equipo está a cargo de Gustavo Bombini⁶³ y depende, en el organigrama estatal, de la de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología gestionado por Daniel Filmus.⁶⁴ Mihal (2009) sostiene que, en esta primera época, las acciones de fomento de

⁶² Un diagnóstico similar realizan Finnegan y Serulnikov (2016) en relación con las políticas de provisión de libros de texto en Argentina: “La posibilidad de estabilizar estas políticas resulta un eje de debate que concita la opinión favorable de todos los actores, sea en su rol de expertos, funcionarios o docentes, en vista de la repercusión negativa que tiene la intermitencia de las mismas en su implementación, concretamente, en la gestión por parte de las escuelas, de estos materiales para la enseñanza” (p. 24).

⁶³ El equipo técnico se conforma por Alcira Bas, Martín Glatzman, Paola Iturrioz, Alicia Salvi, Alicia Serrano y Silvia Seoane. Sin embargo, también participan de la selección de textos especialistas en “pedagogía, lectura y literatura infantil” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 43) –como Elba Amado, Patricia Bustamante, Carolina Cuesta, Sergio Frugoni, entre otros–, escritores –Graciela Montes, María Crisitna Ramos, Liliana Bodoc, entre otros– y narradores orales –María Héguiz, Claudio Ferraro, Coco Varela, entre otros–.

⁶⁴ Mihal (2011) señala que, a diferencia del PNL de los 80, en el 2011 no existía una dirección que aúne la promoción de libros y bibliotecas, sino que la CONABIP se encarga de lo concerniente a las bibliotecas populares, mientras que la Secretaría de Cultura de la Nación asume la responsabilidad por la industria del libro. Por otro lado, la Dirección Nacional del Libro de la que dependía el PNL de Hebe Clementi enfatizaba la

la lectura se dividen en función de los ámbitos que tenían como objeto: por un lado, el PNL se hace cargo de generar acciones para la escuela, mientras que la Campaña Nacional de Lectura despliega iniciativas en ámbitos extraescolares. De esta forma, se da continuidad a las acciones desarrolladas en el año 2000 que mencionamos en el apartado anterior. La campaña genera una estrategia: “buscar lugares no convencionales de lectura donde el público desprevenido se encuentra textos cortos y atractivos, una invitación a seguir leyendo” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 14).⁶⁵

Respecto al PNL vale destacar un informe presentado en abril del 2006, en el cual el equipo realiza una memoria que incluye la definición del programa, sus objetivos y principales líneas de acción. Los diez objetivos que se delinear incluyen a diferentes agentes y vale mencionarlos. Los agrupamos en tres ejes:

1) Aquellos vinculados a la centralidad de la lectura en la vida de las personas en tanto se propone “sensibilizar a las escuelas y comunidad” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 7) acerca de su importancia, volver a instalarla en el cotidiano escolar y “recuperar la lectura como una práctica cultural transversal que se vincula con las experiencias sociales y los aprendizajes que se producen en la escuela” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 8).

2) Aquellos relacionados con el programa en sí mismo y su funcionamiento, como el que aborda la necesidad de revisar críticamente la selección de textos, la formación de

lectura literaria en sus objetivos, mientras que las bibliotecas populares cuentan con acervos bibliográficos mucho más diversos.

⁶⁵ Entre los espacios elegidos encontramos las canchas de fútbol, hospitales, peluquerías y terminales de micro o trenes. En general las ediciones tuvieron el formato de una especie de folletín o fascículo, formados por una hoja tamaño A4 dobladas por la mitad y engrapadas con tapa a color. Este formato económico y de tirada masiva persiste en las ediciones del Ministerio.

los cánones y “los modos de leer e interpretar los textos” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 8). Además, se propone apoyar y trabajar coordinadamente con otras iniciativas de promoción de la lectura provinciales y de la sociedad civil de forma articulada. Otro objetivo importante, en este sentido, es aquel que menciona que el PNL “como programa que forma parte de una política pública nacional que busca provocar transformaciones en las prácticas de lectura en la escuela y la comunidad” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 8).

3) Por último, tres objetivos abordan a los agentes receptores e involucrados en el PNL. Por un lado, los docentes y la importancia de revalorizarlos como lectores que forman, a su vez, lectores. En este sentido, es fundamental el desarrollo de “acciones de capacitación” y “formación” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 8) de los docentes y de los estudiantes de profesorado de todos los niveles. Los docentes y otros agentes escolares y de la comunidad deben trabajar en red.

Los objetivos vinculan directamente al PNL con los artículos que analizamos de la LEN, en tanto se le otorga un lugar destacado a la práctica de lectura. “Sensibilizar” acerca de su importancia implica una inmersión en el debate público por “la ‘sensación de fracaso’ que produce la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos” (Plan Nacional de Lectura, 2006, p. 7).⁶⁶ El contexto de emergencia del programa es puesto así en primer

⁶⁶ El foco puesto en el llamado “fracaso escolar”, la atención a las evaluaciones PISA y la preocupación por “comprensión lectora” forman parte de una perspectiva psicolingüística contra la cual se posicionaron numerosos especialistas y funcionarios de otras agencias estatales (Bombini, 2006a; Cuesta, 2019), lo que pone en evidencia las tensiones y pugnas que existían en ese contexto. Así, por ejemplo, mientras que la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIESE) y el Operativo Nacional de Evaluación (ONE), promovían la implementación de evaluaciones internacionales sustentadas por paradigmas lingüísticos o psicolingüísticos, el PNL se estructuraba desde una mirada sociocultural de la lectura, en el marco de la cual la literatura asumía un papel protagónico.

plano y el objetivo que se traza alrededor de ese marco apela a generar acciones que afecten “la sensibilidad”. La concepción de la lectura vigente aquí no promueve la discusión sobre el corpus (Nieto, 2017) sino que apela una vez más a la dimensión política de la práctica, como sucede en la LEN. No obstante, en este documento se evidencia el ingreso del paradigma sociocultural a la escuela, al anclar la práctica en su dimensión colectiva, indisociable del contexto en el cual se produce. Como dice Graciela Montes (2006) en *La gran ocasión* –editado por el PNL–: “Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo” (Montes, 2006, p. 1).⁶⁷ Si bien la propuesta es que la escuela se asuma como el espacio privilegiado para formar lectores plenos, el vínculo con la comunidad es insoslayable desde esta mirada.

Por otro lado, una serie de objetivos se vinculan a un nuevo rol que asumió el Estado: ser editor de todo tipo de publicaciones. Esto implicó una novedad, ya que como afirma De Sagastizábal (1995) históricamente el Estado es el gran ausente de la actividad editorial. Al tomar esta figura, las operaciones realizadas en el marco del PNL se expanden, ya que no se trata solo de comprar libros existentes a editoriales de circulación comercial y distribuirlos en las escuelas. Respecto al proceso de edición – uno de los momentos más evidentemente sociales de la producción literaria (Altamirano y Sarlo, 1980)– conviene aquí hacer algunas consideraciones. Bourdieu (1999) nos alerta acerca de que en tanto el libro se constituye como un objeto bifronte, con una cara económica y otra simbólica, el editor es también un personaje doble, aquel que tiene el poder sobre lo que se publica y lo que deja de publicarse en función del rédito económico. Sin embargo, el Estado no persigue una finalidad de lucro en sus

⁶⁷ Para un análisis de *La gran ocasión* ver Barros (2019).

ediciones, algo que lo distingue de la figura del editor tradicional, pero no en las tareas que debe realizar: descubrir autores y temas de interés, asegurar y financiar la fabricación de obras, asumir la difusión y la distribución de los libros (Piccolini, 2012). La selección de textos se vuelve un tema fundamental porque se genera gran cantidad de antologías y colecciones, lo que implica nuevos soportes materiales para muchos textos literarios: un nuevo entorno con otro destino, el ingreso de esa literatura a la escuela. Solo dentro del PNL las publicaciones superan el millar de ejemplares según datos oficiales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 4). Para llevar adelante esta tarea, en algunas ocasiones el Ministerio se asocia a editoriales, como Eudeba, y organizaciones sin fines de lucro, como la Fundación Mempo Giardinelli.⁶⁸ Se edita la colección Libros ilustrados, junto a *La Nación*, en la cual se agrupan textos a partir de ciertas categorizaciones genéricas propias del contexto escolar –policial, humorístico, de aventuras– y se presentan en el formato de un diario, pero con ilustraciones de autores reconocidos. Las publicaciones del PNL de este primer período se completan con la edición de 50000 ejemplares de *La gran ocasión*, de Graciela Montes, ilustrado por Saúl Oscar Rojas y los materiales de *Apoyo al último año de la escuela secundaria*, que mencionamos en el apartado 2 de este capítulo, ya que Nieto (2017) lo trabaja en profundidad por la colocación del corpus literario en el centro de la escena.

La instauración del Estado como editor de literatura también implica la producción y distribución de recursos educativos multimodales de manera gratuita a

⁶⁸ Así surgen las colecciones LeerxLeer (2004) –seis libros que contienen textos literarios de la más variada procedencia y géneros, algunos de ellos fragmentados– y Leer la Argentina (2005) –siete volúmenes de textos literarios de autores de las diferentes zonas del país, agrupados a partir de su región de procedencia–.

través del portal Educ.ar. En la web, el PNL tiene, incluso en la actualidad, su micrositio donde originalmente se aloja, por ejemplo, la colección LCC (2012), que abordamos en el próximo capítulo.⁶⁹ Este período se ve caracterizado por la emergencia de lo digital, de la mano del programa Conectar Igualdad.⁷⁰ Es importante sumar, a la distribución gratuita de los materiales entonces, la disponibilidad digital de los mismos, lo que representa un hecho inédito. Si el Estado no persigue un rédito económico propio en el acto de edición, sí busca impulsar a la industria del libro. Los materiales producidos no pierden su valor de mercancía, aunque cuenten con un zócalo que indique “Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta”. Quien edita en este caso realiza una inversión en el proceso de selección, producción y distribución de estos materiales y pone a girar la rueda productiva del ecosistema del libro, transformando el escenario del mercado editorial escolar:

A la política editorial hegemónica de mercantilización pedagógica –que se manifestaba estable desde la década de 1980–, se le ha sumado una política estatal centrada en la edición y supervisión de materiales educativos –no limitados a libros impresos, sino ampliados a diversos tipos de recursos digitales–, que influyó en cierta forma el diseño de los productos de las empresas editoriales” (Tosi, 2018, p. 111).

⁶⁹ En la actualidad, la web (<http://planlectura.educ.ar/>) ha sido actualizada, sin embargo, aún puede accederse a publicaciones antiguas en algunos casos.

⁷⁰ Conectar Igualdad es una iniciativa que se propuso generar un alto impacto: “reducir la brecha digital a la vez que mejorar la calidad de la educación pública, promoviendo valores como los de integración e inclusión social” (Armella, 2016, p. 200). La distribución de los dispositivos se vincula a la producción de contenidos audiovisuales digitales (Sánchez y Rivas, 2020). En 2004 se relanza el portal Educ.ar, en 2007 se creó el canal Encuentro y en 2010 Pakapaka. Desde estas plataformas se crearon propuestas de cero y también se importaron algunas de alto valor cultural (Sabich, 2021). La emergencia de la digitalidad como un lenguaje fundamental para la escuela es una cuestión propia de la época, pero fuertemente estimulada dentro del Estado a partir de algunas políticas públicas.

En este punto vale decir que es más sencillo medir –de hecho, hemos visto con Hamawi (2021) y otros que es posible– el impacto en el mercado editorial de la época, que la marca simbólica que tuvieron estos materiales en la escuela.

Por otro lado, acordamos con Neiburg y Plotkin (2004) en que el Estado es “un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina (...) como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras” (p. 135). También Mihal (2009) recuerda que el Estado no es un actor monolítico y que el PNL se inserta en esa complejidad, tal como hemos visto. De hecho, esta cuestión se hace evidente en el momento del cambio de gobierno, cuando Gustavo Bombini es desplazado de la coordinación y el equipo renuncia para apoyarlo. En la revista *Imaginaria*, Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez manifiestan su “profunda consternación” (Sotelo y Giménez, 2008, s.p.) y transcriben un mensaje del equipo renunciante.⁷¹ Uno de los logros destacados allí y que Mihal (2009) también señala es la federalización del programa, que logra extenderse a las veinticuatro jurisdicciones del país, con equipos en cada una de ellas.

En un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del año 2007 denominado “Educar es hoy la prioridad” se construye un auténtico catálogo de las publicaciones de “materiales pedagógicos” –tal y como se los llama allí– editados desde el inicio de la gestión de Daniel Filmus en la cartera. Allí podemos leer que “Frente a un escenario nacional fragmentado y desigual como el que encontramos al inicio,

⁷¹ *Imaginaria, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* se publica de forma online durante quince años, convirtiéndose en un espacio de debate y análisis de la literatura para niños y jóvenes. Si bien la revista deja de publicarse en el año 2014, aún puede consultarse en línea.

trabajamos para reponer el lugar del Estado en el conjunto nacional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 1). La constitución del Estado como editor se enmarca en una serie de políticas que exceden incluso el ámbito educativo. Sin embargo, la educación como garante de los derechos y la inclusión ocupa un rol destacado en la reubicación del rol estatal en la línea de lo que propone la LEN. A continuación, veremos qué continuidades y rupturas se generan en el pasaje a una segunda etapa del PNL.

3.3. Resoluciones ministeriales y nuevos planes: a seguir leyendo

En el período 2003-2015 que ya hemos caracterizado, existe un momento de quiebre que implica cambios a nivel institucional: la asunción de la presidencia por parte de Cristina Fernández de Kirchner, primera mujer en ser electa para ese cargo, en diciembre del 2007. En consonancia con este proceso de traspaso de mando, las carteras ministeriales sufren modificaciones.⁷² Pero con el cambio de autoridades a cargo del Ministerio y, a través de la Resolución Ministerial 707/08, el PNL y la Campaña Nacional de Lectura se unen, creando un programa único que los engloba.⁷³ Nos detenemos en el texto de la resolución debido a que pone en evidencia cómo esta fusión

⁷² En Educación, Juan Carlos Tedesco, quien ocupara durante los dos últimos años del gobierno de Néstor Kirchner la Secretaría de Educación, es designado como nuevo ministro. Tedesco permanece en su cargo hasta julio de 2009 cuando renuncia. Entonces lo sucede Alberto Sileoni, quien fuera su secretario de Educación. Como hemos reconstruido en este capítulo, desde el año 2003 se llevan a cabo numerosas estrategias para

⁷³ El 10 de diciembre de 2019 asume la presidencia Alberto Fernández, acompañado en la vicepresidencia por Cristina Fernández de Kirchner. El 30 del mismo mes se pone en marcha el Plan Nacional de Lecturas, que propone trazar un puente con el programa desarrollado hasta el 2015. En la web actual del plan puede accederse a un breve “historial” donde se recuperan algunos puntos que hemos comentado aquí. En esa entrada se traza una genealogía con el programa de Hebe Clementi a quien incluso se cita textualmente. Fuente: https://planlectura.educ.ar/?page_id=324 [12/04/2023].

entrama en forma polémica perspectivas en pugna en torno a la lectura en general, y a la lectura literaria en particular, lo que reviste un notorio interés para el estudio de nuestro objeto de investigación.

A partir de este momento, el programa es denominado “Plan Lectura. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la lectura” (2008-2015) y toma como marco normativo la LEN, ya en plena vigencia. El texto comienza, de hecho, refiriendo a los artículos que hemos analizado en 2.2. como fundamento para su puesta en marcha. Además, reconoce a las acciones desarrolladas entre 2003 y 2007 como antecedentes y designa a Margarita Eggers Lan como directora. A diferencia de las iniciativas previas, se divide al país en cinco regiones para conformar una red federal con equipos locales a cargo. El nuevo PNL es financiado con presupuesto del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPPE)-UNESCO (Mihal, Cardini y Paparella, 2020). La resolución cuenta con un anexo en el que, mediante cuatro apartados –fundamentación, marco teórico, objetivos y diez lineamientos para la acción–, se expresan cuestiones fundamentales acerca del programa.

En primer lugar, queremos recuperar la concepción acerca de la lectura como “una herramienta indispensable para la formación integral del individuo y que una sociedad lectora posibilita la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro” (Ministerio de Educación, 2008, p. 1). Desde esta mirada, la lectura tiene una doble *utilidad*: contribuye al desarrollo del individuo, pero también de la sociedad, en tanto se explicita que es una condición para un futuro más próspero e igualitario. Vemos en este fragmento alusiones directas a la LEN, en tanto y en cuanto la lectura colabora con la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional. Por otro

lado, es considerada como “herramienta”, un medio para la obtención de un cierto fin, lo que presenta un problema, ya que se propone un uso moral de la práctica con un potencial desmedido. Las concepciones humanistas acerca de la literatura se enlazan en los documentos que analizamos en este apartado con la lectura. Hay un corrimiento total del eje estético propio de la literatura. Al respecto, vale mencionar aquí a Remo Ceserani (1992) que explica:

Este es el engaño del viejo, muy noble pero ya obsoleto modelo de la educación humanista: en ella la literatura era todo, era filosofía, ética, ciencia, historia. Pero para lograrlo debía renunciar a cualquier especificidad, disolverse en elocuencia, bella escritura, oropel. Lo bello se transformaba en lo bueno, en lo verdadero (p. 90).

En el siguiente fragmento de la resolución, se explicita una definición más específica, ausente en la LEN:

La lectura es la actividad intelectual que el sujeto realiza para darle sentido a las producciones escritas caracterizadas, en nuestra cultura, por su complejidad y diversidad, por el hipertexto y la multimedialidad, que hace que quien no lee se quede al margen de las decisiones de la realidad social, cultural y ciudadana cotidianas (Ministerio de Educación, 2008, p. 3).

Otras afirmaciones refieren a los estudiantes: “la escuela quiere que los alumnos lean, pero no logra que quieran leer” (Ministerio de Educación, 2008, p.3), por lo cual el objetivo es pensar “nuevas estrategias para lograr una mejor enseñanza de la lectura en la escuela que logre lo que la verdadera pedagogía de la lectura persigue: sembrar el deseo de leer” (Ministerio de Educación, 2008, p. 3). En estos fragmentos podemos observar, como en la etapa anterior del programa, que existe una perspectiva sociocultural de la lectura, pero operando junto a otros paradigmas. Esto se evidencia, por ejemplo, en la asociación entre la *lectura* y el *placer* y en la metáfora del sembrado

del deseo de leer, lo que necesariamente implica que existe un agente –en este caso, el Estado mediante el PNL– que selecciona esas semillas y lleva a cabo todas las acciones para propagarlas. Esta “verdadera pedagogía”, valorada por sobre otras, deja a docentes y estudiantes en un rol pasivo, receptores de las “nuevas estrategias” desarrolladas por fuera de la escuela para una realidad que siempre es *situada*. O, en todo caso, ubica a la escuela y a sus agentes en un rol mesiánico de siembra y distribución de la “verdadera palabra”, para propiciar la “verdadera lectura”.

Por otro lado, si bien se menciona la reticencia de los alumnos frente la lectura, no se incluye ninguna fuente que justifique tal afirmación, no se menciona qué textos rechazan ni se esbozan posibles justificaciones al respecto (Toranzos y Oliveira Lima, 2020). A su vez, la idea de placer lector es tomada aquí en forma superficial, como ya hemos señalado a partir de los planteos de Montes (1999), quien alerta acerca de las maniobras de mercado ocultas tras esas afirmaciones que terminan impulsando a menudo una “lectura de almohadón” (Montes, 1999, p. 69), confortable y previsible, sin desafíos para el lector.

En la resolución, la necesidad de emplear “nuevas estrategias” para promover la lectura se justifica a través de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación del 2005 y las pruebas PISA, del año siguiente. Como analiza Nieto (2017) y ya hemos mencionado, detrás de estos discursos subyacen conceptualizaciones teóricas en las que la lectura posee una utilidad práctica y puede medirse mediante variables “objetivas” vinculadas a la lingüística y psicolingüística, como se evidencia en fragmentos como el siguiente:

Es en este sentido que la práctica de la lectura resulta estratégicamente indispensable para acercar los textos a los lectores brindándoles escenarios y momentos placenteros donde poner en acción la adquisición de competencias en el dominio de la lengua escrita, de utilizarla como hecho de comunicación, como instrumento para disfrutar, buscar y registrar información, y acceder al mundo del conocimiento desde la resignificación de mensajes que se genera a partir de la lectura (Ministerio de Educación, 2008, p. 4).

En este extracto, se destaca a la escuela como un espacio donde se debe ponderar el “aprender a aprender”, para lo cual la lectura tiene un rol fundamental. La mención a la “adquisición de competencias”, la concepción del lenguaje escrito como algo sobre lo que se puede ejercer un “dominio”, la jerarquización de la “comunicación” y la consiguiente mirada utilitaria acerca de la escritura, su definición como “instrumento para” distancian a este documento de sociocultural de la lectura y pone en cuestión el lugar que tendría la lectura literaria en este marco. Más adelante se explica la importancia de la “mediación” de un otro llamado “compañero más experto” (Ministerio de Educación, 2008, p. 4) que acompañe a quienes se encuentran en un momento de tránsito hacia nuevas lecturas, incluso se cita a Vygotski, único autor mencionado explícitamente en el marco teórico, tópicos claramente deudores de un paradigma psicolingüístico.

Podemos ver entonces en los fragmentos citados cómo diferentes concepciones de la lectura se encastran (Cuesta, 2019), aunque desde lo explícito se suscriba a una perspectiva sociocultural. La mirada “cognitivo textualista” se evidencia en tanto se propone que los estudiantes puedan desentrañar los sentidos cifrados en el texto – como piden las evaluaciones internacionales–, pero también se abre paso una concepción psicolingüística preocupada por la comprensión lectora y la formación de “lectores inexpertos” a través de la enseñanza de las estrategias propias de los expertos.

Estos posicionamientos otorgan un lugar privilegiado al abordaje de “textos explicativos”, “informativos”, “argumentativos”, mientras que la literatura se ve relegada a un espacio secundario, asociado en todo caso con la lectura “placentera”, definida como aquella llevadera, divertida, accesible o entretenida.

Más allá de esto, la resolución habla de la necesidad de generar un fuerte vínculo con la comunidad. Esto se expone a partir de las acciones concretas que se pretenden ejecutar: establecer momentos iniciales de lectura en voz alta en la escuela, promover encuentros con escritores, convocar ONGs y otras instituciones por fuera de lo escolar para acciones conjuntas, establecer jornadas anuales de lectura comunitaria, impulsar la realización de fichas de lectura de los estudiantes así como también el préstamo de libros, capacitar a los docentes, fortalecer el programa Abuelos Leecuentos, producir y publicar libros desde el Estado, impulsar que los estudiantes puedan escribir y publicar reseñas de libros en medios de prensa, etc.

Resulta complejo saber cuál fue el volumen de libros y materiales editados en el período 2008-2015.⁷⁴ Como señalan Mihal, Cardini y Paparella (2020), las políticas de lectura, en muchas ocasiones, han estado escasamente documentadas y sistematizadas. Sin embargo, pueden obtenerse datos puntuales a partir del testimonio de quienes formaron parte de la iniciativa, como Mempo Giardinelli (2017) –encargado de construir muchas colecciones y antologías–, Gustavo Bombini (2019), –que luego de ser desplazado de su lugar en el PNL continúa en la Coordinación de Materiales educativos del Ministerio entre 2010 y 2015– y Ana Redondo (2016; 2019) –coordinadora del PNL

⁷⁴ Al respecto, senadores y diputados elevaron pedidos de informes al Poder Ejecutivo sobre la implementación del programa en 2013 ([https://www.senado.gov.ar › downloadPd](https://www.senado.gov.ar/downloadPd)) y 2014 (<https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=7463-D-2014>).

entre los años 2011 y 2015-. Esta última sostiene que el objetivo de la compra y distribución de textos es que los libros que circulan en las librerías lleguen a las escuelas. Esta política, en sus palabras, iguala las posibilidades de acceso de estudiantes de todos los niveles educativos y de diferentes puntos del país. Las voces vinculadas al programa manifiestan que la difusión alcanzada es superlativa, en tanto detallan la gran cantidad de material, contado por millones –“90 millones de libros distribuidos y los 88 millones de pequeños ejemplares editados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Plan Nacional de Lectura en estos años” (Redondo, 2016, p. 18)–, que se pone en circulación.

Tal y como señala Redondo, una política de distribución de textos en las escuelas públicas pretende igualar las posibilidades del estudiantado de todos los niveles de acceder a la literatura –aunque, como mencionamos junto a Bustamante (2021) no lo garantice–. Por otra parte, pone en valor aquellos textos que se encuentran en circulación en el mercado editorial en ese momento, proponiendo un anclaje de la práctica lectora en el presente. Redondo (2019) retoma a Chartier y Bourdieu (Bourdieu, 2014) para sostener que la lectura es un espacio de apropiación que no se reduce a lo leído. En este sentido, menciona que el PNL aplica una política de proximidad (a través de la generación de un *espacio* de compañía a través de materiales y actividades de intercambio lector), una política de la emoción (con la recuperación de lo sensible de la palabra), una política de la identidad y la memoria (“una política de lectura debe armar la urdimbre identitaria que desde el pasado confluye en el presente y permite continuar anudando la trama para hacerla cada vez más densa” (Redondo, 2019, p. 112)), una política de expresión de lo social (en relación con los cambios

sociales vinculados al género, diversidad, conflictos familiares, pero también sociales de todo tipo y la permeabilidad de la literatura para estas nuevas temáticas), una política de la polifonía (la inclusión de multiplicidad de voces, especialmente aquellas históricamente silenciadas como las lenguas y culturas originarias), una política de la valoración (de los sujetos privados de su libertad), una política de ampliación de fronteras (a través de otros soportes tecnológicos y vinculando al plan con la comunidad en general, más allá de la escuela), una política de fortalecimiento de las voces educadoras (a través de capacitaciones de los mediadores) y una política de integración de los actores políticos y educativos. Como es evidente, estos propósitos entran en pugna con los planteados en la Resolución Ministerial analizada en el inicio de este apartado y construyen en cambio un contexto propicio para creación de comunidades de lectura, en el marco de las cuales la literatura asuma un papel protagónico.

A diferencia de lo que mencionamos respecto a la etapa anterior, en el nuevo PNL el Estado editó por sí mismo. Es el caso del *Libro de lectura del Bicentenario* (2010), publicado con motivo de la efeméride a la que refiere el título. Pero a raíz de estos análisis nos preguntamos en qué lugar queda la especificidad literaria teniendo en cuenta que gran parte de los materiales distribuidos fueron, justamente, textos de ficción. Los logros del PNL, entonces, no se limitaron a la entrega masiva de textos literarios en las escuelas, sino que alcanzaron también otros espacios –la playa, estadios de fútbol, medios de transporte públicos– como parte de un proceso ininterrumpido durante doce años y la constitución del Estado como editor y distribuidor de lecturas. Al respecto, Cuesta (2019) explica que el PNL además de ser una política educativa

constituye una política *cultural* debido a que promueve la centralidad de la literatura para la formación de lectores, especialmente de literatura infantil y juvenil, por lo que muchas veces sus lineamientos no recuperan las líneas cognitivo textualistas presentes en algunos Diseños Curriculares jurisdiccionales. Si bien la federalización de nuestro sistema educativo puede ser una de las causas de dicha diferencia de perspectivas, Cuesta (2019) señala que las pluralidades del campo intelectual se trasladan al plano educativo, por lo que convergen en un mismo momento histórico y, como hemos analizado, en productos estatales (leyes, normativas, resoluciones, materiales educativos, etc.) diferentes paradigmas de la lectura.

Cierre del capítulo

Dado que en esta tesis nos interesa indagar en una colección literaria editada por el Estado Nacional, a lo largo del capítulo nos detuvimos precisamente en las políticas públicas de lectura vigentes en nuestro país durante el período histórico recortado, estableciendo las relaciones necesarias con el contexto previo, con el cual, como demostramos, presenta continuidades y rupturas. Nuestro objeto de investigación son los modos de leer Malvinas en la Colección Leer Conocer y Crecer editada por el PNL (2012), por lo cual nos enfocamos particularmente en este programa y dimos cuenta de los paradigmas en torno a la lectura en general, y a la lectura literaria en particular, que lo sostuvieron. Tal como planteamos al inicio, una investigación de este tipo requiere una mirada diacrónica, que atienda al recorrido histórico previo, a la vez que sincrónica, debido a la complejidad del periodo recortado que entrama una serie de perspectivas en pugna.

Si como afirma Facundo Nieto (2017), los discursos sobre la lectura han colonizado la escuela, nos interesa con nuestro trabajo contribuir a desentrañar la confluencia en un mismo momento histórico de diferentes líneas teóricas sobre este objeto. Hemos visto cómo la polifonía propia del campo intelectual, donde la coexistencia de líneas de pensamiento es habitual, se expande hacia el campo oficial. En este sentido, advertimos entre 2006 y 2012, por una lado una mirada utilitaria de la lectura, colonizada por perspectivas psicolingüísticas y textualistas, que jerarquizaba el abordaje de textos de estudio e informativos; por otro y en relación con esto, una lectura subordinada de la literatura –que, como sabemos, no se amolda a la extracción de un sentido único, ni a la evaluación estandarizada, ni al lenguaje claro que favorece “la comunicación”, ni al respeto de una “superestructura”–, que queda así relegada o bien al lugar de una experiencia placentera y pasatista, o enmarcada en una visión humanista, que oblitera la especificidad propia del campo literario, y justifica su lectura en pos de la construcción de la ciudadanía o la identidad nacional.

Nuestro análisis de las numerosas políticas públicas evidencia de qué modos el Estado desplegó numerosas acciones destinadas a las infancias y juventudes, destinando un importante financiamiento y adoptando nuevos roles, como el de editor de libros y materiales educativos, impresos y en formato digital, puestos en circulación por millones. Sin embargo, como argumentan Sánchez y Rivas (2020): “Argentina tuvo un período fuertemente incremental en la inversión educativa, pero con débiles dispositivos de regulación, gobernabilidad y seguimiento del sistema” (p. 14). Por otro lado, las políticas que estudiamos en este capítulo se enmarcan en políticas de inclusión social de ampliación de derechos, entre las cuales “la educación se configuró como una

herramienta fundamental en la conformación de una legitimidad política amenazada por el contexto de crisis estructural en el cual se produjo el inicio de su gobierno” (Southwell, 2021, p. 516).

Ahora bien, tal como hemos señalado, se evidencia un encastre de paradigmas de lectura y de discursos anquilosados que perviven aún el sistema educativo actual, a la par de nuevas formas de concebir los objetos. Aldana Baigorri (2021) advierte que existe una concepción de identidad argentina explícita en la LEN que opera también en el PNL. El desarrollo de este capítulo contribuye a confirmar esa hipótesis. Si la relación entre lectura y ciudadanía se puede rastrear en los orígenes mismos de nuestro sistema educativo, la LEN no hace sino generar una trama que sostiene ese antiguo vínculo y que se extiende a los documentos que hemos analizado.

Comenzamos este capítulo con un poema de Gustavo Caso Rosendi titulado “Himno en la escuela” que recupera sintagmas del himno nacional y los reescribe tamizados por la experiencia de la guerra de Malvinas del propio autor, excombatiente. Las glosas de los actos escolares suelen decir “Entonemos a continuación las estrofas del Himno nacional argentino”. Esta canción no se canta, sino que se entona, ya que debe colocarse la voz de una forma particular. Si el ritual brinda soporte al símbolo nacional, refuerza aquello que nos une, construye el sentido de pertenencia, Caso Rosendi trabaja sobre las fisuras que ese relato encuentra en Malvinas. En este capítulo hemos comenzado con la indagación en torno a las relaciones entre escuela y nación, entre escuela y lectura, entre lectura y jóvenes, entre los símbolos de nuestro país y el reclamo por la soberanía de las islas. En el capítulo siguiente, ahondamos en los modos de leer Malvinas de la colección LCC, objeto de lectura puesto en circulación por el PNL en

2012. ¿De qué modos se articula en los materiales escolares destinados a jóvenes el par soberanía/memoria? ¿Qué zonas de sentido se construyen acerca de Malvinas? ¿Qué tensiones revela la inclusión de la literatura en estas propuestas? Estas preguntas orientan el análisis de la colección LCC (2012) que abordamos a continuación.

CAPÍTULO 2

“No las hemos de olvidar”. Modos de leer Malvinas en la colección Leer, conocer, crecer (2012): instancias de mediación editorial

Tras la bruma
los niños que fuimos
nos están gritando: adiós
*

Sol en el monte
cantamos el Himno
(fingimos coraje)

Martín Raninqueo,

En los apartados anteriores de esta tesis hemos reconstruido el contexto histórico, político y social que enmarca el PNL y hemos analizado los paradigmas de lectura vigentes en políticas públicas concretas, como la LEN y en una serie de documentos y resoluciones ministeriales. En el segundo capítulo, nos adentramos en la colección LCC, editada en el trigésimo aniversario de la guerra. Nuestro objetivo es reconocer, a partir de un estudio cualitativo de los soportes, las operaciones (Panesi, 1998) de edición, selección y circulación en la colección llevadas adelante por el Estado.⁷⁵ Para esto, en primer lugar, realizamos un análisis de las instancias de mediación que operan como *umbrales* (Genette, 2001) entre los textos literarios y sus lectores, poniendo el foco en

⁷⁵ Como vimos, el Estado Nacional concreta estas acciones a través de distintas agencias, que no siempre tienen una mirada común. Acordamos con Bourdieu (2002) en que el uso de palabras para denominar instituciones o grupos como “Estado”, “Iglesia”, “Familia”, “Escuela”, en tanto sujetos de proposiciones genera confusiones y errores. En vistas de que el Estado no es un actor monolítico, en este trabajo intentamos desglosar los agentes que intervienen en la colección LCC a través del análisis sobre la página de créditos y haciéndonos eco de las instancias de mediación habitualmente invisibilizadas. Adherimos, en este sentido, a lo que sostiene Cuesta (2019) “Cuando hablamos de ‘Estado’, en realidad nos referimos a un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina (de modo tal vez diferente en el contexto latinoamericano, a los casos de Brasil y México) como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras” (p. 135).

el soporte material. Como sostienen Cavallo y Chartier (2004), “las formas producen sentido” (p. 16) y el significado varía en función del soporte, cuestión importante en este caso en tanto los textos que conforman LCC son seleccionados y extraídos de su entorno (Sapiro, 2016) original y dispuestos en uno nuevo: la colección. Por este motivo, nos detenemos en los elementos paratextuales (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015) del peritexto –situado alrededor del texto en el mismo volumen– tales como la tapa, la contratapa, los títulos, el posfacio, como del epitexto –mensajes situados en el exterior del libro–, es decir, entrevistas a los autores y la promoción de la colección en un soporte digital, a través de la web del PNL. Desglosar estas “instancias de mediación editorial” –tal como las llama Sapiro (2016) partiendo de las modalidades que adoptan la publicación y su difusión por diferentes vías– nos permite ahondar en los propósitos de la colección y establecer así algunas continuidades y rupturas con el marco normativo que la pone en circulación, analizado en el capítulo 1.

Por otra parte, también es preciso detenerse en los cambios producidos en el pasaje de un soporte material a otro, en tanto los textos literarios de LCC no son inéditos en 2012. La recolocación en nuevo entorno o “el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público” (Chartier, 1996, p. 32). Asimismo, como han señalado los especialistas (Bombini, 2017; Hermida, 2019; Tosi, 2019), la mediación editorial en los textos destinados a jóvenes asume un vigor particular y, en el caso que nos ocupa, la vinculación con el contexto escolar exige un análisis detallado. Rockwell (2005) ha demostrado que las operaciones que el Estado realiza en las ediciones para lectores en edad escolar se muestran tensionadas por determinadas representaciones acerca de las

prácticas de lectura en las aulas, e intentan a menudo también influir o condicionar los modos de leer. Reconstruimos hacia el final del capítulo, entonces, la circulación previa de los relatos de De Santis, Giardinelli, Comino y Valentino dentro del campo de la LJ argentina, al mismo tiempo que consideramos el lugar de los autores dentro del mismo y sus relaciones con el canon escolar.

