

LA LITERATURA ENTRE LA ESCUELA Y EL
MERCADO

La construcción del canon literario en el actual II
ciclo de la Educación General Básica

Tesis de la Maestría en Letras Hispánicas

Por
Mila Cañón

Dirigida por
Dra. Adriana Bocchino

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
AÑO 2003

Gracias...

A mis primeros alumnos de 5to. grado de la escuela primaria con quienes aprendí a ser maestra.
A mis compañeras y amigas de esos tiempos.
A las docentes del IPR sin quienes mis ideas jamás llegarían a los chicos.
Al grupo *Jitanjáfora* de Literatura Infantil y Juvenil con quienes comparto la amistad y las inquietudes.
A mis alumnos del III ciclo de la EGB a los que debo otra tesis.
A mi familia, que me dio los primeros libros.
A Carola, interlocutora y amiga.
A Gustavo, Amalia y Mateo.

"cómo se opera la selección que, en el caos indiferenciado e indefinido de las obras producidas e incluso publicadas, discierne las obras dignas de ser amadas y admiradas, conservadas y consagradas"
Pierre Bourdieu. *Campo intelectual y proyecto creador*

"Por una escuela con libros, con muchos libros y con muchos modelos lectores. Por una escuela con maestros que lean y que puedan por lo tanto promover en otros la lectura. Por un mundo que no sólo tolere la diferencia sino que saque de esa diferencia el mejor partido"
Graciela Montes. *Entre libros y lectores I*

ÍNDICE

Para entrar	6
I. Introducción	
II. Marco teórico	14
1. Campo intelectual y campo escolar	14
2. Orden y control	22
3. Discusiones acerca del canon literario	
3.1. Operaciones estratégicas. Las herramientas para este trabajo	
3.1.1. Conservar / olvidar	
3.1.2. Centro / margen	
3.1.3. Inclusión / exclusión	
3.1.4. Desaparición / permanencia	
Indagar y comprender	
III. Desarrollo	
1. El canon literario <i>escolar</i>	
1.2. Acerca de la idea de infancia	
1.3. Sentido(s) de la lectura en la infancia	
1.4. Ser o no ser. Los condicionamientos sobre la literatura infantil	
1.5. ¿La búsqueda de la especificidad en la literatura infantil?	
1.6. Entre leyes y quebrantos. La definición del canon literario escolar.	
2. Disputa o convivencia: la literatura entre la escuela y el mercado. Literatura y educación	
2.1. Usos, prescripciones y prácticas literarias en la EGB II	
2.2. Moda, publicidad y selección de textos	
2.3. Polémicas opiniones	
3. Operadores del canon. La selección de textos en la escuela. Lo obvio y lo obtuso.	
3.1. Producción, distribución y consumo: Maestros y textos	
3.2. La figura del docente lector	
3.3. ¿Qué y por qué? Algunos criterios de selección sobre los objetos textuales	
3.3.1. Los géneros literarios: ¿criterios o contenidos?	
3.3.2. Margen, centro y literatura	
Rastrear, contrastar, interpretar	
IV. Diseño experimental	

1. La lectura y la literatura *en* la escuela. Lectura de materiales
 - 1.1. De libros y manuales en la escuela
 - 1.3. Selección de textos y canon en el segundo ciclo de la EGB
 - 1.4. Una cuestión de géneros
 - 1.5. La cuestión autor
 - 1.6. Modos, medios y agentes de selección de textos
- V. Conclusiones**
- VI. Bibliografía**
- VII. Anexos**

PARA ENTRAR

I.INTRODUCCIÓN

"Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des
laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et
constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs; ils circulent sur
les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont
pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir"
Michel de Certeau.
*L'invention du quotidien*¹

Este trabajo de tesis aborda, en el marco de la relación escuela-lectura-literatura y a partir de la elección del segundo ciclo de la Educación General Básica, la cuestión de la constitución del canon literario en la escuela. Ante una lista indiscriminada de preguntas acerca de la discutida relación entre literatura y escuela surge el problema de este trabajo: ¿Cuáles son las variables que controlan /determinan los modos de construcción del canon literario en el imaginario escolar del actual II ciclo de la EGB?

El canon literario escolar cobra relevancia como objeto de estudio si se revisan, concretamente, en relación con las lecturas infantiles, los modos de seleccionar los textos literarios en la escuela. ¿Qué textos se leen? ¿Qué soportes textuales se manipulan? ¿Quién selecciona los textos? Y finalmente, qué implican determinadas lecturas en la definición de un canon escolar pero,

¹ Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en la tierra del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de campos que ellos no han escrito, arrebatando los tesoros de Egipto para disfrutarlos. (de Certeau, 1990)

también, en la construcción de la autobiografía literaria de los alumnos que, tal vez, sólo tengan acceso a la lectura y a la literatura - con lo que compromete este discurso - en el ámbito escolar, en la primera etapa de sus vidas.

La revisión de este objeto conviene en tanto se considere la lectura como proceso, a lo largo de la vida de cada lector, si se piensa que cada sujeto - en el sentido que ofrece Bourdieu - se posiciona socialmente, en general, según las oportunidades que brinda el mercado familiar y escolar y la definición de su capital simbólico y si se considera a la escuela como un campo de lucha - de posiciones, de métodos, de ideologías- pero, además, como el terreno que ofrece - o debería ofrecer -, en forma democratizadora y equitativa, las herramientas y las experiencias pertinentes para que cada sujeto desarrolle sus diversas potencialidades.

Asimismo, el estudio del canon literario escolar permite realizar una lectura de ciertas prácticas escolares, editoriales y literarias que proveen información atinente respecto de la selección de los textos literarios. El trabajo de campo da magros resultados acerca de la cantidad de libros y textos leídos; la escasa circulación de materiales es otra variable a tener en cuenta; la ausencia de criterios sólidos y profesionales por parte de los mediadores atraviesa, en síntesis, la cuestión de la lectura y la formación de los lectores en la escuela. Si estos resultados no son alentadores, quizás, esta tesis sea una mirada nueva, un trayecto de reflexiones que pueda guiar o despertar otras miradas sobre la lectura, los alumnos y la literatura.

La selección del II ciclo de la EGB conlleva una doble intencionalidad: por una parte, la necesidad de revisar las prácticas efectivas y de investigación/ acción desarrolladas con alumnos de este ciclo a lo largo de los años; por otra parte, la posibilidad de realizar el trabajo de campo con una franja de la escolaridad en la que se modifican ciertas prácticas de lectura en relación con la curricula y la competencia lectora de los alumnos - etapas lectora y evolutiva mediante.

En este sentido, la competencia literaria supone el desarrollo de las competencias lingüística y cultural, una concepción interactiva de la lectura y la formación de, lo que Mendoza Fillola define como, el "intertexto del lector"

El intertexto se ha definido como *la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido; actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura e interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector.* (Mendoza Fillola, 1999:17)

Un lector es competente según su edad, sus experiencias de lectura, su mercado familiar y escolar. Un lector es competente desde las intuiciones primarias, que son desarrolladas desde los primeros estímulos, a través de las canciones de cuna y los juegos lingüísticos, los cuentos maravillosos narrados en la el jardín de infantes o en el hogar. En esta primera etapa, la reflexión sobre el discurso literario es poca, más bien es un objetivo curricular enriquecer el intertexto a partir de experiencias de narración oral y contactos textuales múltiples, y también, incluso en el I ciclo de la Educación General

Básica, con experiencias de prelectura y ensayos de lectura abundantes. Este recorrido de lecturas define la impregnación literaria de cada sujeto que está preparado, de tal modo, para alimentarlo con los aprendizajes sistemáticos que le permiten justificar su lectura, y finalmente, alcanza - o alcanzaría - la capacidad de evaluar las obras según un mayor grado de conceptualización del discurso y del campo literario. Para Fillola, la competencia literaria es:

La depositaria de la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través de determinados conocimientos (Mendoza Fillola, 1999:17)

En el II ciclo de la EGB, los alumnos continúan experimentando con la lectura pero, a su vez, en la práctica escolar, comienzan a reflexionar sobre el discurso literario. Si bien persiste la expectativa de lograr el hábito lector, las actividades hacen hincapié en el texto para su comprensión y/o su clasificación, su análisis e interpretación. Así pues, la impregnación primaria, los tanteos y aprendizajes previos - en el I ciclo de la EGB-, dotan al alumno de herramientas básicas para enfrentarse al discurso literario desde otro lugar. Saber acerca del género, reconocer el pacto con la ficción, relacionar los textos a partir de su intertexto, comprender la secuencia y los episodios complejos, abordar textos más extensos, por ejemplo, son estrategias lectoras dables en lectores que van de los ocho a los once años.

La elección de este ciclo para llevar a cabo el trabajo de campo se hizo considerando que hay antecedentes de investigaciones sobre la lectura y los adolescentes en el Nivel Polimodal pero, en la Argentina, no existen otras

dedicadas a los lectores infantiles; teniendo en cuenta que el II ciclo de EGB y lo que en él se implemente a nivel curricular, - y efectivamente -, será el basamento de las prácticas lectoras y de reflexión sobre la literatura en los niveles subsiguientes. Es así que este trabajo, aunque circunscripto, puede conformarse como una bisagra que articula las reflexiones acerca de una didáctica de la literatura y de la lectura como proceso y construcción subjetiva del escenario literario en cada niño - alumno.

El problema es definir el canon literario escolar en un espacio acotado y reglado como es la institución escolar. El relevamiento y el análisis de determinadas prácticas sociales y discursivas precisará al grupo de agentes interesados en la construcción de tal canon y sus características. La siguiente secuencia de interrogaciones es desencadenante del problema más general que resulta para el desarrollo de esta investigación.

¿Quiénes constituyen el grupo de agentes interesados en la construcción de un canon literario en la actual EGB? ¿Cuáles son las variables que actúan sobre los modos de construcción del canon literario en el actual II ciclo de la EGB? ¿Cuáles son las operaciones que realizan los agentes interesados en el campo cultural y escolar para generar un canon literario? Y por último, ¿qué canon literario se construye a partir de determinadas prácticas sociales en el campo escolar?

Los diversos problemas planteados generan una hipótesis: El canon literario escolar es el resultado de una serie de operaciones literarias, editoriales y pedagógicas, de parte de los agentes comprometidos, que

producen un recorte conveniente en el espacio permeable y acotado de la escuela.

Teniendo en cuenta esto, el objetivo de esta tesis es revisar a través de las contribuciones teóricas los conceptos de campo literario, campo escolar y canon literario y éstas, junto con el trabajo de campo, permiten explorar los modos y los agentes que operan sobre las prácticas discursivas en la escuela, con el fin de determinar los usos literarios y la construcción de un canon literario escolar. Para analizar la serie de variables pertinentes (agentes editoriales, leyes, institución escolar, docentes...) que operan sobre las prácticas discursivas, se utilizan y leen encuestas, observaciones de clase y entrevistas; como, así también, el estudio de documentos curriculares provenientes del Estado, materiales editoriales, los manuales, libros de texto y de literatura infantil que circulan en los ámbitos escolares, proporcionan datos sobre los portadores de texto, algunos hábitos lectores, los mediadores involucrados, los usos literarios y la construcción de un canon de lecturas en el actual II ciclo de la Educación General Básica.

La investigación llevada a cabo durante los años 2000-2002 pretende explicitar, mediante un corte sincrónico, ciertas operaciones concretas y actuales que describen la construcción del canon literario escolar. Este trabajo es, por una parte, una búsqueda de fundamentos teóricos respecto de la cuestión de las lecturas literarias para los lectores infantiles y, una indagación en los modos de canonización que implica la selección de textos, dentro de la institución escolar; por otra parte, brinda a través del trabajo de campo en

algunas escuelas de la ciudad de Mar del Plata, una imagen de determinadas prácticas y estrategias que precisamente se llevan a cabo en las aulas y avalan o sostienen los problemas planteados.

Recapitulando, los problemas y la hipótesis finalmente planteada tienen su origen y anclaje en los años de experiencia docente en los primeros ciclos de la antigua escuela primaria y en la práctica de capacitación y tutoría de docentes primarios en la actualidad. La búsqueda de respuestas a través de diversas técnicas de obtención de información (documentos curriculares, revistas, libros de texto, y también, a través de encuestas, entrevistas y observaciones) confluyen con la bibliografía teórica en pos de hallar explicaciones, definiciones y cierto corpus literario que circula en el II ciclo de Educación General Básica. Si bien en un principio el trabajo en las escuelas organizaría la tesis, luego el diálogo entre los materiales y la bibliografía fue tan fluido, que de esa interrelación surgieron las conclusiones parciales y los resultados finales.

Respecto de esto último, al comenzar la investigación, la intención era manejar la lógica cuantitativa en el diseño metodológico con el fin de recoger una muestra numerosa de títulos, autores, soportes y prácticas literarias anclados en el II ciclo de la Educación General Básica, luego se optó por una lógica compartida que permitiera comprender el problema planteado en su complejidad. El diseño metodológico, según la historia natural de esta investigación, es cuanti-cualitativo, ya que cronológicamente, incluso, primero

se optó por trabajar con un contexto de verificación. Es decir, se definió un universo con el fin de lograr un muestreo cuantitativo a través de la toma de encuestas. Luego, la muestra, por distintas razones fue mínima, y a su vez, la indagación teórica generó otros interrogantes. Posteriormente, se rediseñó la investigación y surgió la necesidad de trabajar con entrevistas abiertas y observaciones sistemáticas, y otras fuentes, como documentos y leyes.

La interacción entre las distintas técnicas y su interpretación constante fue suministrando respuestas provisionales para hallar caminos de reflexión sobre la hipótesis. Finalmente, la metodología empleada permitió comprender los problemas y redefinir el concepto de canon literario escolar en relación con los lectores infantiles en la escuela pero, también, dio lugar a una representación concreta del canon a través de títulos, autores, soportes y prácticas literarias.

II. MARCO TEÓRICO

1. Campo intelectual y campo escolar

[L'institution] pose entre le texte et ses lecteurs une frontière pour laquelle ces interprètes officiels délivrent seuls des passeports, en transformant leur lecture (légitime, elle *aussi*) en une «littéralité» orthodoxe qui réduit les autres lectures (également légitimes) à n'être qu'hérétiques (pas «conformes »au sens du texte) ou insignifiantes (libres à l'oubli).²

L'invention du quotidien
Michel de Certeau

Los estudios de Pierre Bourdieu respecto de un campo de poder y la constitución de un campo intelectual y, fundamentalmente, sus apreciaciones acerca del funcionamiento de estos espacios, remiten a reglas y procesos específicos de canonización de las obras y sus autores, a modos de legitimación en el sistema literario que siguen en vigencia y son significativos en este trabajo.