En la introducción recuperamos el concepto de modos de leer de Josefina Ludmer (2015) como prisma desde el cual observar e interrogar nuestro objeto. La crítica argentina lo ideó para la literatura, sin embargo, en esta tesis lo pensaremos también en relación a la mediación editorial. Hemos estructurado este capítulo a partir de las preguntas de Ludmer (2015) *qué se lee y desde dónde se lee*. Los modos de leer Malvinas pueden advertirse en la construcción misma de LCC a partir de las diferentes instancias de mediación que operan como umbrales entre el texto y quienes leen. En el presente capítulo, nos interesa enfocarnos en estas cuestiones. Demostramos que, a través de la colección, el Estado realiza operaciones de apropiación de los textos literarios que la integran con el objetivo de promover la memoria sobre la guerra de Malvinas.⁷⁶

1. Qué se lee: Coleccionar ficciones de Malvinas

⁷⁶ Además de la colección LCC –y sin la pretensión de ser exhaustivos en esta oportunidad– vale mencionar que se gestaron otros materiales en formato impreso y/o digital de naturaleza diversa desde el Ministerio de Educación acerca de Malvinas incluso unos años antes del trigésimo aniversario de la guerra: un afiche con motivo de los 25 años del conflicto en el que se recupera la carta del maestro y soldado Julio Cao a sus alumnos mientras estaba peleando en Malvinas (2007), el libro de poemas *Soldados* (2009) de Gustavo Caso Rosendi, *Pensar Malvinas, una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (2010), cuadernillos para el nivel primario y secundario llamados “Malvinas: Educación y memoria” (2012) entre otros. Además existen numerosos recursos audiovisuales disponibles en <https://www.educ.ar/recursos/buscar?etiqueta=41158>

1.1. La colección como soporte material

La colección LCC (2012) está integrada por cuatro textos literarios breves: los cuentos “La marca del ganado” (2003) de Pablo de Santis, “Tito nunca más” (2005) de Mempo Giardinelli, “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” (2002) de Esteban Valentino y un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010).⁷⁷ Su formato es equiparable a otros materiales del PNL: fascículos formados por hojas tamaño A4 (21x29,7 cm) dobladas por la mitad y engrapadas, de tapas blandas a color e interior en blanco y negro sin ilustraciones. Ninguno de los textos excede las doce páginas, por lo que se puede aseverar que se trata de una edición económica, como muchas otras que se distribuyeron masivamente de forma gratuita.⁷⁸ Estas decisiones editoriales (versatilidad, bajo costo, consiguiente publicación masiva, brevedad) convierten a cada ejemplar en un material ideal para la circulación escolar, ya que permite que cada joven estudiante pueda realizar su lectura en el aula en una hora de clase.

Como ya hemos mencionado, todo libro constituye un objeto bifronte (Bourdieu, 1999) en tanto posee carácter de mercancía, pero a la vez presenta un costado simbólico. En este sentido, Genette (2001) explica que la elección del formato de un libro también es deudora de esta doble cara y entiende que un formato pequeño –hace referencia concretamente a las ediciones “de bolsillo”– “transmite dos significaciones esenciales” (p. 23). Por un lado, tiene un significado económico (son ediciones baratas

⁷⁷ Se indican entre paréntesis los años de las primeras ediciones de los textos. En el apartado 3.2. de este capítulo reconstruimos la circulación previa y posterior de los textos de LCC.

⁷⁸ Es el caso de Memoria en palabras, también del 2012 –donde el trasfondo textual es la dictadura– Y también de otras publicaciones de la Campaña Nacional de Lectura.

y por consiguiente más accesibles al gran público), pero también suelen tener un significado “cultural”. En efecto, la consolidación de los libros “de bolsillo” en el siglo XX –asociados en origen al consumo de un público de estudiantes universitarios– como una forma de devolver al mercado publicaciones ya exitosas en una edición corriente asegura a este formato ser un “sinónimo de consagración” (Genette, 2001, p. 24). Los textos literarios de LCC ya habían sido publicados con anterioridad y sus autores ocupaban un rol relevante dentro del campo de la LJ argentina en 2012 –aunque con matices, como veremos–. Así, la colección realiza una operación que “divulga” estos textos a la vez que los consagra. Más allá de esta cuestión, la difusión dentro de un nuevo conjunto, una colección del PNL, promueve un agrupamiento de los textos alrededor de un eje vertebrador de sentido, en este caso, Malvinas.

Es pertinente partir en nuestro análisis de este fenómeno en particular: *coleccionar*, que implica, en principio, realizar dos operaciones. En primer lugar, se lleva a cabo una selección, es decir, de entre las posibilidades de textos literarios disponibles, se eligen unos y se desestiman otros. Pero también, se articula una disposición, un ordenamiento puntual, una clasificación, cuestiones que tienden a la construcción de cierto lector modelo (Eco, 1987). Empezar una colección implica entonces una tarea de recolección, como señala James Clifford (2001), quien, desde una visión antropológica, sostiene que coleccionar es una forma de *apropiarse del mundo* propia de Occidente, y que los criterios mediante los cuales se colecciona o conserva son dinámicos y se modifican a lo largo del tiempo. Interesa entonces aquí analizar cuáles son los criterios mediante los cuales se “recolectaron” estos textos y se los dispuso de esta forma particular, en el marco de las acciones previstas por el PNL para promover

esta práctica en los jóvenes, durante el período aquí analizado. Recolectar estos textos implica extraerlos de su contexto original y crear para ellos uno nuevo, que les imprimirá otros sentidos, como aduce Susan Stewart (2013). Esta investigadora se detiene en la operación metonímica que implica recortar un fragmento y disponerlo en una serie otra, no para “restituir el contexto de origen sino crear un nuevo contexto, basado en una relación metafórica –más que contigua– con el mundo de la vida diaria” (p. 222-223). El peculiar montaje que construye LCC, como veremos, propicia ciertas lecturas a partir de estas operaciones realizadas precisamente en el marco del aniversario de los treinta años de la guerra de Malvinas.

La yuxtaposición de estos textos en el marco de esta colección invita a pensar en las relaciones que permite establecer esta “serie literaria” (Tinianov, 1971) e interrogarnos acerca del nuevo orden que diseña. En este sentido, recordemos que Walter Benjamin (1986), a partir de su propia experiencia, se pregunta en *Desembarco mi biblioteca*: “Porque, ¿qué otra cosa son estas posesiones que un desorden en el que la costumbre se instaló de tal forma que puede revestir la apariencia de un orden?” (p. 395). Y Roger Chartier (1996), en cambio, expresa que el libro en sí mismo –a partir de las voluntades del autor y/o de quien edita– apunta a “instaurar un orden” (p. 20), aunque en la lectura se subvierta o se transgreda. La inscripción del texto en una materialidad (un libro, una colección) conforma en sí misma un orden, aquel que brinda el soporte, y promueve desde allí protocolos de lectura particulares, en especial si se encuentra yuxtapuesto con otros con los cuales tiene ciertos puntos de contacto.

Estos planteos teórico-críticos que hemos recuperado hasta aquí y que hemos puesto en diálogo con nuestro corpus constituyen algunas de las líneas clásicas en torno

al problema de la compilación y la colección. Asimismo, en la actualidad y de la mano de una extendida preocupación acerca de la memoria en el ámbito cultural y político, Andreas Huyssen (2001) sostiene que “el mundo se está musealizando y todos nosotros desempeñamos algún papel en ese proceso” (p. 19), mientras que la socióloga Elizabeth Jelin (2021) refuerza esta idea a partir de sus palabras “Vivimos en una era de coleccionistas” (p. 31), en relación a la obsesión por fotografiar, registrar y documentar el pasado y el presente, sumado a la potencia de internet que es, de alguna manera, un archivo global. Por su parte, Adriana Bocchino (2013) piensa el corpus de trabajo del crítico como colección, realiza una completa revisión del concepto e indica que:

Las colecciones crean la ilusión de una representación de mundo arrancando los objetos de los contextos específicos y haciéndolos ‘representar’, por metonimia, la cultura, la época, una década. Las poderosas distinciones hechas en momentos particulares constituyen el sistema general de objetos dentro del cual los artefactos son valorados, circulan y tienen sentido (p. 8).

Así, en esta era de coleccionistas, ¿qué representaciones nos propone LCC? Dado que la colección pertenece al PNL y, como vimos, en este período el programa es financiado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPPE)-UNESCO, podemos conjeturar que se prioriza un uso escolar para estos ejemplares, lo cual implica la adopción de ciertos “modos de decir pedagógicos” propios de los libros de texto (Tosi, 2015). En este sentido, podemos pensar la colección LCC como un objeto híbrido, que se presenta, al igual que otras publicaciones del PNL, como una serie de folletos económicos que promueven la lectura libre en diversos contextos sociales, a la vez que como fascículos pensados para las aulas, que retoman algunas operaciones propias de las antologías literarias escolares (Piacenza, 2015; Curutchet, 2015).

Organizar los textos literarios en colecciones es una operación sistemática del PNL, desde el 2003 hasta el 2015, es decir, en sus diferentes etapas. Así en distintos momentos organizó compilaciones en torno a un eje –diferente según la publicación y su objetivo– tales como las colecciones de Libros Ilustrados (2003), Leerxleer (2004), Leer la Argentina (2005), Memoria en palabras (2012), LCC (2012) o *El libro de lectura del Bicentenario* (2010). Pero coleccionar también es una forma de construir recorridos lectores a partir de libros ya publicados, es decir, puestos en circulación por editoriales y de los que se apropia el Estado para enviar a las escuelas.⁷⁹

Aunque es posible agrupar los textos literarios de otras formas, como las series, las antologías o incluso la conformación de una biblioteca,⁸⁰ las colecciones se inscriben en una tradición de larga data particularmente potente en el campo de la edición escolar. Paola Piacenza (2015) estudia un caso paradigmático y fundante en la Argentina, Grandes Obras de Literatura Universal (GOLU) de la editorial Kapelusz. En su lectura, la especialista evidencia que las colecciones escolares influyen en el proceso de canonización de una doble forma: tanto en relación con el inventario de autores que queda dentro y fuera de la selección inevitable en toda colección, como en la propuesta de nuevos modos de leer a través de estos objetos. *Seleccionar* implica un grado de observación del campo literario que permite realizar dicho recorte y, a su vez, despojar

⁷⁹ Ejemplo de esto es la Colección Juan del 2015, que reúne ochenta libros de poesía de autores argentinos y extranjeros y que se destina a escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país.

⁸⁰ La Provincia de Buenos Aires opta por este camino al constituir “Mi biblioteca personal” (2012) en el marco del programa Programa Textos Escolares para Todos, con el objetivo de que cada estudiante pueda conformar su propia biblioteca en su casa con los envíos de la provincia. La selección es variada en cuanto a género literarios, ya que cuenta con cuentos de la tradición oral, pero también de escritores argentinos reconocidos dentro del campo de la literatura para niños, como Graciela Montes o Laura Devetach, también antologías de poemas. Se encuentran disponibles para su descarga online en <http://servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/libros.html>

al texto seleccionado del contexto de su publicación original, para ponerlo a funcionar en nueva serie, lo que promoverá nuevas lecturas y relaciones. En este caso, del conjunto de textos literarios en los cuales emerge la guerra o la posguerra, se eligen unos por sobre otros.⁸¹ Esta nueva identidad que se conjuga conforma un continuo (Porrúa, 2013) y de las diversas lecturas posibles de cada uno de estos textos, se jerarquiza precisamente *Malvinas* como eje estructurante. En lugar de las entradas más tradicionales en los "modos de leer institucionalizados" escolares (Cuesta, 2003; Casanova, 2007), tales como leer a partir del autor, del género o del movimiento literario, el armado de esta colección invita a leer desde Malvinas. El sentido de unidad de LCC no está dado por los textos que la componen, sino por su "principio de organización" (Stewart, 2013, p. 227), que es externo e histórico, la conmemoración del treinta aniversario.

La primera operación del PNL es recortar y dotar de nuevos sentidos, realizando una apropiación (Chartier, 1992) de los textos literarios de Giardinelli, De Santis, Valentino y Comino. De este modo, las instancias de mediación construyen un "objeto de lectura" (Chartier, 2014) nuevo. Es por este motivo que, en primer lugar, queremos observar y analizar los modos de leer Malvinas en los paratextos (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015), claves en la mediación editorial escolar.

⁸¹ Para el año 2012 los textos literarios que tematizan Malvinas ya constituían un corpus emergente (Dalmaroni, 2005), es decir, que existe en la literatura juvenil un conjunto de textos literarios destinados a lectores en formación que abordan la cuestión Malvinas (Torres, 2017). Profundizaremos acerca de esta cuestión en el capítulo 3 de la tesis.

1.1.1. Alrededor del texto literario

Comencemos observando la tapa de cada fascículo, en la que se dispone una imagen y otros signos gráficos y textuales, sobre un fondo en el que se entrevé un mapa de Malvinas (ver figura 1):

Figura 1. Tapas de los cuatro fascículos de la colección LCC



Las cuatro cubiertas poseen un mismo formato de base y, en cada caso, se cambian los paratextos puntuales. Si LCC está organizada en este caso a partir de un tema (Stewart, 2013), el diseño común es un “principio de clasificación” (Alvarado, 2015, p. 31), aquello que visualmente genera una relación de continuidad entre los fascículos. Se disponen tres rectángulos azules donde se colocan los siguientes datos: autor, el título de cada texto –destacado en mayúsculas– y el soporte anterior del que se extrajo. Sin embargo, en la disposición de la tapa primero aparece el nombre de la colección. Los textos se diferencian entre sí –además de por sus datos específicos–, porque cada uno posee una imagen en la tapa diferente que es, a su vez, un recorte de la ilustración de una edición anterior. Esa metonimia visual es también una representación de la operación metonímica que da origen a toda colección (Stewart, 2013), recortar y aludir al todo por la parte. Al mismo tiempo, la figura se resignifica al insertarla literalmente en el espacio de las islas, o de cierta representación convencional de ese espacio, el mapa en blanco y negro.

En el caso de *La marca del ganado* de Pablo de Santis, el recorte de la imagen de la tapa proviene de *Pensar Malvinas* (2010), material educativo del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación, que incluye al cuento. La figura muestra un montaje: una fotografía de un paisaje de Malvinas sobre la que se inserta un pizarrón con la leyenda “Las Malvinas son argentinas”. El autor del retrato es el historiador Federico Lorenz, uno de los coordinadores del libro. La imagen editada remite al contexto escolar, por incorporar un dibujo y una frase escrita con tiza. La operación de recolocación aquí se multiplica porque se toma un fragmento, que a su vez ya es objeto de una yuxtaposición visual.

Por su parte, *Nadar de pie* y *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* cuentan en cubierta con recortes de las tapas de ediciones previas de los textos. El fascículo de Comino posee una ilustración de María Wernicke, cedida para esta ocasión, que corresponde a la primera edición por Libros del Náufrago. La situación se repite en el caso de Valentino, cuyo libro *Un desierto lleno de gente* fue publicado por primera vez en 2002 por Sudamericana con una ilustración de Feliciano G. Zecchin. La operación de recorte e inserción en un nuevo contexto se caracteriza en estos casos por sostener, además de los textos ficcionales, otros elementos, como parte de las cubiertas originales. Distinto es lo que sucede con *Tito nunca más*, cuyo crédito de la imagen no aparece en el interior de la colección, así como tampoco se indica dónde se publicó el texto originalmente.

Sapiro (2016) explica que las cubiertas permiten a los lectores situar al libro de un vistazo. En el caso de las tapas de LCC no solo permiten eso, la distinción respecto a otros objetos de lectura, sino que se explota un formato “iconográfico”, cargado de imágenes que asocian rápidamente la colección con Malvinas y en particular, con cierta visión escolarizada la cuestión, vinculada también con el reclamo histórico por la soberanía. La imagen en blanco y negro remite a las antiguas cartografías de este territorio, pero el mapa no es solo una transcripción técnica de la realidad topográfica, sino que también encarna la esencia nacional (Zweifel, 2022). Sobre ese fondo se imprimen los elementos de la colección, los recuadros a color, los datos de cada fascículo y del logotipo del Ministerio de Educación, a modo de sello editorial. Del mismo modo, el espacio textual se escribe, se marca, se etiqueta, se señala para definirlo, nombrarlo e indicar cómo leerlo e interpretarlo en el marco de esta colección.

El encabezado en la tapa, la selección del celeste y el blanco como colores predominantes para cubierta y contracubierta y el logotipo de las islas son elementos que refuerzan la idea de construcción de la identidad nacional y el reclamo por la soberanía, que se explicita abiertamente en la contratapa donde se agrega la leyenda “Las Malvinas son argentinas” (ver figura 2):

Figura 2. Contratapa colección LCC



Como sostiene Alvarado (2015): “Umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura” (p. 15). Los textos escritos en la tapa y la contratapa orientan al lector acerca de qué puede encontrar en el interior del fascículo. La vinculación de LCC con Malvinas, no explicitada en el nombre de la colección, emerge a través de elementos gráficos: el mapa del fondo de la tapa y la contratapa, la imagen que proviene de *La marca del ganado*, el círculo

azul de la contratapa. En todo caso, como veremos, en el nombre de la colección se indica qué acciones deben llevar a cabo a los jóvenes partir de ese referente: leer, conocer y crecer. En el capítulo anterior indagamos en la Ley 26206 y observamos que la incorporación de Malvinas a la currícula es indisociable del reclamo por la soberanía. El sintagma “Las Malvinas son argentinas” repetido como *leitmotiv* antes, durante y después de la guerra, según Lorenz (2021), puede vincularse con “un largo arraigo de un nacionalismo territorial constitutivo del Estado moderno, que vio en él un instrumento para unir una nación de inmigrantes y a la vez, sobre en relación con el Sur, como promesa de realización” (p. 28).⁸² Vestigios de ese nacionalismo pueden advertirse en el período 2006-2012, como explicamos en el capítulo 1, en la normativa vigente, como también en los paratextos diseñados para LCC. De esta forma, los sentidos sobre Malvinas se anclan en el reclamo por la soberanía.

La sucesión de isologos institucionales, el del Ministerio de Educación, el slogan “Argentina, un país con buena gente”,⁸³ el del PNL y la superposición de la figura de las islas en el cierre del fascículo cierran también los modos de leer Malvinas de LCC. La contratapa vuelve indisociable cada fascículo de la edición estatal, reforzada por la ubicación del sustantivo propio “Argentina” en el centro de la página y en un tamaño de letra destacado. Si “El paratexto puede hacer de pantalla y finalmente de obstáculo de la recepción del texto” (Genette, 2001, p. 83), esta contratapa, cargada de logos institucionales, pone en escena un modo de leer institucionalizado (Cuesta, 2003) que

⁸² Al vincular la construcción de una unidad –la colección– a partir de textos diversos en pos de la unidad nacional, LCC se inscribe en una larga genealogía de publicaciones que, explícitamente, ponderaron este fin. Como ha estudiado Hermida (2015), los dos ejemplos emblemáticos son “La biblioteca argentina” de Ricardo Rojas y “La cultura argentina” de José Ingenieros.

⁸³ El gobierno de Cristina Fernández de Kirchner utilizó este slogan para acompañar numerosas campañas públicas gráficas y audiovisuales. En 2014 fue cambiado por “Argentina nos incluye”.

clausura sentidos y dispone al objeto de lectura para un destinatario escolar, diagramando de esta manera un “modo pedagógico” y nacionalista de leer Malvinas.

Chartier (1996) distingue las operaciones de “puesta en texto” –realizada por el autor, estructurada a partir de un conjunto de recursos retóricos y de consignas implícitas o explícitas dirigidas al lector, entre otros– de las de “puesta en libro” –creada por el editor/compilador, que implica la selección, recorte, yuxtaposición y presentación orientadas en función de criterios estilísticos, académicos, comerciales y/o ideológicos, en relación con el ámbito de circulación del libro (Eisner, 2014)–. En este capítulo hacemos hincapié en esta última, dado que son cuestiones dinámicas que varían no solo por el contexto sino también en función del uso que se le quiera dar a un proyecto editorial. En nuestro país, Carolina Tosi (2021) también ha abordado el estudio de la materialidad, especialmente, en la *literatura escolar*. Como esta especialista, consideramos que:

el estudio de las materialidades es relevante en tanto permite evidenciar cómo la mediación editorial interviene en el texto escrito, dando lugar a diversas modalidades de inscripción y transcripción discursivas. Sin dudas, las materialidades implican formas y apropiaciones diversas de las obras; pueden rastrearse en el texto editado, en el paratexto editorial, en el diseño, en los soportes, en los modos de circulación y también en la organización discursiva. Se trata de un espacio en el que las ciencias del lenguaje, el diseño y la historia del libro convergen (p. 129).

La perspectiva de Tosi, en consonancia con Chartier y Sapiro, nos aporta una brújula que nos alerta acerca de qué observar cuando examinamos la materialidad de un libro, o en nuestro caso, de una colección. Al mismo tiempo, consideramos que LCC puede entroncarse dentro del concepto *literatura escolar* (Tosi, 2021), como ya hemos señalado, debido a que se gesta desde el Ministerio de Educación, en el marco de una

serie de políticas públicas de la lectura y con un destinatario preciso. En la materialidad de los soportes pueden leerse una serie de operaciones para transformarlos en auténticos dispositivos (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) para ser leídos por estudiantes y docentes en la escuela. En este sentido, entendemos que la colección vehiculiza discursos y es el resultado del cruzamiento de relaciones de poder y de saber.⁸⁴

Otras instancias de mediación que aún no hemos mencionado son la corrección de estilo, la puesta en página, la corrección de pruebas y la puesta en soporte. En este sentido, Piccolini (2012) menciona una cuestión clave en los materiales del Estado: no todas las tareas del proceso de edición y puesta en libro son visibles en el producto final. Al respecto, observemos a continuación la página de créditos de LCC (ver figura 3):

Figura 3. Página de créditos de *La marca del ganado* en LCC

⁸⁴ Podemos ser más específicas y, como Gondra y Suasnabar (2016), proponerlos como “dispositivos pedagógicos”, ya que refieren a “un ‘complejo de formación’ constituido por regulaciones, instituciones escolares, y no escolares, profesores, familias, alumnos, material didáctico, mobiliario, arquitectura, tiempo y publicaciones en general” (p. 5-6). Es, en este caso, el Estado quien consolida operaciones editoriales y educativas publicando materiales para promover la lectura en los jóvenes. En esta tesis hemos preferido pensar la colección como un “objeto de lectura” (Chartier, 2014, p. 257) en sí mismo, ya que lo estamos analizando de forma particular y no en relación con otras colecciones o materiales educativos. Consideramos que el concepto de “dispositivo pedagógico” puede adquirir una productividad mayor al analizar objetos en su relación con otros.



PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Eduardo Aragundi

JEFE DE GABINETE
A. S. Pablo Urquiza



DIRECTORA DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA
Margarita Eggers Lan

COORDINADORA DISEÑO
Natalia Volpe

DISEÑO GRÁFICO
Juan Salvador de Tullio, Elizabeth Sánchez, Mariana Monteserin y Mariel Billinghamurst

REVISIÓN
Silvia Pazos

PIZZURNO 935 (C1020ACA) CABA. TEL: (011) 4129-1000
planlectura@me.gov.ar - www.planlectura.educ.ar
República Argentina, 2012

"La marca del ganado" de Pablo De Santis. En *Pensar Malvinas, Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula.*

© Pablo De Santis.

© 2010. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Imagen de tapa: Fotomontaje a partir de fotos originales de Federico Lorenz y Juan Sebastián Linero.

Uso y reproducción de tapa original del libro, gentileza de Educación y Memoria.

En primer lugar, podemos ver el listado de autoridades de alcance nacional, que sigue un orden verticalista y descendente: de quien ocupa el cargo mayor –la presidenta–, pasando por diferentes autoridades del Ministerio de Educación. Luego, encontramos dispuestos los datos y cargos de aquellas personas que forman parte del PNL. Se indica quiénes se encargaron de la revisión, del diseño gráfico y de la coordinación de diseño. Ahora bien, la mano invisible del *editing*, como se llama habitualmente a las tareas concretas de edición (Piccolini, 2012) que suelen ser muchas y diversas, se ve aumentada debido a que el Estado asume la figura de editor a través del PNL. Por otro lado, en el caso de LCC, a las operaciones de puesta en libro convencionales, se suman otras, aquellas vinculadas a la creación de una colección. Las tareas del editor, en el caso

de que el libro se inserte en un conjunto mayor, se multiplican, por lo que pensar en la puesta en libro nos resulta insuficiente para describirlo. La *puesta en colección*, como le diremos a partir de ahora, comprende operaciones editoriales específicas tales como determinar los rasgos gráficos que distinguen a los volúmenes, la identificación de los destinatarios, las constantes y variables del diseño, la selección literaria, el diseño de los paratextos y todos aquellos elementos gráficos que brindan unidad. Si bien, como hemos indicado, las colecciones escolares comerciales tienen una larga tradición en nuestro país, en el período que estudiamos el Estado asume el rol de coleccionista, a través de la generación de objetos de lectura en torno a diferentes ejes: el Bicentenario de la Revolución de mayo –*El libro de lectura del Bicentenario* (2010)–, Malvinas –LCC (2012)–, la memoria –*Memoria en palabras* (2012)–, entre otros.

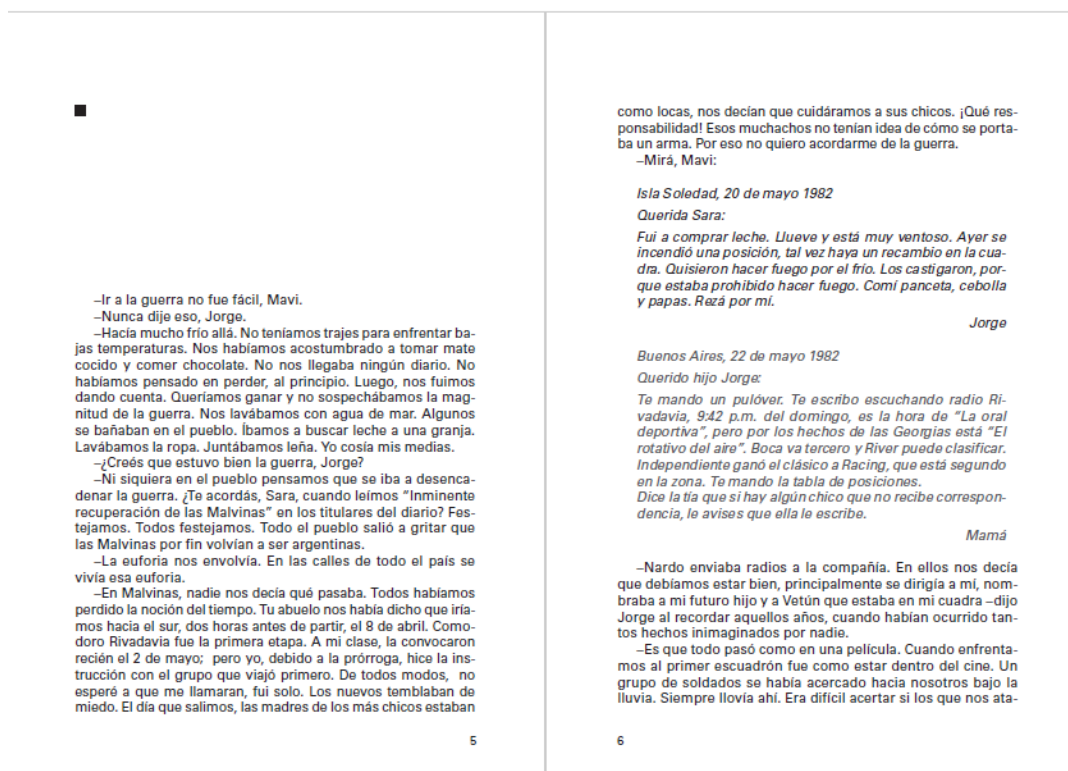
1.1.2. Recortes, transformaciones y yuxtaposiciones

Como hemos visto, el trabajo de selección, fundante en la conformación de una colección, suele vincularse con el de recortar y realizar un montaje con los fragmentos elegidos, que constituirán un nuevo objeto de lectura. Veremos a continuación cómo se dan estas operaciones en LCC.

Los cuentos de De Santis, Giardinelli y Valentino se transcriben completos, tal cual circulaban en ediciones anteriores, por lo que son, en general, las operaciones de mediación editorial las que intentan promover un modo de lectura institucional que condicione los sentidos posibles. El fascículo de *Nadar de pie*, en cambio, presenta ciertas particularidades. La novela de Sandra Comino es publicada originalmente en 2010 por Ediciones del Náufrago, una editorial porteña pequeña, dentro de una

colección llamada Juventud, divino tesoro. Son 189 páginas –divididas en 30 capítulos y un epílogo– en las que Comino narra la historia de Mavi, apócope de Malvina, una adolescente cuyo papá muere en la guerra y a quien nunca llega a conocer. Al momento de conformar LCC, el PNL recorta para publicar tres capítulos que en la primera edición se titulan “Desovillo: tercer eslabón”, “Mayo, 1982” y “La guerra”, pero que en la versión de la colección no tienen título y simplemente se separan unos de otros con saltos de página (ver figura 4).

Figura 4. Doble página de *Nadar de pie*, de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.



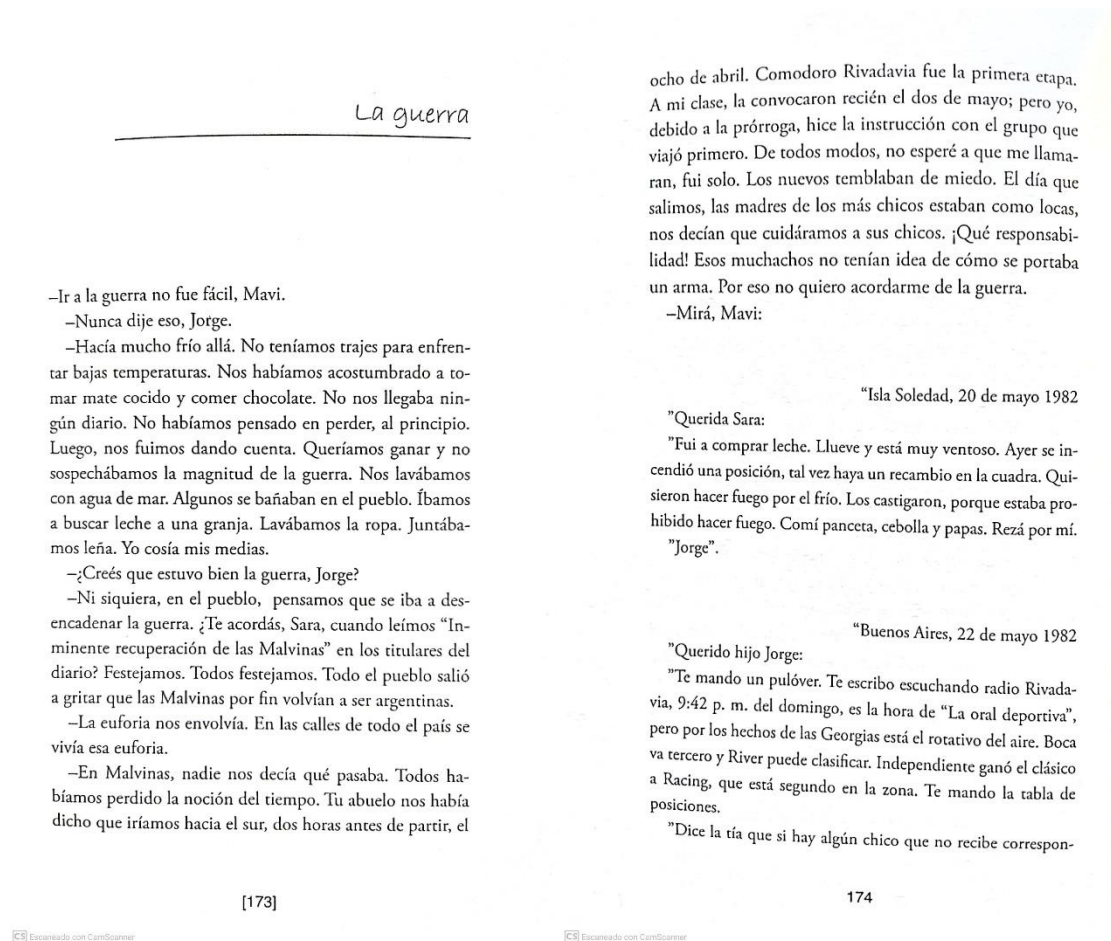
En el nuevo entorno de *Nadar de pie* se realiza, entonces, una operación de reescritura. Si los capítulos en vez de sintagmas que los titulen, tuvieran número quizás no tendría

un sentido incluirlos, ya que en LCC solo se recortan algunos apartados de la novela original. Sin embargo, no es este el caso. El pequeño cuadrado negro que se ubica en el lugar del título demuestra que el PNL prioriza el nuevo soporte, la colección LCC, en tanto que se eliminan los originales. De esta forma, además, se clausuran posibilidades de interpretación a partir de los subtítulos, sintagmas que en sí mismos dialogan con el contenido de cada apartado.⁸⁵ Si cuando analizamos la tapa y la contratapa observamos cómo los títulos y logotipos intentaban anclar la lectura, en este caso es interesante detenernos en las implicancias de borrarlos. Estas sutiles operaciones de inclusión o supresión de paratextos buscan impactar en los protocolos lectores (con más o menos éxito) y son las herramientas mediante las cuales se intenta, en el marco de la colección, lograr que el acto de *Leer* permita *Conocer* acerca de Malvinas para que los jóvenes lectores puedan *Crece*r como ciudadanos.

Por otra parte, la figura 4 nos permite realizar algunas observaciones sobre elementos de diseño en el interior de los cuatro fascículos: la letra redonda se interrumpe en el caso de la página que recortamos con tipografías en bastardilla que indican la incorporación de otros discursos, más específicamente cartas. Al cotejar esta forma de integrar los discursos ajenos con la primera edición de la novela, advertimos un cambio, ya que allí aparecen también separados de la voz del narrador, pero entrecomillados.

⁸⁵ Retomaremos cuestiones textuales de este fascículo, así como de los otros que conforman LCC en el capítulo 3.

Figura 5. Páginas de la primera edición de *Nadar de pie* (2010), de Sandra Comino, por Ediciones del Náufrago.



La bastardilla es el mismo tipo de letra que en la edición del PNL se emplea para darle voz al personaje de Mavi, como puede verse en la figura 6:

Figura 6. Fragmento página 2 de *Nadar de pie*, de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.

–¿Querés que te acompañe, tía, a Buenos Aires?
–La abuela, mamá, tal vez ella conoce gente ahí, en Cancillería.
–Ya no van a analizar esos restos. No se puede creer –dijo Mateo–, pero si alguien me consulta, prefiero dejar todo como está.
–No, Mateo. En dos días nadie se acordará de Nardo.
–¿Y para qué querés que se acuerden, hija? Basta con que lo recordemos nosotros y ya está.

No sé cómo se sale de ciertas situaciones. Desconozco cómo se consuela a quien no tiene consuelo, Jorge lloró, lo vi. Sentado en la punta de la silla con las muletas en sus manos y cabizbajo, me hizo pensar en la loca idea de preguntarle –de nuevo– si quería ser mi papá. Necesitaba abrazarlo. Pero solo fui hacia él y me quedé cerca.

Repetía que este país era una mierda y lamentó todo tanto. La impotencia es la peor enemiga de la incertidumbre –escribió.

La novela de Comino se caracteriza por incorporar diferentes tipos de discursos sociales de la época –comunicados oficiales de las Fuerzas Armadas, fragmentos de notas periodísticas–, así como también de otras voces que se intercalan con las del narrador en tercera persona omnisciente. En la edición del 2010 de *Nadar de pie*, se distinguen claramente unos discursos de otros a través del tipo de letra: se reserva la bastardilla para las intervenciones de Mavi, mientras que las comillas se aplican para otros discursos, sean ficcionales o no. En cambio, en LCC esto se transforma y existe coincidencia en el modo de distinguir del resto del texto las palabras de la protagonista y las cartas. El punto en común entre los dos discursos es que son ficcionales, a diferencia de los fragmentos documentales, como las noticias y comunicados, dispuestos en letra negrita (ver figura 7).

Figura 7. Fragmento página 3 de *Nadar de pie*, de Sandra Comino (2012) editado por la colección LCC.

■

La mañana del 2 de mayo de 1982, en el pueblo, todos leyeron en los diarios:

MALVINAS: LOS RECHAZAMOS A SANGRE Y FUEGO
Convocan a la clase 61 y personal habilitado para volar.

En la radio se oía:

Comunicado Número 38:

La junta militar comunica al Pueblo de la Nación que a la hora 4.40 del día 1º de mayo de 1982, el Reino Unido de Gran Bretaña atacó Puerto Argentino en las Islas Malvinas.
Dicho ataque fue llevado a cabo por aviones Harrier basados en portaaviones y fue rechazado por la artillería antiaérea de las fuerzas que defienden nuestra soberanía.

Sara y Gabriela preparaban encomiendas. Cigarrillos, chocolates y medias para los soldados. El miedo ya formaba parte de la vida.

–Te fuiste sin despedirte, contó tía Sara –escribió Mavi en la carta–, el 2 de mayo del 1982, cuando habían convocado por el decreto 806 al personal apto para volar.

–Era de esperar –dijo Antonia, al enterarse, con el dolor de la ausencia, antes de tener que soportarla.

El día anterior, cuando se había llevado a cabo el primer ataque aéreo a las 4:45 horas, se declaró alerta amarillo en

3

Al modificar cuestiones gráficas se distinguen la ficción y la no ficción, se diferencia entre la literatura y lo documental para los destinatarios de la colección –que como su nombre lo indica y ya hemos señalado, piensa que la lectura debe permitir a los jóvenes “Conocer” y “Crecer”–, cuestión que se presenta como más relevante para el PNL que para los editores de Libros del Naúfrago.

Nadar de pie es el texto que más modificaciones sufre con las operaciones de *puesta en colección*. Por un lado, se recortan solo unos capítulos para ubicarlos en relación con los textos de Valentino, De Santis y Giardinelli. Esta tendencia al fragmento

como forma de difundir un texto literario es una práctica habitual en el PNL –y en las compilaciones y colecciones escolares en general–, algo que advertimos en otras propuestas como Leerxleer. Pero, por otra parte, se trastocan elementos de la *puesta en libro* como la tipografía e incluso de la *puesta en texto*, los subtítulos. Estas operaciones contribuyen a la apropiación de los textos literarios por parte del Estado, en el marco de las políticas de lectura que se intentan promover y que analizamos en el capítulo precedente.

Al hojear cualquiera de los fascículos de LCC, luego de la tapa y la página de créditos, encontramos el texto literario. En las ediciones escolares, sin embargo, es extendido el uso de numerosas instancias prefaciales (Genette, 2001), es decir, otros paratextos que ofician de introducción teórica, contextual o biográfica. Como explica Hermida (2019): “Se concreta de este modo una *hipermediación* que asedia al lector y al texto (y a menudo también al docente), conformando una zona protegida y cuidada que tutele las lecturas posibles” (p. 76). La edición de LCC se distingue, entonces, de muchas destinadas a jóvenes que están en la escuela y que incluyen prefacios de diverso tipo, notas al pie aclaratorias de cuestiones textuales o históricas, glosarios o actividades para realizar antes o después de la lectura, etc. Se construye así la representación de un lector que precisa de esos peritextos para acercarse a la literatura; LCC, en cambio, parece depositar una confianza mayor en los destinatarios, jóvenes y docentes. Sí aparece en el cierre del fascículo un texto del PNL que opera como epílogo. Lo analizamos en detalle en el próximo apartado ya que su contenido se relaciona con el título de la colección.

1.1.3. Nombrar la cuestión

En *Umbrales*, Genette (2001) explica que “si es el texto es un objeto de lectura, el título, como el nombre del autor, es un objeto de circulación –o, si se prefiere, un tema de conversación” (p. 68). Es decir, que, si el texto literario está destinado concretamente al lector, los títulos se diferencian por tener un público más extenso, aquellas personas que no necesariamente *leen* el texto, pero que sí participan de su mediación, por ejemplo. En el caso de LCC quienes difunden estos materiales a través de las redes del PNL, especialmente en la página web, son parte del público, aunque no necesariamente sean lectores. En este sentido, en tanto poseen un destinatario ampliado, los títulos poseen cuatro funciones: identificar, describir, connotar y de seducir (Genette, 2001). En LCC podemos analizar los nombres de cada uno de los relatos que diferencian a los fascículos, pero también la aparición de un nuevo sintagma que establece el eje en común: leer, conocer, crecer. Nos preguntamos qué funciones se priorizan en este modo de titular.⁸⁶ Hemos reconstruido en el Preliminar que el significante Malvinas está fuertemente connotado e incluye significados diversos. Decir “Malvinas” no es necesariamente lo mismo para todas las personas. Quizás ese fue el motivo para que el nombre de una colección editada en 2012 no se vincule explícitamente con el hecho, ni con la cuestión Malvinas en general, ni siquiera con la historia reciente argentina, sino que los infinitivos elegidos refieren a la lectura, al conocimiento y al crecimiento de las personas. Que los verbos estén sin conjugar conecta la lectura con una serie de acciones, con una práctica activa, distanciada de la representación pasiva, memorística, extractiva asociada a algunos paradigmas vigentes durante muchos años en la historia

⁸⁶ Se analiza cada uno de los títulos de los textos literarios en el capítulo 3 de la tesis.

de la educación. De esta forma, en el nombre dado a este objeto de lectura, se establece un vínculo entre las acciones formativas que encarna la lectura, en este caso en vinculación con Malvinas.

En este punto, queremos recuperar algunas cuestiones que abordamos en el capítulo anterior. Por un lado, como mencionamos oportunamente, el PNL vigente al momento de la edición de LCC, cuenta con algunos antecedentes desde el retorno de la democracia. Se destaca en este sentido, el plan “Leer es crecer”, a cargo de Hebe Clementi, desarrollado entre 1986 y 1989 (Mihal, 2009, 2011; Bustamante, 2021). La coincidencia con estos infinitivos puede ser una casualidad, pero existen algunas continuidades en torno a la forma de concebir la lectura y la formación de lectores. La relación directa entre “leer” y “crecer” del nombre del programa de los 80 posiciona a la lectura como una práctica que conduce directamente –y pareciera que sin escalas– al desarrollo del sujeto protagonista de esa acción. En el caso de la colección LCC, se suma un infinitivo y se elide el verbo “ser”, pero que puede fácilmente ser repuesto: leer para conocer y, así, crecer. Se repite la relación de causa y consecuencia entre la acción de “leer” y las subsiguientes. Que los verbos se encuentren en infinitivo los despersonaliza, y de esta forma, los vuelve universales: apelan a la construcción de ciudadanos que formen parte de la comunidad. A su vez, la enumeración de infinitivos tiene también una connotación deóntica: pueden leerse como breves órdenes o indicaciones, como ocurre a veces en el habla coloquial. Estas acciones pueden alcanzar a toda la ciudadanía que se está formando con estas lecturas. Y, a la vez, esos verbos pueden ser conjugados por jóvenes que se apropien de estas lecturas.

Vale aquí marcar un punto de distancia entre LCC y otra colección del PNL que fue titulada también a partir de infinitivos, *Leerxleer*. A poco de iniciado el gobierno de Néstor Kirchner, se puso en funcionamiento una serie de iniciativas de producción de materiales destinados a las escuelas de forma masiva. El Ministerio de Educación en el marco del PNL –dirigido en este momento por Gustavo Bombini–, en coordinación con la Fundación Mempo Giardinelli y con la realización editorial de Eudeba publicó en 2004 cinco volúmenes de la colección *Leerxleer*, *Lecturas para estudiantes*. En la portadilla, el lector encuentra un destinatario preciso: es que cada libro está pensado como una selección de textos para un año específico del EGB y Polimodal o la escuela secundaria.⁸⁷ En la contratapa se reproduce un fragmento del discurso de Ernesto Sábato en la presentación del PNL en mayo del 2004. Allí, el escritor le habla directamente a “los chicos y los jóvenes” para pedirles que lean y los exhorta a hacerlo porque, entre otras cosas:

Leer les dará una mirada más abierta sobre los hombres y sobre el mundo, y los ayudará a rechazar la realidad como un hecho irrevocable. Esa negociación, esa sagrada rebeldía, es la grieta que abrimos sobre la opacidad del mundo. A través de ella puede filtrarse una novedad que aliente nuestro compromiso (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Fundación Mempo Giardinelli, 2004, contratapa).

Este paratexto dialoga con el interior de los libros. La idea de “compromiso” presente aquí se contrapone con el nombre de la colección *Leerxleer*, que podría sugerir una forma de concebir la lectura ligada al placer o la evasión. Sin embargo, tanto las palabras

⁸⁷ Los libros de la colección comparten los mismos paratextos, tapa, contratapa, presentación y el prólogo, a cargo de Mempo Giardinelli, quien realizó la selección junto a las escritoras Graciela Bialet, Graciela Cabal, Graciela Falbo y Angélica Gorodisher. En la tapa, además del nombre del Ministerio, el programa de fomento de la lectura, el título de la colección y el destinatario, estudiantes, aparece en el extremo inferior derecho una imagen de un adolescente leyendo.

de Sábato como la selección de textos que se hace en estos volúmenes, convocan a una lectura política, que invita a un ejercicio de la memoria, que cuestiona injusticias sociales, con protagonistas implicados en la transformación de la realidad. Por tanto "leerxleer" no tendría que ver con una representación pasatista de la lectura o una concepción vinculada con la "literatura de evasión", pero sí con una apuesta a instalar otro modo de leer en la escuela: leer por leer, en el sentido de que la lectura sea un fin en sí mismo y no una excusa para realizar actividades o "escolarizar" la lectura literaria. El PNL bajo la dirección de Bombini impulsó la colocación de la literatura en un lugar autónomo, no subordinada a otras prácticas tales como leer literatura para aprender lengua, leer literatura para aprender historia, leer literatura para transmitir valores cívicos. La inclusión de los dos nuevos infinitivos en el título de LCC parece implicar un quiebre con respecto a esas ideas, y promover un modo de leer literatura que se distancia de esta apuesta por la autonomía. Volveremos sobre este tema.

La colección LeerxLeer incluye en su interior diferentes géneros: microrrelatos, cuentos, poemas y fragmentos de textos más extensos, como novelas. Se defiende aquí la idea de incorporar porciones de textos y se lo justifica desde la perspectiva de Marc Soriano (1995), como una forma de divulgación. Por otro lado, también la procedencia de los autores es muy diversa, hay textos anónimos, de literatura universal y argentina, relatos antiguos y contemporáneos.⁸⁸ Desde la edición de Leerxleer a la publicación de LCC pasan ocho años y el PNL, como vimos, pasa por una serie de cambios

⁸⁸ Así, en el interior del volumen 1, destinado a estudiantes de 8° año de EGB (1° año de secundaria común) encontramos 105 textos o fragmentos seleccionados que se presentan uno detrás del otro junto a una breve biografía del autor. En el índice podemos advertir cómo se realiza el propósito antes enunciado. Conviven textos de autores consagrados del campo de la literatura para niños y jóvenes como María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Ema Wolf y María Teresa Andruetto, pero también podemos leer a Jorge Luis Borges, Horacio Quiroga, Marco Denevi, Mario Benedetti o Manuel Puig.

institucionales y reconfiguraciones. De hecho, la colección que estudiamos posee otro formato, es breve, pequeña, mínima en comparación a los cinco volúmenes que conforman la editada en 2004. Y, sin embargo, en LCC se explicita desde el nombre un modo de concebir la lectura diferente y la asignación de un propósito. La apuesta por la autonomía de la lectura literaria en la escuela se quiebra en LCC. Decir que leemos para conocer y que eso redundará en el crecimiento del sujeto es una afirmación deudora de otros paradigmas. Por un lado, esta frase parece responder a una mirada “cognitivo textualista” (Cuesta, 2019): desde esta perspectiva no solo es importante decodificar el código escrito, sino también aprehender otros saberes del mundo natural y social, tanto si leemos un texto explicativo como si leemos literatura. Esta visión operativa de la lectura, subordinada a una utilidad práctica (Nieto, 2017) y enciclopedista, posee de larga data en nuestro sistema educativo, tal como ya vimos. Pero, por otro lado, vincular el conocimiento y el crecimiento personal, se relaciona con una concepción humanista de la lectura literaria (Ceserani, 1992), según la cual esta contribuye a la construcción de la identidad y de una moral (Bombini, 2006). En el título de la colección hay una fuerte connotación en torno a estos significados y una apelación a cierto lector.

Existe también un vínculo entre el nombre de la colección que estudiamos y el tipo de ciudadano que proyecta la LEN (2006): un sujeto que, a través de la lectura, sea capaz de captar el fenómeno de la guerra en su complejidad, incluyendo el reclamo por la soberanía, pero también atento a las microhistorias que los personajes de los textos literarios representan. En este sentido, la lectura es el camino para llegar al conocimiento y realiza un aporte fundamental en la formación del sujeto joven. Si bien vale pensar que todas las personas, más allá de su edad, pueden crecer como

ciudadanos, el PNL en este período concentra acciones en quienes transitan la escolaridad. Se encuentra implícita la que Bombini (2006) identifica como una perspectiva más política de la lectura, que garantiza el acceso al ejercicio de la ciudadanía, que aporta a la construcción de la identidad.

Los paratextos de la colección se completan con un texto que se encuentra en la última página del fascículo, ubicado a continuación de cada relato y antes de la contratapa:

Cada vez que hablamos de Malvinas convocamos la emoción, la reflexión en torno a nuestra sociedad, el recorrido por la historia y el pasado reciente, la mirada sobre el territorio en una expresión de soberanía, justicia e identidad así como la defensa de los recursos naturales de la región.

Leer acerca de Malvinas es construir la memoria colectiva que se despliega y se arraiga en nuestras escuelas y se afianza en la solidaridad latinoamericana.

El Plan Nacional de Lectura quiere acercar y acompañar con estos textos a docentes y alumnos de nuestras escuelas, a sus familiares y al conjunto de la comunidad, para pensar la causa Malvinas desde historias pequeñas que sostienen el recuerdo y se proyectan en la conciencia de nuestros derechos (De Santis, 2012, p. 9).

Este texto funciona a modo de epílogo. Su colocación implica que la lectura literaria ya ha ocurrido y, como sostiene Genette (2001), se espera que quien produjo el paratexto y quien ha leído el relato compartan la misma información. Sin embargo, este peritexto es editorial, forma parte de las operaciones de puesta en colección, no es obra del escritor. En el texto citado, a la idea de nación implícita del *leitmotiv* “Las Malvinas son argentinas” se une la de “comunidad”, propia de una concepción fraternal, horizontal y a un derecho común. El uso de la primera persona del plural refiere también a esta cuestión. De contornos vagos –diría Benveniste (1997)– el deíctico “nosotros” no completa su sentido al no explicitar quién lo enuncia, pero podemos reponer aquí, sin

embargo, la palabra “argentinos”. El propósito de la colección se devela como “acompañamiento” a los miembros de la comunidad –especialmente aquellos que están en la escuela– en el acto de recordar, para leer y conocer el territorio sobre el que debe legitimar el reclamo. El infinitivo “crecer” del título de la colección toma un nuevo significado a partir de la lectura de este paratexto. Se puede referir tanto a los destinatarios de la colección como a la nación misma, incompleta, presa de ese “faltante en el mapa” (Lorenz, 2014, p. 71). El uso de los infinitivos en el título de LCC y esta primera persona del plural generan una ambigüedad que promueve cierta identificación y una invitación a que los lectores se sumen a un colectivo con el que comparten un reclamo histórico y vigente en el presente.

A través de los paratextos se termina de construir lo que Piacenza (2015) llama el “pacto de lectura escolar” (p. 121) y se delinea el propósito de LCC. Jóvenes en formación, parte de la ciudadanía democrática, deben poner a trabajar la memoria. Como sostiene Elizabeth Jelin (2021) la transmisión a las nuevas generaciones, es decir aquellas que no vivieron un hecho histórico determinado, de las memorias acerca del mismo, necesita de dos requisitos. Por un lado, que exista un posible proceso de identificación, un *nosotros* que incluya a ambas generaciones y, por otro, un espacio significativo que permita a quienes reciben esas memorias interpretar, resignificar. El sistema educativo, en general, aporta una visión legitimada de los hechos (Jelin, 2021), pero veremos en el capítulo 3 cómo en los textos literarios pueden identificarse puntos de fuga de los sentidos asignados a Malvinas a través de las operaciones de puesta en colección. En un momento de gran visibilidad de los derechos humanos como el período 2006-2012, el nombre de la colección se puede relacionar con una forma de concebir la

lectura, con la formación de lectores, con la democracia –al hacer incluso referencia al PNL de los ochenta– y los derechos humanos. Los textos literarios adquieren, entonces, sentidos a partir de su materialidad concreta. LCC es una colección que se difunde también en el ámbito digital, cuestión que profundizamos a continuación en tanto nos permite analizar otras instancias de mediación.

1.2. La colección en el entorno digital

En el momento de su lanzamiento, LCC tuvo la particularidad de circular, mayoritariamente, en un formato digital en PDF ya que se alojó en la web del PNL. La colección puede aún visualizarse en el entorno que hemos descripto y analizado en el apartado anterior, pero también en otro, conformado con motivo del 40 aniversario de la guerra: Clama el viento y ruge el mar.⁸⁹ Más allá del derrotero posterior de los textos, nos interesa también analizar la aparición de LCC en el soporte digital (Odetti, 2016).

El formato de la colección intenta reproducir la lógica de la lectura convencional, pero en una edición que tiene como soporte digital. En realidad, su diseño admite tanto la lectura en sus versiones. En la actualidad “[...] un libro puede ser también un e-book, un audiolibro, un videojuego, una película, un video en YouTube, un blog de autores, una comunidad lectores en Facebook... una experiencia” (Becerray Mastrini en Hamawi, 2021, p. 26). Que la colección se encuentre en PDF y sea fácilmente accesible aún hoy,

⁸⁹ Los textos pervivieron en la web del PNL durante algunos años, a pesar del cierre del programa durante el gobierno de Mauricio Macri. A fines del 2019 con el lanzamiento del PNL a cargo de Natalia Porta López, la interfaz de la web se modifica. El 2 de abril del 2021, con motivo de un nuevo aniversario de la guerra, el portal Educ.ar publicó en un formato digital diferente los cuentos de la colección y un año después, en el marco de los 40 años de Malvinas, el Plan Nacional de Lecturas construyó un micrositio denominado “Clama el viento y ruge el mar”, donde también pueden encontrarse los textos de la colección, pero integrando una nueva serie, expandida, disponible en <https://www.educ.ar/recursos/156482/clama-el-viento-y-ruge-el-mar> Si bien no analizaremos aquí estos cambios en las ediciones vale mencionar que el Estado siguió realizando nuevas operaciones de puesta en colección.

más de diez años después de su puesta en circulación, nos lleva a pensar en la perdurabilidad de los materiales en estos soportes. Por otro lado, la emergencia de LCC en formato digital agrega nuevas figuras invisibilizadas al circuito de la puesta en colección. Es lo que Sapiro (2016) –quien retoma a Becker (2008)– denomina el “personal de refuerzo”, aquellos que participan en la producción de valor a través de actividades de promoción y difusión, y cuyos nombres no figuran en ningún lado. Estos “epitextos” (Genette, 2001) forman parte del aparato paratextual, pero por fuera de la materialidad concreta. Sin embargo, también constituyen una instancia de mediación editorial que genera nuevas capas de sentido en torno a la literatura. Algunos especialistas han señalado también que en ciertas ediciones estos epitextos alojados en el web pueden funcionar como un auténtico “aparato interpretativo escolar” (Bombini, 1989; Piacenza, 2012) que no se coloca en el interior del libro. Esta operación tiende a eludir precisamente su caracterización escolar y acceder así a otros públicos, pero sin desatender su circulación educativa, ya que este aparato sigue presente, ahora en forma digital (Tosi, 2019; Hermida, 2019; Ruiz Luque, 2019). La web del Plan Nacional de Lecturas actual permite acceder a entradas antiguas, del 2014 y 2015, donde se recupera la colección LCC, pero no hay rastros acerca de quiénes postean esa información y escriben los textos que allí se leen (ver figuras 6 y 7).

Entonces, si observamos los cuatro fascículos de forma aislada entendemos que cada uno de ellos reproduce una forma convencional de lectura que se traslada al soporte digital. Sin embargo, si tomamos la emergencia de la colección en la web junto a otros materiales, nuevos paratextos y videos en los que se entrevista a los autores, podemos ver cómo el rol del Estado como editor se amplía en tanto realiza una

curaduría de contenidos (Odetti, 2016) que excede la conformación de la colección y que le agrega “un valor adicional a esa selección diseñando un entorno desde el cual mirar esas producciones ajenas” (Odetti, 2016, p. 38).

Figura 8. Captura de pantalla de la página web PNL, “Malvinas. La voz de los escritores” (realizada el 3/7/2019)⁹⁰



En la figura 8 podemos ver una presentación de la colección LCC a través de breves comentarios de cada texto y también a partir de las palabras de dos de los autores, Sandra Comino y Mempo Giardinelli, cuyas intervenciones pueden visualizarse en video.⁹¹ En su intervención, Comino adelanta cuestiones de la trama de la novela,

⁹⁰ En tanto durante la presidencia de Mauricio Macri el PNL fue suspendido, en la página web no se produjeron modificaciones y por ese motivo aún en 2019 era posible acceder a publicaciones antiguas sin modificaciones. En la actualidad puede accederse aun a esta publicación, pero la interfaz de la web ha cambiado, ya que el Plan Nacional de Lecturas se encuentra en actividad. <https://planlectura.educ.ar/?p=921>

⁹¹ En el video titulado “Malvinas entrevistas” (subido el 12 de junio de 2012) se comparte una breve entrevista realizada a los autores Sandra Comino y Mempo Giardinelli. Se encuentra disponible en el canal de Youtube del PNL <https://youtu.be/8eSRya-tqb8>

quién es la protagonista y las dudas a las que se enfrenta debido a lo que conoce de la guerra. Sin embargo, en el texto del posteo se selecciona el fragmento de su discurso en el que la escritora recuerda:

“Cuando todo el mundo salió a la calle porque creyó en la recuperación de las islas, a mí me pareció una locura”, dice Sandra Comino, autora de “Nadar de pie”, una novela que cuenta, a través de la historia mínima de una adolescente que no conoció a su padre –quien murió en Malvinas– la gran historia de un país (Administrador Educ.ar, 2014, párrafo 1).

Comino alude a un evento histórico: las espontáneas movilizaciones populares del 2 y 10 de abril de 1982 a la Plaza de Mayo en adhesión a la recuperación de las islas (Lorenz, 2014). La referencia al pasado en el fragmento se suma a una breve reseña de la novela –aunque como vimos en el PNL solo se editan tres capítulos–. En la cita se le asigna a *Nadar de pie* un carácter alegórico, en tanto a través de una “historia mínima” de una joven se condensa la “gran historia de un país”. La antítesis entre los adjetivos refuerza este sentido.

Los vínculos entre la literatura y lo extratextual se profundizan a partir de las palabras de Giardinelli: “La literatura es el retrato de la vida de una sociedad”, sentencia Mempo Giardinelli –autor de *Tito, Nunca Más*– pero acto seguido aclara, que un texto literario no debe ser visto ni esperado como testimonio para futuras generaciones por su ‘esencia de libertad’” (Administrador Educ.ar, 2014, párrafo 2). En este fragmento, el escritor pone de manifiesto dos tradicionales posturas acerca de la literatura: pensar al texto como reflejo de la realidad y, a su vez, como ficción, como un nuevo orden representado, y alude a esto último valiéndose de un lenguaje fuertemente

esencialista.⁹² La disociación entre literatura y testimonio propone una clave de lectura en sí misma y distancia a la colección de otro tipo de relatos que no tienen lugar en LCC, ya que está compuesta por literatura en su totalidad.⁹³ En los epitextos, entonces, emerge la relación entre la colección, el contexto de la guerra y la función de la literatura, a partir de las palabras de Comino y Giardinelli, y especialmente de los recortes y destacados que en este posteo se hace de sus palabras. La relación de aparente contigüidad entre estas cuestiones contribuye a la colocación de LCC como objeto de lectura escolar, ya que se explicitan mediante los videos cuestiones extratextuales que, en las ediciones para jóvenes muchas veces aparecen en el soporte material.

Por otro lado, también se menciona el propósito de la colección:

Estos textos, junto a los títulos “La marca del ganado” de Pablo De Santis y “No dejes que una bomba *destruya* el clavel de la bandeja” de Esteban Valentino, conforman la colección que este año, el Plan Nacional de Lectura, ha publicado para aportar reflexiones, en un nuevo aniversario de la guerra (Web Plan Nacional de Lectura, 2014, párrafo 3, el destacado es nuestro).

En este fragmento advertimos un error en el nombre del cuento de Valentino, se cambia “dañe” por “destruya”, pero además se vuelve sobre un uso concreto de la literatura, “para reflexionar en el aula”. Esa visión humanista que persiste en la LEN, así como también en los paratextos de LCC, se evidencia también en el entorno digital que se crea para alojarla, donde se insiste sobre esta idea. La errata del verbo resulta llamativa en tanto es el título del cuento, un dato relevante, pero a su vez, el reemplazo

⁹² En el capítulo 3 abordamos los vínculos entre historia y ficción en la literatura.

⁹³ Otras decisiones acerca de la selección se tomaron en *Pensar Malvinas* (Flachsland, Adamoli y Lorenz, 2010), material del Programa Educación y Memoria, en el que se yuxtaponen diferentes tipos de discursos sobre la cuestión: fuentes documentales, testimoniales, fotográficas y ficcionales.

de "dañe" por "destruya", además de ser más duro fonéticamente y menos poético, también presenta una connotación más bélica y en ese sentido, permite evocar también el concepto "Malvinas", focalizando en este referente la guerra, la muerte y la destrucción. La idea presente en la cita de que la colección aporta "reflexiones" y la errata en el título del cuento de Valentino contribuyen a conformar el *para qué leer* esos textos literarios según este posteo.

Una presentación posterior de la colección – fechada en el 2015– posee algunas características que la distinguen de que analizamos previamente (ver figura 9).

Figura 9. Captura de pantalla de la página web PNL. "Malvinas: cuentos para reflexionar en el aula" (realizada el 3/7/2019)⁹⁴



⁹⁴ En la actualidad puede accederse aun a esta publicación, pero la interfaz de la web ha cambiado. <https://planlectura.educ.ar/?p=1193>

En esta entrada se agrega un nuevo infinitivo a la tríada que da nombre a la colección: ya no se trata solamente de *leer, conocer* y *crecer*, sino también de *reflexionar*. Si bien nuevamente se hace una breve reseña de los textos, en el primer párrafo del posteo no se los distingue entre sí, sino que se menciona la trama de los mismos, pero sin especificar a cuál se refiere en cada caso. De esta forma, el lector no podrá saber cuál de los enlaces remite a “La búsqueda desesperada del pasado que emprende una chica que no conoció a su papá”, por ejemplo (Administrador Educ.ar, 2015, párrafo 1). Por otro lado, encontramos una nueva errata, o directamente un error, ya que tanto en el título de la publicación, como en el posteo se remite a los textos literarios como “cuentos” cuando *Nadar de pie* es, en realidad, una novela. Creemos que esta forma de unificar los fascículos puede explicarse más allá de una mera equivocación. El cuento como género se encuentra fuertemente asociado a la LJ escolar por diferentes motivos: la brevedad, la unidad de acción, la posibilidad de –como el caso de los fascículos de la colección– ser leídos en una sola clase. Esta operación, como otras que advertimos en estos epítextos, borra el contexto original en pos de construir un material escolar, una colección donde los textos literarios sirven a otros propósitos, aunque veremos en el capítulo 3 de qué modos la literatura quiebra estos sentidos, especialmente algunos estereotipos de la LJ.

La confusión genérica y el salto temporal entre que LCC se edita y el posteo, nos permite volver sobre la cuestión de la mediación. Si bien la publicación, como todas las de época, posee como autor a “Administrador Educ.ar”, detrás de esa denominación hay personas con nombres y apellido que operan la web: personal técnico dedicado a la gestión de materiales, ya que en este caso se vuelve a publicar un recurso existente y editado originalmente en 2012. De hecho, el último párrafo (ver figura 9) cita casi

textualmente y palabra por palabra, pero sin citarlo o mencionarlo, el epílogo de la colección que analizamos en el apartado anterior. No obstante, agrega cuestiones simbólicas de peso. De esta forma, lo que en el texto que acompaña LCC se leía como “historias pequeñas que sostienen el recuerdo y se proyectan en la conciencia de nuestros derechos” (De Santis, 2012, p. 9) se transforma en “Historias que sostienen el recuerdo *nefasto* de la guerra pero que, a su vez, también se proyectan en la conciencia de nuestros derechos” (Administrador Educ.ar, 2015, párrafo 3). El adjetivo marca una perspectiva particular acerca de la guerra y cierra sentidos de una forma que el entorno textual de la colección no hace. Erratas y agregados dan cuenta de que el proceso de mediación es siempre complejo y que las operaciones de puesta en colección de LCC no hacen sino condicionar los modos de leer Malvinas.

En LCC, se realiza una recolocación de textos literarios que ya circulaban en otros soportes en el campo de la literatura destinada a jóvenes –volvemos sobre esta cuestión un poco más adelante en el capítulo– y se resignifica la constitución de la colección con motivo del trigésimo aniversario de la guerra de Malvinas. El agente del campo que edita LCC, el Ministerio de Educación a través del PNL, construye un destinatario doble, ya que como advierte Nieto (2017), los materiales oficiales poseen una “intención configuradora de la actividad docente más allá de sus propósitos declarados” (p. 191). Ahora bien, si el objetivo de las políticas del período es formar ciudadanos a través de la lectura literaria y, tal como entiende Cañón (2015), el Estado realiza de esta manera una operación no solo cultural, educativa y política, sino también estética, ¿qué lugar ocupa la especificidad literaria en este escenario?

2. Desde dónde se lee: Objetos de lectura para la memoria

Para comenzar este segundo apartado volvemos una vez más a Ludmer (2015), quien propone que, al interpretar los modos de leer, además de preguntarse *qué se lee*, es necesario pensar *desde dónde se lee*. La autora profundiza en la idea de la siguiente forma: “Quiere decir, en el caso concreto de la crítica, qué lugar concreto, imaginario, fantaseado o deseado ocupa el crítico o el que lee en sociedad” (p. 41). *El que lee* en este caso es el Estado a través del PNL –con todas las complejidades que esto implica, a las que nos hemos referido más arriba-. Por ese motivo, en las siguientes páginas caracterizamos su rol como editor de literatura, para también indagar en ese espacio simbólico desde el cual se lee Malvinas en la colección.

En el capítulo 1 hemos visto cómo la polifonía propia del campo intelectual, donde la coexistencia de diferentes líneas de pensamiento es habitual, se expande hacia el campo oficial. En este sentido, advertimos entre 2006 y 2012, la preeminencia de una visión humanista de la literatura que oblitera la especificidad propia del campo literario, relegada en pos de otras cuestiones, como la construcción de la ciudadanía y la constitución de una identidad nacional. También observamos el encastre de paradigmas de lectura en la normativa vigente. Resulta de interés que, cien años después del auge del nacionalismo, pervivan en el sistema educativo discursos propios de otro momento histórico a la par de nuevas formas de concebir los objetos. En este segundo capítulo hemos comprobado que podemos advertir esta polifonía también en la mediación editorial. Mediante las operaciones de puesta en colección, los textos literarios se transforman en materiales destinados a cierto tipo de lector (Eco, 1989; Cuesta, 2006) y con espacios de circulación, modos de uso y protocolos de lectura

delimitados (Panesi, 2001, Rockwell, 2005). Como menciona Tosi (2021) esa materialidad dispone:

un protocolo de lectura, que se cimienta no solo en la funcionalidad didáctica atribuida a la literatura, sino también en la construcción de dos destinatarios privilegiados, alumnos y docentes, perfilados como lectores pero también como usuarios, ya que “trabajan los textos”, “extraen” información y se “forman” como ciudadanos (p. 142).

Tal como hemos visto, entre el 2003 y el 2015, el Estado se configura como autor de políticas públicas que favorecen la práctica lectora y como editor de materiales concretos para llevarla a cabo. Y el reclamo por la soberanía de Malvinas se impone, en este contexto, como una parte vital dentro de la constitución de la identidad del ciudadano argentino, algo que también se vehiculiza en LCC.

Ahora bien, como hemos visto, entre las operaciones de puesta en colección que realiza el PNL podemos incluir la selección de, entre todos los tipos de textos, ficciones: tres cuentos y el fragmento de una novela. Fue una característica del programa ponderar la literatura por sobre otros tipos de textos, lo que constituyó una política de lectura divergente con respecto a la que se promovía desde otras agencias estatales. Cabe agregar aquí que el Ministerio de Educación publicó también otro tipo de materiales como el ya mencionado *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (Flachsland, Adamoli y Lorenz, 2010), editado por el Programa Educación y Memoria, cuyo subtítulo es fuertemente denotativo respecto al contenido. En este objeto de lectura, el cuento “La marca del ganado” de Pablo de Santis constituye la “fuente ficcional” que se pone en diálogo con documentos históricos de diverso tipo. Desde la sociocrítica, Marc Angenot (2015) nos invita a preguntarnos *qué puede la literatura*

como una forma volver sobre la especificidad asignada al arte. Parte en su análisis de un breve estado de la cuestión donde retoma a Bajtin (1999) como se puede observar en el siguiente fragmento:

la literatura conoce en un segundo grado, que llega siempre después a un universo social que ella percibe saturado de palabras, debates, roles lingüísticos y retóricos, ideologías y doctrinas que tienen, todos, la pretensión inmanente de servir para algo, de dar a conocer y guiar a los humanos confiriendo sentido (significado y dirección) a sus actos en el mundo (Angenot, 2015, p. 267).

Por lo tanto, en este punto vale decir que en las ediciones del Estado existen, de modo más o menos implícito según el caso, no solo definiciones o paradigmas de lectura, sino también de la literatura y de sus potenciales usufructos. Bourdieu (1995) advirtió acerca de las dos lógicas económicas que rigen al campo literario y al artístico y que interpelan nuestro objeto de estudio. Por un lado, las ediciones del Estado no persiguen la “lógica ‘económica’ de las industrias culturales” (Bourdieu, 1995, p. 214), por el hecho de que estamos hablando de materiales con alto contenido pedagógico-educativo de distribución gratuita, tanto en papel como en su versión en digital. En este sentido, cuentan con una “economía anti ‘económica’ del arte puro” (Bourdieu, 1995, p. 214), más orientada a la acumulación de capital simbólico. Sin embargo, en tanto estos materiales incluyen textos literarios ya editados dentro del campo de la literatura para jóvenes, su vínculo con el mercado de bienes existe. Esta relación se da en dos sentidos: *hacia atrás en el tiempo*, la operación estatal es seleccionar cuatro textos de entre otras posibilidades a partir de aquello ya editado en el campo –coleccionar, como ya vimos–; *hacia adelante*, la operación de conformar la colección LCC tiene un impacto en las reediciones posteriores de los textos –como analizamos más adelante en el capítulo–.

De esta forma, se contribuye a la consolidación de un “modo de leer institucionalizado” (Cuesta, 2003), que excede la escuela y que derrama en la forma de entender qué es literatura y qué no. Estos aportes teóricos nos permiten volver a pensar en los paratextos de la colección y en el desplazamiento que la función estética de la literatura sufre y en cuánto se le pide al texto literario, y a una colección en este caso, que haga. No en todas las ediciones del PNL o del Ministerio de Educación existen tantas referencias a los símbolos nacionales y a la construcción de la ciudadanía como en LCC. Creemos que esta particularidad se vincula con una cuestión temática, es decir, porque el objeto de la colección es Malvinas y no otro. La inclusión de elementos como el logotipo de las islas y la frase “Las Malvinas son argentinas” se integra a otros símbolos patrios.

2.1. El Estado canonizador

¿Por qué es el 2012 un momento clave para la incorporación de Malvinas al canon escolar? Volvamos nuevamente a Bourdieu (1995) quien sostiene que una empresa está más cerca del polo “comercial” cuando sus productos responden a una demanda preexistente y a ciertas formas preestablecidas. Ahora bien, en el caso de Malvinas –y su pluralidad de significados ya abordada– esa demanda es simbólica y en este momento histórico algo cuaja: se crea un espacio significativo para abordar el tema. Jelin (2021) afirma que “Las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de las memorias” (p. 71). El Estado como agente en este momento histórico posee un peso tal que sus ediciones se convierten en capital simbólico, carga con el poder de consagrar objetos (en este caso, los textos que integran la colección) y personas (sus autores). Este lugar se lo da la inversión de recursos económicos realizada, así como también la

valorización positiva acerca de las ediciones. El ingreso de los textos literarios a las selecciones realizadas por el Estado, sea a través de los Diseños Curriculares, colecciones o listas de cualquier tipo, es el grado máximo de consolidación dentro del canon escolar (Piacenza, 2012). Por más dinamismo que se le atribuya, el canon continúa representando una vara para medir qué se incluye y qué queda afuera, construyendo una definición histórica de qué es la literatura y, lo que aquí es más importante, *cómo y para qué leerla*.

Daniel Link (2019) alude a que “La antología y el manual son el museo de la literatura” (p. 15) y, dado que, en su interior, a partir de una serie de operaciones, la literatura es despojada de sus contenidos polémicos, sufre una homogeneización que la coloca como modelo. Esta idea que implica ubicar al espacio escolar en un lugar conservador, nos lleva una vez más hacia el pasado. Piacenza (2012) observa que:

La idea de un canon escolar con carácter normativo y regulatorio procede de la pedagogía humanística, cuando las letras constituían el núcleo del currículum y la educación era, esencialmente, un modo de relación con el texto escrito, esto es, una determinada experiencia del libro en la que la lectura producía una subjetivización del tiempo colectivo. A través del libro, la tradición le hablaba a un lector individual -joven-, cuya identidad personal se consolidaba con relación a la experiencia de la comunidad de pertenencia. La dialéctica del cambio y de la permanencia de los textos canónicos se atenía menos a la conservación o a la ampliación de los catálogos de las obras, que a los principios que ellas representaban (p. 115).