Un campo es siempre un espacio de poder en el que se juegan distintas posiciones siempre en lucha, "entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir la competencia" (Bourdieu, 1976: 135). Un campo se circunscribe en la propuesta de Bourdieu a

aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a

² Dice: "La Institución instaure entre el texto y sus lectores una frontera por la cual sus intérpretes oficiales solamente emiten los pasaportes, transformando su lectura (legítima *también* ella) en una "literalidad" ortodoxa que reduce las otras lecturas (igualmente legítimas) a no ser sino heréticas (no conformes al sentido del texto) o insignificantes (libradas al olvido)" (de Certeau, 1990: 248)

sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (1976: 136)

Por lo tanto, la estructura del campo es un estado del juego que se realiza entre agentes e instituciones fundamentalmente interesados: unos por monopolizar sus fuerzas a través de estrategias de conservación -y es obvio, de reproducción- y otros por plantear estrategias heréticas o de subversión, sobre todo cuando poseen menor capital y resultan ser los más jóvenes o recién llegados al campo. Cada campo cobra existencia cuando emergen agentes que producen, sostienen y custodian, a modo de vigilancia, su producción. En el caso del campo intelectual estamos hablando de biógrafos, filólogos, historiadores, críticos, que constituyen así su historia y su materialidad en el tiempo.

La conformación del campo intelectual se produce cuando las prácticas artísticas se independizan y el escritor se profesionaliza. Así, afirma Bourdieu, llegado el siglo XIX y a partir de la primera expresión sistemática de la escuela del "arte por el arte" se define el rol del intelectual en la sociedad. Allí, se generan varias transformaciones en la relación entre el escritor y sus lectores, en su actitud frente al público, en la consideración de la producción artística como especializada y la representación del escritor como creador independiente³

³ Bourdieu retoma estas ideas de Raymond Williams en: Bourdieu, Pierre. Campo intelectual y proyecto creador. En: *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI, 1971.

Sarlo y Altamirano (1983), en una recapitulación acerca de estos temas, coinciden en que la formación del campo literario como mercado y la constitución del escritor como productor no se conciben como fenómenos repentinos ni homogéneos, surgen a la largo del siglo XVIII para consolidarse en el XIX, principalmente en "los países desarrollados del mundo capitalista" (1983: 69). El pasaje del patronazgo a la inserción en el mercado, por parte de un escritor que ha cambiado su posición, por esto, en el campo y la transformación del lector, que gracias a la alfabetización, la industrialización y la urbanización se convierte en un público variado y numeroso - no ya de elite- generan un reacomodamiento en el campo, de sus reglas y sus agentes, y por supuesto, de sus modos de legitimar las producciones.

De este modo, la conformación e independización del campo intelectual modifican sustancialmente la figura y el rol del escritor ya que las relaciones con los agentes del sistema, y a su vez, con otro público, distinto de sus pocos lectores (colegas, amigos o críticos cercanos), "sin rostro", como lo llama Bourdieu, se modifican. Este público, consumidor de cierto tipo de mercancía, asegura de alguna forma

la existencia de un mercado literario y artístico (que) hace posible la formación de un conjunto de profesiones propiamente intelectuales, es decir, la integración de un verdadero campo intelectual como sistema de las relaciones que se establecen entre los agentes del sistema de producción intelectual (1971:141)

Así, pensar el campo intelectual como un sistema autónomo, regido por sus propias leyes, sólo es posible si se deduce el proceso histórico que produjo su independización progresiva de otras esferas de la actividad humana. Una

vez que los escritores se liberaron social y económicamente de la tutelas económicas, políticas o religiosas -entre 1830 y 1850-, surgen instancias específicas de selección y consagración intelectuales y parámetros propios de ética y estética dentro del campo.

Conformado el campo literario como tal, de acuerdo con las razones coyunturales que le dan lugar, a su vez inscripto en el campo de poder, se disputa en su centro la legitimidad cultural. ¿Cómo se produce la lucha de posiciones para lograrla? Aunque pareciera que el primer juez para determinar el éxito y la canonización de las obras y los autores es el público, es imposible no considerar otros agentes del sistema que actúan en la confrontación de tres elementos estructurantes: la necesidad intrínseca de la obra, las restricciones sociales inevitables y los modos de operar de los agentes implicados: escritor, editores, críticos, otros artistas, público especializado y público masificado.

Cuando se habla de legitimidad, se habla entonces de los textos y sus autores en el entramado de las relaciones sociales. Preguntarse por el carácter público de las obras, es "preguntarse quién juzga y quién consagra, cómo se opera la selección" de los textos publicados y publicables, cómo y quiénes disciernen y arbitran la canonización de "las obras dignas de ser amadas y admiradas, conservadas y consagradas" (Bourdieu,1971:153)

Los modos de legitimar los textos nos remiten a la cuestión planteada aquí acerca de la definición de un canon literario. Los sujetos y los modos de operar nunca son neutros y nunca se ubican fuera del sistema: escrituras o producciones de vanguardia, marginales o, incluso, al borde de ser

consideradas literarias - crónicas, historietas, grafittis -, terminan por entrar en el sistema aunque sea como la expresión del llamado contra-canon.

Todos los agentes juegan un rol determinante en los procesos de selección pero ese rol a su vez está determinado por variables que conforman una red de supuestos y representaciones respecto de sí y de los otros. En la encrucijada de este juego de imágenes y decisiones colectivas queda lo producido - mercancía y al mismo tiempo sentido, producto de la formación del sistema de producción cultural -, luchando por ocupar un lugar en el campo literario y marcado por los intermediarios que, circunstancialmente, están calificados de tal o cual manera en el sistema en el que actúan (editor vanguardista, director de la colección de terror, crítico severo, autor de la casa, etc.)

Estos intermediarios - "agentes aislados"- juegan en el proceso de legitimación con sus normas y según los respaldos y garantías que posean en el campo cultural tanto como ciertas instituciones que disponen de poder y de saber y que, en muchos casos, a su vez, responden a otros "sistemas de agentes", como los sistemas de enseñanza entre los que se cuentan las universidades. La escuela como encargada de transmitir el *habitus*⁴ de una comunidad, actúa con el fin de "conservar" su cultura

en tanto institución especialmente diseñada para conservar, transmitir e inculcar la cultura canónica de una sociedad, debe muchos de sus caracteres de estructura y funcionamiento al hecho de que debe cumplir funciones específicas (...es) una

⁴ El *habitus* de un individuo o de una clase de individuos responde a un sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas similares que redundará en prácticas adherentes a aquellas. En este sentido, la escuela intenta transmitir unas estructuras objetivas con el fin de conservar determinado capital simbólico.(Bourdieu, 1983, 35)

institución investida fundamentalmente de una función de *conservación cultural*. (1971:169)

En tal sentido los sujetos escolarizados, a lo largo de los ciclos de enseñanza⁵, se nutren de un patrimonio de conocimientos, es decir, "estructuras objetivas", que en nuestro caso particular serán unas lecturas, autores, un canon específico o recortado que no será transformado a menos que en sus vidas haya otras variables culturales que definan su enciclopedia y sus competencias - dígase familia, vocación, nivel socio-económico, estudios concluidos.

Dentro del sistema de enseñanza, que también podemos leer como un campo complejo de poder, la universidad detenta un lugar preponderante en cuanto propone y, en cierta forma, ejecuta, muchas de las funciones de consagración de las obras al transmitir las: las "clásicas" del pasado, las que consagra hoy como tales, los consumidores calificados que habilita a través de los títulos universitarios. Al mismo tiempo, éstos serán los nuevos agentes reproductores del canon en el seno del mercado de trabajo que es, en general, el sistema de enseñanza secundaria y terciaria. Forman a los maestros que, en nuestro país, en pocas ocasiones acceden a la formación universitaria, y legitiman modos de leer, libros y autores. El entretejido de prácticas sociales de lectura, cuando se sitúa en el sistema formal de educación, tiene pocos

⁵ En la Argentina Nivel Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Nivel Superior (Universitario o no universitario)

intersticios pero, la brecha se abre a través de los sujetos que generan estrategias de subversión.

Las reflexiones de las pensadoras, Frigerio, Poggi y Tiramonti, sobre la educación en Argentina, puntualizan ciertas ideas y conceptos respecto del campo escolar. En *Las instituciones educativas. Cara y Ceca* (1992), examinan, en principio, las características del "contrato fundacional" entre la escuela y la sociedad con el fin de que se transmitan ciertos valores, creencias y conocimientos. Según los contextos nacionales y las diferentes coyunturas históricas el contrato fue modificándose dado el poder que se le atribuyó a los sistemas de enseñanza de un modo conservador o innovador. Así, la función de transmisión de conocimientos, valores y creencias - el *habitus* para Bourdieu- , es atravesada por variables que dependen de las instituciones en particular, de sus agentes, de las políticas educativas, entre otras, y del modo en que se gestione - al decir de las autoras - el *curriculum prescripto*. En él se define el tipo de saberes que se hacen explícitos en los contratos entre el quehacer educativo y los modos de cristalizar y hacer realidad aquel "contrato fundacional" por el cual la escuela y, en última instancia, el maestro con sus alumnos en el aula, interactuando, lleva adelante sus funciones básicas - cívica, económica, académica...

El sistema educativo tiene una potencial y, por supuesto siempre relativa, capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular, de las prácticas

pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos. (Frigerio; Poggi, 1992: 23)

A raíz de la interacción entre los diversos agentes del campo escolar se construye y se da vida a una "cultura institucional" que es producto de instancias externas - políticas, coyuntura histórico-económica...-, y a su vez de prácticas cotidianas de los diversos agentes escolares, en todos los niveles, de cada centro educativo. Los vaivenes de esa cultura escolar generan un imaginario que responde a esa red infinita de acciones y representaciones, de sujetos e interpretantes⁶. En este sentido, como dice más específicamente Bronislaw Baczko (1991), los diversos agentes sociales elaboran imágenes, ritos, símbolos, por los cuales representan y se representan "para diferenciarse", para identificarse, para erigir un / el/ su poder. Luego estas representaciones colectivas conforman un intrincado dispositivo social de múltiples funciones que, además posee su historia.

Todos los agentes o instituciones que ejercen poder en la sociedad con el fin de legitimarse, y también de darse existencia, producen y fijan ciertas representaciones que, entre otras funciones, les permiten conservar/reforzar su dominación efectiva. Los centros educativos marcados por su propia historia y la historia del país, instituyen, y reproducen en sus prácticas cotidianas, ideas, imágenes, símbolos, para cumplir con el "contrato original", aunque sea en

⁶ Las autoras definen la noción de imaginario como "el conjunto de imágenes y de representaciones - generalmente inconcientes - que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. (Frigerio y otros, 1992:37)

forma relativa, para instituir su poder y, también, para recrearlo, junto a ideas, imágenes y símbolos fuera del aparato del curriculum prescripto. Este espacio estaría atravesado por estrategias de subversión que, en sí mismas y por el escenario de lucha que plantean, dan movimiento a la historia de las instituciones, al campo literario y al campo escolar. Conforman por un tiempo determinado el "currículum oculto", aquel conjunto de prácticas individuales o colectivas que se realizan fuera de lo establecido.

Tanto el curriculum prescripto como el oculto se hacen evidentes en las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en la escuela y en sus aulas. Es allí donde cristalizan los dispositivos de poder que genera el imaginario escolar a través de sus diversas representaciones y donde se vive y se alimenta la cultura de la escuela.

2. Orden y control

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento. (Foucault, 1979:157)

Cuando Foucault habla de poder reniega de las polarizaciones, para deconstruir justamente, las oposiciones que no producen significación ni proliferación del sentido. Cuando Foucault habla de poder habla de redes y de tensiones que constituyen la "maquinaria" de poder. El poder, entonces, no

sólo reside en el Estado, en lo que está escrito o legislado, en los aparatos estructurados para la vigilancia y el castigo sino que se infiltra en todos los resquicios de la vida social, atraviesa los cuerpos y los discursos.

En *Vigilar y castigar* (1989), Foucault escribe una historia de los castigos y realiza la genealogía del poder de juzgar. Especialmente, se detiene en los medios del poder disciplinario y entre ellos el de "la vigilancia jerárquica" que no se detiene sobre un elemento o va de un punto concreto hacia el otro vigilado, no sólo funciona de arriba hacia abajo, sino que se constituye como dispositivo complejo, presente en todos lados. Las prácticas de la vigilancia silenciosa y permanente siguen siendo las que funcionan en el sistema educativo, en el campo escolar, en el aula, cada día. Este sistema en el que todos son observados y "castigados" a través de sutiles procedimientos es el que mantiene en pie el propio sistema. Vista de este modo, la maquinaria del poder sería determinante en la sociedad: por sobre un sistema atiborrado de dispositivos de vigilancia emerge un tejido de resistencias, desvíos e ilegalidades. Sociedad disciplinaria, entonces, en la que el juego del poder se produce no en una única dirección sino en una "batalla permanente."⁷

La organización y el control del campo escolar dependen de una infinidad de mecanismos de vigilancia que no sólo operan sobre los sujetos, sobre sus cuerpos, sino que también los atraviesan como son atravesados los

⁷"En esta humanidad central y centralizada, efecto e instrumento de relaciones de poder complejas, cuerpos y fuerzas sometidos por dispositivos de encarcelamiento múltiples, objetos para discursos que son ellos mismos elementos de estrategias, hay que oír el estruendo de la batalla." (Foucault, 1989: 314)

discursos que circulan en el espacio escolar. A primera vista pareciera, aún en nuestro país, que el sistema de vigilancia es sólo verticalista - desde la inspección a la directora, de ésta a los maestros, por ejemplo-, pero la red densa y consistente de dispositivos va en todas las direcciones incluyendo éste que es el más evidente.

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (1992:37)

En la *Lección inaugural* (1992) que Foucault pronuncia en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970, se exponen una serie de argumentos sobre la producción de los discursos sociales que son funcionales para pensar la relación entre el saber, el poder y los discursos, entre la producción de discursos y los modos de acotarlos. Así dice:

Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (1992:11)

A partir de esta hipótesis establece los procedimientos externos e internos que controlan y delimitan los discursos, redefiniendo a éstos no sólo como los que dicen la realidad y sus luchas sino a través de los que se lucha por el poder anhelado. La exclusión de los discursos está dada, entonces, por lo prohibido, la oposición razón-locura, la oposición verdadero-falso, como los tres principios que de cierta manera funcionan desde el exterior de los mismos.

Pero también desde el interior de la producción discursiva "autocontrolan" su clasificación y distribución ciertas incidencias como el ejercicio del comentario, la función autor y la disciplina a la que pertenece.

"El orden del discurso" es una frase / título / metáfora / realidad que sostiene uno de los engranajes fundamentales de control en el espacio escolar. ¿Quién ordena los discursos? ¿Qué discursos? ¿Quiénes pueden hacerlo? ¿Quién selecciona los textos? ¿Cómo? ¿Con cuáles parámetros? Y a su vez ¿qué agentes escolares y extraescolares poseen "los discursos"? Desde la oralidad - de todos los agentes escolares -, que está regida por el permiso y la vigilancia, hasta la cuestión que nos ocupa, de la selección de textos literarios para los alumnos del segundo ciclo de la EGB, rigen múltiples mecanismos de control.

Los procedimientos de control y distribución componen en sí mismos una maquinaria de vigilancia pero Foucault agrega un tercer grupo que atraviesa, también, el mundo de los discursos y lo sostiene a su vez. Se refiere a las "condiciones de utilización" que involucran directamente a los sujetos que regulan y a los que utilizan los discursos:

se trata de determinar las condiciones de utilización, de imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface exigencias o si no está de entrada, calificado para hacerlo. (Foucault, 1992: 32)

De esta manera, el orden del discurso en el imaginario escolar cobra una relevancia insospechada a la hora de evaluar la multiplicidad de discursos que circulan en la escuela, sus reglas, los modos de funcionamiento, todos los

sujetos implicados en una densa red de vigilancia que conjura los malos espíritus de la materialidad de la palabra a la vez que la convoca, la clasifica, la distribuye...

A los planteos sobre la lucha de posiciones en el campo cultural, los modos de legitimación de los discursos y el lugar de la educación en la formación de cierto *habitus*, los condicionamientos y controles de las prácticas discursivas, subyacen, embrionariamente, las discusiones que Antonio Gramsci planteara en su producción teórica. Su propuesta acerca de las prácticas sociales en proceso en el entramado social, la función del intelectual como nexo, mediador y productor práctico de los cambios sociales, la concepción del educador como un intelectual y agente activo en la formación de los nuevos intelectuales pero, también, en la transmisión y constitución del "sentido común"- homologable a las estructuras objetivas bourdianas- constituye el terreno donde germinan muchas de las ideas que funcionan en los teóricos ya citados (Gramsci, 1976)

En relación con las prácticas discursivas, con su regulación y el poder que implican - específicamente la lectura plantea sus reglas de acceso - sus condiciones de posibilidad están regidas por procedimientos que responden a unos gestos, a cierta construcción del *habitus*, a los modos de leer y a la tradición de lecturas, a los usos culturales de los libros y las prácticas personales y sociales de la lectura de los textos en relación con la interpretación. Y esto en un tiempo y en un espacio más delimitado deriva en una determinada "comunidad de lectores".

Hay que sostener que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, hábitos. A distancia de una fenomenología que borra toda modalidad concreta del acto de lectura y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales [...], una historia de los modos de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen a las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura. (Chartier, 1994: 25)

Este concepto formulado por Roger Chartier cerca, de algún modo, el universo infinito de lectores y libros. También nos acerca al recorte inevitable de este estudio en particular sobre una determinada comunidad de lectores: los alumnos / niños / lectores en la escuela, los adultos / mediadores / lectores/ selectores en la escuela leyendo con / para construir una comunidad de lectores, su canon, su universo de lecturas, sus competencias lectoras...

Si hablamos de las condiciones de utilización de los discursos y de las variables que actúan sobre los modos de leer y, a partir de ahí, de la construcción del canon literario en la escuela, es inevitable pensar en los innumerables agentes *mediadores* y adultos que poseen el poder / saber para seleccionar los libros, más allá de la "comunidad de lectores infantiles" que son los alumnos o en la que se constituyen los alumnos cuando los textos llegan a sus manos. Esta variable es fundamental cuando se habla de lectura y de niños, de lectura y de escuela.

Mediación. *Interventus*, us; *deprecatio*; por su mediación: *eo deprecatore*; *medianero*: *deprecator*; *mediar*: *intervenio*, *intercedo*; *interiacere*, *in medio situm esse*.

Intervenir, estar en medio, interceder, he aquí la que parece ser la función del adulto, fuera del lector, dentro del marcado deber ser de la lectura.

Los agentes escolares y extraescolares que directa e indirectamente se constituyen en mediadores, en aquellos que se sitúan entre los textos y los chicos - no aquellos que interactúan con ellos en el acto de leer - se definen de variadas maneras. Los adultos que se encuentran directamente relacionados son los padres, los bibliotecarios y los docentes , estos últimos con una carga efectiva y un poder de decisión que les brinda su rol social y su lugar de poder respecto del alumno.

Indirectamente, los agentes - aislados o inmersos en sus sistemas- se ven sometidos a una cantidad de condicionamientos. Desde una macrovisión de los propios sistemas educativos con su curriculum prescripto, las políticas sociales y culturales, la cultura escolar de cada institución con su respectiva ideología, las posibilidades económicas y las características de la comunidad escolar, hasta el comercio interno y externo a las escuelas a través de los promotores editoriales y las diversas políticas editoriales, el valor y la función de los medios de comunicación e información relacionados con estos temas, todos absolutamente constituyen la "organización material" - como diría Gramsci - que mantiene y desarrolla las redes de control de lecturas en la escuela; todos conforman la red que sustenta las condiciones de utilización de los textos literarios en las escuelas...

En este panorama, entonces, padres, bibliotecarios, docentes, directivos, gestión escolar, políticas de educación de cada país, agentes del campo literario en general, promotores y editoriales, en particular, se convierten en mediadores y reguladores de las prácticas de lectura de los alumnos/lectores

en la escuela. Conforman la densa red de agentes que determina el conjunto de textos que circulan en la escuela, entre ellos, los literarios.

A los mediadores propios de todo campo cultural - **críticos, especialistas varios, cátedras universitarias, suplementos culturales que incluyen reseñas, revistas especializadas y librerías** - se suman aquí otros más específicos, que tienen que ver con ese horizonte propio del campo infantil.

Los niños son receptores pero no son compradores y eso hace intervenir en el juego a todos los que proveen protección y además, en el caso de los padres o tutores, también dinero. (Montes, 1998, 7)

Revisar los modos de utilización de los discursos en la escuela, las prácticas de la lectura y en especial la selección de textos literarios, supone la caracterización de un amplio panorama en el que no sólo convergen los criterios académicos de selección de textos - textos de calidad literaria, clásicos, modelos literarios, autores canonizados, etc.- sino otra cantidad inapreciable de variables - económicas, ideológicas, personales - que puján sobre y desde los diferentes agentes con el fin de seleccionar los textos para los *lectores infantiles*.

En este sentido, y a modo de salida de la contienda, que parece dejar bajo una tutela paternalista a los niños, de Certeau propone otra mirada. Aunque la impronta de la "institución social" como agente de control de las lecturas legítimas, cuyos lectores autorizados - antes los clérigos, hoy maestros y profesionales - conducen a los lectores no profesionales por el camino de las lecturas "verdaderas y correctas" es inevitable, él alude como contrapartida al lector y a su poder de resistencia:

" Mais derrière le décor teatral de cette nouvelle orthodoxie, se cache (comme c'était déjà le cas hier) l'activité silencieuse, transgressive, ironique ou poétique, de lecteurs (ou téléspectateurs) qui conservent leur quant-à-soi dans le privé et à l'insu des *maîtres*" (1990: 249⁸)

Si bien las relaciones de dominación - en el sentido foucaultiano - son muy fuertes en la relación niño-adulto y, son más resistentes y rígidas en el campo escolar, tanto los desvíos e ilegalidades de los que habla Foucault, que permiten concebir las relaciones sociales como una "batalla permanente", o las transgresiones de los lectores o telespectadores de las que habla de Certeau, se presentan como una puerta hacia la construcción del lector crítico e insubordinado. El lector cómplice en soledad o un cambio colectivo propiciado y organizado por los intelectuales como reorganizadores de la cultura puede generar la modificación de estas prácticas de dominación que, por repetitivas, se han vuelto cotidianas. Aunque la historia marca gestos y prácticas difíciles de abandonar a la hora de hablar de una "comunidad" de lectores infantiles en relación con los mediadores adultos, siempre hay un hueco por donde asoman las palabras, las miradas cómplices, la posibilidad de saltar el cerco.

⁸ "Pero detrás del decorado teatral de esta nueva ortodoxia, se oculta (como era el caso de ayer) la actividad silenciosa, transgresiva, irónica o poética, de los lectores (o de los teleespectadores) que conservan lo propio en sus lecturas personales, ocultos de la mirada de los *maestros*".(1990: 249) Traducido para este trabajo por la Mg. Carola Hermida

3. Discusiones acerca del canon

La ley de la lectura ya no proviene de toda una eternidad de cultura, sino de una autoridad, rara, o al menos enigmática, que se sitúa en la frontera entre la Historia y la Moda. Lo que quiero decir es que hay leyes de grupo, microleyes, de las que debemos tener el derecho de liberarnos.

Roland Barthes.
El susurro del lenguaje. Sobre la lectura.

La categoría del canon literario se presenta en forma controvertida y son diversas las definiciones, puntos de partida o polémicas que se generan entorno de tal concepto, en las diferentes épocas. En general, los planteos y replanteos acerca del canon se definen por una necesidad de *orden*, con lo que esta palabra sugiere polisémicamente, ante un desorden, anarquía o supuesto de los mismos. Orden en el sentido de prescripción, mandato y ley, como espacio, posición, ubicación en la serie, o como una norma, una regla que mana de las instituciones; también pretende ser un premio, en la acepción religiosa de alcanzar la santificación. Por ser un término tan discutido y ambivalente cruza sus significaciones con otros que circulan en el campo. De este modo, es significativo distinguir las relaciones entre canon y tradición, la alusión a centro y margen que el mismo confiere, la distinción entre el canon y lo clásico, entre canon y corpus, y otras vinculadas a la historia literaria, biblioteca universal, lista, antología, que ponen en escena las diversas contradicciones, oposiciones, derivaciones o similitudes que se generan en las producciones y estrategias de funcionamiento del campo cultural y literario.

Mientras que el canon es considerado como lo establecido o legislado, la tradición conlleva un anclaje en el tiempo. Según Susana Cella puede definirse como lo que "debe ser conservado" o por otra parte, como todo lo que inmerso en un proceso de construcción en el tiempo, es incorporado a partir de su "emergencia y consistencia", en distintas circunstancias. Desde otra perspectiva, la mecánica del canon residiría en su carácter expulsivo con el fin de componer a través de procesos complejos de selección aquello que permanece. (Cella, 1998)

Las razones del estudio del canon divergen, en cierta forma, y responden a la necesidad del campo de establecer orden u órdenes, de la crítica por ordenar, clasificar y también legitimar desde su posición en el campo obras y autores. Más precisamente, los distintos acercamientos a la categoría de canon contribuirán en la definición del canon literario escolar y sus cruces con los sujetos e instituciones intervinientes en el proceso de legitimación de los discursos en la escuela.

Harold Bloom (1995) considera que en el seno de la tradición literaria, concebida como un proceso, se ubican las luchas por conquistar el canon. Su concepto crítico "la angustia de las influencias" domina, en parte, su concepción del canon, y además su construcción; es así como una obra literaria que posea "valor estético" y que pretenda la permanencia, lee y reinterpreta las obras anteriores y en esa reconstrucción se aleja y queda supeditada a ellas.

Si el canon no se constituye a través de la legitimación de los grupos sociales dominantes, ni de las instituciones educativas que autorizan los textos y sus autores y provocan la reproducción de un determinado capital cultural, ni por las tradiciones críticas que aprueban o reprueban las producciones del campo cultural, si los factores sociales no inciden en forma jerarquizada en su canonización ni, como se puede suponer, no son importantes las campañas publicitarias o, como lo analiza Alastair Fowler, tampoco la predilección por ciertos géneros literarios es la medida para dar cuenta de las obras que ingresan y permanecen en el canon, entonces los conceptos que aísla Bloom para definir el canon son casi exclusivamente el de influencia y valor estético. La pregunta es de qué modo concebir este último, o en relación con qué argumentos.

El valor estético es engendrado por una interacción entre los artistas, una influencia que es siempre una interpretación.

No puede haber poema en sí mismo, y aun con todo algo irreductible permanece en la estética. El valor que no puede menoscabarse del todo constituye en sí mismo el proceso de influencia interartística. Dicha influencia contiene componentes psicológicos, espirituales y sociales, pero su elemento principal es estético. (1995:34)

Entonces, el valor estético deriva de las mismas influencias, de la lucha entre textos y el "yo" individual que es el único que, poseyendo aún la capacidad de experimentar las prácticas de la lectura y de la escritura, puede reconocer, percibir, valorar el hecho estético, en aquellas obras que "extrañas" y "originales" a pesar del entramado de influencias se convierten en canónicas. Este proceso, aunque en el inevitable marco del campo social y cultural, no responde a los mandatos de un programa social. Según Bloom, por el

contrario, tanto al leer como al escribir se produce un encuentro con la soledad del propio yo, un encuentro con el carácter mortal de los humanos, más que el desarrollo de los valores sociales, políticos, personales o morales⁹.

Como plantea en su texto tan polémico, la selección, y también legitimación canónica a través de la publicación, de autores y de títulos, es una muestra de su propia concepción del canon literario. Por un lado, enuncia que los textos se erigen en monumento por su valor estético y que la red de influencias inter-literarias determina el canon, pero en realidad su operatoria define recursivamente la fuerza arbitraria de la imposición de los mismos a través de la legitimación de una lista de autores - definida a partir de sus propias influencias.

En otro sentido, Noé Jitrik (1996), en una compilación que, en cierta forma, responde al libro de H.Bloom, trata el tema del canon resaltando la impronta de "norma" como una de las características que desde su etimología y los usos dados, en un principio, en otros campos - la música, la religión-, prevalece en su esencia. Una vez en el campo literario, las producciones y los dominios de ciertas retóricas, en diferentes lugares y circunstancias, darían por entendido que no hay sólo un canon sino diversos y en distintos momentos según esas retóricas.