Si bien la autora continúa diciendo que “Hoy, ese tiempo hecho libro y almacenado en la biblioteca ha desaparecido” (p. 115), podemos observar en LCC perviven resabios de esas formas de interpretar. Esto adquiere particular interés si recordamos dos características propias del campo de la literatura destinada a las infancias y

juventudes⁹⁵: la tendencia a canonizar más a los autores que a las obras (Andruetto, 2013) y la reedición como fenómeno editorial. Es habitual que ciertos textos literarios de algunos autores vuelvan al mercado en diferentes soportes con el paso tiempo, incluso por otras editoriales, cambiando los paratextos, las ilustraciones, etc.⁹⁶ En este sentido, la colección LCC se vincula con el canon de una forma doble: por un lado, al optar por publicar narrativa breve, género tradicionalmente asociado al ámbito escolar; por otro, al seleccionar autores que, para la época, se encontraban ya canonizados dentro de la LJ, por su presencia en las aulas, pero también en los manuales y en las sugerencias de los sellos editoriales para los docentes. Volvemos sobre el lugar de los autores en el campo literario más adelante, pero vale mencionar aquí algunos datos que permiten situarlos en el 2012, año de edición de la colección LCC. Pablo de Santis gana en 2007 el Premio Planeta-Casa de las Américas por *El enigma de París* y dirige la colección juvenil La movida de editorial Colihue desde el 92. Por su parte, Mempo Giardinelli arma la revista *Puro cuento* desde el 86 al 99, proyecto a partir del cual se crea la Fundación Mempo Giardinelli que trabaja por la educación y el fomento de la lectura. También Esteban Valentino ha sido galardonado. Obtiene con *Un desierto lleno de gente* (2002) –libro en el que se incluye el cuento “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja”– el premio “Destacado de ALIJA” (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina) en la categoría “Texto”. Por último, si bien Sandra Comino cuenta con menos libros publicados, se dedica también a la escritura ensayística, como puede verse en *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y Juvenil*

⁹⁵ A partir de aquí utilizaremos la sigla LIJ para referir a este campo.

⁹⁶ Un caso paradigmático es el de María Teresa Andruetto, ganadora del premio Hans Christian Andersen en 2012. Al respecto ver Malacarne (2017).

(2009). Más allá del grado de difusión de sus obras para cuando sale LCC, la inclusión de los textos en una colección escolar del Estado genera un efecto canonizador de sus autores.⁹⁷ En el caso que nos compete, el Estado, a diferencia de las editoriales, no busca un beneficio económico ya que no desea vender más, sino promover una experiencia cultural. El PNL, entonces, obra como canonizador de los textos literarios de estos autores y, especialmente en el caso de Comino, la recoloca dentro del campo de la LIJ argentina.

2.2. Memorias en disputa

Susana Cella (1998) explica que, a su parecer, “el establecimiento de un canon, o el interés o el deseo de hacerlo, se relaciona directamente con prácticas identitarias o de necesidad de que exista, en el mundo percibido en desvanecimiento o finalización, algo que se parezca a una certeza” (p. 10). En este punto dos cuestiones como el canon y la memoria se entrecruzan. Decimos esto debido a que identificamos en la constitución de una colección escolar como LCC no solo operaciones de selección de los textos literarios que impactan en los movimientos del campo y en la canonización de las obras, sino también porque, al tener cada fascículo como referente a Malvinas, se afirma un elemento propio de la identidad argentina: el reclamo por la soberanía de las islas. En este sentido, la selección de estos textos literarios por sobre otros ya editados para el 2012, los ubica en un lugar de consolidación como *literatura de Malvinas para jóvenes*

⁹⁷ En un Seminario de Literatura infantil y juvenil y la Guerra de Malvinas, integrantes del Colectivo LIJ entrevistaron a algunos autores del campo que habían abordado el tema de la guerra, entre ellos Comino (08/09/2018). En estas conversaciones, la autora destacó la importancia que había tenido para ella participar del PNL, ya que le permitió recorrer el país, conocer lectores y que ellos la conozcan. Las visitas de escritores a las escuelas forman parte de las estrategias de promoción propias del mercado editorial de la literatura destinada a las infancias y juventudes (Ruiz Luque, 2019). Como afirma Tosi (2019) “se fueron tejiendo vínculos tan intrínsecos como complejos entre literatura, escuela y edición” (p. 7).

con un propósito, el fortalecimiento de la memoria, y la propuesta de una mirada particular sobre el pasado.

El período que trabajamos, 2006-2012, se inserta en un momento particular en que los discursos sobre las memorias de la dictadura y la guerra de Malvinas se expanden en Argentina. Por un lado, esto acompaña un fenómeno cultural y político a nivel mundial: la preocupación central acerca de la memoria en las sociedades occidentales (Huyssen, 2001).⁹⁸ En nuestro país, Elizabeth Jelin (2021) es una de las pioneras en el estudio de estas cuestiones a partir de su clásico *Los trabajos de la memoria* en el que señala:

Las memorias son procesos subjetivos e intersubjetivos, anclados en experiencias, marcas materiales y simbólicas, y marcos institucionales. Esto implica necesariamente entrar en el análisis de la dialéctica entre individuo/subjetividad y sociedad/pertenencia a colectivos culturales e institucionales. Lejos de propiciar un discurso único, las memorias, con sus recuerdos, silencios y olvidos, son siempre plurales y, en general, están en contraposición o aun en conflicto con otros (p. 11).

Esta definición de Jelin nos permite observar nuestro objeto de estudio, los modos de leer Malvinas, desde diversos ángulos, sin realizar una lectura única sino interpretando la disputa de sentido.

⁹⁸ Al respecto Andreas Huyssen (2001) sostiene: “Los discursos de la memoria se intensificaron en Europa y en Estados Unidos a comienzos de la década de 1980 del siglo XX, activados en primera instancia por el debate cada vez más amplio sobre el Holocausto (que fue desencadenado por la serie televisiva Holocausto y, un tiempo después, por el auge de los testimonios) y también por una larga serie de cuadragésimos y quincuagésimos aniversarios de fuerte carga política y vasta cobertura mediática: el ascenso al poder de Hitler en 1933 y la infame quema de libros (...) En su mayoría "aniversarios alemanes", complementados por el debate de los historiadores de 1986, la caída del Muro de Berlín en 1989 y la reunificación alemana en 1997, merecieron una intensa cobertura en los medios internacionales que reavivaron codificaciones posteriores a la Segunda Guerra de la historia nacional en Francia, Austria, Italia, Japón, incluso en los Estados Unidos y últimamente también en Suiza” (p. 15-16).

El PNL establece una relación entre la lectura como práctica formadora y la necesidad de que en ese aprendizaje se incluyan cuestiones tales como la soberanía, la justicia y la identidad asociadas a Malvinas. Por otra parte, como advierte Vezzetti (2013), en nuestro país “memoria” es un significante usado en correlación con otros dos, “verdad” y “justicia”, aunque Malvinas, por la experiencia social y el amplio acompañamiento colectivo de la guerra, constituye “un núcleo revelador, una clave del ciclo dictatorial que merece un tratamiento específico” (Vezzetti, 2003, p. 93). En este sentido, las disputas por las memorias de Malvinas poseen sus propias particularidades respecto a la dictadura y eso impacta en LCC. La colección promueve, entonces, ciertos sentidos en torno a la guerra y la posguerra desde una visión del Estado. La memoria se consolida como una operación para dar sentido al pasado y quienes deben otorgarlo no solo son individuos sino también grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y a menudo intentan transmitir y aun imponer sentidos del pasado a otros. Desde esta perspectiva, cada sujeto trabaja su propia memoria, pero dado que la memoria colectiva es un terreno de disputas y hay batallas permanentes por los usos del pasado, los Estados nacionales se transforman en poderosos agentes a la hora de consolidar ciertas representaciones. En estas luchas, lo que la escuela y las instituciones estatales *dan de leer*, asume una vital importancia.

Precisamente, en el marco regulatorio del PNL y en LCC hemos relevado modos de leer Malvinas vinculados a la idea de nación soberana, en tanto se intenta transmitir un sentido o una lectura del pasado y, de esta forma, desde el presente hacer un *uso* del mismo (Todorov 2008), apropiándose (Chartier, 1992) de los textos. Como hemos visto, se lee desde una matriz de sentido propia del Estado-Nación, desde la necesidad de

reforzar la identidad común y construir una ciudadanía que reafirme la soberanía de un territorio. Para esto, se realizan una serie de operaciones de *puesta en colección* visibles en los paratextos. Sin embargo, cabe hacer algunas distinciones. En primer lugar, el PNL selecciona un corpus que recorta de su contexto original para asignarle otro, el de la colección, que propone un nuevo eje estructurante de sentido –Malvinas– alrededor del cual forja una identidad. Todos los elementos gráficos y textuales presentes en LCC refuerzan esta construcción: la yuxtaposición, la fragmentación, la resignificación de elementos y, quizás simbólicamente la más relevante, nombrar o renombrar –en los fragmentos de *Nadar de pie*–. Las erratas que identificamos en los epitextos solo refuerzan la idea de montaje propia de las colecciones en general y de las escolares, en particular. En segundo lugar, el Estado, de esta forma, se apropia no solo de los textos, sino también de las operaciones propias del mercado editorial de la LJ, que adecúa a sus propios propósitos a treinta años de la guerra de Malvinas: *hacer memoria*.

3. Para quiénes: el camino hacia los lectores

3.1. Malosentendidos, estantes y mucha tinta. La literatura juvenil

Dado que el corpus que abordamos en este capítulo y en el próximo fue editado como LJ y/o parece dirigirse a un lector modelo joven, se hace necesario retomar los principales debates en torno a estas caracterizaciones que tienen lugar en el campo educativo, editorial y literario. La literatura editada para las infancias y las juventudes posee ciertas particularidades respecto a la literatura para adultos, también llamada literatura *a secas* o general, es decir aquellos libros que en su soporte material no

indican mediante ningún paratexto o marca a qué edad están destinados y que habitualmente se asocian a un lector experimentado.⁹⁹ En primer lugar, en el campo de la LIJ emerge el problema del destinatario doble, ya que, si bien los libros son concebidos para un lector niño/niña/adolescente, en la mayoría de los casos, quienes escriben, publican y eligen son adultos, escritores, familias y/o los docentes. Esta relación asimétrica (Carranza, 2007) entre los productores y los destinatarios plantea una desigual condición de saber y poder difícil de ser superada, en tanto los adultos solo podemos tener *representaciones* acerca de los chicos y chicas. Como explica Roger Chartier (1992; 1996), la cultura está conformada por conjuntos de representaciones y prácticas a través de las cuales los individuos construyen sentidos y se autofiguran a partir de determinadas convenciones y necesidades sociales. La literatura es una textualidad que propicia la observación de los cambios en las representaciones a lo largo del tiempo, no sólo en los textos propiamente dichos, sino en los modos en que estos han sido leídos por tales o cuales lectores. Por ese motivo, en la colección LCC es pertinente relevar las representaciones de jóvenes tanto en la mediación editorial, como en los textos literarios propiamente dichos.

Como ha demostrado la sociología de la lectura (Chartier, 2000), la literatura es objeto de mediaciones editoriales, entre autores, textos y lectores. Estas relaciones adquieren particulares matices en el caso de la LJ, donde además la escuela pasa a ocupar un lugar central. Para leer allí se seleccionan ciertos libros a partir de criterios individuales del docente, pero también en función de aquello que sugiere el Estado –

⁹⁹ El uso de la expresión “literatura a secas” se encuentra extendido en el campo de la literatura para niños y jóvenes. Autores como María Teresa Andruetto (2013) y Paula Labeur (2019) lo utilizan, por ejemplo, en un sentido similar al nuestro.

que, como hemos analizado en el capítulo anterior, realiza prescripciones para las escuelas a través de los currículums, e insta políticas de lectura, fomenta encuentros como ferias del libro, sostiene la compra y distribución de libros e, incluso, en el periodo que recortamos, puede constituirse como editor- y de lo que las editoriales publican y promueven. Este universo de mediaciones múltiples entre autor y lector, constituye un campo (Bourdieu, 1971, 1990, 1995; Barei, 1993) que se caracteriza, entonces, por un complejo sistema de relaciones que componen el contexto y por una serie de fuerzas que internamente están en tensión, se atraen y se repelen (Bustamante, 2018). Otro agente que interviene es la academia, como espacio de formación de escritores, docentes, editores y especialistas, y mediante la crítica literaria que los investigadores realizan acerca de los objetos de lectura. Para completar este mapa, vale mencionar otras instituciones que intervienen en el campo, por ejemplo, las asociaciones como la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), con filiales en todo el mundo, tales como ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina).

Como hemos destacado en otra oportunidad (Bustamante y Bayerque, 2021) el sintagma *literatura juvenil* posee cierta ambigüedad: ¿literatura escrita *para* jóvenes?, ¿escrita *por* jóvenes?, ¿publicada por el mercado editorial *con* un destinatario juvenil? A lo largo del tiempo, en nuestro país y fuera de él (Lluch Crespo, 1996, 2005; Sarland, 2003), equipos de especialistas han demostrado la existencia de la LJ y reflexionado de forma sistemática acerca de ella, sin embargo, es habitual que la problematización acerca del sintagma emerja en los primeros párrafos de muchos de los artículos que se ocupan de la cuestión (López y Bombini, 1992; Bombini, 1998; Bustamante, 2012, 2018; Perriconi, 2012; Cañón y Stapich, 2012; Blanco, 2013; Labeur, 2019). Acordamos

con Patricia Bustamante (2018) quien afirma que, dentro del campo de la LIJ, la LJ es un recorte, “dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural” (p. 50).¹⁰⁰

A partir de la emergencia del joven como actor social y político y su construcción como consumidor diferenciado (Piacenza, 2017), empíricamente podemos hablar del surgimiento de un corpus de textos literarios editado específicamente para esa franja etaria (Bayerque, Couso y Hermida, 2021). En el caso de Argentina, la publicación de *El visitante* de Alma Maritano en 1984 en la colección Leer y Crear de la editorial Colihue marca el inicio de la literatura juvenil destinada a una circulación escolar (Bayerque, Couso y Hermida, 2021). La novela da inicio a una trilogía de un grupo de adolescentes que transitan sus años de secundaria, que tuvo gran aceptación como lectura escolar y dio origen a los primeros trabajos críticos sobre este tema (López y Bombini, 1992).

Al querer establecer las características concretas de este recorte del campo nos enfrentamos a una serie de problemas. Es que los textos que se incluyen y excluyen varían no solo con el tiempo, vaivenes propios del campo literario, sino también de acuerdo con criterios editoriales, como ocurre con numerosos géneros, autores y selecciones en la historia literaria. En el caso que aquí nos ocupa, esto es justamente lo que se evidencia con “Tito nunca más” de Mempo Giardinelli. Ediciones B publicó por

¹⁰⁰ El problema conceptual que acarrea la dificultad de establecer una preposición entre la palabra “literatura” y “jóvenes” excede al campo literario. De hecho, Baretta, Galano y Laredo (2018), quienes estudian en detalle las políticas de juventud desde las Ciencias Políticas, realizan un completo estado de la cuestión donde recuperan una clasificación realizada por Sáenz Marín, luego ampliada por Balardini. Según la posición de los jóvenes como objetos o sujetos de la política establecen políticas *para*, *por*, *con* y *desde* los jóvenes. Vemos, de esta forma, cómo la particular liminaridad de este grupo social afecta a los diferentes campos de estudio que desean investigarlo. Ahondamos en estas cuestiones en el próximo capítulo.

primera vez el cuento en un libro llamado *Estación Coghlan y otros cuentos* (2005). En el 2012, el PNL lo reedita en el marco de la colección LCC. Cinco años después, el relato volvió al mercado dentro de un volumen titulado *Tito nunca más y otros cuentos*, esta vez por la editorial especializada del Grupo Santillana, Loqueleo. Según el propio autor (Méndez, 2018), es la editorial infantil y juvenil la que decide colocar el cuento primero dentro del volumen y dando título al mismo, e incluso haciendo alusión a él con la imagen de tapa –en la que puede verse una cancha de fútbol, un arco de fondo y, en primer plano, una pelota. En la reconstrucción de la circulación del texto de Giardinelli advertimos que, si bien el propio mercado editorial es el que rotula los libros según el criterio de edad, vale hacer dos aclaraciones: por un lado, la frontera entre lo juvenil y lo adulto es permeable.¹⁰¹ Por otro, también observamos cómo se aprovecha la circulación previa de un cuento, como la que tuvo “Tito nunca más”, en el marco del PNL para colocarlo en primer plano en una nueva edición. Sumado a esto, en la selección de la tapa, Loqueleo opta por ponderar la temática futbolística por sobre Malvinas. Esta forma de operar de las ediciones escolares (Tosi, 2019) intenta apelar al destinatario doble que poseen. Al adulto/docente a través de la recuperación en el título del libro y de un autor de un cuento que es posible que conozca, y al adolescente mediante una tapa que promete cuentos de fútbol.

Pero entonces, ¿qué es la literatura juvenil? Cañón y Stapich (2012) sistematizan algunas características como la presencia de un narrador en 1° persona, identificado con el protagonista, personajes adolescentes, la utilización de un lenguaje sencillo –que

¹⁰¹ Podemos establecer aquí una diferencia entre la LJ y la literatura para niños, aunque existen textos problemáticos en este sentido como los libros-álbum, que presenta desafíos de sentido y no se atiene a clasificaciones etarias (Bajour, 2016).

muchas veces incorpora la “jerga juvenil” (Bustamante, 2006, p. 127), temáticas realistas (López y Bombini, 1992) y en ocasiones ligadas a problemáticas como el *bullying*, la anorexia, el abuso de drogas, lo que incluso ha llevado a otros especialistas a pensar en el concepto de “paraliteratura” (Lluch Crespo, 1996; Nieto, 2017). Sin embargo, en la actualidad los textos editados para jóvenes no se ajustan necesariamente a ese molde observable en los 90 y los primeros 2000. Y es que la definición que demos de la LJ depende del posicionamiento crítico, estético, pedagógico y aún ideológico de quien la enuncie: si partimos del corpus literario (Nieto, 2017, 2019), si problematizamos la cuestión desde el mercado editorial o desde lo que *pide* la escuela (Bombini, 2017), si miramos el objeto desde lo que prescribe el Estado en un determinado momento (Cañón, D’Antonio, Hermida, Hermida, 2016), o a partir del joven como sujeto lector (Bustamante, 2006; Labeur, 2019), se construyen diversas acepciones y corpus. En relación con esto, cabe señalar que los adolescentes/jóvenes poseen un grado de autonomía superlativamente mayor a los niños y niñas: tanto para seleccionar sus lecturas, como para establecer relaciones entre textos.

Por sus implicancias tanto con la literatura para niños como con aquella para adultos, la LJ posee cierta liminaridad. En ocasiones, los adolescentes pueden acercarse a textos que originalmente no fueron pensados para ellos, pero que disfrutan igualmente. Una especialista que se ha preocupado por ordenar estas cuestiones ha sido Paula Labeur (2019). En su libro *Dar para leer* parte de un ejercicio de invención para elaborar una clasificación *posible* de las lecturas de los jóvenes. Imagina siete estantes de una biblioteca juvenil partiendo de dos certezas: que existe un lector joven y que ese sujeto lee dentro y fuera de las instituciones educativas. A partir de esta analogía

formula una posible organización de este corpus diverso y aparentemente inaprensible e incluye en los estantes aquella literatura de género realista escrita para jóvenes que están en la escuela, pero también textos escritos antes del siglo XX, libros que circulan por fuera de la escuela y la literatura a secas recortada –sea por los Diseños Curriculares como por los docentes– para leer en el aula. Una mención especial merece para *Labour* los textos escritos por jóvenes, a los que incluye en el último estante. Muchos adolescentes en la actualidad son consumidores y productores de diferentes tipos de contenido, incluyendo el multimediático, alimentando al campo cultural.

Los textos que conforman LCC pueden considerarse de LJ en tanto predomina en ellos el narrador en 1° persona, atraviesan sus páginas personajes jóvenes, y se construye un verosímil realista. Como hemos explicado, el núcleo temático que reúne a los textos es la guerra de Malvinas. Los cuatro hacen referencia a la cuestión de forma más o menos explícita, apelando más literalmente al espacio geográfico o a través de recursos retóricos que enmascaran al referente, dejando huella de la experiencia de la guerra en los sujetos que la vivieron y también en sus familias. Volvemos sobre estas cuestiones en el próximo capítulo.

Por lo dicho, cómo delimitar qué es la LJ continúa siendo un desafío para los especialistas. Sin embargo, también hemos observado que según el agente desde el cual se observe la cuestión, el análisis se diferencia. En este sentido, nos parece importante considerar lo que advierte Perriconi (2012): “La intención educativa, la ecológica, la psicológica y la tutelar (propia del control adulto), son ideológicas y se proponen generar un modelo de lector” (p. 31). Las intrusiones (Díaz Rönner, 1988) y el tutelaje pedagógico (Carranza, 2007) propios del campo de la LIJ permean también el corpus

literario para jóvenes. Como veremos, en la colección LCC, el Estado como agente editor vehiculiza mediante la construcción del soporte una serie de cuestiones extratextuales: la persistencia en el reclamo por la soberanía y la apelación a la construcción de la ciudadanía.

3.2. Cuatro textos, múltiples recorridos¹⁰²

En este caso, los cuatro autores seleccionados formaban parte ya en el 2012 del catálogo de editoriales de LIJ del país, aunque con diferentes grados de relevancia. Giardinelli y su Fundación contribuyeron al armado de colecciones y numerosos materiales del PNL en el período.¹⁰³ Como referimos en el apartado anterior, “Tito nunca más” se publica por primera vez dentro de un libro de cuentos en el año 2005, llamado *Estación Coghlan y otros cuentos* por Ediciones B, a la par de otros títulos de Literatura argentina, pero sin ninguna otra marca en cuanto al receptor. Esto lo diferencia de sus pares dentro de la colección, ya que es el único que no había visto la luz originalmente en una editorial de LIJ. *Nadar de pie*, la novela de Sandra Comino, se edita por primera vez en 2010 por Libros del Náufrago, un pequeño sello porteño que cerró unos años después, por lo que los derechos de la obra volvieron a la autora. Por su parte, el cuento de Esteban Valentino sale editado originalmente en 2001 en una antología de cuentos llamada *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología Para Gente Joven* de Sudamericana, para incluirse al año siguiente en *Un desierto lleno de gente* (2002) por la misma editorial, dentro de

¹⁰² Este apartado del capítulo se ha construido retomando reflexiones realizadas en Bayerque (2020).

¹⁰³ Además de la colección que ya comentamos, Leerxleer, Giardinelli compiló en 2006 y 2008 *Cuentos para seguir creciendo*. Vemos aquí la insistencia en el nombre de la colección del verbo “crecer”, también presente en LCC.

su colección *La pluma de gato/Juvenil*.¹⁰⁴ Como se puede ver y ya hemos señalado, la operación estatal consiste en recolectar textos ya editados con anterioridad y darle una nueva unidad a modo de colección. Se trata de un gesto poco novedoso y nada original, en el campo es lo que mismo que realiza Alfaguara con la antología *Las otras islas* (2012). “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” que forma parte de la colección del PNL integra, también, este libro. Pablo de Santis posee, como autor, la particularidad de formar parte también con el cuento “Clase 63”. Vemos que las operaciones editoriales del mercado y del Estado se entrecruzan en el caso de los autores seleccionados para LCC.

De los cuatro materiales que conforman la colección, sin dudas, el cuento “La marca del ganado” tiene la trayectoria más difícil de reconstruir. Se edita por primera vez en el 2003 en una antología llamada *Con tinta y sangre: cuentos policiales* en un dispositivo muy distinto al del PNL. Coeditado por el Ministerio, el programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para articulación con el Nivel Superior” y el diario *La Nación*, esta antología de distribución gratuita, se incluye en este plan de articulación entre el Nivel Medio y el Superior. Esta colección, titulada “Libros ilustrados”, ya que cuenta con las ilustraciones de Omar Francia, incluye cuentos de Elvio Gandolfo, Juan Sasturain, Adolfo Pérez Zelaschi y el que luego se publica en el PNL. En el interior del material encontramos una biografía de sus autores, y dentro de la de Pablo de Santis se sostiene que este cuento no había sido publicado previamente, es decir, que es su

¹⁰⁴ El título del libro remite a la metáfora largamente extendida en la historia argentina de pensar parte del territorio del país como “desierto”. También advertimos un intertexto con el título del clásico ensayo de Tulio Halperín Donghi, *Una nación para el desierto argentino* (1982), donde el autor problematiza las polémicas y disputas políticas de la segunda mitad del siglo XIX.

primera edición. Un año después, en el 2004, La Nación reedita este material y lo comercializa como colección, por lo que vuelven a ponerse en circulación, esta vez con valor de mercado. Y es nuevamente el Estado, pero sin coeditores, quien incorpora el texto en *Pensar Malvinas* (2010), al que ya nos hemos referido. En el mismo año de la colección LCC, el 2012, el Estado también publica el cuento en una *Selección de cuentos policiales*, título por demás transparente en cuanto a su contenido genérico y que recupera la selección realizada en el año 2003 para *Con tinta y sangre*. Sin embargo, deja afuera el cuento de Pérez Zelaschi y cambia el formato, ya que no tiene ilustraciones y su tamaño es más pequeño. Como ha señalado Genette (2001), el título opera como un poderoso condicionante en la construcción del sentido textual, pero en el caso de las compilaciones y antologías esto se vuelve más notorio aún, ya que es ese sintagma el que revela el hilo que permite vincular los textos allí reunidos y facilita una clave de lectura para ingresar a ellos: no se accede de igual forma a un cuento policial, a uno que anuncia ilustraciones o a uno que convoca a conocer y construir memoria.

Luego de la edición en la colección LCC, los textos vuelven a resignificarse en otras ediciones. *Nadar del pie* es reeditado por la cordobesa Comunicarte en el 2016 dentro de su colección Veinte escalones, destinada a jóvenes lectores. Años más tarde, esta edición forma parte de la colección Leer abre mundos (2021) del Plan Nacional de Lecturas, conjunto de libros enviados a las escuelas por el Ministerio de Educación. Por su parte, *Un desierto lleno de gente*, es reeditado en numerosas oportunidades y aún forma parte del catálogo de Sudamericana. Si bien en 2002 sale la primera versión, en 2013 se reedita con otra tapa y en 2021 se lanza el e-book. En 2022 también se relanza

Las otras islas. En la actualidad todas estas ediciones se encuentran disponibles y conviven en el catálogo.

Como explicamos en el apartado anterior, un cambio importante sufrió “Tito nunca más” que volvió a editarse en 2017 dentro de un volumen de cuentos del autor, *Tito nunca más y otros cuentos*, pero esta vez por Loqueleo. Tal como Giardinelli comenta en una entrevista con Mario Méndez (2018), este cuento forma parte de un grupo de relatos que él envió a la editorial para su publicación. El sello eligió algunos y decidió colocar el cuento ya publicado por el PNL primero dentro del volumen y dando título al mismo. Si bien el protagonista del cuento “Tito nunca más” es un joven jugador de fútbol que pierde una pierna en la guerra, para Giardinelli este no es un cuento de fútbol, sino que la historia está fuertemente sustentada en la posguerra y, en palabras del escritor, la desgracia del personaje. Por último, “La marca del ganado” se reeditó en el 2015 por Colihue con algunas modificaciones en *Con tinta y sangre*, cambiando de lugar ilustraciones y modificando la tapa, el tipo de papel, entre otros.

Recapitulemos. El Estado realiza una operación muy común en la LIJ, la edición o reedición en nuevos formatos. Esta intervención impacta en el canon escolar al hacer circular los textos en nuevos soportes, una computadora, un celular, un fascículo de pocas hojas. En este sentido, *La marca del ganado* que puede leerse como un policial si se lo coloca junto a otros textos de ese género –como en *Con tinta y sangre: cuentos policiales* (2003)–, al ingresar a esta colección es rodeado de otro entorno que incluye el logotipo de las islas y el sintagma “Las Malvinas son argentinas” y, de esta forma, invita a otra lectura; algo similar ocurre *Tito nunca más* que podría leerse como un cuento de fútbol, pero que a partir los nuevos elementos paratextuales, se convierte en

un eslabón más en este recorrido de textos de Malvinas; *Nadar de pie*, que podría considerarse un ejemplo de novela de aprendizaje –por presentar a una protagonista adolescente cuyo padre murió en Malvinas y que transforma su identidad a medida que reconstruye su historia– a partir de las operaciones de fragmentación, de borramiento de sus subtítulos y de los cambios tipográficos se convierte en un relato de la guerra y la posguerra. Esto nos permite constatar el papel de las políticas editoriales, que tal como señala De Diego (2014), si bien no pueden condicionar la lectura, ponen en marcha una serie de mecanismos de regulación de esta práctica, que, según la docilidad de los lectores, pueden ser más o menos eficientes. En el caso de ediciones concebidas para una circulación escolar, esto se potencia a través de otros elementos que aspiran a condicionar los sentidos posibles: la publicación en determinadas fechas, como el treinta aniversario de la guerra, los posteos en la web del PNL con sugerencias y propuestas de lectura, las actividades, ferias y encuentros sobre el tema en las cuales se presentan o comentan estos materiales, etc. Al otorgarle a estos textos un nuevo entorno, soporte material, paratextos, diseño, el PNL pone en funcionamiento una serie de operaciones para la construcción de la memoria.

Cierre del capítulo

En este capítulo hemos realizado un pormenorizado detalle de las operaciones de edición, selección y circulación de LCC, de acuerdo con nuestro objetivo inicial. Para esto, hemos tenido que referir al concepto mismo de colección, en tanto es un dispositivo con una larga historia y que implica en sí mismo una serie de cuestiones: la colocación de objetos en relación con otros en torno a un principio de organización,

dotándolos de nuevos sentidos. Hemos advertido de qué modos se lee Malvinas en las instancias de mediación que construye el PNL para LCC. Para eso ha sido necesario también aludir a la mediación editorial propia de la LJ, ya que constituye un espejo donde el Estado elige reflejarse solo en ocasiones, en tanto posee otros propósitos. Las tensiones propias del canon escolar en nuestro país influyen también en la literatura destinada a jóvenes, por lo que hemos desglosado algunos de sus mecanismos.

En 2012, el PNL construye modos de leer Malvinas desde la ficción. Pero esa elección, que a priori podría pensarse que fomenta la pluralidad de sentidos, está mediada por el Estado de forma tal que los clausura. Todo el entorno de los fascículos y las operaciones de puesta en colección que se llevan a cabo, anclan los modos de leer en la cuestión de la soberanía. No es novedoso en la literatura escolar que se persiga un propósito identitario. Tosi (2021) explica que los libros de lectura de fines del siglo XIX y comienzos del XX buscaban formar a los futuros ciudadanos y contribuir a la construcción de una identidad nacional en un contexto marcado por la inmigración. La funcionalidad pedagógica/didáctica de esos materiales puede rastrearse, sin embargo, cien años más tarde en LCC. Nuestro análisis ha demostrado que, a través de la colección, el Estado realiza operaciones de apropiación de los textos literarios que la integran con el objetivo de promover la memoria sobre la guerra. Y es que Malvinas es un territorio expropiado del que nos queremos apropiarnos discursivamente.

Como mencionamos en otra oportunidad “Editar implica interpretar, pero no solo el texto, sino también el contexto en el cual esos soportes circularán; esos soportes, claro está, dan cuenta de las representaciones de infancia y de literatura que atravesaron el proyecto nacional” (Valdivia y Bayerque, 2021, p. 84). Editar es

interpretar, pero también trabajar la memoria –como referimos a través de Jelin (2021) en el capítulo 1– es un acto creativo que implica la resignificación. En el cierre del capítulo anterior explicitamos diversas preguntas que solo han sido contestadas de forma parcial en esta segunda parte, debido a que solo referimos a los textos literarios de Comino, Giardinelli, De Santis y Valentino tangencialmente. ¿Qué zonas de sentido se construyen acerca de Malvinas en ellos? ¿Qué tensiones se configuran con los modos de leer Malvinas de la puesta en colección? A continuación, nos adentramos en estas cuestiones.

CAPÍTULO 3

"Clama el viento y ruge el mar". Literatura y memoria en cuatro ficciones para jóvenes

Los lapachos han vuelto a florecer

Los lapachos han vuelto a florecer en este mes de agosto
como si fueran el eje de la historia, y la explosión de
sus flores rosadas un movimiento circular de suaves rotaciones, ¿qué
piensan dentro de sus ramas (aparentemente imperturbables) sobre
lo que pasó este otoño en los mares del sur bajo un manto de neblinas?
Pero de pronto los lapachos florecieron y luego dejaron caer
sus flores en el sueño de esa llovizna sin noticias,
y los albatros quedaron sepultados en las Islas.
Y los padres nos quedamos mirando en el aeropuerto
cómo nuestros hijos subían a los aviones de transporte
con armas y cascos y mochilas y fuertes
borceguíes para el frío del sur abajo del planeta que se iba
cantando la marcha de San Lorenzo pero a él no lo podíamos distinguir
cuál era desde la terraza porque
ya no era nuestro hijo sino un soldado que iba hacia la guerra
y a mí se me cruzaron todas las palabras
rotas
tartamudas
y todavía siento que en aquella madrugada
cuando los aviones se perdieron en el cielo a las seis de la mañana
supe que ya podía escribir rabiosamente
la palabra cibilización con be larga, por lo menos.
Y como si nada hubiera ocurrido, en agosto los lapachos han vuelto a florecer
sobre nuestros corazones con armas de papel "igual que sobrevivientes
que vuelven de la guerra".

Alfredo Veiravé

En los capítulos anteriores hemos demostrado que en la legislación que enmarca el PNL, durante el período 2006-2012, se evidencia un paradigma humanista de la lectura literaria en tanto se la *usa* como medio para construir ciudadanía y promover la identidad nacional. También hemos delimitado, mediante un análisis cualitativo del soporte que brinda la colección, de qué modos el Estado, a través de un programa de

fomento de la lectura, realiza operaciones de apropiación de la literatura con el objetivo de promover la memoria acerca de Malvinas. Para este tercer y último capítulo, y con la certeza de que nos permite volver sobre cuestiones que mencionamos y trabajamos anteriormente, queremos comenzar haciendo una breve glosa del libro *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas* (2004), de la antropóloga argentina Rosana Guber, dado el valor que tiene su trabajo para esta tesis. La autora estudia la figura de los excombatientes en los diez primeros años de la posguerra y se propone averiguar qué sentidos toma Malvinas para la sociedad argentina en ese período. Se centra en lo que considera “una nueva identidad social definida por su pertenencia nacional, de género, de edad” (p. 15) por su participación en la guerra.¹⁰⁵ Para pensar en el caso de los soldados conscriptos, entonces, Guber (2004) retoma el concepto de “liminaridad” de Van Gennep y Turner, para luego enriquecerlo con el abordaje del sociólogo argentino Eduardo Archetti:

Por un lado, la liminaridad no solo es constitutiva de las nociones que los argentinos tienen sobre la masculinidad y la persona, sino que también es constitutiva de su atribución ideal a figuras reconocidas como nacionales (como el tango, el fútbol y el polo). Así, la liminaridad sería un rasgo necesario y mediador entre ciertas identidades sociales y su reconocimiento como “genuinamente nacionales” (p. 224).

La identidad pública de los excombatientes se construye como *liminal*: una zona de pasaje de un status social a otro, de ser considerados “chicos” a ser vistos como

¹⁰⁵ La mayoría de los conscriptos tenía entre 18 y 19 años en el 82. Quienes pertenecían a la clase 62 habían terminado su instrucción, mientras que aquellos de la 63 acababan de ser alistados. Unos pocos conscriptos eran mayores, aquellos que habían solicitado pedidos de prórroga especiales. A partir de 1973 se establece como edad para realizar la conscripción los 18 años, aunque en la época la mayoría de edad se alcanzaba a los 21. Es decir que gran parte de los soldados que participaron de la guerra eran, para la ley, menores, no podían disponer de su propiedad y su capital, por ejemplo.

“veteranos de guerra” en muy poco tiempo. El concepto es especialmente apropiado para aplicarlo a ciertos tipos sociales de nuestro país, como aquellos que analiza Archetti respecto al deporte, o como hace Guber con los *chicos de la guerra*, en un triple sentido. Por un lado, territorialmente, luego de la derrota, los excombatientes quedan ubicados en un lugar ambiguo, en tanto no pertenecen del todo ni a las islas, donde estuvieron como máximo setenta y cuatro días, ni al continente, su lugar de origen. Respecto a la liminaridad como transición social, la conscripción, completamente naturalizada en la época, no ocupa en sus vidas el lugar de un rito de pasaje de la infancia a la adultez, función que sí tuvo para otras generaciones. Sumado a esto, en la posguerra se hace foco en los abusos militares que sus superiores ejercieron sobre ellos, por lo que se los coloca a menudo en un lugar de víctimas y también de minoridad, como si no pudieran sobreponerse a su condición de “chicos”. Por último, socialmente, luego de la baja, los exsoldados no son ni completamente civiles ni militares, sino que conformaban un nuevo tipo, cargado de ambivalencias en el contexto del retorno a la democracia.¹⁰⁶

La liminaridad como concepto, umbral de pasaje de una forma a la otra, nos lleva a problematizar varias líneas que cruzan esta tesis. En primer lugar, en este capítulo particularmente abordamos al “joven” como sujeto social, debido a que es el destinatario de la colección, pero también son jóvenes los personajes principales de los relatos de este corpus. Por su carácter transicional entre la niñez y la adultez, la

¹⁰⁶ Hay otros actores, como los intelectuales exiliados, que vivieron en la primera posdictadura una experiencia similar, la sensación de “haber llegado a un lugar que los rechaza –o al menos que no desea sus regresos– y que prefiere no discutir el pasado” (De Diego, 2014, p. 191). Podemos ver aquí que hay algunas continuidades entre diferentes actores de la época.

juventud se constituye como liminar. Profundizaremos en esta cuestión en el apartado 2.3. de este capítulo. Pero en la tesis emergen también otras *zonas se pasaje* (Bombini y Labeur, 2017). Como explicamos en capítulos anteriores, las mediaciones editoriales permiten la transformación de una forma editorial a otra (Chartier, 1996), fundando un espacio significativo y liminal en tanto el soporte material construye sentidos a través de diversas operaciones de mediación, como hemos descrito e interpretado en la colección LCC.