⁹ Dice Bloom: "Ningún movimiento originado en el interior de la tradición puede ser ideológico ni ponerse al servicio de ningún objetivo social, por moralmente admirable que sea éste. Uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia de dicción. Sea lo que sea el canon occidental, no se trata de un programa para la salvación social". (1995:39)

Mientras que lo canónico sería lo establecido y normado, la marginalidad sería lo que se aparta de las legitimaciones del sistema pero también lo que es apartado. Esta idea implica la existencia de unos agentes que revisan el funcionamiento del campo literario y cultural, una "fuente" que emite sus juicios y vigila. Esta fuente responde al imaginario culto, en una cierta época; luego, cuando los agentes del campo se multiplican y la batalla productiva inserta las obras en el mercado, no son pocos los enunciadores que logran un espacio para generar canon. Si en un principio la Iglesia o determinados individuos o instituciones constituían la fuente de poder vigilar, luego fueron el discurso crítico, la universidad, el periodismo y, pasado el siglo XIX, los editores, expertos, lectores, encuestadores y hasta los vendedores, los que intervendrán en un proceso que es considerado no sólo literario por Jitrik sino, más bien, un proceso complejo que circunscribe las prácticas literarias y la perduración de las obras y los autores en el sistema literario. Por eso, las preguntas:

quién o quiénes producen cánones o cuál es en cierto momento la producción de canon; cómo se aplica o quiénes responden a ellos y, complementariamente qué implica no seguirlos; cuál es la forma de subsistencia de los cánones o su caducidad y, por fin, qué relación se puede establecer entre la obediencia a los cánones y la plena realización literaria en un lugar determinado(1996:25) ¹⁰

Visto el canon como un operador que norma y produce un orden, se plantea su relación con la idea de tradiciones literarias. La tradición cubriría un panorama mayor que incluye lo marginal y no siempre añade los discursos

¹⁰ El subrayado es mío.

oficiales. Los componentes del canon pertenecen exclusivamente, dentro de la memoria cultural, a aquellos códigos consagrados con anterioridad. En el doble movimiento de constituirse desde la memoria y reproducirse, el canon cobra existencia y perdurabilidad Y una de las instituciones que mejor mantienen vigente esta operatoria es la escuela.

Es tal su fuerza que lo que entendemos como enseñanza literaria es, ante todo, transmisión de un "es así" que "debe ser" del mismo modo en la proyección imaginaria. Sin embargo, en virtud de la fuerza con que el universo canónico se inscribe en una comunidad cultural, para muchos fue y sigue siendo una causa y un objetivo: la reproducción inerte deviene activa (Jitrik, 1996: 30)

Ley y santificación. Nicolás Rosa (1998) adopta estas operatorias entorno del canon. Autores y obras esperan ser canonizados, por eso el carácter constitutivo del canon. Fuera, entonces, de toda cuantificación, de los deseos de lectura de los críticos, de la ley del gusto o las preferencias individuales que instaurarían múltiples cánones, Rosa observa la constitución y el proceso del canon por fuera de los textos y los lectores. Es, por lo tanto, la "Institución", y en especial la universitaria, la que autoriza a obras y autores a entrar en el canon.

Quizás la búsqueda y la cristalización de un canon sólo pretenda la indagación de un origen. Por eso los diferentes modos de rastrear los sistemas de lecturas de los escritores, desde la angustia de las influencias de Bloom al intertexto, hasta la teoría de los "ancestros textuales" de Rosa, en general, muestran la intención de configurar un sistema de relaciones que convoque una y mil veces las preferencias de lectura y escritura que conforman los

textos, y en ellas va también la permanente exploración en el pasado, en la necesidad de operar con continuidad para que los sujetos autorizados acrediten y regulen la selección y el ingreso en el canon.

¿Por qué estudiar el canon? Modificado el orden social, el ingreso de otros sujetos sociales, a su vez, ha producido nuevos objetos y categorías. Este cambio podría jugar con los términos de tradición y vanguardia y ser parte, entonces, de lo que Tinianov - hace ya mucho tiempo - llamó evolución literaria. Pero éste no sólo es un fenómeno de cambio que habla de ruptura y tradición en la serie. Se habla del ingreso de sectores y producciones que intentan ser diferentes y proclaman lo distinto, se habla de un complejo social y cultural que sufrió y sufre cambios veloces y radicales; desde el feminismo, hasta las luchas raciales o los poetas argentinos siempre fuera del canon, ¿cómo definir el canon? Perdida la claridad del objeto, diversificado el campo, la definición se hace difícil

La desterritorialización que sufre la literatura la lleva en primer término al cine y luego a la telenovela - como antes estuvo en el folletín- al video clip, a las letras de rock y del rock nacional o incluso a las formas apocalípticas de los graffiti. Frente a las forma canónicas, tenemos textos viajeros, letras migrantes e inmigrantes que desaciertan los códigos nacionales...(Rosa, 1998: 80)

La inauguración de nuevas formas extiende lo literario hacia nuevos horizontes. Por eso la disputa entre términos tales como tradición, clásico, canon, difieren y se rozan permanentemente. El movimiento de la serie literaria siempre apunta a la constitución de un nuevo territorio y como dice Rosa éste opera a partir de la "invención" de una nomenclatura de autores y del

"proceso" en el que se relacionan autores con clases de literatura - "padres a hijos, de tío a sobrino, literatura baja o literatura alta, literatura en el sentido deleuziano del término" (1998: 72). Si bien la tradición se instaura en el tiempo, el canon actúa sobre las variables del campo cultural para cristalizar, en un determinado momento, un estado de las cosas a partir de sus propias reglas de legitimación que dependen casi exclusivamente de la universidad y los críticos.

Por otra parte, los clásicos alimentan el canon pero no sobreimprimen el mismo mapa. Los modos de leer la literatura y las literaturas generan los espacios de los clásicos. Ítalo Calvino en su *¿Por qué leer los clásicos?* (1992) dice *que*, insertos en las culturas que han atravesado, los clásicos son aquellos que dejan la huella de sus lecturas; precisamente la lectura y la relectura, más que nada individual, es la que descubre y confirma la calidad de clásico, más allá del "ruido de fondo" que la actualidad genera, más allá de los discursos críticos que una y otra vez intentan volver sobre estas obras.

El texto clásico no se lee por obligación, ni a través de la multiplicidad de textos críticos que anulan la lectura verdadera en forma completa:

No se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después tus clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela (1992: 16)

Muy distinto es el planteo de Alastair Fowler (1988) que más allá de la constitución de un canon único e indiscutible, regido por las leyes académicas y reafirmado como cristal irrompible en forma de monumento para el campo

literario, produce una definición de la categoría mucho más versátil que otros teóricos de la literatura y además sugiere una tipología de cánones posibles de acuerdo con las condiciones de posibilidad de su definición y los agentes que lo producen. Asimismo en el marco de esta concepción, hace funcionar al género como marca aglutinante de los textos, como índice de canon y operador del mismo en relación con el gusto lector, en las diferentes épocas y zonas culturales y geográficas. Si bien Fowler no es riguroso con el manejo de varios términos, tales como gusto, clásicos, literatura menor o mayor, su propuesta anima las reflexiones al plantear esta relación entre canon y género.

Inicialmente las determinaciones religiosas en la constitución del canon imprimieron en esta categoría su carácter normativo que se extendió a la producción del canon secular también. De este modo, la selección de textos con el fin de constituir una lista de autores o elenco de obras consideraría su status de "clásicos". El alerta acerca de la imposibilidad de observar la totalidad de la literatura, del total de la producción de un autor, para construir el canon literario, sugiere la cualidad "elástica de la literatura". Esto determina la existencia de un *canon potencial* y por lo tanto, otro *canon accesible* sobre el que a su vez se generan *cánones selectivos* conforme a las instituciones y agentes de selección y legitimación. Especialmente se compone el *canon crítico* con un recorte muy acotado según las áreas de interés y la circulación de textos y autores en los ámbitos periodísticos y académicos. Entonces aunque el *canon oficial* se construya a partir de los modos de legitimación de ciertas instituciones educativas, patrocinios y el periodismo, Fowler define una

tipología en su entorno en cuanto a las acciones posibles respecto del canon establecido.

La consideración de un elenco oficial sugiere la idea de uno alternativo, del mismo modo que la comprensión del canon escrito supone la literatura oral. A su vez estas dicotomías no hacen más que reafirmar la imposibilidad de la totalidad y la proliferación de cánones en el sentido de capturar las diferentes concepciones de lo literario en lo relacionado con el canon oficial. Se agrega a éste, por contraste, la existencia de un *canon popular* que juega por exclusión, en principio, y a veces se actualiza en la literatura "cultura". En medio de la pluralidad de tipos, el *canon personal* establece - para el autor- la relación real entre literatura y lectura, entre el sujeto y el objeto, con lo cual el sujeto-lector, por lo tanto, también genera canon al constituir su universo de lecturas.

Cada individuo tiene también su CANON PERSONAL, obras que ha tenido ocasión de conocer y valorar. Estos dos conjuntos no mantienen una simple relación de inclusión. La mayoría de nosotros fracasa en su respuesta a algunos clásicos oficiales: por otra parte, a causa de un juicio superior o como beneficio del saber, tenemos la facultad de extender provechosamente el canon socialmente determinado. (Fowler, 1988: 97)

Pese a las clasificaciones, limitaciones y exclusiones que se operan a la hora de listar autores y obras y también al momento de establecer los géneros literarios legitimados, el canon destila una imagen de integridad que resguarda, en cierta forma, el corpus de la literatura y es paradójicamente opuesta a la posibilidad de considerar la totalidad del mismo.

Pensar el género como un factor de ordenamiento supone además observar las posibilidades de relación y juego entre éstos y sus distintas clases.

Desde esta perspectiva, Fowler sugiere que los géneros se relacionan por inclusión, combinación, inversión, contraste y que de este juego permanente, diacrónica y sincrónicamente hablando, la relación jerárquica es la más activa ya que no sólo presenta la problemática de la "altura" entre los tipos sino que alberga la impronta normativa por la cual se definen los posicionamientos de los géneros y de algún modo presenta la discusión - antigua y moderna- acerca de la ubicación y jerarquía de los mismos. Desde las clasificaciones más rígidas hasta la profusión de géneros que permitió variadas combinaciones y ordenamientos, el status se fue modificando permanentemente, aunque el planteo de géneros menores y mayores - superior / inferior, arriba / abajo, género / subgéneros ...- es una constante que no termina de desaparecer.

Cada época y a través de diversos agentes del campo literario y cultural considera un repertorio de géneros -más o menos reducido- practicando operaciones de omisión o jerarquización según diversas variables. Por ejemplo, desde "las bibliotecas y las librerías [se]segregan los géneros serios y no serios más o menos estrictamente. La ciencia-ficción se vendía, hasta hace muy poco, junto con la pornografía" (Fowler, 1988: 116). La institución, por un lado, y el mercado por otro, establecen parámetros y prácticas sociales que determinan la selección de las lecturas, y por lo tanto, los modos de cristalizar el canon. En este sentido, la cadena de producción, distribución y consumo remite a las prácticas económicas en las que están inmersos,

también, los objetos literarios. Como se pregunta Bocchino (2002), si bien se ha reflexionado, desde múltiples aristas, sobre la producción y el consumo:

Cómo empieza y cómo se maneja, cómo se arma, tiene éxito o fracasa, el proceso de distribución de un objeto, literario en este caso, y cuánto tiene que ver ese modo o manera, en el éxito o fracaso, según el proceso de distribución del objeto para su legitimación (Bocchino, 2002: 4)

Las variables y los agentes que se interrelacionan y conjugan sus poderes y estrategias con el fin de determinar el canon no siempre son las instituciones -universidad, crítica especializada, la escuela... - que históricamente estuvieron señaladas para ello. Los procesos son complejos y la evolución del campo cultural ha diversificado los mecanismos desde el momento mismo en que el autor se profesionalizó y los libros fueron objetos de consumo.

La afirmación de que es la moda quien rige, no se puede contradecir fácilmente. Un cierto deseo de novedad, que no deberíamos subestimar, tiene mucho que ver con el gusto por las formas literarias. No obstante el «gusto» es algo más que una moda y no debería subordinarse a leyes triviales de circunstancias. Pero para reconocer el gusto por lo que es, necesitamos al menos entrever su implicación en procesos diversos, muchos de ellos aparentemente desconectados por completo de la literatura (Fowler, 1988: 96)

En su libro, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Bourdieu (2000) da cuenta, justamente, de este carácter complejo y diversificado del gusto, junto con las implicancias y efectos que produce a nivel social y personal. Retoma sus conceptos básicos acerca de "campos", "capital" y "mercado", refuncionalizándolos, con el fin de determinar qué es lo que establece la distinción entre los grupos sociales. Su estudio - con una fuerte

base de análisis de campo- pretende definir la competencia cultural a través de la relación entre los mercados escolar y extraescolar, por un lado, y el origen social o mercado familiar, por otro, como dos marcas que precisan el uso de los bienes simbólicos y circunscriben el capital personal y del grupo, a la vez que condicionan los parámetros del gusto. Entonces a ciertas condiciones de existencia, más una escolarización que implique una titulación específica se le debe una cierta "disposición estética". Ésta es también la " *expresión distintiva* de una posición privilegiada en el espacio social" (53), como toda expresión del gusto une a los que están asociados a unas condiciones semejantes de existencia y los distingue de otros que poseen unas diferentes.

3.1. Operaciones estratégicas. Las herramientas para este trabajo.

Aunque no hablan específicamente de canon literario, ciertos desarrollos de Raymond Williams serán operativos en este trabajo. El concepto de *tradición selectiva* sería equiparable a la noción de *canon* como el dispositivo que legitima, en el "proceso" cultural y a través de las instituciones - culturales, político-sociales y económicas - y las formaciones, las obras "dignas de ser amadas y conservadas" . Como sus desarrollos teóricos se relacionan con los modos de funcionamiento, producción y distribución de la cultura, este concepto no se podría homologar con el de la "tradición" hegemónica - o canon

oficial -, sino más bien, con las relaciones productivas que generan de manera cambiante, en el tiempo y los espacios , una tradición selectiva.

No es precisamente «una tradición», sino una *tradición selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición cultural y social (Williams, 1977: 137)

Esta tradición se constituye, en un orden temporal e histórico, en el juego inevitable de la diferencia que se establece entre lo "residual", como aquello que continúa actuando en las producciones del presente, lo dominante y lo nuevo. Sea en el marco de cualquier proceso cultural o específicamente en la producción literaria, la evolución de las series - para hablar en palabras de Tinianov - se lleva a cabo porque se generan "emergentes".

Si el proceso funciona a través de la articulación dinámica de esas tres variables, la legitimación de esa tradición se establece a partir del conjunto de las instituciones y formaciones - culturales, políticas, sociales y económicas - que intervienen en el entramado del campo de producción. Agentes y modos de funcionamiento definen la continuidad - que aporta, a su vez, tranquilidad-, en la serie literaria. Entre ellos,

La educación transmite las habilidades y el conocimiento necesarios, pero siempre a través de una selección particular de la totalidad de la esfera aprovechable y junto con actitudes intrínsecas, tanto para las relaciones sociales como educacionales, que en la práctica son virtualmente inextricables (Williams, 1997: 140)

A partir de los desarrollos de R. Williams y más específicamente ciertas definiciones e ideas de algunos de los teóricos analizados más arriba, la

articulación argumentativa a través de ciertos pares de opuestos permitirá recortar las herramientas teóricas más pertinentes para desarrollar el problema de esta investigación. Si las preguntas fundamentales giran en torno de cómo definir el canon literario en la escuela, donde se produce la controvertida discusión entre literatura e institución, los distintos subsidios teóricos seleccionados permitirán comprender la problemática de este trabajo.