Por otro lado, las tensiones entre historia, memoria y ficción se hacen palpables en los paratextos de LCC y en este capítulo veremos que también en los textos literarios. Como indicamos en la introducción de la tesis, en la literatura argentina existe a menudo algún tipo de referencia, alusión o mención a eventos históricos. Sin embargo, el vínculo entre la ficción y la historia puede adoptar diversas formas. Castelló Joubert (2012) lo explica así:

La narrativa argentina abunda en obras tramadas en la urdimbre de acontecimientos históricos: novelas y cuentos donde el pasado histórico es ya el núcleo del relato, es decir, lo que se quiere contar, ya un contexto que funciona como marco de representación de lo narrado. Tanto en un caso como en el otro, los acontecimientos ficcionales se entremezclan con los reales (p. 259).

Veremos que en los textos literarios de la colección LCC se desdibujan los límites de conceptos como historia, memoria y ficción. Si bien no haremos un *racconto* minucioso de los profusos debates acerca estas cuestiones que, a fin de cuentas, subyacen a los estudios del campo literario en general y exceden por completo el propósito de esta tesis, sí nos parece pertinente traer aquí algunas reflexiones teórico-críticas relevantes para nuestro objeto por los usos políticos y pedagógicos entramados en el corpus. Para

esto, realizamos a continuación una acotada revisión del tema desde perspectivas diferentes, pero complementarias, como la de sociología del lenguaje, la filosofía, los estudios literarios y la historiografía.

1. Historia, literatura y memoria: diálogos y tensiones discursivas

Como sabemos, la pregunta ¿qué es la literatura? se encuentra en los orígenes de los estudios literarios. Desde la sociología del lenguaje, Marc Angenot (2015) describe al objeto de la siguiente forma:

La literatura es, en efecto, “polisémica”, y desprovista de conclusión y advertencia semántica, no por contraste con lo de afuera, con la no literatura –que sería monosémicamente y “consensualmente” capaz de conocer un mundo inteligible y transparente– sino precisamente porque refleja en sinécdoque ya no “lo real” – como hace poco dijimos– sino el discurso social en su confusa agitación y su incapacidad esencial de jamás poder conocer esa realidad cuyo enigma, decididamente, no se resuelve (p. 271).

Malvinas, la guerra y la posguerra constituyen el referente real sobre el que nos interesa hacer foco en este capítulo. Nos preguntamos en este sentido qué sinécdoques operan estos textos literarios y de qué modos emergen los discursos sociales de los 80 y 90 alrededor de los excombatientes.

Por su parte, Jacques Rancière (2009) indaga en las tensiones entre el discurso ficcional y el histórico, principalmente a partir del problema metodológico que plantea el lenguaje para los historiadores y la conciencia acerca de sus limitaciones para representar la realidad, por lo que sostiene que “escribir la historia y escribir historias dependen de un mismo régimen de verdad” (p. 48-49). Y agrega que la política y el arte, como los saberes, construyen “ficciones”, definidas como reagenciamientos materiales de signos e imágenes y relaciones entre lo que vemos y decimos, entre lo que hacemos

y lo que potencialmente podemos hacer. Rancière considera que el régimen *estético* de las artes es lo que lo vuelve singular, alejándolo de reglas, jerarquía de temas o de géneros. Afirma, de esta forma, la singularidad del arte y destruye la función pragmática del mismo. “Estético” en este caso refiere a la pertenencia de las cosas del arte a un régimen específico de lo sensible. Este modo de concebir el arte se distingue, en la tradición occidental, del régimen poético del arte y del régimen ético de las imágenes. Este último nos interesa particularmente, dado que Rancière se retrotrae a las ideas platónicas no acerca del arte, sino de *las artes* como modos de hacer. En este sentido habría artes verdaderas, “saberes fundados en la imitación de un modelo con fines definidos” (p. 21) y simulacros de arte, que imitan apariencias. Lo relevante sería, en este marco, saber cómo las imágenes implican el modo de ser de individuos y colectividades, el *ethos*. La colección se ubica en la tensión entre estos dos regímenes. Por un lado, en tanto los textos que conforman LCC son literarios podrían pertenecer al régimen estético de las artes y afirmar así su autonomía respecto a otros agentes. Sin embargo, desde la construcción misma de la colección encontramos un fin definido, la intención de hacer trabajar la memoria. La colección busca, entonces, consolidar un *ethos* de la memoria que busca afianzarse tanto a nivel individual como social.

Desde el campo de la historiografía también se han realizado aportes que dialogan con las voces que ya hemos incorporado al capítulo. Queremos destacar en especial dos, dada su pertinencia para los problemas abordados aquí. En primer lugar, a Hayden White (2010) y su polémica tesis de que la historia constituye una “narración” más y comparte, por tanto, sus rasgos constitutivos con la narración de ficción. Por otro lado, Iván Jablonka (2016) quien compara y diferencia claramente ambos discursos,

retomando a otros autores fundamentales en estos debates, entre ellos a White. Así, afirma que la historia es inmediatamente literatura cuando es búsqueda, rumbo, investigación, develamiento: “La historia es *una posibilidad de experimentación literaria*. No se trata únicamente de ‘intriga’, como en White, de ‘escritura’, como en Certeau, de ‘narración’ como en Ricoeur, expresiones que engloban en definitiva todas las formas de la historia, aun las más chatas” (p. 257).

En esta tesis, el hecho de que la colección que estamos estudiando persiga el objetivo de promover la memoria sobre la guerra de Malvinas, nos ha llevado a incorporar diferentes discursos acerca de las memorias en los apartados anteriores (Vezzetti, 2003 y 2013; Ricoeur, 2007; Todorov, 2008; Huyssen, 2001; Jelin, 2021). En este capítulo nos introducimos en los textos literarios, por lo que nos parece importante agregar tres nuevos elementos a considerar. En primer lugar, la diferenciación de Michael Pollack (2006) entre memorias subterráneas –parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas– y la memoria oficial y nacional. Esta distinción del especialista nos lleva a pensar en la emergencia de los relatos testimoniales de los excombatientes tanto en publicaciones periodísticas y no ficcionales, como en la literatura.¹⁰⁷ La colección LCC se compone de cuatro textos literarios en los que Malvinas atraviesa la trama y el soporte material. Es decir que es un objeto de lectura

¹⁰⁷ Vale mencionar dos casos paradigmáticos. En primer lugar, el libro *Los chicos de la guerra* (1982) de Daniel Kon que recoge ocho relatos de soldados de la clase 62, a los que el autor entrevista cuando volvieron de Malvinas (Guber, 2004). En segundo lugar, la “estructura del testimonio” (Torres, 2016, p. 183) también emerge en la ficción fundacional de la guerra, *Los Pichiciegos* (1983) de Rodolfo Fogwill, aunque como señala Montenegro (2020) “en Fogwill esta estructuración narrativa debe considerarse como máscara y práctica crítica, dado que el objetivo último de la irreverente escritura fogwilliana es corroer la figura del testigo editado y consumido en la prensa” (p. 177). Mientras que los libros testimoniales fueron un boom editorial en la posguerra, no sucedió lo mismo con las ventas de la novela (Torres, 2016).

diseñado y editado por el PNL del Ministerio de Educación mediante el cual la cuestión se incorpora a la memoria oficial y escolar. Por otra parte, siguiendo al mismo autor, nos interesa abordar lo que él denomina “elementos constitutivos de la memoria” (Pollack, 2006, p. 34): los acontecimientos –sean vividos directa o indirectamente: “Es perfectamente posible que, por medio de la socialización política, o de la socialización histórica, ocurra un fenómeno de proyección de identificación con determinado pasado, tan fuerte que podemos hablar de una memoria casi heredada” (p. 34)–, personas/personajes –hablar de personajes realmente encontrados en el transcurso de la vida o de personajes frecuentados indirectamente– y los lugares –sean recordados o lugares de conmemoración–. En la colección LCC, estos elementos pueden identificarse: el acontecimiento comprende la guerra y la posguerra; los personajes, los soldados conscriptos devenidos veteranos; el lugar no es solo las islas, referencia ineludible en el mapa, sino también en el continente.

Por su parte, Leonor Arfuch (2012) recupera a White y nos invita a prestar atención a la dimensión configurativa del lenguaje y no solo a la representacional, es decir, “en el cómo, en los modos de narrar, (...) atendiendo a la configuración de los hechos en la escritura” (p. 139). Aunque también podemos pensar la representación misma del referente como construcción y artificio (Jitrik, 1995). A medida que la investigación ha avanzado, hemos procurado sostener un trabajo minucioso sobre nuestro objeto. Sin embargo, en este último capítulo nos detenemos en la puesta en texto (Chartier, 1996) y las dimensiones de configuración del lenguaje (Arfuch, 2012) en tanto nos abocamos a analizar los modos de leer Malvinas en *Tito nunca más*, *La marca del ganado*, *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* y *Nadar de pie*.

En ellos, Malvinas se imbrica con la literatura de diversas maneras y podemos, por tanto, interrogarnos –como hicimos en el capítulo 2 respecto de la colección– *qué se lee*: ¿un tiempo?, es decir, el trasfondo histórico de la Argentina en 1982 o el país de la posguerra; ¿un espacio?, o sea, el territorio en el que suceden los hechos, sean las islas o distintos lugares de nuestro país; ¿personajes?, es decir, figuras como las de los soldados conscriptos, los excombatientes una vez que termina el conflicto, las familias; ¿otras zonas de sentido?, léase la memoria como problema o la soberanía argentina sobre las islas.

Si bien Malvinas emerge en los textos de formas diversas, una constante en todos ellos es la presencia de personajes jóvenes. A los esperables soldados conscriptos in situ en el campo de batalla o en otros entornos, se suma una adolescente, hija de un piloto que muere en combate y busca reconstruir la historia familiar. A través de *Malvinas y jóvenes*, dos constantes en las ficciones, hemos organizado el análisis que nos permite demostrar que en LCC se evidencia una tensión entre los modos de leer Malvinas de los paratextos y los que ponen en marcha los textos literarios. Mientras que la mediación editorial se construye alrededor del reclamo por la soberanía, en los relatos se leen sentidos vinculados a la posguerra y el efecto de lo que sucedió en 1982 en los sujetos. Sumado a esto, también podremos ver que los modos de leer Malvinas configuran, tanto paratextual como textualmente y mediante operaciones editoriales didactizantes, a un lector modelo estudiante de la escuela secundaria.

2. Malvinas, literatura y jóvenes

2.1. Contar la historia a la juventud argentina del siglo XXI¹⁰⁸

Hemos delimitado el concepto de LJ en el capítulo anterior, pero nos interesa recuperar ahora algunas problematizaciones puntuales que se relacionan con nuestro corpus. Claudia López y Gustavo Bombini (1992) escribieron un texto iniciático sobre el tema, “Literatura ‘Juvenil’ o el malentendido adolescente”, en el que cuestionan fuertemente el valor de lo creado hasta el comienzo de los 90 para los jóvenes en nuestro país. En dicho artículo caracterizan este corpus emergente como “desficcionalizado” –en tanto presenta un realismo simplificador–, “deshistorizado” –por la aparente imposibilidad de leer literatura de otros momentos históricos e incluso analizar su recepción–, y “descontextualizado” –en tanto pareciera proponer que en la escuela se lee algo diferente a lo que se lee por fuera de ella–. Bombini (1998) vuelve sobre estas ideas un tiempo después, ante la dificultad de establecer un parámetro homogéneo acerca de la definición misma de LJ que posibilite distinguirla de la literatura para niños y de la literatura *a secas*. Para el crítico, mercado, escuela y literatura para jóvenes forman un entramado difícil de desarticular.

Sin embargo, la supuesta “deshistorización” en la LJ comienza a cuestionarse luego de estos trabajos críticos tempranos. Así, en Francia, en 1995, Marc Soriano (1995) señala la pervivencia de las “ficciones ubicadas en un pasado más o menos lejano y biografías” (p. 331) en la LIJ, y lo asocia a dos cuestiones: a que son obras llenas de aventuras y de acción que promueven la identificación, pero también a que las familias han promovido estas lecturas como “material paraescolar” (p. 331). Para el año

¹⁰⁸ Este apartado del capítulo se ha construido retomando reflexiones realizadas en Bayerque (2022).

en el que se edita LCC, ingresan a la LJ argentina otras temáticas. Cañón y Stapich (2012) señalan que el *boom* comercial que se produjo en los 90, vinculado a la reforma educativa de la Ley Federal de Educación (1993), desarmó el repertorio de lecturas canónicas y abrió el espacio para la selección de textos en la escuela. Es por eso que proponen asociar la literatura juvenil con un género *de borde* (Gerbaudo, 2021a) por incluir textos heterogéneos, que podrían pensarse tanto para un lector joven como para uno adulto y encuentran digna de destacar la emergencia de un corpus de textos literarios específicos que ficcionalizan la historia reciente, la dictadura militar, las desapariciones, la apropiación de niños.¹⁰⁹ Es decir que para el 2012 desde el ámbito editorial se publicaban textos literarios para este destinatario en los que *la historia* ocupaba un lugar destacado. Por su parte, Bustamante (2018) al analizar una serie de textos literarios juveniles que “ficcionalizan la historia” (p. 58), se pregunta por los modelos historiográficos que subyacen a esa literatura y por el “lector ideal” (p. 58) que proponen. A la especialista le interesan particularmente aquellos textos metaficcionales, que “permitirían a los jóvenes leer la historia como un discurso construido” (p. 58).

El interés del mercado en la narrativa histórica para jóvenes podemos observarlo en diferentes sellos, pero es especialmente significativo el caso de Norma Kapelusz.¹¹⁰ En su catálogo actual se descubren gran cantidad de textos vinculados a

¹⁰⁹ Las autoras mencionan algunas novelas publicadas luego del 2000: “‘Piedra, papel y tijera’, de Inés Garland; ‘El año de la vaca’, de Mária Averbach; ‘El mar y la serpiente’, de Paula Bombara; ‘Los viajes del capitán Tortilla’, de Federico Ivanier; ‘Manuela en el umbral’, de Mercedes Pérez Sabbi” (Cañón y Stapich, 2012, p. 72).

¹¹⁰ Vale aquí hacer una breve historia de esta unión, como modo de visualizar la concentración editorial. Norma es una editorial colombiana que surge en los 60. Mientras que Kapelusz nace en Argentina mucho antes, a principios del siglo XX, y se dedica desde su inicio a producir textos escolares, mercado donde se consolida y se convierte en referente en nuestro país y en América Latina. A partir de 1994 pasa a integrar el

hechos históricos, publicados a partir del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Y es que en 2010 Norma lanza su colección Narrativa histórica bajo el subtítulo “La historia y la literatura se dan cita en el aula” con un destinatario explícitamente juvenil.¹¹¹ Alimenta la colección con las antologías *La historia se hace ficción I* y *La historia se hace ficción II*, cuyo subtítulo *Para pensar las efemérides en el aula* es claro. En dichos libros del 2016, a partir de un documento relacionado con una efeméride, los autores – reconocidos escritores de LIJ como Liliana Bodoc, María Inés Falconi, Mario Méndez, Ana María Shua, Franco Vaccarini, Paula Bombara, entre otros– presentan relatos que refieren a esa fecha del calendario escolar (Bayerque, 2016). El historiador y escritor Federico Lorenz se ocupa, en este caso, de seleccionar las fuentes históricas y también escribe un cuento vinculado al 2 de abril, “El día que en Madryn se acabó el pan”. En el prólogo al volumen, Lorenz sostiene que las efemérides son fechas convencionales, elegidas especialmente para recordar momentos a los cuales les asignamos un significado especial y que “permite estimular la curiosidad acerca de nuestro pasado, la discusión sobre nuestro presente y las imaginaciones sobre nuestro futuro. Son, sobre todo, puntos de encuentro” (Lorenz, 2016, p. 9).¹¹²

grupo Norma –de Carvajal S.A.– (De Luca, 2015) y en 2016, Santillana –perteneciente al grupo PRISA– absorbe ambas editoriales (Tosi, 2019).

¹¹¹ La colección se conforma con los siguientes títulos: *El pan de la serpiente* de Norma Huidobro, *Bolonqui* de Leonardo Oyola, *El fantasma de las invasiones inglesas* de Claudia Piñeiro y *Fiebre amarilla* de Franco Vaccarini. Los textos recuperan diferentes episodios de la historia argentina como la inmigración del siglo XIX, las invasiones inglesas o la epidemia de la fiebre amarilla en Buenos Aires. En la elección de los autores que realiza la editorial vemos cómo se incluye a dos escritores de larga trayectoria en la LIJ argentina como Huidobro y Vaccarini, pero también a dos figuras de la literatura *a secas*, como Piñeiro y Oyola. Una vez más podemos pensar en la liminaridad propia de la literatura juvenil, que promueve esta convivencia en una misma colección.

¹¹² En la actualidad la oferta de Norma Kapelusz de “narrativa histórica” se ha acrecentado. A partir de la inmersión en el catálogo 2022, podemos ver que, en el 40 aniversario de la guerra, no solo la editorial articula un proyecto alrededor de la temática de Malvinas –llamado “Nuestras Malvinas”–, sino que también hilvana ese evento histórico con otros, como la declaración de la independencia, o con personajes relevantes de la

Por lo dicho, la ficcionalización de la historia reciente y no tan reciente es un fenómeno destacado en la LIJ de los últimos años. Estos libros se constituyen como productos editoriales deudores de una literatura escolar (Tosi, 2021), tanto por el destinatario doble que pergeñan –el docente y los estudiantes– como por la materialidad que presentan desde los paratextos, donde se opera una fuerte mediación en vistas a su uso escolar. Como veremos, La colección LCC se entronca en esta serie, aunque desde una edición estatal.

2.2. Malvinas y la literatura

A cuarenta años de la guerra de Malvinas y por la cantidad de textos literarios que se han escrito y publicado en los que la cuestión emerge, no es osado decir que en la literatura argentina el tema existe, persiste y se propaga. Podemos pensar que las diferentes filiaciones que presenta Malvinas –explicitadas en Preliminar– antes, durante y después de 1982 pergeñan una “mancha temática” en expansión. Este concepto de David Viñas es retomado por Elsa Drucaroff (2011), quien lo define a partir de palabras de Nicolás Rosa:

La ‘mancha temática’ –unidad fundamental– aparecería como un espacio temático que significa –que irradia– por impregnación y contagio: un espacio de significados que actúan por contigüidad. Es posible formularla como un verdadero campo semántico unívoco: para no correr el riesgo de ‘solidificarla’ [Viñas] apela a la metáfora de la ‘mancha’ que alude a su impregnabilidad: un ‘tema’ que se ‘extiende’ longitudinalmente para encontrar la dimensión ‘historia’ (p. 291).

historia como Manuel Belgrano, José de San Martín, Martín Miguel de Güemes o Juana Azurduy (Norma, 2022).

Una mancha temática es mucho más que un tema que se repite en una serie de textos literarios. Compone un territorio de bordes borrosos, fronteras difusas, donde los límites no están claramente establecidos y que nos permite analizar los textos desde una matriz flexible. Drucaroff (2011) delinea una serie de manchas temáticas en la nueva narrativa argentina especialmente a la luz de la posdictadura. Muchas de ellas se relacionan directamente con Malvinas.¹¹³ Volvemos sobre esta cuestión en el apartado 3 de este capítulo.

Malvinas irrumpe en la literatura *a secas* incluso antes de 1982. Ejemplo de esto son menciones al tema en la canción “La hermanita perdida” de Atahualpa Yupanqui (1971), pero también otros textos poéticos compilados por José A. da Fonseca Figueira (1978), una antología editada tempranamente por Plus Ultra¹¹⁴, *Cómo los poetas les cantaron a las Malvinas*. Una revisión completa de la persistencia de Malvinas en la poesía puede verse especialmente en el trabajo compilado por Enrique Foffani y Victoria Torres, *Poesía argentina y Malvinas. Una antología* (2022) que demuestra que existe una “poesía *de y sobre* Malvinas” (p. 517) tanto a lo largo de nuestra historia como en la contemporaneidad.

¹¹³ La problematización de la literatura de la posdictadura puede darse también, en otros términos. Alejandro Kaufman (2012) sostiene que los desaparecidos y el horror de la dictadura constituyen en algunos aspectos un “suceso”, siguiendo a Peter Haidu: “Un suceso del pasado extiende las condiciones de su agencia en el entramado del presente, así como se proyecta hacia el futuro. El suceso adopta entonces las condiciones de un régimen productor de sentido, en el marco de su carácter de acontecimiento modernista. Atribuimos al suceso –entonces– productividad discursiva” (p. 207). Por su parte, Monteleone (2018) recupera al psicoanalista Jorge Jinkis en su desarrollo crítico y lo expresa en estos términos: “La literatura del período de la dictadura y la posdictadura se halla en aflicción porque testimonia esa encrucijada: el trauma del acontecimiento de la «desaparición» en el terrorismo de Estado y el triunfo del fundamentalismo de mercado como condicionamiento y límite fáctico de las democracias latinoamericanas” (p. 12).

¹¹⁴ Plus Ultra por esos años se dedicaba a las publicaciones destinadas a la escuela y la formación docente.

Sin embargo, 1982 marca un antes y un después para los modos de leer Malvinas en el ámbito literario. Sin pretender ser exhaustiva, en estos 40 años las publicaciones de ficción se han multiplicado, desde *Los pichiciegos* de Rodolfo Fogwill (1983) y el cuento “Primera línea” de Carlos Gardini (1983), o “Memorándum Almazán” de Juan Forn (1991), a *Las islas* de Carlos Gamerro ([1998] 2012) y *Trasfondo* de Patricia Ratto (2012), a las contemporáneas *Ovejas* (2021) de Sebastián Ávila y la antología *La guerra menos pensada. Relatos y memorias de Malvinas* (2022), compilada por Victoria Torres y Miguel Dalmaroni, por solo mencionar unos pocos textos narrativos.¹¹⁵

La crítica literaria ha estudiado este corpus, trazando series, estableciendo vínculos intertextuales (Blanco, Imperatore y Kohan, 1993; Shcvartzman, 1996; Nofal, 2012; Kohan, 2014; Segade; 2014; Gamerro, 2015; Semilla Durán, 2016; Souto, 2018; Ratto, 2022; Dubatti, 2022 y otros). Retomaremos aquí solo algunos aportes que dialogan directamente con el objeto de esta tesis. En esta línea, en un artículo precursor acerca de la cuestión, Blanco, Imperatore y Kohan (1993) alertan acerca de que la guerra de Malvinas, además de constituir una confrontación de cuerpos, implicó la pugna de discursos. En la narrativa de los primeros años posteriores al conflicto se desvanece el fundamento del Gran Relato Nacional, la “función homogeneizadora (...) otorgar una identidad colectiva que opera en el horizonte del imaginario social, a través de un sistema simbólico: nombre, bandera, escudo, himno, escudo, panteón de héroes y de hitos” (p. 1). En un análisis posterior, Martín Kohan (2014) agrega: “La literatura argentina cuenta la guerra de las Malvinas previa delimitación de esos dos grandes

¹¹⁵ Para más detalle acerca de los textos narrativos ver Vitullo (2012) y Martínez (2022). Para un análisis minucioso de la presencia de la cuestión en el género teatral ver Dubatti (2022).

pilares de sustento: la vibración de los tonos épicos y la fundamentación de los valores de la identidad nacional” (p. 269). Sergio Olguín (2022) vuelve sobre los orígenes de la literatura argentina marcada por la violencia y, especialmente, la violencia política, en una reflexión en la que resuenan las voces de Ricardo Piglia (1993) y David Viñas (1971). El escritor incluye las ficciones de Malvinas en una tradición de larga data, que se remonta a *El Matadero* de Esteban Echeverría. Esta genealogía nos propone pensar en la *literatura de Malvinas* a partir de ejes como la violencia, la antiepicidad y los modos de construir “lo nacional”.

En la actualidad, como hemos señalado, también existe en el campo de la LIJ, un corpus de textos destinados a estos lectores en formación que abordan la cuestión Malvinas (Torres, 2017). Pioneros son *Cuentos argentinos con las Malvinas para jóvenes* de Susana Gesumaría y Aarón Cupit editado por Plus Ultra –sello en el que podemos ver un interés por la temática antes del conflicto incluso, tal y como mencionamos en párrafos anteriores– en 1984 y *El desertor* (1992) de Marcelo Eckhardt, la primera novela destinada a un público juvenil.¹¹⁶ Incluso, con los albores de un nuevo milenio y un contexto político, social y cultural permeable a los discursos de la memoria, la *nouvelle* se reedita por Quipu y forma parte del Operativo Nacional de Entrega de Libros, por lo que llega masivamente a las escuelas argentinas. En este nuevo marco temporal, la “mancha temática de Malvinas” comienza a expandirse también en los libros editados para jóvenes. Entre los cuentos aparecen “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” (2002) de Esteban Valentino y “La marca del ganado” (2003) de Pablo de Santis. Si bien las primeras ediciones de estos textos corresponden a los

¹¹⁶ Para un análisis de estos libros ver Martínez (2021 y 2022).

primeros años de la década de los 2000, como vimos, son reeditados por el PNL a treinta años de la guerra. La poesía, que a menudo ocupa un lugar menor en las lecturas literarias escolares en relación con la narrativa, también formó parte de la propuesta estatal cuando el Programa Educación y Memoria editó en 2009 el libro de Gustavo Caso Rosendi, *Soldados*.

Sumado al contexto de emergencia de los discursos de la memoria, el trigésimo aniversario de la guerra genera un espacio privilegiado en el mercado editorial para las publicaciones vinculadas Malvinas. En este sentido, Alfaguara reúne una serie de cuentos ya editados en otros libros del sello en la antología *Las otras islas* (2012), sobre la que hicimos un comentario en el capítulo anterior. Por su parte, Franco Vaccarini publica *Nunca estuve en la guerra*, a través de Atlántida. Un sello más pequeño, pero muy importante para el ingreso de los libros-álbum en Argentina, Del Eclipse, lanza *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012), una propuesta diferente en tanto imbrica el lenguaje visual con el texto.¹¹⁷

Para el 2012, entonces, en la literatura a secas existe un amplio corpus literario vinculado a Malvinas que, a su vez, la crítica especializada estudia de forma sostenida – especialmente aquellos textos iniciáticos como la novela de Fogwill, que marcan el

¹¹⁷ Entre el 2012 y el presente, Malvinas no ha dejado de emerger en los textos literarios publicados por editoriales de LIJ. Algunos textos editados han sido: la novela *Rompecabezas* de María Fernanda Maquiería (2013) por Loqueleo; las historietas *Malvinas, el sur, el mar, el frío* (2016) que incluye textos de varios autores y *Cómo yo gané la guerra* (2017) de Pepe Angonoa y Javier Soler por la editorial universitaria cordobesa EDUVIM, *El niño zorro y el niño cormorán* (2018) de Octavio Pintos, ilustrado por Inés Frascina del mismo sello, *El secreto del abuelo* de Margarita Mainé (2021), *Las sonrisas perdidas* de Mario Méndez (2021) y *Postales desde Malvinas* de Federico Lorenz (2021), enmarcados en un proyecto denominado “Nuestras Malvinas” de Norma; la antología de cuentos *Donde se acaba el viento* (2021) y la *nouvelle La tía, la guerra* de Paula Bombara (2021) también por Loqueleo, que también elaboró un proyecto de lectura en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra llamado “#Hacemos memoria”; *La lista* de Verónica García Ontiveros (2022) por Estrada. Este *racconto*, sin dudas incompleto, demuestra la presencia de forma sostenida de Malvinas en la literatura argentina para las infancias y, especialmente, para jóvenes.

camino acerca de la lectura que se dará del conflicto-. En el trigésimo aniversario, la mancha temática malvinense ya se expandía en la LIJ y, especialmente, en la literatura para jóvenes. Aunque todavía con un conjunto de textos acotado, podemos ver que la cuestión ingresa tanto en publicaciones de editoriales de circulación comercial como del Estado. En este marco, nos interesa ahora focalizar el análisis en la figura del joven, destinatario de la colección LCC y personaje privilegiado en la misma.

2.3. Jóvenes como destinatarios de la literatura

En la introducción de esta tesis hemos incluido un epígrafe de Ricardo Piglia. Sus palabras nos interpelan en relación con nuestro rol: docentes, investigadores, mediadores de lectura somos quienes nos preguntamos *qué es un lector* a partir de la observación de un otro, estudiante y/o sujeto de estudio. Por esto, y en función de nuestro objeto de investigación, nos parece importante en este punto historizar brevemente y delimitar las categorías de “joven” y “juventud”. En palabras de Pablo Vommaro (2015): los jóvenes existen hace siglos, pero la juventud, “expresión de esos jóvenes como grupo social con características más o menos singulares” (p. 13), es un fenómeno de los siglos XIX y XX. En este sentido, así como la infancia ha sido considerada un descubrimiento fundamental en el marco de un proyecto de Estado ilustrado, domesticador y civilizatorio que necesitaba ciudadanos (Ariès, [1973] 1987), la juventud constituye un invento de la modernidad, funcional a los Estados nacionales (Kriger, 2017).

En el campo de la didáctica de la literatura, Piacenza (2017) ha reflexionado en torno a los límites entre infancia, adolescencia y adultez y menciona que el concepto de

edad se vincula íntimamente con una representación lineal y sucesiva del tiempo – propia del mundo occidental moderno, agregamos–, haciéndolo evolutivo. Para ejemplificar esta cuestión, refiere que habitualmente entendemos que las sociedades progresan, la especie evoluciona, los hombres y las mujeres maduran, o al menos, crecen y se vuelven adultos, siempre dentro de esta lógica temporal. Y continúa, específicamente argumentando que la adolescencia “a diferencia de la infancia y de la adultez, es una edad que tiene un carácter eminentemente relacional y, para ser más precisos, transicional” (p. 62). La definición de “adolescente” es, entonces, negativa y relacional, se define en función de la infancia y la mayoría de edad. En este punto vale establecer una relación con el concepto de *liminaridad* de Guber (2004), que permite desnaturalizar los sentidos comunes en torno a palabras como “jóvenes” y “adolescentes”. Si bien Piacenza (2017) utiliza el concepto “adolescente”, sus análisis y sus abordajes son sumamente valiosos para el recorte propuesto en esta tesis, aunque aquí optamos por la categoría “joven”, dado que la consideramos más adecuada para aludir no solo a los lectores privilegiados del corpus en cuestión, sino especialmente a sus personajes.

Asimismo, es necesario pensar este término como una construcción sociocultural que varía según los contextos históricos y las condiciones sociales (Bustamante y Bayerque, 2021). En este sentido, Pierre Bourdieu (1990) entiende la división entre las edades como arbitraria. La clasificación *por edad* es una forma de aplicar límites y de producir un orden en el que cada uno debe ocupar su lugar. En el caso de la juventud, es una etapa caracterizada por límites variables y por ciertas “maneras de ser joven” que difieren de acuerdo a distintas épocas y pautas culturales.

Por eso, no podemos pensar en *una juventud*, sino en múltiples y diversas *juventudes* para reflexionar acerca los lectores, preguntándonos por sus estudios, sus consumos culturales, sus prácticas sociales, los accesos y disponibilidades del libro como objeto de consumo, etc. Al respecto, el sociólogo francés sostiene:

Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes, o, para acabar pronto, las dos juventudes. Por ejemplo, podrían comparar de manera sistemática las condiciones de vida, el mercado de trabajo, el tiempo disponible, etcétera, de los 'jóvenes' que ya trabajan y de los adolescentes de la misma edad (biológica) que son estudiantes. (...) En un caso tenemos un universo de adolescencia, en el verdadero sentido, es decir, de irresponsabilidad provisional: estos 'jóvenes' se encuentran en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras, aparecen en los dos cuadros (p. 165).

Si bien la definición de cualquier actor social colectivo debe ser situada y contextualizada, consideramos que, por las particularidades antes enunciadas, el concepto de "juventud" es particularmente dinámico. Es decir, que los jóvenes del período que trabajamos poseen ciertas características que los distinguen de los contemporáneos a la escritura de esta tesis, por ejemplo. A pesar de las diversidades en las definiciones y conceptualizaciones acerca de la juventud, "hoy parece haber un amplio consenso en que 'las juventudes son', en plural y presente" (Baretta, Galano y Laredo, 2018, p. 92).

Nuestro recorte temporal corresponde a un momento inédito en la historia de la educación argentina: la declaración del nivel secundario como obligatorio. Si bien, como hemos visto en el capítulo 1, esta norma trae consigo no pocos debates y nuevos problemas a un sistema en un proceso de desestructuración profunda, a partir de una serie de reglamentaciones sancionadas antes y después de la LEN, los sucesivos gobiernos kirchneristas buscan generar políticas públicas de inclusión social, y la

educación es un espacio privilegiado para sostener esa tarea colosal (Feldfeber y Gluz, 2019; Southwell, 2021).¹¹⁸ En estos años, un fenómeno relevante es la emergencia del joven como un actor social y político destacado. En el marco de una sociedad abiertamente más politizada (Kriger, 2017) se ponen en marcha de una serie de políticas *para, por, con y desde* los jóvenes (Baretta, Galano y Laredo, 2018)¹¹⁹ y, a su vez, se da la construcción discursiva del kirchnerismo de una *juventud militante* (Vázquez, 2014). En este sentido, Melina Vázquez (2014) identifica los doce años de gobierno del Frente para la Victoria como un tiempo de “proliferación y una revitalización de colectivos que se autodefinen como juveniles pertenecientes a espacios con diferentes posicionamientos en el espectro político-ideológico entre los

¹¹⁸ De hecho, como menciona Terigi (2016) algunos programas de ser “educativos” para pasar a denominarse “socioeducativos”, en tanto apuntaban directamente a una población de un contexto socioeconómico vulnerable y a comunidades escolares específicas. Para un detalle de estas cuestiones ver Kriger (2017).

¹¹⁹ Ya hemos hecho en esta tesis otros *raccontos* de normativas y legislaciones puestas en funcionamiento en estos años. Aquí solo interesa una cuyos destinatarios son los jóvenes, como el Parlamento Juvenil del Mercosur (2009) que le dio un espacio de discusión a estudiantes de la escuela secundaria con pares de otras latitudes. Como otros programas y planes del Ministerio de Educación contó con sus correspondientes materiales educativos pensados para la escuela. En el 2013, se editan dos objetos de lectura que nos interesa recuperar. Por un lado, el *Parlamento juvenil del Mercosur: cuadernillo para docentes* y su correspondiente *Parlamento juvenil del Mercosur: cuadernillo para estudiantes*. Allí bajo el lema “La escuela que queremos” se abordan cuestiones como qué es el Parlamento y cuáles son sus propósitos, pero también otros aspectos de interés para los jóvenes como cuestiones de inclusión educativa, género, el mundo del trabajo, los derechos humanos y un apartado denominado “Nuevas formas de participación ciudadana”. Es muy interesante cómo allí se trata la actuación de los jóvenes en la vida política de una forma muy amplia, a partir de dos casos de estudiantes de la escuela secundaria que se difundieron en los medios de comunicación. Después de un largo desarrollo de la emergencia de los jóvenes como un actor social y político de peso a partir de los 60, en la conclusión del apartado se relaciona esta cuestión con la promoción de la participación activa en la escuela y su revalorización: “Para ello, es importante tener en cuenta que no hay una única forma válida de participar. Las escuelas pueden dar lugar a que los jóvenes y las jóvenes se organicen colectivamente y exploren alternativas de participación en las que pongan en juego sus preocupaciones, sus intereses y sus particulares formas de expresión. La cultura escolar podrá verse enriquecida y renovada, ampliando los sentidos de lo que significa la vida democrática” (Ministerio de Educación de la Nación, 2013, p. 59). Por otro lado, también se editó el mismo año un material denominado “Malvinas. Memoria, Soberanía y Democracia” con un destinatario juvenil. Elaborado por el Programa “Educación y Memoria”, coordinado en ese momento por María Celeste Adamoli, el Programa “Parlamento Juvenil del Mercosur” a cargo de Verónica Lorenzo y el Equipo de Edición y Producción gráfico editorial de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, coordinado por Laura Gonzalez.

que se reivindica igualmente la condición juvenil y también participan de la disputa por el monopolio legítimo de la juventud” (p. 2). Si la posdictadura es, en palabras de Drucaroff (2011), una “mala época para ser joven” (p. 17), nuestro período de análisis sería un interesante momento para serlo, y esto es posible afirmarlo tanto desde el discurso que construye el oficialismo (Vázquez, 2014) como desde autores que estudian el período (Kriger, 2017; Vázquez, 2014; Vommaro, 2015). Dentro de esta diversidad, las llamadas “juventudes K”, son caracterizadas por los adultos a través de dos de atributos primordiales: herederos de la generación de los 70 y activistas militantes. De esta forma se agrupa a toda una generación con una particularidad, la de estar a favor de las políticas del Estado (Vázquez, 2014).¹²⁰

El contexto político, económico y social es *productor* y *producto* de las figuraciones de jóvenes en el período 2006-2012. Vale aclarar que la politización de la juventud y su emergencia como un actor social de peso puede extenderse hacia los años anteriores y los posteriores a nuestro recorte, pero toma particular relevancia en el período. Decimos que es *productor* porque necesariamente los jóvenes post2001 son hijos de su época, criados en años de fuerte inestabilidad en todo sentido y *producto* porque, más allá de la experiencia de agrupaciones de juventudes K u otras expresiones políticas (en torno a las cuales podríamos debatir qué fue primero, si la intención de los adultos de involucrar a los sujetos o el acercamiento de la juventud a militar por *motu proprio*), lo que los especialistas concluyen es que los colectivos juveniles exceden por mucho la política tradicional, adoptan diferentes formas y tienen demandas

¹²⁰ Melina Vázquez (2014) realiza un pormenorizado trabajo de análisis de la campaña presidencial de Cristina Fernández de Kirchner de 2011. En su abordaje puede observarse que “memoria”, “educación”, y “juventudes” –cuestiones que atraviesan esta tesis– se encontraron en el foco de la propaganda política.

particulares. Este sujeto *secundario* (Dalmaroni, 2011a; Gerbaudo, 2021a; Torres, 2017)¹²¹ es el destinatario de la colección LCC y los textos literarios que la conforman, por ese motivo quisimos volver nuevamente sobre el contexto de edición en este último capítulo.