3.1.1. Conservar / olvidar

La escritura - a diferencia de la lectura o de la oralidad - conserva, guarda, archiva. Una de las estrategias más poderosas del canon repite este gesto cultural e histórico. Guardar, resguardar, pero ¿qué? No es tan sencillo como hacer una lista - en el sentido que lo formula Bloom-, no hay un especialista o lector profesional y entrenado que pueda decidir la antología digna de ser resguardada del paso del tiempo, transmitida a las nuevas generaciones. Pero es innegable que hay textos que por los diversos mecanismos de la "tradición selectiva" - incluida la escuela como institución conservadora-, quedan al resguardo, son custodiados a través del tiempo con el fin de dar "continuidad" a la serie literaria que es un campo de la producción humana. Son esos textos, a veces llamados "clásicos" - en el sentido de Calvino - que con el correr de los tiempos, en las diversas geografías y más allá de los límites geográficos persisten en la biblioteca del mundo y son atrapados por el deseo de los lectores. ¿Por qué alguien lee hoy la *Odisea*,

Shakespeare, *Alicia en el País de las Maravillas*, *El Señor de los anillos*, Borges...? Si bien los modos de producción - géneros, temas, procedimientos, retóricas, gestos - varían en las diversas épocas, éstos y muchos otros textos son propuestas que poseen el don de lo perdurable y se instalan en un canon selectivo para dejarse leer. Ese canon no siempre repite el oficial o hegemónico aunque la impregnación entre los diversos cánones es inevitable.

Otras obras caen en el olvido, a veces por cierto tiempo, a veces para siempre. No hay intención institucional de conservarlas o el mismo texto no ha encontrado las puertas de acceso al mercado, los canales asequibles para llegar a los lectores.

3.1.2. Centro / margen

Se hace difícil pensar esta dicotomía sin ir más allá de una oposición tan protegida políticamente, tan correcta en ciertas épocas y tan en desuso en otras ocasiones. El canon dominante coincide siempre con la noción hegemónica de centro y por esta razón el resto es producción en los márgenes. Pero si se revisa este par a la luz de los procesos de productividad en el campo literario y sus modos de legitimación, deja de funcionar la antítesis para refuncionalizar su imbricación como un modo de gestión del campo literario a través del tiempo. Los emergentes no siempre pertenecen a la tradición dominante, al centro. La dinámica del sistema existe, justamente, en la retroalimentación de unas y otras producciones en el marco de un proceso de relaciones complejas.

Según Jitrik (1996), muchos proyectos surgen en oposición a lo dominante, otros como alternativas, otros son intentos de formaciones culturales, aisladas; en síntesis, lo importante es que cada uno - sea razonado o rebelde, flexible o inflexible- opera sobre el campo de determinada manera para incorporarse finalmente a cierto canon o salir ileso del intento y perderse en el olvido.

3.1.3. Inclusión / exclusión

¿Qué, quiénes "pueden" vivir en el canon?. Los mecanismos de inclusión y exclusión son llevados a cabo por determinados agentes o sistemas de agentes del campo literario. Una vez más el constructo canon relacionado con la ley, la regla, permite la entrada o levanta la barrera. Esos agentes - escritores, editores, críticos, otros artistas, público especializado, público masificado, mercado editorial, etc. - se convierten en agentes de control y desde sus posicionamientos canonizan o condenan para manipular, reescribir, editar, publicar, traducir, reseñar, compilar determinados textos o para entrevistar, publicitar, jerarquizar sólo a ciertos autores. Y es esta dicotomía la que funciona como estrategia a la hora de generar canon.

3.1.4. Desaparición / permanencia

Los ejes cuantitativo y cualitativo funcionan a nivel de mercado editorial. Éste es un operador ineludible que establece las reglas del juego cuando se habla de capital simbólico. Los libros como objetos de consumo ingresan en la galaxia del mercado. Precios, moda, publicidad, formatos, diseño y ferias son improntas que se relacionan, por un lado, con el acceso a los textos y, por el otro, con su "tiempo de vida" en librerías por ejemplo. Los libros no existen sin los lectores, pero ambos funcionan dentro de un complejo social que produce, distribuye y manipula los bienes de consumo.

Coincidiendo con Fowler en que varios cánones conviven al mismo tiempo, también habrá que visualizar el campo literario dividido en zonas, sistemas de agentes y multiplicidad de textos. Cada zona - que puede responder a un género, a una nación, a cierta edad- legitimará y construirá un canon que podrá funcionar o no en relación con el referente, un canon oficial o clásico, dominante. En este sentido, Raymond Williams no desestima la existencia de un canon dominante pero lo neutraliza al conferir significación a todas las prácticas culturales que participan del proceso, no sólo por adaptación, extensión o incorporación a aquel sino como formas que producen rupturas y se manifiestan independientes.

De este modo, se construyen "versiones" y no verdades. Se desecha la noción de "la tradición", de matiz arbitrario, exclusivo y excluyente - aunque continúa ejerciendo su fuerza -, para resignificarla como "versión del pasado

que se pretende conectar con el presente". La "tradicción selectiva" es un proceso ligado a prácticas culturales que dotan de continuidad a la sociedad.

Las operaciones estratégicas, por lo tanto, diseñan puertas de acceso al funcionamiento del canon. Esta mirada acerca de la legitimación de los textos, por zonas, no adhiere a la idea de que todo se incluye en el canon si no a la posibilidad de construcción de cánones diversos, histórica y espacialmente variables, definidos en el entramado de un proceso cultural.

Librito de blancas páginas
 Que me enseñas a leer;
 Ya mi maestra me ha dicho
 Que debo cuidarte bien.

Filomena Codorniu Almazán

Una pava con fama de letrada
 fue a decir un discurso en
 Ensenada.
 La aplaudió mucha gente
 pero, naturalmente,
 la Pava sólo dijo una pavada.

María Elena Walsh

"Cabo, ¿quién eres?
 -Soy un soldado
 que busca tumba donde morir.
 Soy argentino... del regimiento
 de granaderos de San Martín.

Nicanor Comas.

Se me ha perdido un botón
 y el ojal está asustado.
 ¿Alguien ha visto pasar
 a un gordito nacarado?

María Cristina Ramos

Planté una birome
 Creció una palabra
 Floreció la tarde
 ¡Abracadabra!

Silvia Schujer

La luna va por el agua.
 ¡Cómo está el cielo tranquilo!
 Va segando lentamente
 El temblor viejo del río
 Mientras que una rana joven
 La toma por espejito

Federico Garcia Lorca

INDAGAR Y COMPRENDER

III. Desarrollo

1. El canon literario *escolar*

Si la escuela es una de las pocas ocasiones de estar en contacto con la literatura, entonces, el canon de lecturas ofrecido será objeto de múltiples observaciones, análisis, revisiones y redefiniciones. Ya que no se nace lector sino que alrededor de la formación del lector intervienen múltiples acciones y sujetos, de uno u otro modo, la institución escolar, entre ellos, respaldará cierta idea de *infancia*, de la *lectura* y de la *literatura*.

No es la intención aquí problematizar el concepto de literatura infantil; sí, en cambio, es inevitable considerar en el marco escolar cuáles son las variables que se interponen en la selección y canonización de textos literarios para los alumnos que a su vez son lectores infantiles.

Abrir un debate acerca del canon quiere decir, también, cuestionar una autoridad: los libros sagrados. Esta palabra vuelve a aparecer como siempre a la hora de seleccionar, a la hora de juzgar la validez y la modernidad de los textos literarios (López, 1997: 18)

1.2. Acerca de la idea de infancia

Los ogros, las brujas y las hadas europeos
pasaron a la clandestinidad,
pero sobrevivieron a pesar de todo...
G. Montes

Respecto de la idea de infancia que influye y por lo tanto, media en la selección de textos literarios, en un libro de ensayos sobre literatura infantil que se llama "El corral de la infancia", título de premeditada ambigüedad, dice Graciela Montes:

Hoy todo el mundo habla de infancia. Sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los chicos (tal vez, sugieren los historiadores, porque los chicos se morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo de detener la mirada en ellos) y que, tardíamente, en el siglo XVIII muy especialmente, se empezó a hablar de infancia. (1990:13)

Los hechos son, en síntesis muy escueta, que, al parecer, siempre hubo niños... pero ¿dónde estaban antes del siglo XVIII, que es el punto en que Graciela Montes traza una marca para hablar de un antes y un después?

En la Edad Media, estaban por todas partes. Y cuando nos dicen "por todas partes" quieren decir exactamente eso. Niños en las calles, en los prostíbulos, jugando en los cementerios, en fin... Es bastante difícil imaginar a los niños en una época en que no existía el tutelaje. Podemos pensar que los únicos vigilados y controlados eran los que estaban destinados a ocupar algún trono.

Los hijos de la aristocracia eran criados, precisamente, por los criados. Otros, iban a parar a instituciones de la Iglesia, que se ocupaban de huérfanos y abandonados, los expósitos. Otros, se marchaban del hogar, un sitio donde pululaban durante un tiempo literalmente revueltos con los adultos, hacia talleres donde pasaban a ser aprendices. Eso, si no habían muerto durante los primeros años, que era lo más común y siguió siéndolo hasta el siglo XIX, cuando aparecieron la pediatría y las normas de higiene.

Nadie los consideraba criaturas inocentes, ni la infancia se consideraba una etapa distinta de la vida, claramente distinguible de la adolescencia, la juventud y la edad adulta por el estilo especial de vestir y la conducta. (Darton, 1998: 34)

Cuando se consolida la burguesía comienza el tutelaje. Se impone la idea de la responsabilidad paterna sobre los niños. Comienza la reflexión sobre la infancia y se desarrolla la pedagogía. Se los sigue viendo como a adultos en miniatura, más tontos e indefensos, pero no existe un marco teórico que permita sospechar que, viviendo en el mismo mundo que los grandes, construyen y reconstruyen la realidad de otra manera.

En esta instancia se cruzan dos ideologemas decisivos: la consideración de la utilidad como un valor supremo, que ha de dejar una huella muy fuerte en todas las producciones simbólicas, con especial énfasis en la literatura, y la concepción rousseauiana del hombre como un ser inocente que es corrompido por la sociedad.¹¹ Estas dos líneas confluyen en un interés inédito por la educación de los niños, que son caracterizados a partir de aquí mediante dos metáforas elocuentes: cristal puro y rosa inmaculada, según ha rastreado Graciela Montes, en su libro ya citado.

La educación, por tanto, tenderá a lo provechoso para la formación del niño, que deberá ser alejado, por un lado, de la fantasía, por descontrolada e

¹¹ Rousseau, entonces, es uno de los promotores iniciales de la literatura de "corral", por ejemplo, cuando critica las fábulas de La Fontaine por considerarlas incomprensibles para los niños. Su pensamiento alienta en la producción posterior el destierro de la fantasía y una concepción de la infancia minusvalorada.

inútil, y, por otro, de ciertos aspectos de la realidad que pudieran llegar a contaminar su pureza.

Los niños han sido pensados en términos de sus supuestas necesidades, como si a partir de la leche materna, todo lo que se les diera tuviera que ser inexorablemente nutritivo, transformador; por eso, considerar al niño como receptor - recipiente - resulta casi natural, ahistórico. (Massat/Alvarado, 1992:64)

Las historias para niños, en consecuencia, se alejarán del tradicional repertorio de los cuentos de hadas, llenos de elementos fantásticos - animismo, magia, transformaciones-, y de crueldad, -enfrentamientos, antropofagia, incesto y otros elementos que sólo contribuirían a atemorizar a los chicos. Estos cuentos saldrán de la escena momentáneamente para ser revalorizados más tarde por B. Bettelheim. Tampoco deberán ser tan realistas como para que tengan lugar en ellos el sexo, la política, la muerte, y otras cuestiones que sería conveniente que los infantes no descubran hasta más adelante. En cambio, los relatos encontrarán su justificación en la presentación de historias edificantes, que presenten una enseñanza moral o religiosa.

De ahí, entonces, la ambigüedad del título citado, pues el *corral* alude a las construcciones de los adultos que tienden a proteger a los niños como modos de manipulación para mantenerlos bajo control. Desde que se pensó la infancia como tal, a partir del siglo XVIII, la literatura para niños ha querido ser domesticada. Si dilucidar el espacio poético implica pensar en un espacio, un lugar, unos materiales, supone el caos del comienzo y la búsqueda, también supone el sostén y la red de protección de un campo: el literario con sus reglas y tradiciones. Este espacio literario entra en crisis en la literatura infantil porque

otras variables se interponen: la noción de *corral* se ajusta perfectamente, y emerge otra red, la de la censura, la moral, la pedagogía, las ideologías del momento... y desaparece el juego inevitable entre la realidad y el lenguaje que deberían construir una "literatura sin atributos" como propusiera Juan José Saer.

El siglo XX produce nuevas imágenes de la infancia que tienden a deconstruir las imágenes codificadas desde el siglo XVIII. Por un lado, Sigmund Freud, con su teoría sobre la sexualidad infantil, desestabiliza la idea de la niñez como la zona de la inocencia total. Por otro lado, Piaget, Winnicott, Vigotsky, revalorizan el papel de la fantasía y del juego en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad. De a poco, entonces, la imaginación gana la partida.

Finalmente, en 1.975 aparece la obra de Bruno Bettelheim "Los usos del encantamiento", traducida al español como "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", en la que opera una revalorización de estas historias, consideradas por el autor como un elemento fundamental para la educación de los niños, dado que envían al inconciente mensajes optimistas que podrían sintetizarse como: la vida es una sucesión de pruebas muy difíciles, pero si nos enfrentamos a ellas en vez de huir, podemos salir triunfantes. Es decir, la imagen de la infancia que predomina en una época o en un autor en especial influye sobre la producción literaria destinada a los niños. Esta determinación interviene en una doble dimensión: por un lado, en la representación literaria, la construcción de las historias y el diseño de los personajes, que no responde a lo que los niños

son sino a su representación en el imaginario social o personal. Por otro lado, opera sobre la imagen que los agentes del campo literario, educativo y editorial - los autores, ilustradores, editores y mediadores (padres, docentes, bibliotecarios) tienen del receptor. Cuando se habla de gustos, necesidades, intereses, etc., se sigue trabajando con la idea del niño como receptáculo a llenar con un determinado contenido. Sobre estos supuestos se escribe, se ilustra, se edita, se vende, se compra, se ofrece o se impone un libro a los niños.

Así, en su libro *Mujercitas ¿eran las de antes? y otros escritos*, Graciela Cabal analiza los modos en que se constituye el imaginario femenino a través de sus representaciones - en los textos escolares y de literatura infantil-, ilustraciones, símbolos y emblemas que marcan a fuego en la educación a las mujeres - ayer y hoy, según Cabal-, y por otra parte, da cuenta de las limitaciones y transgresiones que discuten en esa mujer cuando funciona en la vida social.

De esta manera, la escritora recorre los modos de control y dominación que generan los adultos - en la escuela principalmente -, para "modelar" el carácter femenino. Desde los cuentos de hadas, la fábulas, las poesías útiles, o los convenientes libros de lectura hasta los recuerdos de docentes que, al igual que la Señorita Laudelina, decían máximas como "Si quieres ser bien querida,/ sé afable, humilde, sufrida".

En este sentido, su propia genealogía escolar da cuenta de los discursos que la escuela proveía a las niñas para que conformaran su imaginario acerca de ser "una mujercita como se debe". Si bien es cierto que hoy en día los manuales y libros de texto escolares han modificado su ideología y su universo de representaciones, es interesante la mirada sobre el pasado y sobre todo, la idea de que a través del lenguaje, los modelos sociales, los medios de comunicación, la lectura, entre otros, se construyen y proyectan los imaginarios sociales a partir de los cuales los sujetos infantiles conforman su subjetividad.

En el caso de la literatura infantil, Cabal no da tregua a los cuentos tradicionales - llamados maravillosos o clásicos infantiles también -, ya que estas imágenes literarias, hoy en día más débiles en la población escolar, de todos modos, forman parte del patrimonio cultural de los individuos. ¿Qué modelos de mujer presentan Caperucita, Cenicienta, Blancanieves, la Bella Durmiente? ¿Cuáles son los arquetipos femeninos en los viejos libros de lectura? ¿De qué modos se ha actualizado todo esto en la nueva literatura infantil?

La mujer callada, la mujer en casa, la mujer bella en los medios de comunicación, la mujer madre / docente, la mujer que escribe literatura infantil, parecen ser todos lugares comunes que se repiten sin ser problematizados. Para Graciela Cabal, que sí los cuestiona, en éstos abunda el sexismo que es una de "las peores y más toleradas formas de autoritarismo". Su propia abuela decía que los libros para chicos, "son cosa de buenas señoras, de madres, de maestras. Y se escriben sin palabras. Nada más que con palabritas se

escriben..." Cabal no posterga ningún pliegue de sus textos para reafirmar la concepción de literatura que enarbola

La verdadera literatura, incluyendo la que elige al chico como su mejor interlocutor, huye de los caminos transitados, de los refugios protectores, de las mesas servidas junto al fuego. La verdadera literatura gusta en cambio de perderse, con los ojos abiertos y en completa soledad, por bosques profundos y tenebrosos. Y no teme encontrarse ni con lo maravilloso ni con lo abominable. Y se niega a reconocer los signos que le marquen la vuelta a casa.

Porque la literatura, siempre, es un salto al vacío.

Porque la literatura infantil no es cosa de mujeres.

La literatura, toda la literatura, incluida la llamada infantil, es cosa de escritores y de escritoras (Cabal, 1998, 80)

Aunque éste es sólo un ángulo de la temática, el análisis crítico de los mecanismos que influyen para incluir o excluir determinados textos del corpus de la literatura infantil, o para imponer ciertos modelos, cierto canon de lo que debe ser un texto para niños, es insoslayable; ya que los libros existen y en cada época no pueden evitarse tendencias, lugares comunes, repeticiones, al menos, es importante que puedan ser desenmascarados.

1.3. Sentido(s) de la lectura en la infancia

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto.

Emilia Ferreiro

Leer se asocia habitualmente a la interpretación de la lengua escrita.

Sin embargo se trata de una operación que excede la decodificación de los

signos lingüísticos. Leemos, ciertamente, cuando reconstruimos el significado de un artículo periodístico, de una novela, de una carta, de una receta o de un manual, pero también cuando interpretamos un afiche publicitario, cuando observamos un programa televisivo, una página web, una historieta, etc. ¿Por qué alfabetizar a un niño? ¿Qué sentido(s) tiene la lectura en la infancia? ¿Por qué *dar de leer* literatura? ¿Qué rol cumple la institución escolar?

Si bien no es la idea realizar aquí una revisión de las "entradas" epistemológicas al concepto de la lectura, es relevante vincularla, aunque someramente, con dos factores importantes: su función en la construcción de la subjetividad y el poder que brinda como valor socialmente legitimado. En especial, esto es conveniente porque la escuela debe o debería posicionarse respecto de su rol de mediadora entre los libros y los lectores infantiles.

Ser lector no es sólo estar alfabetizado o, por decirlo de otro modo, la alfabetización en la actualidad no se limita a conocer los signos lingüísticos escritos. La relación entre los sujetos y la escritura se construye social e históricamente y por consiguiente ambas prácticas tienen definiciones variables según el tiempo, el lugar, los agentes. Tal como señala Emilia Ferreiro, en la antigüedad leer y escribir eran prácticas profesionales; luego, se decidió que ambas prácticas fueran una obligación, y a su vez, la marca de ciudadanía. "Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte." (Ferreiro, 2001: 13)

En las primeras décadas del siglo XX, la preocupación de los especialistas era describir las etapas por las que pasaban los niños al aprender a leer y enumerar las destrezas necesarias para dominar esta práctica. La lectura fue así concebida como un "conjunto de habilidades" que posibilitaban al lector trasponer el significado del texto directamente a su mente; desde fines de la década del 60 esta concepción fue cuestionada para dar paso a la idea de la lectura como "proceso interactivo", es decir un proceso indivisible en el cual el lector, basándose en su experiencia previa, construye el sentido a través de la interacción con el texto; finalmente se llega a la noción de la lectura como "proceso transaccional" que define al texto como un sistema cuyos múltiples sentidos son actualizados y recreados durante el acto de lectura. (Dubois, 1995)

El acceso a la diversidad de libros debiera darse en la escuela, pero si ella no cumple su función hay otros espacios a ser creados o recreados: las bibliotecas públicas, los centros culturales, los espacios televisivos, el cine, el periódico, las redes informáticas. (Ferreiro, 2001: 63)

De todas formas, en determinados contextos sociales, el ingreso a los centros culturales, la biblioteca o internet, sólo puede concretarse a través de la mediación escolar. Para frecuentar la biblioteca, ir al cine o navegar por internet es necesario poseer no sólo un capital económico sino también simbólico. Y este capital se adquiere leyendo, navegando, siendo un consumidor crítico de estos textos y, precisamente, esto no sólo proviene del mercado escolar sino fundamentalmente del familiar.

Por lo tanto, leer, en sentido amplio, es un derecho que excede la conformación del ciudadano - más bien la alimenta- es un derecho que construye subjetividades, que posibilita cambios, que perfila imaginarios, que educa en la libertad; "enseñar a leer" ha sido a lo largo de la historia una práctica que excede lo pedagógico. Cuando Bettelheim y Zelan revisan los por qué de la formación del lector, más allá de la enseñanza de la lectura - sobre todo escolar -, aluden a dos factores básicos: el modelo familiar de lectores que registra el sujeto en la primera infancia y el significado "mágico" de los textos - haciendo relación a los textos religiosos o literarios. El niño buscará, entonces, no desde lo racional sino - dicen - desde su memoria de estas primeras "experiencias estéticas" eso que también observa que los adultos buscan. Son estas prácticas tempranas las que quedarán gravadas en su inconsciente, en su historia personal, las que lo harán lector.

Para que la literatura nos afecte más allá de lo que pueda expresarse fácilmente con palabras, nuestra respuesta a ella debe seguir conteniendo trazas de los sentimientos y de las ideas irracionales que proyectamos sobre tantas de nuestras experiencias infantiles (Bettelheim y Zelan, 1983:59)

Se plantea entonces, una escisión entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura - en la escuela especialmente- y la formación del lector - que hace alusión al desarrollo del hábito lector desde la infancia para la vida. A su vez se distinguen dos objetos diferenciados: los textos no literarios y los pertenecientes a la literatura. En este sentido, Elena Stapich propone que los "no literarios" serían los más adecuados para desarrollar competencias y prácticas lectoras mientras que

los literarios, convendrían al propósito de la lectura creadora, que podemos considerar, adoptando la terminología de Foucault, una práctica subjetivante, en la medida en que permitiría superar el objetivo de obtener una cierta destreza en la búsqueda del sentido textual, para plantear la lectura como un espacio de producción de subjetividad.(Stapich, 2001: 2)

Porque no se trata sólo de hacer ingresar al futuro lector en el campo de los textos escritos, sino de abrir "el campo de lo imaginario, el lugar de expansión del repertorio de las identificaciones posibles" (Petit, 1999:76), incorporarlo en una zona de poder y, muchas veces, de dominación y es por eso que se asume como uno de los fines primordiales de la tarea escolar.

¿Por qué leer? ¿Por qué leer literatura? ¿Qué rol le compete a la escuela? Son preguntas esenciales de este trabajo; sus respuestas se desgranar del desarrollo. Dar de leer no es otra cosa que ofrecer a los chicos la oportunidad - tal vez única - de encontrarse con universos diferentes a través de las palabras; dar de leer literatura es, también, entregar un patrimonio personal y universal, un discurso complejo que congrega voces, palabras y experiencias en un poema, en un cuento. Que la escuela dé de leer no sólo implica el compromiso básico de alfabetizar a los alumnos sino que implica la necesidad de formar lectores críticos y autónomos.

1.4. Ser o no ser. Los condicionamientos sobre la literatura infantil

Allora i ragazzi, indispettiti di non potersi misurari col burattino a corpo a corpo, pensarono bene di metter mano ai proiettili; e sciolti i fagotti de' loro libri di scuola, cominciarono a

scagliare contro di lui i *Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini*, i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thourar, il *Pulcino* della Baccini e altri libri scolastici: ma il burattino, che era d'occhio svelto e ammalizzato, faceva sempre civetta a tempo, sicché i volumi, passandogli di sopra al capo, andavano tutti a cascare nel mare.

Figuratevi i pesci! I pesci, credendo che quei libri fossero roba da mangiare, correvano a frotte a fior d'acqua; ma dopo avere abboccata qualche pagina o qualche frontespizio, la risputavano subito, facendo con la bocca una certa smorfia, che pareva volesse dire: "Non è roba per noi: noi siamo avvezzi a cibarci molto meglio!"

Carlo Collodi. *Le avventure de Pinocchio*.¹²

Por un lado, la difícil relación de los adultos con los niños, por el otro, se plantea la postura de la escuela en la formación del lector y en su rol de mediadora entre los lectores infantiles y los libros, entre ellos los literarios. Son muchas las variables que se cruzan a la hora de analizar el campo de las lecturas para niños, pero estas dos cuestiones han atravesado el tiempo y continúan ejerciendo sus controles sobre el controvertido par literatura infantil.

Si bien es cierto que el campo de los libros para niños es muy amplio y que no todas las producciones han sido escritas con igual intencionalidad, a la hora de organizarlas se podría operar con la clasificación que formulara Juan Cervera (1992:18-19), en primer lugar. Tres grandes bloques funcionarían en este campo tan prolífico definido como los libros para niños: la "literatura ganada", la "literatura creada para los niños", la "literatura instrumentalizada".

¹² "desatando los paquetes de libros de la escuela, empezaron a lanzar contra él los Silabarios, las Gramáticas, los *Juanitos*, los *Minuzzoli*, los *Cuentos* de Thourar y el *Polluelo* de la Baccini, y otros libros escolares; pero el muñeco, que tenía buena vista, los esquivaba a tiempo y los volúmenes pasaban sobre su cabeza e iban todos a caer al mar.

¡Figúrense los peces! Los peces, creyendo que aquellos libros eran comestibles, corrían en bandadas a flor de agua; pero tras haber probado alguna página o alguna tapa, la escupían enseguida, haciendo con la boca una mueca que parecía significar: "No es para nosotros; estamos acostumbrados a comer cosas mejores". (Collodi, 1883^a. 1995:123)

La primera, también llamada "recuperada", responde a los textos que no fueron escritos "para" los niños pero que pasaron a formar parte de sus lecturas, como por ejemplo, los cuentos maravillosos, los textos folclóricos - rimas, trabalenguas, coplas, romances...-, canciones; además versiones y adaptaciones de los cuentos tradicionales que forman parte del universo de reescrituras - en términos de Lefevere (1997) - las cuales hacen funcionar en gran medida el campo literario y conforman, a su vez, el universo de lecturas de muchos lectores "no profesionales".

Pero, entonces, ¿dónde situar los cuentos de Perrault, las fábulas de La Fontaine, la *Alicia* de Lewis Carroll? [...] esos autores no se dirigían en modo alguno a un público infantil. Mas, como tenían genio, escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente [...] que todo el mundo podía leerlos, incluso los niños (Tournier, 1996:26)

El último bloque se encuentra conformado por todos aquellos textos en los que no predomina la función literaria, son llamados libros-objeto, libros sorpresa, libros-juguete y también obras de divulgación, documentales, etc. editados para el público infantil.

"La literatura creada para los niños" está marcada en dos sentidos: por la firma, ya que son textos de autor¹³en general, y por su cualidad literaria. A simple vista, esto que parece sencillo a la hora de seleccionar los textos y definirlos como literarios o no, se convierte en una azarosa tarea que depende del mediador en primer término o de la competencia lectora y literaria que

¹³ La cuestión autor no es tan sencilla como el estampado de una firma en este campo; son múltiples las obras sin firma e incluso las producciones colectivas.

posee el lector infantil en segundo lugar. El universo de libros para niños está surcado por variables extraliterarias, entonces, que obstaculizan las decisiones y oscurecen los criterios de selección de *textos específicamente literarios*.

Ya en 1936, Mukarovsky reflexionó sobre aspectos referidos al hecho estético que hoy se pueden actualizar aquí. Propuso la categoría de "función estética" y con ella reinsertó el hecho literario en un proceso social; no aisló al objeto de las otras series, sino que lo instaló en el centro de las lecturas posibles para que a partir de ellas se determinara la función dominante. Con esto dotó de variabilidad al objeto y de movilidad a la serie literaria.

La función estética no es una propiedad real del objeto, aunque éste haya sido construido intencionalmente en vista de esta función, sino que se manifiesta sólo en circunstancias determinadas, es decir en un contexto social determinando: el fenómeno que fue portador privilegiado de la función estética en una época o un país determinando, puede perder esta función en otra época u otro país (Mukarovsky, 1977, 48)

Si la función estética no es propiedad del objeto sino que depende del contexto social, innumerables producciones se sitúan en un terreno de transición en el que determinar la función estética resulta dificultoso. Incluir las producciones en el entramado social implica establecer la relación confusa entre la esfera estética y la extraestética - o extraliteraria . A su vez , en el caso concreto de los libros para niños, definir la función dominante o establecer lo que él llama la norma estética involucra factores variados .