3. Pulverizar la certeza: modos de leer Malvinas en los textos literarios de la colección LCC

Si bien, como hemos señalado, los textos literarios que conforman LCC habían sido publicados previamente en colecciones juveniles –o en un libro para adultos, como el caso del cuento de Giardinelli– en diferentes sellos editoriales, la complejidad narrativa presente en los fascículos construye un destinatario que ya no es un niño o niña, sino que precisan de un lector capaz de realizar ciertos vínculos entre la trama y alusiones extratextuales. En este apartado, hacemos foco en las diferentes representaciones (Chartier, 1992; 1996) de jóvenes que aparecen en los textos literarios a través de los personajes y también del tipo de lector que delinean. Observaremos que los modos de leer Malvinas se construyen alrededor de las vivencias en la guerra –en la trinchera esperando la rendición o de regreso en el continente donde ya nada será lo mismo– y la posguerra. Hemos decidido tomar este eje porque se trata de un elemento que teje un puente entre los fascículos, más allá de Malvinas, el elemento constitutivo de la selección literaria que realiza el PNL.

¹²¹ Dalmaroni (2011a) denomina de esta forma a quienes atraviesan las aulas de la escuela secundaria, jóvenes de entre 12 y 18 años aproximadamente. Se trata del interlocutor cotidiano no solo de los docentes, sino también de aquellos que se están formando en la universidad, por lo tanto, de la crítica literaria. Sin embargo, el sujeto *secundario*, a menudo está fuertemente invisibilizado, en pocas ocasiones es tenido en cuenta en las elucubraciones teórico-críticas.

Los personajes de los textos literarios de LCC, en su mayoría jóvenes – conscriptos, excombatientes, la hija de un piloto muerto en la guerra, un joven contemporáneo al conflicto–, contribuyen a generar la identificación propia de la literatura juvenil entre el protagonista y los destinatarios (Bustamante, 2018). En relatos en los que un hecho como la guerra tiene un lugar nodal, veremos que estos personajes forman parte de la construcción del referente (Jitrik, 1995), es decir del conjunto de operaciones de reforma del saber histórico que contribuyen a crear un verosímil realista. Si Malvinas, el 82 y la posguerra quedan un poco lejos para las juventudes de la segunda década del nuevo milenio, hay una apelación al lector en la identificación al evidenciar con dificultades, dudas y preguntas propias del universo adolescente –o de lo que los adultos pensamos que los jóvenes se preguntan–.

En este sentido, como problematiza Dalmaroni (2010):

La literatura y el arte a la vez producen, recorren o dan voz al contratiempo que, desde su interior, no deja que una memoria se apacigüe o se establezca. La cultura siempre hace de la literatura una cantera de matrices de memoria (matrices subjetivantes, retóricas, ideológicas, institucionales), pero la literatura es siempre, a la vez, el acontecimiento en que esas matrices se destartalan y donde sus ejercicios civilizatorios vacilan, balbucen, enmudecen o se ahogan (p. 10).

Mientras que en la literatura a secas para 2012 ya se publican libros que introducen elementos fantásticos respecto a Malvinas, en la literatura juvenil todavía pervive el “imperio realista” (Gramuglio, 2014a), y esto se verifica en los relatos de LCC. Como delinea Gramuglio (2014b), en la literatura argentina, el realismo se establece desde fines del siglo XIX hasta la década del 30, en consonancia con cambios sociales profundos, entre los que vale mencionar la aparición de un nuevo público lector: ciudadanos alfabetizados inexistentes previamente y que el Estado debe formar porque

son claves para el proyecto modernizador (Tosi, 2018). La Ley 1420 de Educación Común sancionada en 1884 cumple un rol fundamental en este punto ya que establece la instrucción primaria gratuita, laica y obligatoria. Como hemos señalado, del mismo modo que a principios del siglo XX el auge del realismo se vincula con cierto afán civilizatorio, en los inicios del XXI vemos una operación similar en la selección de textos que se ofrecen a estas nuevas subjetividades juveniles, destinatarias privilegiadas de numerosas políticas públicas. En efecto, como vimos en el capítulo 1, la búsqueda de “asegurar la constitución de ciudadanos de la mano de la lectura” (Mihal, 2011, p. 26), se dio no solo en los orígenes de nuestro Estado Nacional, sino también al momento de la sanción de la LEN, más de doscientos años después. La obligatoriedad de la escuela secundaria implica una apuesta a la constitución de un nuevo lectorado, más masivo y, necesariamente, el surgimiento de nuevos *sujetos secundarios*.

Jorge Larrosa (2003) explica acerca de la experiencia de la lectura “En relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (p. 43). Esta caracterización nos lleva a pensar en que la experiencia de lectura literaria es difícil de cuantificar. En palabras de Dalmaroni (2011b) puede emparentarse con “una teoría del ‘resto’: emergencia no previsible de *un incalculable* del cual, no obstante, tenemos la testificación (por parte de un lector) y el vestigio conjetural de su haber tenido lugar (en el texto o la obra que sigue disponible allí para dar lugar, durante el curso indeterminado de nuevas prácticas de lectura, a otros *casos*)” (p. 148, el destacado es del autor). A continuación, nos interesa explorar los textos literarios y a la luz de los

análisis ya realizados en esta tesis, rastrear los restos de la experiencia de lectura que proponen, para volver a interpelar en un recorrido espiralado las ideas ya planteadas.

3.1. *Tito nunca más*. La vida mutilada

Tito nunca más es un texto breve, pero tiene la particularidad de estar dividido en seis apartados numerados. Cada uno de ellos se corresponde con un cambio en la temporalidad. La historia comienza con el 82 y la guerra, continúa con el 84 o el 85, para llegar a los 90. Es decir que el marco temporal del cuento coincide con la guerra y los primeros años de la posguerra. El narrador, mediante la tercera persona testigo, cuenta casi a modo de biógrafo la vida de Tito Di Tullio, 18 años, centro delantero de Chaco For Ever, recién vendido al club Boca Juniors al momento de recibir la citación para la guerra. El relato comienza así “El mundo se le vino abajo el día que le cortaron la pierna” (Giardinelli, 2012, p. 1). La mutilación del cuerpo del protagonista es lo que marca el resto de su existencia, por lo que toda la trama es consecuencia de ese hecho.¹²² Concretamente el personaje resulta herido en la batalla de Bahía de los Gansos, ocurrida entre el 27 y el 29 de mayo del 82, uno de los combates más violentos que tuvieron que enfrentar los argentinos (Lorenz, 2006). Una esquirla en la pierna derecha ocasiona una quebradura en el fémur. Si bien Tito reacciona y se realiza un torniquete, “la incompetencia militar argentina y la furia británica” (Giardinelli, 2012, p. 2) no

¹²² El “mutilado” forma parte de las imágenes comunes asociadas a los excombatientes debido a una historia de gran difusión y que los propios soldados recuperan en sus testimonios. Al finalizar la guerra un conscripto llama a su casa y pide permiso para llevar a un compañero mutilado. Su madre se niega. Frente a esta situación, según quién la cuente, la historia varía: algunos dicen que el soldado simplemente se colgó, otros que le dijo a su madre la verdad, que era él el mutilado. En cualquier caso, las historias coinciden en que el joven se suicidó, nunca volvió a su casa (Guber, 2004; Lorenz, 2006).

permiten que encuentre ayuda a tiempo. De hecho, los ingleses lo dan por muerto y son otros jóvenes, soldados enfermeros y chaqueños, quienes lo reconocen de casualidad y logran llevarlo hasta uno de los hospitales que los vencedores habían instalado en Puerto Argentino/Port Stanley.¹²³ Es decir que en el cuento el personaje pasa rápidamente de ser un “chico”, para convertirse en “veterano” (Guber, 2004).

Aunque el narrador sostiene la tercera persona, el lenguaje que utiliza posee marcas de subjetividad, especialmente visibles en la adjetivación presente en el fragmento citado en el párrafo anterior. A medida que avanza el relato, esa subjetividad cobrará más relevancia. De hecho, en la segunda parte, emerge un “nosotros” para detallar el momento en el que el protagonista regresa a Chaco y su club le hace un homenaje: se puede ver en el personaje una “tristeza infinita” (p. 3) que en el párrafo siguiente se reafirma como “tristeza imbatible” (p. 3). En este punto, el narrador reflexiona: “Los que estamos *completos*, y *somos jóvenes*, no podemos siquiera redondear la dimensión de nuestra piedad” (p. 3, el destacado es nuestro). Frente a lo que vive Tito y, como él, todos aquellos que fueron a Malvinas, en primer lugar, vemos emerger una primera persona ausente hasta ese momento del relato y en plural, apelando a un colectivo, del que queda excluido el excombatiente y todos los que vivieron la experiencia en la guerra. Como los conscriptos que estudia Guber (2004), Tito queda en una situación de suspenso, ni aquí ni allá, ya no puede ser futbolista, pero tampoco queda claro qué es ahora.

¹²³ Como indica Lorenz (2014), si bien los conscriptos que fueron a Malvinas venían de diferentes lugares del país, una proporción importante de ellos eran originarios de las provincias del noreste Chaco, Corrientes y Formosa.

Ya en el apartado siguiente, unos años después de volver de la guerra, Tito pide dinero a la salida de un cine o, en otra ocasión, vende golosinas afuera del estadio que lo viera jugar exitosamente al fútbol: se transforma definitivamente en un *veterano*.¹²⁴ Vemos cómo Giardinelli toma elementos de la época, especialmente de la vida cotidiana de los excombatientes a su regreso de Malvinas. En este tercer apartado el narrador se singulariza, pero también adquiere un nuevo tono:

No había programas de trabajo para ellos, y además la sociedad los despreciaba: por duro que fuese reconocerlo, nadie quería ver en los excombatientes su propia estupidez. Por eso automarginados por el resentimiento infinito que los vencía, los supuestos héroes se habían convertido en un problema incómodo e irresoluble. Eran glorias de una guerra que ya no importaba a nadie y no valían más que un discurso por año en boca de algún cretino con poltrona en el poder (p. 4).

A partir de aquí hasta el final del cuento, el narrador cambia de perspectiva. Ya no cuenta simplemente la historia de Tito, ni reflexiona como un joven más casi de la misma generación, sino que denuncia lo que atraviesan los excombatientes e hipotetiza acerca de por qué sucede esto. Surge una crítica a la clase dirigente y, en suma, a la sociedad argentina. Con el paso de los años y a medida que el 82 queda atrás, esto solo se recrudece. Es que, en las últimas partes del cuento, situadas entre décadas, la crisis económica y las dificultades que atraviesa la democracia solo brindan un contexto cada vez más áspero. La existencia de Tito empeora. Pasa de ser una joven promesa del fútbol

¹²⁴ Como señala Guber (2004) estas eran actividades comunes entre los excombatientes: “Otra forma de producir ‘sentidos constructivos’ era alentar a los ex soldados a ir a la calle, estaciones de tren y el transporte público a pedir ayuda a los transeúntes y pasajeros mientras presentaban a Malvinas como una cuestión de orgullo, no de vergüenza. Así, una de las primeras actividades para obtener algún ingreso mientras difundían y clarificaban sobre lo ocurrido y su sentido a civiles, era vender bolsas de residuos y calcomanías con las Islas Malvinas y un dibujo de un helicóptero, un avión o un cañón. Vestidos con ropa de fajina y mostrando su documento identificador de la Casa, los ex soldados iban y venían por la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires contando acerca de sus necesidades (muletas, sillas de ruedas, prótesis, etc.)” (p. 40).

argentino, a ser un mutilado, un “veterano” (p. 4), un “viejo héroe” (p. 5), incluso un “mito” (p. 6) para llegar a desaparecer. Es entonces cuando el narrador nos cuenta que no fue un simple espectador en el teatro de la vida de Tito, sino que quiso ayudarlo consiguiéndole trabajo o invitándolo a la cancha, intentos frustrados, que el excombatiente rechaza. De hecho, es después de este último episodio que el otrora delantero y héroe de guerra, desaparece y el narrador ya “nunca más” (p. 7) sabe de él.

Existe un texto literario pionero en tematizar la mutilación de los cuerpos de los soldados: “Primera línea” de Carlos Gardini, editado en 1983, pero escrito un año antes, prácticamente en paralelo al proceso de Fogwill con su novela (Svetliza, 2018). Si bien el narrador no refiere en ningún momento a Malvinas explícitamente –a diferencia de lo que sucede en el cuento de Giardinelli, donde se menciona el sustantivo propio en reiteradas ocasiones–, el desarrollo del relato entre un hospital de campaña y un campo de batalla donde imperan el frío y la nieve permiten establecer la conexión espacial/temática. “Primera línea” también está contado a través de un narrador en tercera persona que acompaña al protagonista, el soldado Cáceres, quien debido a un bombardeo pierde sus manos y sus piernas. El personaje se despierta en el hospital y descubre que su cuerpo se encuentra mutilado. El texto plantea un escenario de auténtica ciencia ficción: la guerra dura años y, en ese contexto, se forman grupos especiales llamados MUTIL (Móvil Unitario Táctico Integral para Lisiados) para que vuelvan al combate. En las partes del cuerpo ausentes se colocan prótesis, por lo que los soldados adquieren un aspecto robótico. Luego de un nuevo paso por la guerra que el protagonista no puede ni siquiera medir en el tiempo, retiran a los MUTIL del terreno y les sacan sus prótesis, por lo que Cáceres precisa una silla de rueda. Además, se

destruye todo lo relacionado con estos grupos especiales. En el personaje, entonces, operan una serie de transformaciones físicas, psíquicas, emocionales y sociales. Como afirma Svetliza (2018): “El soldado Cáceres se va desintegrando progresivamente como identidad individual, pero también como parte de una identidad nacional; colectiva. La mutilación opera como una metáfora de esa pérdida. Ha sobrevivido sólo para ser reutilizado como un instrumento de guerra” (p. 133). La pérdida de una parte del cuerpo en el protagonista de “Primera línea” ocasiona un cambio que lo lleva al mismo lugar que ocasionó la mutilación. De hecho, Cáceres no entiende cuando le preguntan por otros momentos de su vida: “El soldado Cáceres no entendió la pregunta enseguida. Cuando la entendió, comprendió cuánto hacía que duraba esa guerra. –No me acuerdo– dijo. Y era cierto, no se acordaba. Algo había muerto dentro de él. O quizás el recuerdo estaba en sus piernas o mano perdidas” (Gardini, 1983, p. 155).¹²⁵

En cambio, *Tito nunca más* construye un verosímil realista (Todorov, 1972), por lo que la mutilación de Tito cercena su posibilidad de volver a jugar al fútbol, pero también de sobreponerse a ese pasado y encontrar una nueva función social. Su vida se caracteriza por una cierta errancia, vive como si fuera un fantasma, una de las manchas temáticas que identifica Drucaroff (2011) en la nueva narrativa argentina. Aunque Giardinelli pertenece a una generación anterior a esta, podemos observar en su relato cómo se extienden caracterizaciones que realiza la crítica argentina, ya que el tiempo

¹²⁵ En una edición posterior, del año 1999, Gardini realiza una variante en el texto: “El soldado Cáceres tardó en entender la pregunta. La guerra había durado años. El *antes de la guerra* pertenecía a un pasado remoto” (Gardini, 1999). Esta segunda versión del texto acentúa la disociación entre el tiempo presente y el pasado, entre la preguerra y el momento del conflicto en sí mismo.

no transcurre para Tito, sino que “fluye sin sentido” (Drucaroff, 2011, p. 323) y el personaje se mueve en el espacio en función de su condición liminar.

Vale detenernos en este punto en el título del cuento, en tanto alude a dos elementos. El nombre del protagonista es, en sí mismo, una mutilación, ya que es apócope de *Robertito*. Por otra parte, de uso extendido en los 80, “Tito” podría ser cualquier varón. Su historia es a la vez la de todos aquellos a quienes la ilusión de futuro les fue arrebatada por la guerra. El sintagma “nunca más” no está solo presente en el título, también se repite en varias oportunidades. Tito “*nunca más* volvería a jugar al fútbol” (p. 2), en el final el narrador dice “*Nunca más* vi a Tito Di Tullio. *Nunca más* volvió al estadio” (p. 7) y “Por eso, me dije, mejor olvidar a Tito, no buscarlo *nunca más*. En todo caso, capaz que un día de estos escribo un cuento y lo hago literatura” (p. 8). Esta locución adverbial se encuentra fuertemente connotada en la Argentina, ya que corresponde al título del informe realizado por la CONADEP, publicado en 1984, que arroja los resultados de la investigación acerca de la desaparición forzada de personas durante la última dictadura militar. “Nunca más” se instaló en el discurso público como una forma de aludir a cierto consenso social de rechazo a cualquier forma de gobierno no democrática. De hecho, en el proceso judicial que condena a las Juntas Militares que ocuparon el poder del 76 al 83 por las violaciones a los derechos humanos, el fiscal Julio César Strassera pronuncia esa frase como cierre de su alegato final.¹²⁶ El final del cuento de Giardinelli parece mutilar el informe de la CONADEP (a través de su título) y el cierre

¹²⁶ Textualmente el cierre del alegato fue: “Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ‘Nunca más’”. El portal Educ.ar posee un apartado de “Archivo histórico” donde puede consultarse el alegato final pronunciado por Strassera completo. Ver <https://www.educ.ar/recursos/129090/alegato-final-del-fiscal-julio-cesar-strassera>

del escrito de Strassera (su remate) para reapropiarse de esa frase. De este modo, se inserta en un periplo de voces que abordan críticamente los discursos de la dictadura y se inscribe, de este modo, en una cierta genealogía discursiva, con todas las resonancias semánticas que este gesto implica.

Por otro lado, en el fragmento que citamos en el párrafo anterior –“escribo un cuento y lo hago literatura” (p. 8)– se produce un quiebre en el narrador como sujeto de papel, ficcional y advertimos una apuesta del autor por develar los hilos detrás del relato: ¿hasta dónde la historia de Tito es realidad y cuánto es invención?, ¿qué hay de historia y qué de literatura? Giardinelli, de treinta y cinco años al momento de la guerra, realiza esta operación discursiva, esta grieta en el pacto ficcional, a sabiendas de que sus lectores pueden saber y/o investigar que es chaqueño y fanático de Chaco For Ever.¹²⁷ A su vez, también puede resonar la frase del cuento acerca de la “propia estupidez” (p. 4) en relación con los debates suscitados durante la guerra entre intelectuales argentinos exiliados, polémicas de las que Giardinelli participa.¹²⁸

¹²⁷ La pasión de Giardinelli, chaqueño como el personaje, por el club de la ciudad de Resistencia queda reflejada en el título de su libro de cuentos *Chaco For Ever* (2016, Edhasa) en el que recopila algunos textos ya editados y otros inéditos.

¹²⁸ Mempo Giardinelli se exilia en México en 1976, luego del golpe militar. Según su propio relato, más allá de su militancia en el peronismo revolucionario, el catalizador para irse del país es el secuestro y quema de su primera novela, *¿Por qué prohibieron el circo?*, editada por Losada. En México, forma parte durante varios años en la Comisión Argentina de Solidaridad (CAS), organismo que agrupa a exiliados argentinos peronistas y militantes de izquierda. El CAS “desplegó una importante y prolífica actividad social, cultural y política” (Bernetti y Giardinelli, 2014, p. 31). La guerra de Malvinas constituye un hecho importante de discusión interna y desde la comisión se elaboran y publican dos solicitadas al respecto. Los documentos sostienen la postura de que el reclamo por la soberanía de las islas es justo, y de hecho la recuperación del territorio es considerada legítima en el marco de la lucha contra el Imperialismo inglés, pero al mismo tiempo critica el accionar del régimen dictatorial en tanto considera que “la Junta Militar realizó este acto nacionalista para modificar su imagen teñida de sangre argentina” (Bernetti y Giardinelli, 2014, p. 262). Giardinelli se encuentra entre los firmantes de ambos documentos, uno de los cuales es el pronunciamiento colectivo más importante durante el período del exilio debido a la cantidad de personas que adscriben. A este planteo responde el filósofo León Rozitchner, también exiliado, pero en Caracas, al declarar que los militares defienden simbólicamente la soberanía recuperando un viejo anhelo nacional. Para más detalles sobre la polémica entre intelectuales argentinos exiliados ver Lorenz (2006) y Vitullo (2012).

Nuevamente, se abre un espacio liminar, que cuestiona los límites entre los pactos de lectura y ofrece por tanto, una escritura porosa que habilita múltiples interpretaciones.

El desplazamiento temporal de cada una de las seis partes del cuento se corresponde con momentos de la vida de Tito y también del narrador, dos juventudes disímiles, atravesadas por la experiencia de la guerra, tanto en las islas como en el continente. Di Tullio es aquel cuya vida queda truncada, mutilada; el que se encuentra ubicado en diferentes espacios: Malvinas, la cancha de Chaco For Ever, el centro de la ciudad, pero siempre en un lugar simbólicamente cristalizado, del que no puede moverse ya que una vez que regresa de la guerra no deja de ser nunca el veterano que perdió una pierna en Malvinas. El narrador, por su parte, nos muestra otra perspectiva, la del testigo de esa realidad otra, ajena, pero que conmueve, interpela. Además, acciona cuando en su propia vida se generan las condiciones de posibilidad para hacerlo. Por ese motivo, propone a Tito para un trabajo en la universidad o en una panadería o compra buenos asientos para ir a la cancha juntos. Esos gestos develan las ausencias de otras instancias de contención, frente al horror y al trauma de la guerra, una acción individual no tiene ningún impacto en el sujeto destinatario, por más buena intención que tenga quien la realice. A fin de cuentas, el texto nos presenta un contrapunto: dos formas de ser joven y varón en los 80.

Al referir a Malvinas a través de “Tito” y a la dictadura con “nunca más”, Giardinelli realiza dos operaciones discursivas simultáneas. Por un lado, ancla la guerra en la dictadura y vincula los dos hechos directamente. La guerra, disparatada y absurda, fue posible en ese contexto preciso. Por otro, realiza un desplazamiento de sentido. Si bien el sintagma “las Malvinas son argentinas” se encuentra ampliamente difundido en

los discursos sociales y se incluye en los paratextos de la colección LCC, el autor chaqueño se inclina por recuperar otra frase popular, símbolo del repudio a la dictadura. El reclamo por la soberanía queda así obliterado, frente al testigo de la mutilación. En *Tito nunca más*, los modos de leer Malvinas apelan a la denuncia de lo que pasó con los excombatientes luego de la guerra, a través de la construcción de un verosímil realista plagado de referencias históricas e, incluso, algunas autobiográficas. La mutilación es aquí tema, pero también operación discursiva que permite construir un texto con lo amputado y con la yuxtaposición del montaje de estos restos, como pudo verse, por ejemplo, en las estrategias presentes en la construcción del título. De esta forma, se propicia una lectura que cuestiona ciertas representaciones y voces cristalizadas y abre, en cambio, un modo de leer que se articula a partir de la liminaridad.

3.2. *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja. Jóvenes, amor y trinchera*

El cuento de Esteban Valentino se publica en 2001, es decir que, de los textos que conforman la colección LCC, es el que primero ingresa al mercado editorial. El relato alterna dos temporalidades: por un lado, el pasado en el que el protagonista, Emilio Careaga tiene quince años, se encuentra en su pueblo natal y asiste a una fiesta; por otra parte, mayo de 1982, momento en que el personaje está refugiado en una trinchera en la llanura de Goose Green, en Malvinas. Como vemos, el espacio es coincidente con el lugar donde Tito Di Tullio pierde su pierna, pero Valentino, a diferencia de Giardinelli, coloca el nombre en inglés.

Del pasado adolescente se cuentan las sensaciones de Emilio al ver a una joven, Mercedes, por primera vez y cómo sus compañeros de curso intentan uno tras otro

sacarla a bailar infructuosamente; hasta que él se anima a acercarse y le regala un clavel, conversan brevemente y es ella quien lo invita a la pista. La atmósfera de estas escenas, interrumpidas por aquellas en las cuales el personaje está en suelo malvinense, es festiva, de encuentro con amigos, de esperanza en un amor por venir. En este sentido, Hidalgo Rosas (2016) plantea que en el cuento “la memoria histórica se cuele en los nombres geográficos del campo de batalla y en las fechas, pero sobre todo en la necesidad de traer al presente la condición de juventud y de adolescencia como protagonista principal de Malvinas” (p. 240).

Sin embargo, aquellas partes del relato en las que Emilio está en el frente son mucho más oscuras. Al comienzo del cuento es reprendido por el Sargento Vélez, su superior, que sale a reconocer el terreno y no vuelve más. La trinchera semidestruida es el espacio donde convive con compañeros heridos y también algunos cuerpos inertes. Es el único ileso, por lo que queda al mando. En ese contexto recuerda a Mercedes, siente angustia y miedo:

“¿Así que esto es la guerra?”, pensó Emilio Careaga. Una forma de estar solo. Una manera de dejar de tener dieciocho años y meses y pasar a tener yo qué sé cuántos. Y encima esta voz llena de esquirlas me dice que tengo que encontrar una forma de sacarlos de aquí. Y digo yo, ¿cómo se rinde uno? (Valentino, 2012, p. 5).

El personaje se enfrenta a la dificultad de ser el compañero de más alto rango. En la cita podemos ver la utilización de la metáfora, en este caso para definir la guerra y al compañero herido. Si en el cuento de Giardinelli hay una escritura mutilada y/o que mutila otros textos para construir nuevos sentidos, aquí hay una “voz llena de esquirlas” que también es perforada, herida, lastimada, aunque de esa forma accede a decir otras cosas. No hay, entonces, escrituras planas, impermeables, sino que hay textos con

esquirlas, liminares. Valentino utiliza un narrador que acompaña al personaje de Emilio, es decir que lo acompaña durante todo el cuento, no se desplaza hacia otros personajes. En este fragmento, el protagonista observa cómo la guerra corroe su identidad, la llena de esquirlas, y de este modo, pone en palabras un sujeto que se cuestiona.

La acción se sitúa en plena guerra y en un tiempo y espacio bien preciso, delimitado y explicitado. El lector tiene acceso al pensamiento de un soldado en quien recae toda la responsabilidad. En el medio de la batalla no hay tutela para Emilio, ya que su superior militar se ha ido: “Mi amigo herido está llorando y yo lo tomo en mis brazos para decirle que está bien (...) Me acuerdo de una canción de Sui Generis y empiezo a cantarla en voz muy baja” (p. 7). Ser el sujeto con mayor rango para Emilio significa proteger y cuidar. Además, a través de la canción se hace ingresar la palabra poética a un escenario desolado. Si bien se siente solo, sabe que para los otros es una presencia importante y actúa en consecuencia.

La narración alternada en dos tiempos nos presenta, como el cuento de Giardinelli, dos modos de ser joven (Bourdieu, 1990). Uno desprovisto de cualquier otra preocupación que no sea el ritual de la conquista amorosa y que se caracteriza por compartir con los amigos, la chica que le gusta. Por otro lado, en Malvinas, Emilio se carga de responsabilidad, no solo por *estar al mando*, sino también por *acompañar*. Y su forma de estar ahí, convivir, es cuidar, abrazar, sostener, cantar. En el momento de espera que atraviesan los soldados conscriptos, frente al exterior donde suenan las bombas y la amenaza es permanente, el interior de la trinchera se construye como refugio, su función pragmática evidente, pero también el espacio donde Emilio

acompaña a los demás, mientras que en su interior dialoga con sus pensamientos y sus recuerdos, en los que incluso las bombas lo interpelan: “A ver, Emilito –decía la bomba– , ¿te encuentro, no te encuentro? Boooooommmmm. Pucha, no te encontré. Bueno. Otra vez será. Ya vendrá el piedra libre, Emilio, en ese agujero lleno de agua sucia, y entonces no te va a poder librar nadie para todos los compañeros” (p. 3). Esta personalización mediante la voz que se burla del personaje no hace sino sumirlo más en su desdicha y la incertidumbre. En el uso del diminutivo para referirse a los personajes, las onomatopeyas, el campo semántico del juego de la escondida, también establece un diálogo con otro tiempo, el de la infancia o la primera juventud.

En algunas ocasiones, cuando se pasa de un apartado al otro, el narrador termina con una frase que retoma al inicio del siguiente. Insiste en sintagmas o palabras que se resignifican. De esta forma, “me toca a mí” (p. 3) es algo que dice una bomba cuya voz se personaliza y lo que dice Jorge, amigo de Emilio, antes de ir a hablarle a Mercedes. “Sentirme menos solo” (p. 4) es algo que afirma Alejandro a la chica deseada de la fiesta, mientras que Emilio se pregunta “¿Qué hago ahora que estoy solo con estos chicos vivos que me miran, pero sobre todo con estos chicos muertos que me miran?” (p. 4). Por último, “¿cómo se rinde uno?” (p. 5), fragmento del pensamiento del protagonista, se transforma en “Me rindo, Loco”, la frase que enuncia Alejandro, frustrado luego de ir a hablar con Mercedes y no haber obtenido resultados favorables. La repetición contribuye a generar un contrapunto entre las dos temporalidades del cuento. Si Giardinelli, mutila y se apropia de ciertos significantes sociales muy poderosos como "nunca más", Valentino se reapropia de ciertas frases coloquiales, frecuentes en la jerga adolescente de entonces, toma voces o expresiones de otro contexto para resignificarlas

y nombrar la guerra. Mientras que en la fiesta las problemáticas de los personajes se articulan en torno al objeto de deseo, Mercedes, en Malvinas se genera un efecto ominoso, las dudas tienen que ver con el escenario actual del personaje, donde la muerte lo rodea. Otra vez Valentino utiliza la metáfora para hacer referencia a los soldados: de una “voz llena de esquiras” a “chicos muertos que me miran”, los sentidos de Emilio se agudizan y el lenguaje literal no alcanza para referir lo que ve.

También en este caso, el título del cuento condensa significados a través de una metonimia: el “clavel” simboliza el amor que se tienen Emilio y Mercedes, mientras que la “bomba” refiere a Malvinas. Este desplazamiento en el sentido no es simplemente una alusión, un recurso retórico, sino una certeza que el narrador afirma:

Mientras seguía acariciando el pelo de su compañero se dijo que él había nacido, entre otras cosas, para que Mercedes Pardierna le repitiera para siempre que esos fusiles podían ser el fin del mundo pero que no lo serán, amor, no lo serán porque una vez, cuando tenías quince recién cumplidos, estiraste el brazo y sacaste un clavel de una bandeja para dármelo (Valentino, 2012, p. 8).

Como en otros fragmentos del cuento, el narrador en tercera se desliza hacia otra voz, pero por primera vez lo hace sin ninguna marca textual, no hay comillas ni raya de diálogo. Aquí llega al clímax la contaminación de los tiempos y las voces al nuevamente producirse una yuxtaposición de dos temporalidades. En el final, el personaje ve acercarse una “constelación de fusiles” (p. 8): no sabemos si culmina con la muerte de los conscriptos o con su captura.

En una entrevista, Valentino, nacido en 1956, es decir que tiene 26 años al momento de la guerra, sostiene que:

Nosotros perdimos, nosotros como generación fuimos derrotados. La dictadura nos ganó. El tema es también cómo se pierde. Dice Dolina, uno de

sus personajes en realidad, que, para formar un equipo, prefería elegir los más cercanos a su corazón aunque no fueran los mejores. Porque prefería perder con sus amigos que ganar con los otros. Eso me parece fascinante, ese tipo de derrota. El tipo que dice "perdimos pero peleamos": ése es mi personaje arquetípico (Margolis, 2004, s.p.).

En el cuento, los modos de leer Malvinas no vinculan este hecho con la dictadura, relación que sí se establece en el resto de la colección LCC. Es un texto espacialmente *de trinchera*, pero que carece de ironía y picaresca, propia de la novela de Fogwill por ejemplo. Sin embargo, Valentino se entronca en esta genealogía al situar a Emilio en el pozo y construye un personaje que va creciendo durante el relato: se lo muestra adolescente e indeciso frente a Mercedes, pero también soldado y compañero, frustrado, triste pero con la entereza suficiente para acompañar a los demás. En el análisis de Drucaroff (2011), "los pichis" fogwillianos son, desde el principio, menores, víctimas de un filicidio ocasionado a partir de las decisiones que toma el Estado. En el caso de Emilio, la orfandad de los soldados en la trinchera, nos lleva a adherir a la hipótesis de la crítica argentina.

Como hemos visto, entonces, los modos de leer Malvinas en *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* parten de un contrapunto explícito entre la vida de Emilio antes y durante la guerra. La identidad del personaje y el texto mismo, en plena reconfiguración, se alimenta de metáforas, metonimias, en tanto el lenguaje denotativo no alcanza para narrar la experiencia de la guerra.

3.3. La marca del ganado. Alegoría de una juventud desaparecida

La marca del ganado es un cuento que, como vimos en el capítulo 2, el Ministerio de Educación ha editado y reeditado en múltiples formatos. Con ilustraciones o sin ellas,

en un contexto como el de *Pensar Malvinas* (Flachsland, Adamoli y Lorenz, 2010), donde el relato forma parte de una aproximación a la cuestión desde múltiples fuentes o en el marco de una *Selección de cuentos policiales* (2012), el texto encuentra una amplia difusión por medios alternativos al mercado editorial. Pablo De Santis escribe y publica otro cuento vinculado a la temática de Malvinas, “Clase 63”, que forma, como ya mencionamos, parte de la antología *Las otras islas* (2012) editado en la Serie Roja de la editorial Alfaguara, colección juvenil del sello. Es decir que, en el trigésimo aniversario de la guerra, el autor está presente con diferentes relatos en una edición del Estado y también en una del mercado, ambas especialmente preparadas para la efeméride.

“Clase 63” refiere al año de nacimiento de muchos de los conscriptos, coincidente con la del autor, que hizo parte de *la colimba* durante Malvinas (Pérez, 2010). El dato biográfico cobra relevancia porque emparenta a De Santis no solo con los jóvenes que combatieron en las islas, sino también con otros autores. Esta cuestión ha sido señalada por la crítica a través de aproximaciones diferentes, pero emparentadas. Por ejemplo, Drucaroff (2011) ubica al autor en la *primera generación de postdictadura*, integrante de la nueva narrativa argentina, parte de un grupo de escritores cuya importancia literaria fue invisibilizada en el comienzo del nuevo milenio. Por su lado, Svetliza (2015) sostiene la hipótesis de que en los noventa el corpus ficcional de la guerra se expande debido a que los escritores de la “generación Malvinas” alcanzan la madurez literaria:

La generación Malvinas es la que conforman aquellos jóvenes clases 1962 y 1963 que participaron del conflicto bélico como parte del servicio militar obligatorio. Se trata de esos jóvenes que vivieron su adolescencia bajo el régimen represivo de la dictadura y que con 18 y 19 años fueron enviados

como civiles apenas instruidos a pelear en las islas. Son los escritores de esa generación los que cargan sobre sus hombros con los fantasmas de la guerra y los que asumen el mandato de narrar lo sucedido en Malvinas. Entre los escritores de esta generación que escriben sobre Malvinas se destacan: Gustavo Nielsen (1962), Carlos Gamarro (1962), Pablo De Santis (1963), Patricia Ratto (1962), y el ya nombrado Rodrigo Fresán (p. 114).