Su propuesta concibe la multiplicidad de cánones estéticos de acuerdo con los modos de división de la "morfología social" - clases sociales, edad, sexo, profesión... - lo que determina cierto concepto del gusto, como dirá P.

Bourdieu tiempo después. Pero además de las luchas de estos cánones por validarse como la única norma, "la sociedad crea instituciones y órganos mediante los cuales influye sobre el valor estético, regulando la valoración de las obras de arte" (2000: 83). Por lo tanto, en adelante, se verá cómo definir la dominante estética en los textos llamados infantiles y cuál es el valor de estudiar el canon literario escolar - como uno más entre los otros que circulan en la sociedad- con el fin de observar el valor de la lectura del texto literario en la infancia.

Estos conceptos son relevantes para pensar la construcción y definición del objeto: texto de literatura infantil. Acusado y acosado por todos sus flancos, en algún momento el texto literario gana la partida. Respecto de tales intromisiones, María Adelia Díaz Rönner señala ciertas intrusiones en este campo : en primer lugar, la de la *didáctica* que subordina los textos literarios a su aprovechamiento en función de la enseñanza de un determinado contenido. Desde este punto de vista, son dos los polos de reflexión, el de los escritores que atentos al mercado producen una escritura pedagógica y el de algunos mediadores incansables - siempre en la búsqueda del usufructo de cualquier texto literario- para los que contar un cuento o leer un poema a los niños no sería más que una pérdida de tiempo, a menos que ese cuento sirva para introducir un tema que se desea tratar, o que la poesía pueda relacionarse con una efemérides. Así se podría leer el siguiente cuento de este modo:

En segundo término, Díaz Rönner habla de la intrusión que realiza la *psicología evolutiva* cuando apoya el trabajo editorial con el fin de pautar el

material literario de acuerdo con las características evolutivas de los niños, estableciendo rígidas clasificaciones por edades o cuando esta impronta condiciona o alienta al escritor en su trabajo de escritura. En este caso, se obtura la intencionalidad literaria desde el inicio y si bien muchos escritores reconocen que al escribir para un público infantil tienen en cuenta a ese receptor de algún modo, distinto es saberse condicionado por el mercado o manejar este conocimiento para producir una literatura que debiera ser "sin concesiones".

Por otro lado, si bien es inevitable que en los textos emerjan, de uno u otro modo, los valores, la ideología, la moral de quien escribe, diferente es que en forma preceptiva el texto "sirva para" moralizar¹⁴

La intrusión de *lo moralizante* opera una manipulación sobre la literatura infantil, desviándola de su finalidad de goce estético, identificación, satisfacción simbólica de los deseos, conocimiento de otros mundos posibles, para instaurar como fin principal la transmisión de pautas de conducta que, supuestamente, contribuirían a la educación moral del niño. Ésta es una de las formas más tradicionales que han encontrado los adultos para ejercer su poder sobre los niños.

¹⁴ En este sentido, existen innumerables cuentos cuya intención es moralizante, como por ejemplo: "La mayor diversión para Pablo era hacer injusticias a todos los animalitos, haciendo esto se sentía feliz. Los angelitos del cielo con gran pena, veían todo lo malo que hacía. Los dos angelitos habiéndose informado por las gacetas angelicales que en la Tierra había un doctor, que en arreglo de corazones enterado estaba, a él acudieron: -Mire señor doctor, esto y más es lo que hace todos los días Pablo, por eso le pedimos que cambie el corazón a este niño que tan malo lo tiene". (MAGDA, 1980)

Dice Díaz Rönner acerca de la literatura didáctica que enarbola la moraleja:

Edulcorado, sin conflicto, ese lenguaje artificioso fabrica una zona de la no culpa, de la inocencia. La historia, que la literatura infantil de tono moralizador desarrolla y progresa, culmina con una "abuenización", donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos (2001, 27)

Un sesgo distinto pero fronterizo respecto de las intrusiones a lo literario adquieren, a veces, los textos que exaltan lo literario pero evidencian un conocimiento profundo del mundo infantil - su psiquis, sus costumbres, sus gustos. Se diría que explotan este saber en pos de lo literario, no obstante, este rasgo puede motivar distintas una lectura moralizante o no. Por ejemplo, en el libro *La venganza de la trenza* (1997) o *La venganza contra el chistoso* (1998) de Graciela Montes - en la misma colección "A la orilla del viento"- se trabaja lo fantástico - persistente en esta autora y profuso en la literatura infantil- a través de la cuestión del doble. Ya desde el marco de los títulos se vislumbra y se marca al texto con un sistema axiológico que según las lecturas puede ser subversivo o aleccionador. Hay una madre que tira desafortadamente de los cabellos de su hija "Ema" y hay un doble de su hija "Emota" que logrará peinar / vengar monstruosa y exageradamente la cabellera de la madre. He aquí el conflicto del cuento y una propuesta que trabaja con los deseos refrenados de un niño pequeño, avasallado por un adulto (madre)

No era fácil porque la mamá de Ema no tenía el cabello tan largo como su hija. Había que tirar muy fuerte y los mechones siempre se escapaban. Eso a Emota la ponía un poco loca.

Cuando terminó por fin, la mamá de Ema sentía que las orejas se le habían amontonado en la nuca (Montes, 1997:26)

Estas cuestiones que, -particularmente ríspidas por la asimetría de la relación niño – adulto-, por la indefensión con la que el niño recibe estos mensajes, pueden resonar como provenientes de tiempos lejanos, ya superados. Pero hay conflictos que no se superan, sólo se modernizan. Hoy por hoy la mayoría de los adultos rechazaría un cuento abiertamente moralizante. Pero se inclinaría quizás, por uno políticamente correcto,

Los adultos consideramos que los niños estarán a salvo de desviarse del buen camino, si controlamos y animamos democráticamente sus lecturas; es decir, si se educan de acuerdo con el canon formativo que nosotros tenemos como bueno. Somos más rousseaunianos de lo que aparentamos ser. En principio, en el medio y en el final, no sólo se controla la lectura, sino al propio sujeto. Al fin y al cabo la lectura, como viaje o como verbena, sigue siendo un pretexto ilustrado de democrática y social colonización de la infancia. (Ródenas, 2001, 28)

Es decir: padres y maestros a los que cierto sesgo progresista les haría rechazar un cuento con moraleja no tendrían, quizás, ninguna duda en elegir en su lugar otro, porque posee un “mensaje”, por ejemplo, de respeto por el equilibrio ecológico¹⁵.

¹⁵ Es el caso de *El ponche de los deseos* de Michael Ende en el que se filtra el tópico ecológico aunque en una trama fantástica de suspenso: "Se compromete a cumplir antes de fin de año, directa o indirectamente, las siguientes misiones: exterminar diez especies de animales, sean mariposas, peces o mamíferos; contaminar cinco ríos, o cinco veces el mismo río; provocar la muerte de mil árboles" (Ende, 1994:11)

1.5. ¿La búsqueda de la especificidad literaria?

La literatura no es la escuela ... La literatura tiene que jugar a la alza, apostar al encarecimiento, doblar la apuesta, seguir la lógica de una situación que necesariamente se va agravando.

Ítalo Calvino

Después de las consideraciones anteriores queda la impresión de que la literatura infantil sería algo así como un campo minado o, al menos, un terreno donde proliferan todo tipo de yuyos, dificultando el hallazgo de la flor tan buscada: la del texto que, por su espesor estético, puede ser considerado literario. En este universo de libros cada vez más denso, la búsqueda de la especificidad literaria se convierte en un trabajo a contrapelo de esas variables extraliterarias que pugnan por invadir el campo: el mercado, los mediadores adultos, la escuela como agente institucionalizado que posee el poder de legitimar y dar de leer...

Entre el lector infantil y estos mediadores queda el libro y en muchos casos, el acto de lectura. Lo que queda es la literatura infantil en la encrucijada entre los libros y los textos. Si se refuncionaliza la diferencia entre obra y texto formulada por Barthes, es más sencillo deslindar el objeto / libro, tan trabajado y logrado en los materiales de lectura para niños, del texto. Este campo productivo estaría habitado por los textos que constituyen el patrimonio *ganado* a la cultura, a la tradición literaria pues, los *textos de autor* legitimados a estas alturas por el campo literario, las instituciones y los agentes implicados en los procesos de canonización y circulación de las obras, y además, todo lo "nuevo"

o emergente que el mercado ofrece en cantidades nada despreciables en forma permanente.

El corpus, por todas estas razones, es muy amplio y difícil es discernir los textos literarios de otros objetos - libros-objetos, libros-juguete- , a menos que se posean los saberes y la práctica lectora sobre el discurso literario, en la variedad de portadores textuales en los que se presenta la literatura para los niños. En este sentido, Luis Sánchez Corral caracteriza el hecho literario como un acto de habla peculiar y específico, en el que el lenguaje representa para el receptor una ruptura cognitiva, dado que quedan suspendidas las vinculaciones cotidianas de las palabras entre sí, los lazos que unen un significante con un determinado significado y las restricciones ilocutivas usuales. También el contrato enunciativo artístico implica relaciones destinador / destinatario distintas a las planteadas en el habla estándar. Por ejemplo, la suposición compartida de que lo que uno está diciendo es verdad queda suspendida por la fórmula de inicio: "Había una vez, en un país muy lejano..." El logos poético implica la construcción de un universo semántico particular. Por lo tanto, la coherencia del texto no es confrontable con un referente externo, sino con su propia lógica interna. Es en ese universo donde los blancos textuales alientan la construcción del sentido. Si bien es cierto que ningún texto lo dice todo, el texto literario es particularmente ambiguo, con lagunas, o de trama abierta, la significación se construye más sobre lo no dicho que sobre lo dicho. Requiere, por tanto, de la cooperación interpretativa del lector que, por definición, es el

que construye significados a partir de la interacción entre el texto y sus saberes previos, su competencia literaria, su historia personal, su situación existencial.

Sea recordando a los formalistas rusos, a Lotman o a Roland Barthes, que desde distintas perspectivas trabajaron *la especificidad literaria* confrontando el lenguaje estándar - referencial y utilitario - con el lenguaje poético, o la función poética; sea considerando a la literatura como un "sistema modelizante secundario", o instalando la hipótesis del "goce del texto", lo que Corral trata de evidenciar y defender es la necesidad de literaturizar los textos infantiles:

Frente a quienes descuidan el lenguaje sin más y/o lo infantilizan en adaptaciones bienintencionadas, quisiera alegar aquí una última razón para exigir la semiotización de los materiales lingüísticos. Unos y otros desconocen el papel que juega la palabra para configurar la imaginación infantil (Sánchez Corral, 1995:137)

En el caso de los textos infantiles la encrucijada se cierra porque en este terreno los agentes - aislados o institucionales - *que leen, reconocen, arbitran, seleccionan, compran, legalizan o canonizan* los textos son en primer lugar los adultos, luego llegará el lector infantil para dar su palabra. Entonces, si bien el "primer juez es el público", en este caso, el horizonte - sobre todo el editorial -, de estos libros alcanza a dos destinatarios: el mediador / adulto y el niño.

Como se ha revisado en los apartados anteriores, la literatura infantil, entonces, no importa en qué soporte esté publicada - digital, manuales, libros, antologías, revistas infantiles...-, no importa quién medie entre el texto y el lector, es literatura. Pero sería caprichoso eliminar éstas y otras variables - como las intrusiones - que juegan indefectiblemente a la hora de pensar y

definir la problemática de la literatura, la lectura y la comunidad de lectores infantiles.

1.6. Entre leyes y quebrantos. La definición del canon literario escolar

Alrededor de la noción de canon literario las discusiones son múltiples, sobre todo si al par "canon literario" se le anexa *escolar*. Si la escuela es una de las pocas ocasiones en las que el discurso literario llega a los sujetos (Sarlo, 2000), entonces, el canon literario ofrecido - en relación con la idea de infancia, con la concepción de literatura y la valoración de la lectura -, tendría que conformarse según un riguroso trabajo de reflexión.

En este sentido Noé Jitrik afirma:

El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o lo que resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica (1996:19)

Nicolás Rosa exalta el carácter leguleyo de la composición del canon como "invención" y "proceso". Para él,

la canonización es un elemento exterior a las escrituras, depende de la institución y es la manifestación no inmediata pero sí necesaria de la constitución de una Biblioteca de los Grandes Autores" (1998: 75)

También, a veces, y según las posturas, se lo relaciona con una lista "modelo" de textos y/o autores - Harold Bloom (1995) - o con la moda

editorial¹⁶, en el sentido de Fowler (1988). Básicamente los teóricos coinciden en relacionar este concepto con la norma, con las lecturas o el conjunto de textos o autores legitimado por las instituciones - entre ellas la escuela -, los lectores profesionales, los escritores, por el sistema de agentes y estrategias del campo cultural y que "debe ser" leído, dado de leer, señalado, propuesto como el cuerpo de lecturas obligatorias.

Del debate acerca del concepto de canon literario - desarrollado en el apartado: "Discusiones acerca del canon" -, se rescatan ciertos tópicos: *la intención de mantener cierto corpus "regular", resguardado del paso del tiempo, función que coincide con la de la escuela como agente "conservador"; el rol de las instituciones, formaciones y agentes del campo literario en la legitimación de los textos, función que también le compete y le es otorgada a la escuela, en este caso casi exclusivamente*¹⁷, *y la intervención - a estas alturas inevitable - del mercado editorial como un componente fortísimo en la circulación de los libros, la lectura y la selección de textos en la escuela.*

¹⁶ Los subrayados de esta página son míos.

¹⁷ Mientras que, en general, son intensas las incidencias de la universidad, los críticos, las publicaciones académicas para generar canon, sobre las producciones para niños son débiles o aún endeables. El campo de la literatura infantil, sea ésta pensada como género o como producción específica o simplemente como literatura, es lo que, en palabras de Williams, se llamaría una formación cultural. En la Argentina, es una formación con características particulares, responde a un conjunto de agentes - entre los que se destacan, sobre todo, algunos autores de literatura infantil -, que establecen pocos vínculos con "el afuera", con "lo otro", pero a su vez intentan legitimarse todo el tiempo como campo. Entonces, respecto de lo literario, los espacios de circulación y los procesos de canonización se producen en un campo más bien cerrado. Se observa, visto desde cierta perspectiva, un círculo vicioso ya que en los congresos, ferias y encuentros circulan los mismos individuos cuyas palabras, entonces, son escuchadas por sí mismos.