La contemporaneidad de De Santis con los jóvenes que combatieron en Malvinas y su adolescencia transcurrida en plena dictadura, lo inscriben en un conjunto mayor que lo distingue de otros autores que integran LCC. Si bien Comino nació tan solo un año después del autor de *La marca del ganado*, su difusión en el campo literario por fuera de la LIJ es mucho más acotada. Sumado a esto, durante muchos años, los encargados de narrar Malvinas fueron varones, especialmente debido a la práctica del servicio militar obligatorio, obviamente, y las distribuciones de género en la guerra.¹²⁹ De Santis, en cambio, logra trascender la barrera de *escribir para chicos* y eso puede comprobarse en los trabajos críticos como los mencionados. Por otra parte, para el 2006, el escritor ya es un autor canónico en la LIJ no solo por la pregnancia de sus publicaciones en el mercado editorial o su difusión como autor en la escuela primaria y secundaria, sino también por su acción como editor de *La movida*, de Colihue.

Vayamos ahora sí al texto. *La marca del ganado* es un cuento cuyo narrador es ambivalente. Si bien desde el comienzo emerge la primera persona testigo y, a medida

¹²⁹ Como se ha podido observar en los *raccontos* de las publicaciones literarias que hemos realizado, los textos escritos por mujeres y protagonizados por ellas vendrán después. La cuestión de género respecto al objeto Malvinas, especialmente en relación con la participación de mujeres en el conflicto constituye un nuevo interés de los investigadores. Al respecto, Salerno (2022) explica: “Desde 1982, la sociedad argentina desconoció la participación femenina en la guerra, y en muchos casos las propias enfermeras de Malvinas negaron para sí sus experiencias bélicas. En el último tiempo, acompañadas por el clima de época de #NiUnaMenos y #MeToo, estas actrices del pasado reciente han comenzado a ocupar nuevos lugares en el discurso social, en un marco en el cual la guerra entendida como espacio eminentemente masculino comienza a ponerse en tela de juicio” (p. 105).

que avanza la trama, cobra cada vez más protagonismo, por largos fragmentos el foco está puesto en acciones realizadas por otros. Por momentos predomina la tercera persona y es que el narrador se presenta a sí mismo como el dueño de un bar heredado de su padre, del pequeño pueblo donde transcurren los hechos. Ese espacio le da al personaje la posibilidad de una mirada especular, panorámica, desde la cual presenta lo que acontece en la historia.

En el comienzo del cuento se establece una distancia temporal entre el momento de enunciación y lo que sucede, se rememora en pasado un conjunto de hechos: “Fue a fines del 82 o principios del 83, me acuerdo porque hacía pocos meses que había terminado la guerra y todos hablábamos del hijo de Vidal, el veterinario, que había desaparecido en el mar” (De Santis, 2012, p. 1). Podemos observar en la cita que se menciona el conflicto explícitamente, aunque la forma de referir a la muerte del hijo de Vidal es con un eufemismo, cuestión que veremos que se reitera en el texto más adelante. Malvinas es, en principio, un anclaje temporal de una trama policial que pareciera no tener mucho que ver con la guerra. En este sentido, el título hace referencia al enigma: la matanza en serie de reses en los campos que rodean el pueblo. Una vez más, el tema de la mutilación aparece, ocasionando que los habitantes del lugar vean su vida tranquila alterada por la aparición de vacas con la cabeza casi seccionada y tiras de su cuero arrancadas en diferentes puntos de manera caótica y precisa. El “rebaño fantasmal” (De Santis, 2012, p. 3) crea una atmósfera ominosa que atraviesa a los personajes y se extiende al relato.

El narrador se centra en contar qué piensan los parroquianos que asisten religiosamente al bar y las hipótesis que manejan: desde sectas hasta extraterrestres

hasta asignar la posible culpabilidad a algunos habitantes extraños y malignos que habitan el lugar. Estas conjeturas, que buscan al asesino claramente afuera, en un lugar marginal, se contraponen a la del comisario Baus que, sin mucha experiencia, logra dilucidar: “es uno de nosotros” (De Santis, 2012, p. 2). Baus se obsesiona con el caso, comienza a tener problemas con su esposa que finalmente lo deja y, asfixiado entre el dilema laboral y personal, termina muerto a manos de un vecino cuando ingresa a su campo a investigar. El otro personaje que el narrador presenta desde el inicio es Vidal, el veterinario, ayudante en la pesquisa, quien, a través de su trabajo, evade el dolor que le produjo la muerte de su hijo.

De Santis dispone de la mitad del cuento para una trama policial aparentemente sin salida, ya que ni la intervención de policías enviados por la provincia ni la aparición de la prensa frente a la repetición de los episodios, contribuye a la identificación del autor de las muertes. En la otra mitad del texto, el narrador devela qué hay detrás de *las marcas del ganado*. Una noche, al volver de una reunión a unos kilómetros del pueblo, divisa a lo lejos la camioneta del veterinario parada y baja para ofrecer su ayuda. Entonces, se convierte en testigo ocular de una especie de ritual llevado adelante por Vidal, ya que lo ve dar cortes limpios en la carne de una res con un bisturí –que tiene sus iniciales– y depositar en la herida un conjunto de insectos. Si bien el narrador se debate entre contar o no lo sucedido, nunca encuentra el momento para hacerlo. Hasta que el propio veterinario se presenta en el bar para confesarse:

A su hijo le tocó primero la marina, luego una base naval en el sur, y finalmente la guerra. Él lo esperó sin optimismo y sin miedo hasta que una mañana un Falcon blanco de la marina con una banderita en la antena se detuvo frente a su casa. Él lo vio llegar desde la ventana. Del auto bajó un joven oficial que caminó con lentitud hacia la puerta, como esperando que

en el camino le ocurriera algún incidente que lo hiciera desistir de su misión. Se notaba que nunca había hecho lo que ahora le tocaba hacer, y después de pronunciar un vago saludo le tendió con torpeza una carta con los colores patrios en una esquina, cruzados por una cinta negra. La mano del joven oficial temblaba al sostener la carta donde decía que el hijo del doctor Vidal había sido tragado por el mar, por el mar que nunca antes había visto (De Santis, 2012, p. 6).

Al hijo de Vidal le “tocó” ir a la guerra debido a que se encuentra realizando el servicio militar obligatorio. Esta labor de carácter involuntaria se asemeja a la del joven oficial que le acerca a Vidal la noticia. Tampoco elige realizar esa tarea, sino que sigue órdenes. Ambos se encuentran bajo la tutela de la Armada. La escena se describe con mucho detalle, pero con el foco puesto en el personaje secundario y en su lenguaje corporal. La torpeza, sus temblores, su lentitud son las señales funestas para Vidal del destino de su hijo. En el final de la cita, se utiliza una nueva metáfora para mencionar la muerte en el mar, diferente a la del inicio y que adquiere una nueva connotación.¹³⁰ El sintagma “desaparecido en el mar” (De Santis, 2012, p. 1) en la dictadura remite directamente a los vuelos de la muerte, método de exterminio de los militantes detenidos. Estas expresiones emparentan a los jóvenes conscriptos con los desaparecidos.¹³¹ La Junta

¹³⁰ La mayor cantidad de decesos de la Armada se dan en el hundimiento del Crucero A.R.A. General Belgrano el 1 de mayo d 1982 perecieron 323 personas. El 37% de los tripulantes eran conscriptos (Guber, 2004).

¹³¹ En la posguerra, emergen los puntos en común entre los jóvenes militantes de los 70 y los excombatientes. Para dar cuenta de esto citaremos tres voces que realizan análisis diversos y con mucha distancia temporal entre sí. Un año después de la guerra, Santiago Kovadloff (1983) analiza el vínculo del país con sus jóvenes y sostiene: “en lo que atañe a la juventud, la efímera, pero conmovedora reconquista de las Malvinas, prolongó el hábito autoritario de exigir el sacrificio de quienes debieran ser preservados; y lo prolongó, claro está, como eco de espantos previos, entre los que resaltan los encarcelamientos arbitrarios, las condenas purgadas sin juicio, las torturas y las desapariciones. Es que en la juventud se vio el paradigma de las perversiones de la vida cívica y en ésta, el fermento en que se disuelven los grandes ideales del país” (P. 71). El mismo año del retorno de la democracia en *Malvinas, la trama secreta*, Oscar Raúl Cardoso, Ricardo Kirschbaum y Eduardo Van Der Kooy (2022) afirman que “El Estado argentino, en manos de los uniformados, no sólo agredía a su propia población, sino que podía ser también una verdadera amenaza para el sistema de seguridad internacional. En esta dimensión las bajas argentinas de la guerra casi perdieron la identidad propia de su tragedia. Ésta se volvió imposible de distinguir de la otra, la del terrorismo paraestatal, que había cobrado una decena de miles de víctimas. Después de la rendición de Puerto Argentino, cuando la sociedad despertó al vacío de lo sucedido, nadie podía realmente explicar por qué, o para qué, habían muerto 750 soldados. Éstos

Militar, máximo responsable del país en ese momento, envía a jóvenes sin experiencia a la guerra y a comunicar las peores noticias, provocando en muchos casos incluso la muerte. Desde esta perspectiva, quien debía cuidar a aquellos que se encontraban bajo su tutela es considerado responsable, como sucede con las vacas, muertas a manos de quien las sanaba. En este relato, por sobre los otros de la colección LCC, es donde se advierte no solo la ausencia del rol del Estado –lugar común en la posguerra–, sino también la gravedad de su accionar durante el 82, incluso luego del 14 de junio.

Los jóvenes del cuento de De Santis tienen una responsabilidad civil que los vuelve dependientes no de sus padres, sino de sus superiores dentro del verticalismo imperante en la Marina, no obstante lo cual, en el continente se transforman en menores, como puede verse tanto en la figura del joven oficial como en el hijo de Vidal que hasta carece de nombre propio. Su liminaridad es total porque no llegan a convertirse en veteranos directamente. En este punto del texto se devela no solo la solución al enigma policial planteado originalmente y que parecía sostener la trama, sino que también se evidencia que es posible leer *La marca del ganado* como un relato alegórico. Este procedimiento literario ha sido vinculado a la literatura de la posdictadura inicialmente por Idelber Avelar (2000) quien afirma: “la alegoría remite antiguos símbolos a totalidades ahora quebradas, datadas, los reinscribe en la transitoriedad del tiempo histórico. Los lee como cadáveres” (p. 10). Para el brasileño

se convirtieron así en los otros *desaparecidos* del Proceso” (p. 511-512). Mientras que, en 2006, Federico Lorenz en su libro *Las guerras por Malvinas*, explica: “Desde el punto de vista simbólico para los jóvenes ex soldados, agrupados o no en asociaciones, el lugar reservado era el que, más ampliamente, se había destinado para la juventud de los años setenta: víctimas de la violencia irracional, tanto estatal como de las organizaciones revolucionarias que irresponsablemente las habían enviado a la muerte. En el caso de los retornados de Malvinas, se agregaba la marginalidad producto del aislamiento y de la locura” (Lorenz, 2006, p. 219).

“los mecanismos ficcionales de representación” (p. 13) se alegorizan en estas narrativas. El punto de comparación entre las reses mutiladas y los jóvenes está dado, principalmente, por dos elementos: no tienen voluntad propia, son víctimas de quienes ostentan la responsabilidad de velar por ellos y mueren por esta razón. Mientras que las vacas yacen mutiladas en los campos, los cuerpos de aquellos que mueren en Malvinas se diseminan en la *pampa azul*, el mar. Sumado a esto, la inmersión en los cuerpos muertos de insectos que los van a corromper lentamente implican no solo la muerte, sino la descomposición de esos seres violentados. En este sentido, podría leerse también no solo la violencia de la que son víctimas los soldados en la guerra, sino como esa experiencia continúa lastimando su cuerpo (y el cuerpo social en general) a *posteriori*. La historia no termina con la *desaparición* de los conscriptos, sino que sigue generando síntomas cada vez más patéticos con el devenir de los años de posguerra, como se simboliza en estas *marcas del ganado*. La muerte sin sepultura, la falta de una tumba de los cuerpos, contribuye a la atmósfera ominosa y el mensaje de Vidal toma un tinte espectral. La figura del fantasma ha sido asociada con los excombatientes, tanto por historiadores (Lorenz, 2006) como y, especialmente, por críticos literarios (Segade, 2014; Kohan 2014; Svetliza, 2015).¹³²

Enfrentado a la tragedia, el veterinario descubre que el mundo es maligno y, a la vez que no puede dejar de curar animales, por lo que decide mutilarlos como un mensaje. La guerra trastoca la vida de Vidal de forma fáctica: implica un cambio de

¹³² Incluso Federico Lorenz (2020) en *Fantasmas de Malvinas* utiliza la metáfora para englobar la cuestión: “Malvinas, durante mucho tiempo, será la guerra, aunque esta ya haya terminado. Viajar al archipiélago, entonces, es también volver a aquellas luchas, aquellas angustias y decisiones vividas en pozos, en cuquetas y en cabinas. A las ausencias irremediadas transmitidas por una lista desde una radio” (p. 19).

perspectiva, una nueva forma de ver el mundo. Y, a su vez, esto impacta en el narrador, personaje hasta ese momento espectador, pero que en este punto acciona. Al tiempo de conocer la culpabilidad de Vidal, le roba el bisturí, mata una vaca y lo deja como prueba para incriminarlo. El comisario Lema, sucesor de Baus, entiende la referencia y se presenta ante Vidal que confiesa todo. Al poco tiempo es puesto en libertad y se muda a un lugar cercano donde no es conocido, pero unos años después llega la noticia de su muerte. Al manejar por un camino donde hay ganado suelto a causa de una tormenta que destroza un alambrado, en vez de frenar, acelera y sufre un accidente: “Acaso pensó que el mensaje, fuera cual fuera su destinatario, no había sido lo bastante claro, y que hacía falta un último sacrificio para hacerlo legible” (De Santis, 2012, p. 8).

En el pueblo, la guerra no pareciera alterar la realidad, pero sí lo hace la muerte de los animales y la forma, con saña, en que sucede. Sin embargo, al tiempo, la cuestión pasa de moda y ya se habla de otra cosa. Ese microcosmos alude también a la sociedad argentina, desmalvinizada en la primera posdictadura, que durante mucho tiempo no supo qué hacer con las nuevas identidades de los excombatientes. Pilar Calveiro (2004) explica que “La sociedad, como el mismo desaparecido, sabe y no sabe, funciona como caja de resonancia del poder concentracionario y desaparecedor, que permite la circulación de los sonidos y ecos de este poder pero, al mismo tiempo, es su destinataria privilegiada” (p. 91).

Las operaciones analizadas en la novela de De Santis, perteneciente al corpus más consagrado de la LJ, pueden rastrearse también en la literatura a secas que aborda (y construye) tópicos similares. De este modo, *La marca del ganado* plantea relaciones con otros textos narrativos, entre los cuales podemos destacar *Nadie nada nunca*

(1980) de Juan José Saer. El asesinato en serie de caballos en un pueblo a la orilla del Paraná ha sido leído como metáfora de la violencia estatal de la dictadura (Gamerro, 2015) mientras que la novela completa “cifra sobre la violencia” (Sarlo, 2007, p. 344) y es plausible de ser leída como alegórica. En *La marca del ganado* los modos de leer Malvinas proponen capas de sentido que como lectores debemos interpretar, debido a que no se explicitan en ningún momento las relaciones posibles entre el pueblo y la sociedad, entre Vidal y el Estado dictador, entre las vacas y los jóvenes conscriptos.

3.4. Nadar de pie. Jóvenes y memoria

Como mencionamos en el capítulo 2, la novela *Nadar de pie* de Sandra Comino se edita por primera vez en 2010. Diferentes voces llevan adelante la historia, entre las que se destacan la de Mavi, protagonista adolescente, a la que tenemos acceso mediante una larga carta que le escribe a su padre, Nardo, muerto en la guerra; y un narrador omnisciente que domina tanto el pasado como el presente de enunciación. Otros discursos se yuxtaponen al del narrador y Mavi: los comunicados oficiales que se dan durante la guerra y los titulares de los diarios, documentos reales que Comino guardó en 1982 sin saber muy bien por qué y si les asignaría algún destino en el futuro (Comino, 2016).¹³³ Si bien el papá de Mavi muere en Malvinas, su cuerpo nunca se llega a encontrar porque era aviador, pero un hallazgo periodístico pone en marcha la ilusión

¹³³ En un epílogo escrito para la edición de Editorial Comunicarte, Comino (2016) explica a sus lectores que, si bien la historia entre Nardo y Gabriela es ficción, la guerra no lo fue. Y que en 1982 y sin saber por qué guardó los periódicos de todos los días que duró el conflicto bélico. En esta nueva publicación, la importancia de la fuente documental está dada no solo por lo que leemos en la novela, sino también a partir de la palabra de la propia autora.

de poder cerrar algunas heridas. Las relaciones familiares y el fortalecimiento de los vínculos a partir de una experiencia traumática están puestos en primer plano.

La novela traza una temporalidad no lineal. Comienza en 1998, cuando Mavi y su mamá, Gaba, viajan a Maipú a ver a la familia de su padre. La joven comienza un proceso de reconstrucción de su historia, porque en el pueblo descubre, por ejemplo, que su padre nunca siquiera supo que el embarazo existía. Este desplazamiento espacial conlleva uno temporal, ya que el narrador omnisciente nos cuenta cómo era la vida de Gaba cuando conoció a Nardo. El amor entre adolescentes en un pueblo en plena dictadura se desarrolla hasta que la guerra irrumpe y Nardo se enrola como voluntario y se va sin despedirse. Como en el cuento de Valentino, se construye una historia romántica que se contrapone a la incertidumbre que ocasiona la guerra.

En la novela la protagonista es, sin dudas, Mavi, pero en los fragmentos editados por el PNL, debido a la operación de selección y recorte de tres capítulos cercanos al final denominados “Desovillo: tercer eslabón”, “Mayo, 1982” y “La guerra”. En ellos, el foco está desplazado hacia el conflicto bélico. En el primero, los personajes dialogan acerca de la posibilidad de identificar los cuerpos de aviadores caídos en Malvinas. Durante toda la novela Mavi y su mamá siguen una serie de noticias que aparecen en los diarios al respecto. Aquí se narra la impotencia de los personajes ante la falta de comunicación certera y oficial, que genera gran expectativa en la familia. Aparece en escena el tío de Mavi, Jorge, también excombatiente que pierde una pierna en combate. Una vez más en la colección aparece la mutilación: como operación de mediación editorial al seleccionarse del texto original tres capítulos, pero también a nivel argumental.

El segundo capítulo seleccionado por el PNL comienza con la transcripción de los comunicados de la Junta Militar, específicamente el Decreto 806 del 2 de mayo convocando a la clase 61 y al personal habilitado para volar –llamado para Nardo–, y el Comunicado número 38 en el que se da cuenta del ataque de Gran Bretaña a Puerto Argentino. Las jóvenes Gabriela y Sara, hermana de Nardo, preparan encomiendas para enviar a Malvinas con diferentes provisiones y, conversando, la primera confiesa su embarazo a Sara, que también esperaba un hijo en ese momento. La escritura de Mavi aparece brevemente en este apartado, pero sin la bastardilla, como sí sucede en otros capítulos, una errata de la edición del PNL, para repetir que su papá se fue sin despedirse y mencionar que “Parece que ni mamá ni la tía supieron cuidarse mucho” (p. 4).

En el último apartado, el tío Jorge le cuenta a Mavi su experiencia en la guerra: el desconocimiento que tenían de lo que estaba ocurriendo, entrar en combate con la sensación de estar dentro de una película, la dificultad de vivir con frío, hambre y miedo constante. La experiencia emerge en primer plano a modo de testimonio dentro de la ficción. Se evocan de esta forma ciertos relatos ya muy difundidos acerca de lo que vivieron los excombatientes en Malvinas, la dureza de las condiciones que tuvieron que enfrentar y la poca preparación de los conscriptos (Lorenz, 2006).¹³⁴ De hecho, Jorge valora haberse criado en el campo, porque contaba con saberes como carnear animales, que le resultaron de mucha utilidad.

¹³⁴ Al respecto, Lorenz (2006) explica: “De este modo, algunas generalizaciones son posibles, porque existen elementos comunes a todos los que pasaron por la situación de guerra en un escenario determinado. Uno de ellos son las características mismas de las islas, que sometieron a pruebas muy duras a la guarnición. Otra fueron las posibilidades operativas del Ejército Argentino, acerca de las que podría afirmarse que salvo algunas excepciones se transformaron en una adversidad más para los combatientes” (p. 94).

Es interesante recuperar aquí las palabras de Ana Porrúa (2013) quien realiza un estudio acerca de las antologías de poesía latinoamericanas y sostiene que “una antología distribuye registros, modos de legibilidad, pone en primer plano aquello que es necesario en un contexto histórico (es decir habla el idioma de la época, incluso si este es emergente), o aquello que no tiene visibilidad” (p. 91). En esta línea, el fascículo de la colección LCC que recupera fragmentos de la novela de Comino, si bien no responde exactamente a la definición de una antología, sí propone un *nuevo modo de legibilidad* que no es del texto completo y que entra en diálogo con los demás textos de la colección, lo que genera un efecto de lectura similar al que surgiría en el caso de una antología. Y esto se da en una serie de niveles. En primer lugar, si bien en la novela se exploran otras figuras de jóvenes, en la selección realizada por el PNL, los lectores tienen acceso solo parcialmente a Mavi, adolescente de la década de los 90 que intenta completar una identidad ya coartada desde su nombre, ya que Mavi es una mutilación de “Malvina” – al igual que Tito lo es de Robertito–. El personaje intenta tejer vínculos con un pasado anterior a su existencia, único lazo con su papá. Pero el lector cuenta con muy pocos datos sobre Mavi por el recorte realizado. De hecho, en este fragmento, el personaje parece encontrarse más cerca de la adultez que de la niñez, a pesar de tener dieciséis años. Adopta un rol contenedor de los adultos de su entorno, visiblemente heridos por todo lo que rodea el tema Malvinas e inclusive juzga su forma de actuar, sus “descuidos” de juventud. Esta liminalidad entre la adolescencia y la adultez, como vimos, también se presenta en el texto de Valentino, dado que el protagonista debe asumir el rol de cuidador de sus compañeros, o se ve en la actitud del conscripto que debía encarar la dura tarea de entregar el mensaje funesto al padre del soldado muerto

de *La marca del ganado*. A su vez, la búsqueda de su identidad y qué siente Mavi ante la ausencia filial son cuestiones que se ven obliteradas. De hecho, ninguno de los capítulos seleccionados recupera la historia de amor entre Gaba, hija de un militar en ejercicio, y Nardo, joven aviador, en un pueblo de la provincia de Buenos Aires en los 80, que ocupa gran parte de la novela. En la versión de *Nadar de pie* que se publica en 2012 tenemos acceso a una juventud que se cuenta en pasado, la mirada de Jorge de la experiencia de los excombatientes y la de Mavi, pero como testigo conmovido por ese relato:

No sé cómo se sale de ciertas situaciones. Desconozco cómo se consuela a quien no tiene consuelo, Jorge lloró, lo vi. Sentado en la punta de la silla con las muletas en sus manos y cabizbajo, me hizo pensar en la loca idea de preguntarle –de nuevo– si quería ser mi papá. Necesitaba abrazarlo. Pero solo fui hacia él y me quedé cerca.

Repetía que este país era una mierda y lamentó todo tanto.

La impotencia es la peor enemiga de la incertidumbre –escribió (Comino, 2012, p. 2).

El personaje de Jorge que en un principio no quiere hablar de la guerra –abonando a la tesis de Benjamin (1989) de que los soldados vuelven enmudecidos del campo de batalla–, logra poner en palabras algo de lo que le pasó e intenta contarle más a Mavi para satisfacer su curiosidad. Como sostiene Sarlo (2005), “Allí donde Benjamín señaló la imposibilidad del relato, Le Goff (y antes Margaret Mead) señaló su carácter intransferible entre generaciones diferentes” (p. 36). En la novela, la transmisión de la experiencia es mediada por Jorge que cuida lo que le cuenta a Mavi y lo hace frente a sus insistencias. Su discurso tiene entonces un tono elegíaco porque las pérdidas se multiplican: la vida de Nardo y tantos otros, la identidad de Mavi y la mutilación del cuerpo de Jorge.

La novela posee un anclaje histórico muy fuerte, a partir de la recopilación de fuentes documentales, como los diarios y los comunicados. La autora realiza un collage entre esos discursos, el del narrador omnisciente, capítulos que son puro diálogo, la larga carta que Mavi le escribe a su papá y que tira al mar en su viaje a Malvinas, que da inicio y cierre a la novela. Vemos así, una vez más, en esta profusión de géneros y de textos que plantean pactos de lectura disímiles, una construcción que borra fronteras y en cambio, pone en valor una vez más la liminalidad como un modo de leer que permite entramar voces y pactos. Asimismo, como vimos, en la construcción de los personajes se explota esta cualidad, ya que los adolescentes se comportan como adultos, los adultos lloran como niños, se escuchan las voces jóvenes de los padres y las hijas, consuelan. A la protagonista le han mutilado una parte de su historia, de su pasado, y es la escritura la que permite recomponer ese relato y construir la memoria necesaria para entramar nuevas subjetividades liminares. De esta forma, las operaciones de selección y recorte del PNL realmente construyen otros modos de legibilidad que proponen un texto donde Malvinas no se lee desde la subjetividad adolescente, o no solamente, sino desde un caleidoscopio que incluye también la voz que vivió una experiencia y, a diferencia de otros, sobrevivió para contarlo.

Cierre del capítulo

Al respecto de algunos textos literarios de la antología *Las otras islas* (2012), Sonia Hidalgo Rosas (2016) explica: “Sucede que los textos literarios que tematizan la historia no solo nos devuelven una mirada nueva sobre la realidad, sino que en ese artificio podemos desatar los hilos que nos atan a un pasado monológico e inalterable para

volverlo inconcluso y, por lo tanto, cuestionable” (p. 238). En esta tesis hemos indagado en los modos de leer Malvinas y, en este capítulo en particular, nos hemos propuesto realizar una lectura de los textos literarios que integran nuestro corpus. Como vimos, LCC, a través de las operaciones de puesta en colección, construye un objeto de lectura moldeado para promover la memoria acerca de la cuestión Malvinas y contribuir a la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional como anclaje del reclamo por la soberanía. Sin embargo, hemos delimitado las operaciones de puesta en texto que cada relato propone que se distancian de los significados que la colección intenta instalar.

Rossana Nofal (2006) sostiene que en la literatura infantil la violencia es comunicable por medio de la fantasía. Por su parte, Laura García (2015) retoma esta cuestión y, al analizar colecciones como dispositivos de lectura de la violencia política, concluye que no se intenta aludir directamente “a los hechos violentos del pasado (...) sino de interpelar la sensibilidad del lector por medio de situaciones que dan cuenta de las formas en las que la violencia incide en el sujeto, y, por lo tanto, el planteamiento de los textos trasciende su contexto de producción y el tema de la violencia política” (p. 281). Estos desplazamientos que García identifica en otro corpus, son también muy relevantes en los textos literarios que hemos analizado en este segundo capítulo –y nos devela las relaciones entre la literatura para niños y aquella que es para jóvenes–. Del horror de la guerra en sí misma tenemos solo atisbos, pero los relatos se anclan en la vida miserable de Tito o Jorge como excombatientes, la “desaparición” en el mar del hijo del veterinario en la matanza de las vacas, el impacto en la vida de Mavi y la pérdida de cierta inocencia adolescente en Emilio. En las tramas narrativas de estas ficciones se pone en primer plano la transformación de la identidad a partir del suceso *Malvinas*.

En este capítulo, también hemos delimitado una serie de operaciones discursivas que encuentran continuidad en los textos de LCC: la metonimia, el trabajo con el punto de vista (que llega incluso a la autorreferencialidad en el caso de Giardinelli), la contaminación genérica, la elipsis, la intertextualidad, que también dialogan con las operaciones de puesta en colección, los criterios de selección, el recorte (mutilación), la yuxtaposición, la titulación (poner etiquetas, nombres), el ordenamiento. Los textos literarios, incluso a través de operaciones similares a las que realiza el Estado como coleccionista, proponen modos de leer liminares, cuestionadores, no domesticados. Existen entonces mutilaciones de palabras y sintagmas, pero también de cuerpos y vidas, alegorías de una pérdida que excede a un territorio, las islas Malvinas, y que atraviesa a los sujetos transformándolos. Se construye un verosímil realista que apela al referente a través de la incorporación del lenguaje de los jóvenes de la época, de documentos históricos, de situaciones que atravesaron los excombatientes como colectivo, que refuerza la ausencia del Estado y la acción –o por momentos inacción– de la sociedad civil.

“y a mí se me cruzaron las palabras/rotas/tartamudas” (Veiravé, 2012, p. 165) dice Alfredo Veiravé en el poema que incluimos como epígrafe. Si la experiencia de la guerra quiebra el lenguaje, los textos literarios de LCC intentan narrar esa descolocación a través de los recursos que ponen en juego, incluso recuperando las memorias subterráneas y haciéndolas emerger en la literatura. La mancha temática de Malvinas en nuestro corpus se expande alrededor de la figura de la *liminaridad*, esa zona de bordes imprecisos, pero que intentamos, de cualquier forma, delimitar en el análisis.

Conclusiones

La literatura de “memoria”, como toda la literatura, necesita construir con las palabras un plus de sentido, una distorsión o un corrimiento de lo conocido o de lo sucedido, una incomodidad radicalizada, que nos saque de toda certeza.

María Teresa Andruetto

El año pasado se cumplieron 40 años de la guerra de Malvinas. En este marco, se multiplicaron las acciones de todo tipo de agentes para gestar conmemoraciones o eventos alusivos. Así, pudimos ver las librerías plagadas de publicaciones ficcionales y periodísticas para todo tipo de destinatario, sobre las más diversas temáticas vinculadas a Malvinas. También hubo actos públicos, homenajes, reuniones científicas, instalación de nuevos monumentos o restauración de antiguos, paneles de discusión en los medios de comunicación, etc. Si bien el 2 de abril y el 14 de junio siempre son fechas del calendario marcadas por *lo que pasó*, es evidente que existe un color especial en aquellos años donde se cumplen aniversarios emblemáticos. El paso del tiempo también ha realizado su función en este sentido. Los trabajos de la memoria no siguen una linealidad en las personas que forman una comunidad, sino que el contexto siempre fluctuante opera como catalizador de ciertas cuestiones en un momento sí y en otros, no.

Esta tesis fue escrita, en buena parte, durante el 2022, por lo que las nuevas textualidades donde analizar las representaciones de Malvinas se expandieron constantemente. El campo de la LIJ fue especialmente abierto al ingreso de la temática como eje estructurador de proyectos para la escuela, ya que algunas instituciones pusieron el 40 aniversario como eje del proyecto institucional. Se editaron cuentos, novelas y obras de teatro para infancias y juventudes en los que se pueden ver nuevos

modos de leer Malvinas. Creemos que nuestro trabajo puede contribuir a problematizar estos productos editoriales, en lo que se tensiona la literatura con su enseñanza.

Como ya mencionamos, Malvinas ha sido configurada como símbolo, mito e incluso condición de posibilidad de *lo argentino*. En la tesis nos propusimos volver la mirada hacia un momento que consideramos clave para la construcción de los modos de leer Malvinas en nuestro país. La apuesta de los gobiernos kirchneristas –con sus continuidades y rupturas– por una refundación social, política e, incluso, cultural implicó la implementación de leyes, normas, planes y acciones en pos de generar mayor inclusión. En el período, la escuela se constituyó como espacio garantizador de derechos de las subjetividades que la transitan en un sentido amplio, así como también se reformuló la necesidad de construir una identidad común que se enfrentara a nuevos desafíos y que atendiera a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El Plan Nacional de Lectura se estructura alrededor de una inquietud que atraviesa nuestra vida en democracia: la lectura en la escuela. La masividad del programa, la variedad de las acciones que se llevaron a cabo, los nuevos roles que asume el Estado, el impacto en el mercado editorial, los libros y otros materiales educativos que llegaron a las escuelas solo parecen ser elementos listados a la medida de los deseos de quienes trabajamos en la enseñanza de la literatura. Sin embargo, pervive en nuestro sistema educativo un paradigma humanista de la lectura literaria que corre del centro de la escena al corpus y la experiencia, con miras a otros propósitos formativos y eso plantea una serie de problemas epistemológicos en nuestro campo.

La constitución del Estado como *coleccionista* provoca un movimiento poderoso en el mercado escolar y lo hemos podido comprobar en el caso de LCC, en el proceso de

canonización de autores y obras en la LJ. La puesta en colección está fuertemente guiada por los paratextos, auténtica guía de lectura de los modos de leer Malvinas. De esta forma, se construyen ciertos sentidos en torno a la guerra y la posguerra, una identidad anclada en lo nacional, la soberanía, la construcción de la ciudadanía. Las operaciones textuales y paratextuales que implican recortes, superposiciones, erratas, la conformación de un soporte material y su emergencia en el entorno digital nos ha llevado a considerar estas nuevas capas de sentido como parte de una mediación compleja entre los textos y sus lectores que, incluso, propone nuevos modos de legibilidad. El Estado se apropia, entonces, no solo de los textos, sino también de las operaciones habitualmente realizadas por el mercado editorial de la LJ, pero para contribuir a las políticas de lectura y, también, de la memoria.

A diferencia de la narrativa de Malvinas *a secas*, donde las formas de narrar la violencia y la guerra se apartan de los valores de la identidad nacional, las colecciones escolares no pueden abandonar esa simbología tan fácilmente. Entonces, la incorporan, aunque en la literatura afloran las fisuras de ese relato. Como vimos, LCC, a través de las operaciones de puesta en colección, construye un objeto de lectura moldeado para promover la memoria acerca de Malvinas y contribuir a la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional como anclaje del reclamo por la soberanía. Sin embargo, hemos delimitado las operaciones de puesta en texto que cada relato propone y que se distancian de los significados que la colección intenta instalar. En este sentido, más allá de recuperar claramente el referente, los textos literarios de Comino, De Santis, Giardinelli y Valentino proponen modos de leer Malvinas a partir de las experiencias de los sujetos atravesados por la guerra. Esas *identidades liminares*, atrapadas en un eterno

umbral, que en algunos casos se resuelven y en otros no, se acompañan de una serie de operaciones discursivas en las que la mutilación, la metonimia, la alusión, la referencia a elementos ausentes cobra relevancia y establece un punto de contacto entre los textos más allá del tema.

Como explica Huyssen (2001):

Aun cuando el Holocausto ha sido mercantilizado interminablemente, no significa que toda mercantilización lo trivialice indefectiblemente como hecho histórico. No existe un espacio puro, exterior a la cultura de la mercancía, por mucho que deseemos que exista. Por lo tanto, es mucho lo que depende de las estrategias específicas de representación y mercantilización y del contexto en que ambas son puestas en escena (p. 24).

Nuestra lectura crítica no intenta cuestionar que se haga memoria acerca de lo que implica Malvinas en nuestra sociedad, ni mucho menos cuestionar las políticas de lectura. Sí creemos que es necesario realizar una revisión del camino recorrido, especialmente porque la tesis está atravesada por una serie de tensiones. La pregunta acerca de para qué leemos literatura en la escuela y qué usos realizan otros agentes en función de diferentes tipos de objetivos (vender en el caso del mercado, formar ciudadanos cuando se trata del Estado) está siempre vigente, en tanto el campo de la LJ es tutelado por adultos y adultas. Por otra parte, la implementación de las políticas públicas requiere un seguimiento y evaluación de avances logrados y de los obstáculos que se presentan, no solo porque es una forma de cuidar los recursos del Estado, sino especialmente para intentar medir el impacto situado de las políticas, especialmente en la formación de quienes leen y en la mediación de aquellos que los miran leer.

Apostamos por una literatura juvenil que sea, ante todo, *literatura*. Que nos interpele como sujetos, a través del lenguaje y no a partir del tema, o, al menos, no

únicamente. Ante la pregunta *qué puede la literatura* advertimos que fue, es y será complejo medir el impacto *simbólico* en tanto la experiencia literaria se caracteriza por ser inconmensurable. Sin embargo, creemos que al proponer lecturas que inviten a pulverizar algunas certezas y hacernos nuevas preguntas sobre nosotros como individuos, pero también como parte de una comunidad, podemos encontrar al menos una clave.

Mayo, 2023

Referencias bibliográficas

1. Corpus

- Administrador Educ.ar (23/09/2014). *Malvinas. La voz de los escritores*. Recuperado de <https://planlectura.educ.ar/?p=921>
- Administrador Educ.ar (26/05/2015). *Malvinas: cuentos para reflexionar en el aula*. Recuperado de <https://planlectura.educ.ar/?p=1193>
- Comino, S. (2010). *Nadar de pie*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Náufrago.
- Comino, S. (2012). *Nadar de pie*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Comino, S. (2016). *Nadar de pie*. Córdoba: Comunicarte.
- De Santis, P. (2003). La marca del ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Diario La Nación.
- De Santis, P. (2004). La marca del ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Diario La Nación.
- De Santis, P. (2010). La marca del ganado. En Flachsland, C., Adamoli, M. C. y Lorenz, F. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (pp. 156-161). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- De Santis, P. (2012). *La marca del ganado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- De Santis, P. (2015). La marca del ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires A: Colihue.
- Giardinelli, M. (2005). *Estación Coghlan y otros cuentos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones B.
- Giardinelli, M. (2012). *Tito nunca más*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Giardinelli, M. (2017). *Tito nunca más*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Loquileo.
- Ley N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación (17/06/2008). *Resolución Ministerial N°1044/08*. Recuperado de <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *2003-2007. Publicaciones. Educar hoy es la prioridad*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003444.pdf>
- Plan Nacional de Lectura (abril, 2006). *PNL 2003-2006. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Plan Nacional de Lecturas (12/06/2012). *Malvinas entrevistas*. Recuperado de <https://youtu.be/8eSRya-tqb8>

- Valentino, E. (2001). No dejes que una bomba destruya el clavel de la bandeja. En A.A.V.V. *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología Para Gente Joven* (149-160). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana Joven.
- Valentino, E. (2002). *Un desierto lleno de gente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana Joven.
- Valentino, E. (2012). No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja. En A.A.V.V. *Las otras islas* (pp. 139-148). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alfaguara.
- Valentino, E. (2012). *No dejes que una bomba destruya el clavel de la bandeja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

2. Referencias

- Agamben, G. (mayo, 2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*. Año 26, número 73, pp. 249-264.
- Allerbon, D. (2013). Lectura, participación ciudadanía e integración comunitaria. En Abadi, A. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 63-68). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de Sociología Literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alvarado, M. (2015). *Paratexto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Amar, H. M. (julio- diciembre, 2021). Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007). Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, pp. 211-225.
- Andermann, J. (2000). *Mapas del poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Rosario: Beatriz Viterbo editora.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Andrenacci, L. (2003). Imparis Civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. *Sociohistórica*. 13-14, pp. 79-108. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.379/pr.379.pdf
- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, Año 4, Nro. 7, pp. 265-27. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133/1178>
- Anónimo (2013). *Malvinas en la universidad: concurso de ensayos 2012*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias.
- Arfuch, L. (2012). Memoria, testimonio y autoficción. En Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía* (pp. 139- 152). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Ariès, P. (1987 [1973]). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Armella, J. (enero, 2016). Conectar Igualdad. O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*. Volumen 20 Número 1, pp. 197-215. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3239/323944778011.pdf>
- Avelar, I. (2000). *Alegorías de la derrota. La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*. Santiago: Cuarto propio. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778718>
- Baigorri, A. (2021). Colecciones literarias: la lengua identitaria. En Cañón, M. y Hermida, C. (comp.). *Lecturas mediadas: prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 32-54). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905>
- Bajour, C. (2016). *Orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba. Comunicarte.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barei, S. (1993). La gran esponja: el campo cultural. *E.T.C. ensayo-teoría-crítica*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Barei, S. (2016). Fronteras naturales/fronteras culturales: nuevos problemas/nuevas teorías. *Tópicos Del Seminario*, 1(29), 109-125. Recuperado de <http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/62>
- Baretta, D., Galano, P. y Laredo, F. (2018). *Cartografía de políticas públicas de juventudes: reflexiones a partir de sus configuraciones en Rosario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Barros, M. (2019). *Aprender, democratizar, incluir: Políticas públicas y representaciones de la lectura en Argentina (1989-2008)*. Tesis de doctorado. UBA.
- Bayerque, M. A. (09/10/2016). La historia se hace ficción 1. En *Diario La Capital*. Recuperado de <http://www.lacapitalmdp.com/grandes-libros-pequenos-lectores-22/>.
- Bayerque, M. A. (2021). Modos de leer 'Malvinas' en la colección Leer, conocer, crecer (2012): ficciones de Estado. En Hermida, C. y Cañón, M. *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de Lectores* (pp. 55-86). Facultad de Humanidades: Mar del Plata. Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905>
- Bayerque, M.A. (junio, 2022). "Hacemos memoria" de "Nuestras Malvinas". Modos de leer Malvinas en propuestas editoriales para las infancias y los jóvenes a 40 años de la guerra. *Diablotexto Digital*, 11, pp. 64-87. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/24216/2102>
- Bayerque, M.A. (septiembre-diciembre, 2020). 'Malvinas' en materiales de lectura del Estado: La colección Leer, conocer, crecer (2012). *Revista Cadernos de Letras*. Edición 38, pp. 137 a 150. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/18795/12593>

- Bayerque, M.A., Couso, L. y Hermida, C. (2021). "Como entrar en un bosque por primera vez..." Jóvenes y literatura. *Revista Umbrales*, nro. 2. Recuperado de <https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/como-entrar-en-un-bosque-por-primera-vez-jovenes-y-literatura/>
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Belinche Montequin, M. (2013). *Cartografía de la memoria: Malvinas, entre las propuestas pedagógicas estatales y las representaciones que circulan en las aulas*. Trabajo final de grado. UNLP, FHyCE.
- Benjamin, W. (1986). Desembalo mi biblioteca (discurso sobre la bibliomanía). *Punto de vista*, N° 26, pp. 23-27.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Bernetti, J. L. y Giardinelli, M. (2014). *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Blanas, G. (2014). *Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso: en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008*. Córdoba: CEA.
- Blanco, L. (2013). Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes. En Stapich, E. y Cañón, M. *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 153-182). Córdoba: Comunicarte.
- Blanco, O., Imperatore, A. y Kohan, M. (diciembre, 1993). Trashumantes de neblina, no las hemos de encontrar. *Espacios*. n° 13, pp. 82-86. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bocchino, A. (2013). Colección, corpus, archivo... maneras de hacer memoria. *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética "Las lenguas del archivo"*. La Plata, 7 a 9 de agosto de 2013. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42246/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (agosto, 1998). El último manotazo. En *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 7, pp. 4-6.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bombini, G. (2006a). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros. *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bombini, G. (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (enero, 2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 19-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Bombini, G. (diciembre, 2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N^o. 1, pp. 21-32. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486>
- Bombini, G. (junio, 2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (4), pp. 19-34. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198/2309>
- Bombini, G. (diciembre, 2019). Políticas públicas de lectura, otra vez. Reflexiones en tiempos de imaginar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 37- 48. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3860/3919>
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA XXI.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Bottarini, R. A. (2012). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano. En Cucuzza, H. R. (dir.) y Spregelburd, R. P. (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. De catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 87-132). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Bottazzi, F. (diciembre, 2022). La guerra de Malvinas en imágenes para el aula. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 15 (8), pp. 96 – 122. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6363/6784>
- Bottazzi, F. (en prensa). Modos de decir la Historia y hacer Memoria en la escuela: las efemérides. *Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2014). *El sentido social del gusto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buch, E. (2022). Ideas para "Escuchar Malvinas". *Aletheia*, 12(24), e122. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18533701e122>
- Bustamante, P. (2006). La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas. En Bustamante y Campusano (comp.). *Escuchando con los ojos. Voces y miradas acerca de la lectura en Salta* (124-134). Salta: Ministerio de Educación Programa de Planeamiento Educativo Red Federal de Formación Docente Continua.

- Bustamante, P. (2012). Pensar la literatura juvenil como parte del campo cultural. En *Actas del I Simposio La LIJ en el Mercosur*. Salta: SMA ediciones.
- Bustamante, P. (2019). L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En Acosta, M. [et. al.] *XIX Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora.
- Bustamante, P. (2021). LIJ. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*. Año 24, número 124, pp. 163-186. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios/dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf
- Bustamante, P. (octubre, 2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Kapichuá. Sobre literatura infantil y juvenil*. Nro. 1, pp. 49-62. Recuperado de <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211/182>
- Bustamante, P. y Bayerque, M. A. (diciembre, 2021). Literatura juvenil/literatura para jóvenes: bordes, fronteras y arrabales de la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 13 (7), pp. 5-19. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5729>
- Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Cañón, M. (diciembre, 2015). Coleccionar para el lector del bicentenario. El estado como selector de literatura para niños. *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1, Nro. 1, pp. 33-55. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1487/1489>
- Cañón, M. y Stapich, E. (abril, 2012). Sobre atajos y caminos largos: la literatura juvenil. *Revista El toldo de Astier. Año 3, N° 4*, pp. 65-78. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/MCanonStapich.pdf>
- Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, A. y Hermida, C. (2016). *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de Fuga.
- Cardoso, O., Kirschbaum, R. y Van Der Kooy, E. ([1983] 2022). *Malvinas, la trama secreta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.
- Carranza, M. (marzo, 2007). Algunas ideas sobre la elección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*. N°202. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Casanova, M. (julio, 2007). Modos de leer literatura y construcción de la distinción. En *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año 3, nro. 6. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/14_lopezcasanova_st.pdf
- Caso Rosendi, G. (2009). *Soldados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castellino, M. E. (diciembre, 2022). El motivo del 'Viaje a Malvinas' en la literatura juvenil argentina. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*

- para niños, 15 (8), pp. 57-76. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6686/6792>
- Castelló Joubert, V. (2012). Revisión del concepto de ficción en la literatura sobre el pasado reciente en Argentina. Aproximación a dos casos: *Noticias del setenta y cinco* de Jan De Jager y *La casa de los conejos* de Laura Alcoba. En Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía* (pp. 257-264). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cella, S. (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada.
- Ceseranni, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (Comp.) *Literatura y educación* (pp. 80-102). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEAL.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2014). La lectura: una práctica cultural. Conversación con Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). En *EDUR Educação em Revista*, 34, pp. 1-26. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZwKs6QN5XttFGGR8nMGhyn/?lang=es>
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Comino, S. (2013). Lectura y reinserción social. En Abadi, A. (2013). *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 27-32). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Comino, S. (8/09/2018). Entrevista en Seminario de Literatura infantil y juvenil y la Guerra de Malvinas. Realizada por el Colectivo LIJ. En *Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur*.
- Cucuzza, H. R. (dir.) y Spregelburd, R. P. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. De catecismo colonial a las netbooks estatales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila editores y UNSAM edita.
- Curutchet, C. (diciembre, 2015). Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1, N.º. 1, pp. 56-69. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1488/1490>
- Dalmaroni, M. (2005). Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino). *BOLETÍN del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 12. Recuperado de http://www.celarg.org/int/arch_publici/dalmaroni_b_12.pdf
- Dalmaroni, M. (2010). La obra y el resto: literatura y modos del archivo. *Revista Telar*. 7-8, pp. 9-30. Recuperado de <http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/143/132>
- Dalmaroni, M. (2011a). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, pp. 1-11. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15799>
- Dalmaroni, M. (2011b). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk*. 105 (1), 140-152. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9051/pr.9051.pdf
- Dalmaroni, M. ([2009] 2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- De Diego, J. L. (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2010*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.
- De Luca, R. (enero, 2015). La propuesta de la editorial Kapelusz para la escuela primaria argentina: un análisis cualitativo y cuantitativo de sus manuales para 4º grado en el área de Ciencias Sociales, 1976-2001. *Práxis Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 201-225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438282011>
- De Rosso, E. (2018). En el octavo círculo: ficciones policiales argentinas. Jitrik, N. (dir.) y Monteleone, J. (dir. vol.). *Historia crítica de la literatura argentina. Una literatura en aflicción* (pp. 617-652). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Barcelona.
- Devetach, L. (2016). *Para que sepan de mí*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Díaz Rönnner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

- Dubatti, R. (2022). *Nadar en diagonal. Representaciones de la Guerra de Malvinas y sus consecuencias socioculturales en el teatro argentino (1982-2007)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Eco, U. (1989). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eisner, L. (2014). Argumentación didáctica y argumentación polémica en la prensa política de la primera mitad del siglo XX: El Anuario Socialista Argentino como artefacto retórico. *Rétor.* 4 (2), pp. 123-152.
- Erlich, U. (2015). *Malvinas: Soberanía y vida cotidiana*. Villa María: Eduvim.
- Escribá, A. y Zapatero, J. (2007). Una mirada al neopolicial latinoamericano: Mempo Giardinelli, Leonardo Padura y Paco Ignacio Taibo II. *Anales de Literatura Hispanoamericana*. Vol. 36, pp. 49-58.
- Farías, M., Flachsland, C. y Rosermberg, V. (abril, 2012). Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. Nro. 80. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. [et.al.]. *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 43 a 70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2016). *Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, SICEE, DINIEE.
- Flachsland, C., Adamoli, M. C. y Lorenz, F. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires A: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Franco, M. C. R. (mayo, 2019). Nuevos soportes, nuevos modos de leer. La narrativa en la Literatura infantil y juvenil digital. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* N°72, Año XIX, pp. 45-58. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n72/1853-3523-ccedce-72-43.pdf>
- Gamerro, C. (2015). *Facundo o Martín Fierro. Los libros que inventaron la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.
- Gamerro, C. (2018). *Shakespeare en Malvinas*. Rada Tilly: Espacio Hudson.
- García, L. (2021). Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura en Argentina. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* (pp. 187-209). Año 24, número 124. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf
- García, L. (abril, 2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970–1990). *El taco en la brea*. 1(2), pp. 80-118. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4672/7098>
- Gardini, C. (1983). *Primera línea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.

- Gardini, C. (1999). Primera línea. *Revista Axxón*. Recuperado de <http://axxon.com.ar/c-primer.htm>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En A.A.V.V. *Literatura y educación*. Estudio preliminar y selección de textos: Gustavo Bombini (pp.17-33). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEAL.
- Genette, G. (2001). *Umbrables*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2011). La literatura en la universidad argentina (1984-1986). Intervenciones desde una política de la exhumación. *Moderna Sprak*. Vol. 105, nro. 2, pp. 91-106. Recuperado de <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/948/832>
- Gerbaudo, A. (2021a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2021b). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (10/01/2021c). Sobre el inestable perímetro del “campo” y otras notas de investigación. En *I Jornada Internacional Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños y jóvenes*. Día 1. Recuperado de <https://youtu.be/LKjZf5m z g>
- Giardinelli, M. (2016). *Chaco for Ever*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Giardinelli, M. (24/03/2017). Embrutecer pero que no se note. En *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/39283-embrutecer-pero-que-no-se-note>
- Gondra, J. y Suasnabar, J. (2016). Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881). *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, Vol. 17, N° 1, pp. 3 - 22. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n1/v17n1a02.pdf>
- Gonzalez Amorena, M. P. (2004). Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina: una mirada desde los libros de texto. En Vera-Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gramuglio, M. T. (2014a). Introducción. El imperio realista. En Jitrik, N. *Historia crítica de la Literatura argentina. El imperio realista* (pp. 7-12. 274). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Gramuglio, M. T. (2014b). El realismo y sus destiempos en la literatura argentina. En Jitrik, N. *Historia crítica de la Literatura argentina. El imperio realista* (pp. 15-38. 275). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Greco, M. B. (2017). Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año 5, No. 8, pp. 139-149. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12468/1/RFLACSO-EPP8-8-Greco.pdf>
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas: Cómo hablamos de nosotros mismos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

- Grosso, B. (2002). Las políticas de la memoria. *Sociohistórica*, n°11-12, pp. 187-198. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf
- Guber, R. (2004). *De "chicos" a "veteranos": memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Antropofagia.
- Guber, R. (2012). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Guerriero, L. (2021). *La otra guerra. Una historia del cementerio argentino en las islas Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anagrama.
- Halperin Donghi, T. (1992). *Una nación para el desierto argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hamawi, R. (2021). *Libros y gobiernos. La edición en Argentina desde la economía política de la cultura*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Hermida, C. (2014). *Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina*. Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Hermida, C. (2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*. N° 23, pp. 71-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456499>
- Hermida, C. (2020). Modos de leer en el Profesorado en Letras. En Aiello, F. y Hermida, C. (comp.). *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6115/1629>
- Hermida, C. (diciembre, 2015). Lecturas de colección: A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1, N° 1, pp. 5-20. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1485>
- Hidalgo Rosas, S. (enero, 2016). Los caminos de la memoria histórica en la narrativa argentina para jóvenes, o cómo volver a mirar Malvinas. *Palabras aladas*, Nro. 1, pp. 236-244. Recuperado de <https://lij.iberomex.com/index.php/lij/article/view/152>
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Itzcovich, S. (2013). Literatura y escuela. En Abadi, A. [et. al.]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 151-160). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Janovitz, E. (2013). Lectura, ciudadanía e integración comunitaria. En Abadi, A. [et. al.]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 69-74). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.

- Jaramillo, A. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultural: tomo 2*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.
- Jelin, E. (2004). Fechas de la memoria social. Las conmemoraciones en perspectiva comparada. *ÍCONOS* No. 18, Flacso-Ecuador, Quito, pp. 141-151. Recuperado de <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/3130/2016>
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jitrik, N. (1995). *Historia e imaginación literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Kaufman, A. (2012). Necesidad y contingencia en algunas perspectivas argentinas sobre los acontecimientos del horror. En Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía* (pp. 205-214). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Kohan, M. (2014). *El país de la guerra*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Kovadloff, S. (1983). *Argentina, oscuro país. Ensayos para un tiempo de quebranto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Torres Agüero editor.
- Kricheski y Benchimol (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Kruger, M. (2017). *La tercera invención de la juventud Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe.
- Landau, M. (2012). ¿Qué significa construir ciudadanía? Procesos históricos e ideales normativos. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), pp. 6-13. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/452/548>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Link, D. (diciembre, 2019). Canon contra archivo. *Lenguas vivas revista*, año 19, nro. 15, pp. 10-24. Recuperado de https://www.academia.edu/42643451/Daniel_Link_Canon_contra_archivo
- Lluch Crespo, G. (julio, 1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 9, pp.21-28.
- Lluch Crespo, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Nro. 3 (135-155). Recuperado de <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/763/747>
- Lois, C. (noviembre, 2012). La patria es una e indivisible. Los modos de narrar la historia territorial de la Argentina. *Terra Brasilis (Nova Série)*. 1. Recuperado de <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/138>
- López García, M. (enero, 2016). Compra estatal de libros escolares. Afinidades electivas entre el Estado argentino y las editoriales multinacionales. *Línguas e Instrumentos*

- Linguítiscos*. N° 37, pp. 29-52. Recuperado de <http://www.revistalinguas.com/edicao37/artigo2.pdf>
- López, C. y Bombini, G. (mayo, 1992). Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente. *Revista Versiones*. Año 1, N° 1, pp.28-31. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA.
- Lorenz, F. (2006). *Las guerras por Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenz, F. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lorenz, F. (2016). Historias que se marcan en el calendario. En Bodoc, L. [et.al.] *La historia se hace ficción I. Para pensar las efemérides en el aula* (pp. 7-10). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Norma.
- Lorenz, F. (2020). *Fantasmas de Malvinas*. Rosario. UNR editora.
- Lorenz, F. (2021). Apuntes para una agenda de investigaciones para Malvinas y el Atlántico Sur. *Revista Fueguia*. Vol. IV, nro. 1, pp. 26-39. Recuperado de <https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Vol IV 1 26 39 2021 Lorenz 164 0016803.pdf>
- Lorenz, F. y Gandara, F. (abril, 2020). La guerra y posguerra de Malvinas. Aproximaciones a un campo en construcción. *Historiapolítica.com*. Nro. 113. Recuperado de <http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-la-guerra-y-posguerra-de-malvinas-aproximaciones-a-un-campo-en-construccion/>
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Malacarne, R. (diciembre, 2017). Lectura doble: ediciones y reediciones de María Teresa Andruetto en la literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3; nro. 5, pp. 123-145. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2342/2527>
- Maltz, H. (2018). *Pablo De Santis y el género policial*. Tesis de Doctorado. UBA. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11285/uba_ffyl_t_2018_85864.pdf
- Margolis, F. (12/05/2004). "Creo que es una obra *digna*, trato de que sea *respetuosa* y me gustaría pensar que está *bien escrita*". Mucho más que tres palabras con Esteban Valentino. *Revista Imaginaria*. N° 128. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20100414154027/http://www.educared.org.ar/imaginaria/12/8/valentino2.htm#>
- Martinez, F. (diciembre, 2022). Los *Cuentos argentinos con Malvinas para jóvenes* (1984) de Susana Gesumaría y Aarón Cupit: los primeros relatos sobre la guerra de Malvinas en la literatura juvenil argentina. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15 (8), pp. 77 - 95. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5061/6788>
- Martinez, F. L. (diciembre, 2021). *El desertor* (1993) de Marcelo Eckhardt: la primera novela juvenil sobre la guerra de Malvinas o el desafío de resistir el olvido. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 13 (7), pp. 68 - 84. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5731/5863>

- Méndez, M. (03/01/2018). Entrevista a Mempo Giardinelli “Que el pueblo lea o no lea, es una decisión política”. *Libro de Arena*. Recuperado de <http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2018/01/mempo-giardinelli-que-un-pueblo-lea-o.html>
- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen*. Año XI, n° 11, 1-9. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004
- Mihal, I. (2011). *Políticas públicas en torno a la lectura en la ciudad de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Construcción de ciudadanías*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1345>
- Mihal, I., Cardini, A. y Paparella, C. (abril, 2020). Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. *Documento de trabajo #191*. CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/191-DT-EDU-Politicasy-de-lectura-en-argentina-Mihal-Paparella-Cardini-ju....pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Parlamento juvenil del Mercosur. La escuela que queremos: cuadernillo para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004930.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Fundación Mempo Giardinelli (2004). *Leerxleer. Lecturas para estudiantes 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Montaldo, G. (2017). Ecología crítica contemporánea. *Cuadernos de Literatura*. 21.41, pp. 50-61. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl21-41.ecco>
- Monteleone, J. (2018). Introducción. En Jitrik, N. (dir.) *Historia crítica de la literatura argentina. Una literatura en aflicción* (pp. 7-14). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Montenegro, R. (2020). Potencias políticas de la ficción. Los pichiciegos y la máscara del testimonio. En Basile, T. y Chiani, M. *Voces de la Violencia* (pp. 175-190). La Plata: EDULP.
- Montes (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Neiburg y Plotkin (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, F. (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: UNGS; Santa Fe: UNL.
- Nieto, F. (2019). Ficciones de escuela. Leer y escribir en el aula de secundaria según la novela juvenil. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*. 6 (12), pp. 153-177. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2682>
- Nieto, F. (diciembre, 2013). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. X, N° 10. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v10a06nieto.pdf>

- Nofal, R. (2006). Literatura para chicos y memorias: Colección de lecturas. En Jelin, E. y Kaufman, S. *Subjetividad y figuras de la memoria* (p. 111-129). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo veintiuno Editora Iberoamericana; Nueva York: Social Science Research Council.
- Nofal, R. (2012). Cuando el testimonio cuenta una guerra: la complejidad de las cosas. *El hilo de la fábula*. Nro. Doce. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/4698/7178>
- Nofal, R. (2020). 5. Literatura y testimonio. En Dalmaroni, M. *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 147-164). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Norma (2022). *Catálogo 2022. Literatura infantil y juvenil*. Recuperado de <https://www.normainfantilyjuvenil.com/ar/uploads/2022/02/catalogo-norma-2022.pdf>
- Obligado, C. y Tieri, J. (1941). *Marcha de Malvinas*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marcha-malvinas.pdf>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En Báez Sus, M.; García, J. M. (comp.). *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Olguín, S. (2022). Prólogo. Las Malvinas son literatura argentina. En Torres, V. y Dalmaroni, M. *La guerra menos pensada* (pp. 11-17). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alfaguara.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino. origen, progreso y desarrollo nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Ouvry-Vial, B. (2007). L'acte éditorial: vers une théorie du geste. En *Communication et langages, L'énonciation éditoriale en question*. N°154. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4691
- Panesi, J (1998). *Las operaciones de la crítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Beatriz Viterbo-UNS.
- Panesi, J. (2014). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. *El Taco En La Brea*, 1(1), pp. 322-333. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/tb.v1i1.4218>
- Panesi, J. (diciembre, 2001). Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kameszain. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria*. N° 9, 104-115.
- Perczyk, J. (2020). *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015*. Tesis de Maestría. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>
- Pérez, M. (12/09/2010). De Santis y demonios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3980-2010-09-12.html>
- Perochena, C. (2016a). La historia en la disputa política: Los usos del pasado en el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011). Tesis de Maestría. Universidad Torcuato di Tella. Recuperado de <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/2472>
- Perochena, C. (2016b). Una memoria incómoda. La guerra de Malvinas en los gobiernos kirchneristas (2003-2015). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 21 (2),

- pp. 173-191. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/5546/5743>
- Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Pestanha, F. (abril, 2012). Las disputas por Malvinas. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA*. Número 80. Recuperado de http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80_interior_baja.pdf
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini, G. (coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Piacenza, P. (diciembre, 2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1, nro. 1, pp. 109-131. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Piccolini, P. (2012). La puesta en libro. Conceptos técnicos para descubrir el proceso de edición. *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. Recuperado de <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Piccolini.pdf/view?searchterm=None>
- Piglia, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anagrama.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2022). La *Cuestión Malvinas* en la historia de las aulas argentinas: intensidades, presencias y des-presencias. *Anuario de Historia de la Educación*. Vol. 23, N.º 1, pp. 28-48. Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/4>
- Pionetti, M. (2015). Trayectorias de un lector: sarmiento y la enseñanza de la lectura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N.º. 1. pp. 177-201. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1494>
- Pollack, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones al margen.
- Porrúa, A. (2013). La lengua franca de las antologías: entre la identidad y los pormenores de una práctica material. *Caracol*, nro. 5, pp. 86-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216045>
- Quiroga, H. (octubre, 2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de izquierda hoy? *Revista Temas y Debates*. Año 14, número 20, pp 21-34. Recuperado de <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/46>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.

- Raninqueo, M. (2022). Haikus de guerra. En A.A.V.V. *Poemario* (pp. 6-8). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007804.pdf>
- Ratto, P. (2022). Pensar Malvinas, desde el campo de la ficción literaria, cuarenta años después de la guerra. *Revista cuarenta naipes. Revista de Cultura y Literatura*. Año 4, número 4, pp. 205-212. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/6241>
- Ratto, S. (02/04/2019). *La guerra de Malvinas: los avatares de una efeméride y de las políticas gubernamentales*. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/noticias/3883-la-guerra-de-malvinas-los-avatares-de-una-efem%C3%A9ride-y-de-las-pol%C3%ADticas-gubernamentales.php>
- Reano, A. (2009). *Democracia, ciudadanía y exclusión: articulación entre republican-ismo y teoría de la hegemonía*. Villa María: Eduvim, 2009.
- Redondo, A. (2016). Prólogo. En Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, A., Hermida, C. *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria* (pp. 15-26). Mar del Plata: Punto de fuga.
- Redondo, A. (diciembre, 2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol.5, nro. 9, pp. 104-124. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864>
- Renan, E. (2000). ¿Qué es una nación? En Fernández Bravo, A. (comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (pp. 53-66). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Ricoeur, P. (2007). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En Pérotin-Dumon, A. *Historizar el pasado vivo en América* (pp. 1-27). Recuperado de <http://www.historizarelpasadovivo.cl/es autores.html>
- Rockwell, E. (noviembre, 2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 3. pp. 14-15.
- Rodriguez, A. B. (noviembre, 2012). Soldados de Caso Rosendi: poemario de un "sobremuriendo". Guerra de Malvinas y poesía: experiencias, identidades, memorias. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org>
- Ruiz Luque, M. (junio, 2019). Promoción de la lectura en el campo editorial de la LIJ. Un estudio de caso. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 8 (4), pp. 41- 58. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3261/3340>
- Sabich, M. (2021). Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (Pakapaka). *Infancias Imágenes*. 20 (1), 62-78. Recuperado de <https://geox.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/16222/17906>
- Salerno, P. (2018). *Islas Malvinas Discursos presidenciales y su repercusión en la prensa (2004-2015)*. Tesis doctoral. UBA. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11283>
- Salerno, P. (julio, 2022). Mujeres en guerras: revisión crítica y propuesta discursiva para la cuestión Malvinas. *Cuadernos de Marte*. Año 13, nro. 23, pp. 103-142. Recuperado de

- <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/8157/6910>
- Sánchez, B. y Rivas, A. (2020). *Del 'regar y rezar' al 'reformular sin regar': la agenda de políticas educativas en Argentina (2003-2019). Informe N°1. Proyecto "Las llaves de la educación"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIAESA. Recuperado de <https://www.llavesdelaeducacion.org>
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sapiro, G. (2017). Pasajes: La teoría de los campos en sociología: génesis, elaboración, usos. *El Taco En La Brea*. 1 (5), pp. 435-455. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/tb.v1i5.6641>
- Sardi, V. (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2007). *Escritos sobre Literatura argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (coord.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Segade, L. (2010). Los únicos que los vieron ya no están: la figura del gurka en los relatos de Malvinas. *IX Congreso Argentino de Hispanistas*. Asociación Argentina de Hispanistas, La Plata.
- Segade, L. (2014). *La guerra en cuestión. Relatos de Malvinas en la cultura argentina (1982-2012)*. Tesis doctoral. UBA. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6155>
- Semilla Durán, A. (2016). *Relatos de Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario social*. Villa María: EDUVIM.
- Shcvartzman, J. (1996). *Microcrítica: Lecturas argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Sotelo, R. y Gimenez, E. (08/04/2008). Renunció el equipo que coordinaba el Plan Nacional de Lectura (Argentina). *Revista Imaginaria*. Nro. 229. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2008/04/renuncio-el-equipo-que-coordinaba-el-plan-nacional-de-lectura-argentina/>
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Souto, L. (noviembre, 2018). Malvinas, las islas prometidas. Aproximaciones a la literatura de la guerra. En *Revista chilena de Literatura*. Número 98, pp. 105-130. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26542756>

- Sprengelburd, R. (2012). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En Cucuzza, H. R. (dir.) y Sprengelburd, R. P. (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. De catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp.171-214). CABA: Editoras del Calderón.
- Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo editora; UNR.
- Stoddard, R. (1987). Morphology and the Book from an American perspective. En *Printing History*. 17, pp. 2-14.
- Svetliza, E. (2015). Escribir Malvinas según pasan las generaciones. *Jornaleros, Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*. Año 2, nro 2. 108-119. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13268/CONICET_Digital_Nro.16241.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svetliza, E. (diciembre, 2018). La otra fundación de la literatura de Malvinas: *Primera línea* de Carlos Gardini, identidad y biopoder. *AdVersus*. 35; pp. 122-135. Recuperado de <http://www.adversus.org/indice/nro-35/dossier/XV3508.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*. Nro. 16. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundacion Friedrich Ebert.
- Tinianov, J. ([1927] 1971). Sobre la evolución literaria. En A.A.V.V. *Antología del formalismo ruso* (pp. 28-45). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEAL.
- Todorov, T. (1972). Introducción. En Barthes, R. Boons, M.C., Burgelin, O., Génot, G., Gritti, J., Kristeva, J., Metz, C., Morín, V. y Todorov. T. *Lo verosímil* (pp. 11-15). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Toranzos, R. y Oliveira Lima, S. (2020). Lectura y formación de lectores en la propuesta del Plan Nacional de Lectura en Argentina. *Revista Trama*. Vol. 16, nro. 39, pp 28-38. Recuperado de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/24392>
- Torre, C. (marzo, 2018). Presentación Dossier “Frontera, literatura y política”. *Historia Política.com*. N°102. Recuperado de <http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-frontera-politica-y-literatura/>
- Torres, V. (2016). Capítulo IX. Más cerca del cañón que del canon: las primeras ficciones en la guerra de Malvinas. En Semilla Durán, A. (2016). *Relatos de Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario social* (pp. 177-192). Villa María: EDUVIM.
- Torres, V. (2017). Memoria para el futuro: los ex combatientes de Malvinas en la literatura infantil y juvenil. En Sosnowski, S. *El pasado inasequible: desaparecidos, hijos y combatientes en el arte y la literatura del nuevo milenio* (pp. 327-341). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, H. R. (dir.) y Sprengelburd, R. P. (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. De catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-546). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Tosi, C. (enero, 2015). Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto: Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido.

- Lengua y Habla. 19, pp. 126-148. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyahabla/article/view/6935/6805>
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 8 (4), pp. 4-15. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781/3723>
- Tosi, C. (2021). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*. Año 24, número 124, pp. 121-146. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf
- Traverso, E. (2007). 2. Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Levin, F. y Franco, M. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Unzue, M. y Emiliozzi, S. (enero, 2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Temas y debates* 33. Año 21, pp. 13-33. Recuperado de <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/353>
- Valdivia, M. (2021). Los envíos de libros a los jardines de infantes: las colecciones de sala (2003-2015). En Hermida, C. y Cañón, M. (comp.). *Lecturas mediadas Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 87-121). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905>
- Valdivia, M. y Bayerque, M.A. (agosto, 2021). Notas acerca del Estado como editor en el período 2003-2015: envíos y colecciones en múltiples soportes. *Reseñas/CeLeHis*. Año 8, número 22, pp. 79-85. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/5222/5617>
- Vázquez, M. (2014). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*. 1(7). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2089>
- Veiravé, A. (2012). *Cazador de signos. Antología esencial de poesía*. Mar del Plata: EUDEM.
- Vezzetti, H. (2003). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vezzetti, H. (2013). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñas, D. (1971). *Literatura argentina y realidad política. De Sarmiento a Cortázar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Siglo veinte.
- Vitullo, J. (2012). *Islas imaginadas. La guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corregidor.

- Vommaro, G. (comp.) (2021). *Estado, democracia y derechos en Argentina. Controversias en torno a los años kirchneristas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vulponi, A. (2017). Sobre la conformación de un género y de un clásico: avatares en la edición de literatura infantil y juvenil argentina. *Revista Pelicano*. 3. Recuperado de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/article/view/1302/1421>
- Wajcman, G. (2010). *Colección seguido de La avaricia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Winer, S. (agosto, 2013). Política del gobierno argentino en torno de la “cuestión” Malvinas y su incidencia en la región. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. XX, nro. 57, pp. 129-151.
- Zweifel, T. (23/11/2022). Montaje sobre Malvinas. Exposición cartográfica de la dirección de GEODESIA (1957). Ciclo de conferencias "Memorias y Archivos". Disponible en <https://youtu.be/av35qWRuyb8>

AGRADECIMIENTOS

Un hombre
con un caracol al hombro,
sabe que lleva
por un breve momento,
una espiral
envolviendo la lentitud.
—¡Aligeren el paso!
—chilla, desde el trigal,
la urraca.
Edith Vera

La escritura es un proceso. Un proceso largo en el caso de esta tesis. Por ese motivo, es necesario tomarme un momento para realizar una serie de agradecimientos:

A la **Universidad Nacional de Mar del Plata**, institución pública que me permitió realizar mi formación de grado y posgrado, especialmente a través del otorgamiento de las Becas de investigación categoría A (2018-2021) y B (2021-2023). Sin ese financiamiento, el proceso de escritura de esta tesis hubiera sido muy diferente.

Las instituciones se vuelven habitables gracias a las personas que las transitan. En este sentido, también me parece importante incluir aquí a quienes se cruzaron en mi camino durante estos años y generaron, de alguna forma, las condiciones de posibilidad para la escritura de la tesis. Docentes, no docentes, becarias amigas y otros vínculos que la Facultad de Humanidades, nuestro territorio, promovió voluntaria o involuntariamente.

A **Carola Hermida**, por muchos motivos. En primer lugar, por dirigir esta tesis de forma cuidadosa y generosa. Por acompañarme y guiarme desde mi inicio en la investigación y docencia en la Universidad. Por último, por confiar siempre en mí. Mi gratitud y admiración son infinitas.

A **Mila Cañón**, por las charlas en los espacios más insólitos, por prestarme los libros de su biblioteca, por sus frases célebres dignas de ser perpetuadas en remeras y por los almuerzos en Cobo. Especialmente gracias por enseñarme que la sinergia entre trabajo y amistad es posible.

A Caro y Mila, como dueto, por dirigir el grupo de investigación donde aprendo acerca del trabajo en equipo y el profesionalismo. Y por sentarse, una a mi izquierda y la otra a mi derecha, en ese viaje funesto de La Plata a Mar del Plata, donde el temporal reflejó lo que yo solo empezaba a intuir: que el mundo nunca más sería el mismo.

A mis **compañeras del grupo de investigación GRIEL** porque son el verdadero mejor equipo de los últimos cincuenta años. Nuestros intereses comunes –la literatura, la lectura, la escuela– han propiciado vínculos amistosos que nos sirven de apoyo cuando

las cosas no andan bien. También son el mejor grupo de gente para organizar festejos que solo pueden tener sentido para nosotras.

A **Lucía Couso**, por su generosidad incondicional y por la poesía.

A **GIHOR**, el **Instituto Jesús Obrero** y, especialmente, a **Pablo Melara** por enseñarme que detrás de la palabra *Malvinas* se esconde un universo complejo y apasionante.

A **Jitanjáfora ONG** y todas las personas que integran ese colectivo. Además de ser un espacio de formación, Jitanjáfora me da posibilidad de ser parte de un proyecto mayor, sostenido a lo largo del tiempo con mucho trabajo y amor.

A la comunidad de la **Escuela Nuestra Señora de Luján**. A mis colegas, por su compañía. A los estudiantes por alimentar mis reflexiones y, especialmente, por distraerme.

A mis **amigas** y **amigos**. De la escuela, de la facultad o de la vida, con más o menos antigüedad. Le dan sentido a todo.

A mi **familia**, por el amor que nos tenemos.