Visto el panorama teórico más general, ¿cómo definir el canon literario escolar? ¿se habla de *un* canon? ¿de qué modos acceder a criterios viables en un terreno poco explorado? ¿cuál es la diferencia entre el proceso que se da en los primeros ciclos de la EGB y el nivel secundario o actual polimodal - más investigado también en la Argentina? ¿cómo inciden en esta definición las características de los textos infantiles?

La respuesta perentoria se hace necesaria: canon no, sino cánones. De acuerdo con los tópicos analizados y la circunscripción al segundo ciclo de EGB, la "realidad escolar", el conjunto de prácticas discursivas y la lectura vista como una práctica social, la noción de canon plural es inevitable.

En muchos de sus textos Gustavo Bombini analiza y da cuenta de la concepción del canon literario escolar en relación con las prácticas de lectura en la escuela, en el nivel medio, en Argentina. Si bien es cierto que el "universo" de la escuela secundaria es completamente diferente a los niveles inferiores, estos estudios son los únicos que en forma concreta y coincidente funcionan como antecedente de esta investigación¹⁸.

Si se considerara el canon literario escolar como la copia del canon oficial - según las prescripciones del Estado-, que reproducen las editoriales en los libros de texto, se estaría negando el funcionamiento real del discurso literario en las escuelas y se pensaría en la imposibilidad de modificarlo a

¹⁸ También estos problemas pueden hallarse planteados en artículos o ponencias - "documentos grises" para los documentalistas -, difíciles de conseguir, publicados aquí o allí en forma esporádica, a lo largo y ancho del país, que mencionan el tema, como por ejemplo el valioso texto de Claudia López que revisa la postura de Fowler (1997). Ciertos artículos de la compilación realizada por Graciela Herrera de Bett, aluden, igualmente, a la problemática, en especial: "La construcción del canon de textos literarios para niños en la formación del docente como lector" que refiere una investigación en la población de

través de la apertura de las lecturas histórica y prescriptivamente llamadas escolares hacia "otras" producciones.¹⁹ Por eso, Bombini pone en discusión la concepción de un canon rígido contra uno blando, posible de articular desde la figura del docente, un corpus de lecturas abierto que se establezca a partir de una red de intervenciones e influencias entre los diversos cánones circulantes, agentes escolares y culturales e instituciones, que son "instancias mediadoras que inciden en la conformación del canon literario escolar" (Bombini, 1996: 31) y con ello se produciría, entonces:

el pasaje de un canon literario escolar entendido como coto o cerco, atravesado por una lógica de clausura, a una noción de canon literario escolar ampliado que propondría una lógica basada en permanentes procesos de selección y exclusión de textos procedentes del ámbito extraescolar (32)

Relacionado con las prescripciones curriculares, con determinadas prácticas crítico-históricas de la literatura, con acontecimientos políticos o modas editoriales,

El canon literario escolar exhibe en su lógica lo que la literatura es en la escuela: pone en evidencia todas las operaciones de selección y recorte, su carácter más o menos arbitrario, por el cual cierta literatura se lee en la escuela. (Bombini, 1994:20)

estudiantes de magisterio, realizada por Cecilia Sehringer (2000). Estos estudios no centran su mirada sobre los primeros ciclos de la EGB aunque avanzan sobre la temática del canon literario escolar.

¹⁹ El *corpus* de textos analizado se divide en manuales utilizados en el II ciclo de la EGB: *Manual 4, 5, 6. EGB. Segundo ciclo*. Santillana 1998; *Manual Estrada 4, 5, 6. 2000*; *Manual Bonaerense 4, 5, 6*. Aique. 2000. Libros del área de lengua que trabajan de diversas formas la literatura: *Lengua 4, 5, 6 EGB* Santillana. 2000; *Antología literaria. 4,5,6. EGB*. Santillana. 1998. *Los atrapalabras. Lengua 4,5, 6 EGB*. Oxford Educación 1999. *Leer más 4, 5,6.. Textos informativos y antología literaria*. Estrada.1999. *Lenguaje 4, 5,6. .Prácticas de lectura y escritura*. Estrada.1999. Con Novela de Úrsula Le Guin: *Alagatos*/ Ana María Güiraldes: *Un embrujo de cinco siglos*/ Ricardo Mariño: *Perdido en la selva.*; *Lengua4,5, 6.EGB*. Aique.1998, con *La antología de lengua 4,5,6* ; María Elena Rodríguez. (coord)*El laberinto de los textos. Lengua 4,5,6. EGB*. El Ateneo.1997.

Con el fin de definir, posteriormente, el canon literario escolar en los primeros ciclos de la EGB, será provechoso refuncionalizar el planteo de Alastair Fowler (1988).

En principio, el *canon potencial* remite en forma indiscriminada a todos los materiales que podrían clasificarse como "para niños". Según Cervera (1992), la literatura ganada y la creada para niños, más las versiones, traducciones y adaptaciones posibles, más todo lo que la urgente maquinaria del mercado editorial hace girar año a año en librerías, bibliotecas y escuelas y todo aquello que los autores están por publicar o está en proceso de publicación, etc.

Los modos de definir el *canon oficial* pueden ser disímiles. Por un lado, en la actualidad no hay prescripciones notorias acerca de lo que se debe leer en la escuela, ni desde los Contenidos Básicos Comunes, ni en los documentos o materiales que el Estado provee a los agentes educativos. En este sentido, la idea de la constitución de un canon "hegemónico" es inexistente; por otra parte, aunque débil y poco ejecutado y ejecutable al nivel de aula propiamente dicho, existe, sí, una "tradicción selectiva" - en palabras de Williams-, definida en especial a partir de las voces de la crítica de la literatura infantil y de los propios textos y sus autores que fueron ocupando espacios y fueron legitimados por ciertos agentes del campo editorial, educativo o los lectores.

El *canon accesible* se define como aquel que el docente - como mediador privilegiado en la escuela - recorta de acuerdo con su experiencia, su saber y poder. Es además, y aquí la palabra accesible es tomada literalmente, aquel que las posibilidades socioeconómicas del entorno institucional en el que esté inserto permiten remontar. Esta variable es ya desde hace tiempo, y hoy en día fundamental y determinante en cuanto a los libros se refiere, no importa el soporte en el que se presenten los textos. Por ejemplo, no es lo mismo contar con el aval autorizado de los padres en la compra de un libro de texto, novelas y otros libros para un proyecto de lectura, que no contar con ningún soporte - realidad muy común en las escuelas- o utilizar siempre fotocopias o disponer sólo de un manual por alumno o por grupo de alumnos o contar sólo con la lectura del docente de un único ejemplar. (Véase esta cuestión en: **IV. Diseño experimental**).

De este modo, el acceso a los libros se relaciona con la vieja fórmula de "*el poder de leer*": el mercado familiar y el mercado escolar - bibliotecas de por medio -, se ven atravesados por otras variables extraliterarias que determinan el *acceso* a la lectura y a la literatura.

Delinear el *canon selectivo* en el ámbito escolar es, a su vez, instalar en el centro de la discusión el rol de los agentes escolares y editoriales en la selección de textos. En la escuela, principalmente, "El problema del canon literario es el de la selección de textos y el de la selección de textos tiene que ver con lo que cada uno de nosotros considere literatura o "buena" literatura"

(López, 1997: 17)²⁰. Rol docente, concepción de la literatura, formación del hábito lector, acceso a los libros son también variables que giran en torno de la selección de textos y por ende, la definición de cierto canon literario escolar. El *canon personal* que cada docente haya construido será, en cierta forma, el que actuará sobre sus decisiones en el aula, quizás más que sus aprendizajes escolarizados respecto del discurso literario, quizás más que las prescripciones curriculares y ofertas editoriales. Elegir los textos preferidos de la propia enciclopedia de lecturas, optar por algunos según determinados criterios, regalar los textos preferidos, distinguir aquéllos que son literarios de los que explotan las intrusiones, en definitiva, hace el trabajo de selección más conciente y productivo. En los primeros ciclos de la EGB, esta tarea de planificación de las lecturas literarias resulta insuficiente e irreflexiva porque el centro del trabajo con el código sigue siendo el aprendizaje de la lengua.²¹

El *canon crítico* construido por agentes cuyos textos - teóricos, críticos, académicos o de divulgación -, circulan escasamente por las escuelas, existe pero no posee la influencia - en cuanto al alcance público, por llamarlo así -, de la que sí gozan los críticos de la literatura "a secas".

En este sentido, Susana Itzcovich (2001) realiza un recorrido interesante acerca de los estudios y críticos que desde la década del sesenta se han

²⁰ El subrayado es mío.

²¹ En las carpetas didácticas y las planificaciones - observadas durante tres años ,1999-2001, en la misma institución-, en distintos docentes de segundo ciclo, se repite indefectiblemente el esquema "la literatura PARA la lengua". En otra instancia, cincuenta y ocho adolescentes - de trece y catorce años, de la misma institución, marzo/2002 - afirman que los textos de literatura sirven para algo y/o dejan una enseñanza; y por otra parte, a la hora de diseñar un mapa conceptual con los contenidos del área de lengua y literatura, ésta aparece como subsidiaria de la lengua o del bloque de lectura, o no aparece. Estos datos que no han

dedicado a la investigación y difusión de la Literatura Infantil como un "discurso autónomo"²². Todos esos libros

funcionaron como el *corpus* teórico de la literatura infantil en la Argentina, con los cuales podremos estar o no de acuerdo. Algunos de ellos son enfoques historicistas, preceptistas, sin rigor crítico. Otros en cambio, abrieron brechas a las nuevas generaciones de investigadores y estudiosos del *corpus* de la literatura infantil (Itzcovich, 2001)

Este juego, con la variedad de movidas que implica la pluralidad, entre los distintos cánones, es el juego inevitable que se produce en el campo cultural cuando los agentes mueven las piezas; el abanico de posibilidades que sugieren está inserto en un "proceso" que se "inventa" o se construye a través de las elecciones de los agentes sociales involucrados. Es esta partida la que permitirá definir el *canon literario escolar* para los primeros ciclos de la EGB

La idea de manipulación o reescritura - la traducción, edición, compilación, biografías, reseñas...-, en el sentido de Lefevre (1997), es valiosa para pensar las mediaciones entre los "originales" y los lectores no profesionales, sobre todo en los primeros ciclos de la EGB. Traducir, adaptar, fragmentar, resumir y recortar son operaciones materiales relacionadas con los textos literarios para los lectores escolares, especialmente, en relación con el

sido recavados, quizás, con la metodología adecuada hablan llanamente de la concepción que los docentes transmiten y en la que los alumnos perseveran, camino al nivel medio de la educación.

²² "Jesualdo, Enzo Petrini, Carmen Bravo Villasante, Bettina Hurliman, Paul Hazard, Marc Soriano, Martha Salotti, Dora Pastoriza de Etchebarne, María Luisa Cresta de Leguizamón, Amelia Hannois, Juan Carlos Merlo, Graciela Perriconi, Amalia Wischñevsky, y más recientemente los estudios de María Adelia Díaz Rönner, Graciela Montes, Laura Devetach, María de los Ángeles Medrano los míos propios y punteando a través de Congresos y Seminarios nacionales e internacionales los trabajos de investigación que quedan apretados en una carpeta y mantienen un circuito limitado. Fueron esenciales los trabajos de investigación de Denise Escarpit, en *La literatura infantil y juvenil en Europa*, del Groupe Français Education Nouvelle con *El poder de leer* o *Los niños y la literatura fantástica*, de Jacqueline Held, *La literatura infantil en la*

manual o libros de texto; juzgar, dividir, censurar, negar, son los juicios que también operan sobre esos textos; enseñar, aleccionar, moralizar, convencer, modelar son otras tantas de las intenciones puestas en juego en la clase de literatura a partir de textos infantiles; vender, comprar, ofrecer, promocionar, publicitar son estrategias que imbrican el campo escolar y editorial en la controvertida esencia del texto como mercancía y producción estética; leer, escribir, publicar, seleccionar, leer en la escuela, son parte de una trama confusa, de hilos superpuestos, a partir de la cual se puede definir la noción de canon literario escolar.

Este *canon literario escolar móvil y cambiante*, filtrado por intenciones extraliterarias, atravesado por operaciones de manipulación con fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios es el que, en la primera infancia, construirá la autobiografía de lecturas de los sujetos escolarizados. Muchos de ellos poseerán este recuerdo de lo literario para el resto de su vida, no serán docentes, profesores de literatura, alumnos universitarios, críticos, es decir, no pertenecerán a la cofradía microscópica de lectores profesionales; pero habrán alimentado su patrimonio de lecturas a partir de esta oferta escolar diversa, y frente a la falta de lineamientos claros, indefinida y dudosa.

Los versos - de Walsh, Comas, Lorca... - que encabezan el apartado III. tienen su razón de ser, justamente, en el carácter contradictorio del canon generado en el universo escolar, que es capaz de "leer", hoy 2002, un poema

patriótico de Nicanor Comas a la par de una poesía de Federico García Lorca junto con una de Silvia Schujer, como si los tres fueran homologables para el lector infantil²³. Entonces, por un lado, cierto *canon clásico* u oficial propone desde *El Principito* o *los Cuentos de la selva* de Quiroga, pasando por *Alicia en el País de las Maravillas* a las fábulas de La Fontaine, Juan Ramón Jiménez, García Lorca; otros alienados o elegidos por la moda no esquivan la maquinaria de Disney, las historietas toscas o groseras, los poemas y cuentos didácticos, los textos con varios finales que responderían, quizás, a un canon selectivo o, tal vez, a un canon accesible. Se puede también optar por las selecciones incluidas en los manuales y libros de texto que imbrican el canon oficial o clásico y las tendencias del mercado.

Es posible delimitar una zona - canon blando o ampliado-, en la que converjan los nuevos autores y los clásicos, a partir de la valoración docente y de las inquietudes de los alumnos. Esto requiere poseer competencias lectora, literaria y profesional para orientar la búsqueda y el encuentro. Entonces, más allá o más acá del canon oficial, la historia de un campo que posee su trayectoria ofrece títulos difíciles de evitar.

María Elena Walsh, que se constituyó en un hito irremplazable, introdujo el humor, el absurdo y con eso la sorpresa de que la literatura infantil era específicamente literatura, y para chicos. A pesar de los avatares históricos que censuraron textos como *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann o *La Torre de cubos* de Laura Devetach, se fue gestando un

y con *La formación del lector literario* de Teresa Colomer entre otros" (Itzcovich, 2001)

universo de producciones cuyos autores hoy configuran una constelación que define y delimita el campo de la literatura infantil argentina

Las narraciones de Graciela Montes, Ema Wolf, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, Graciela Cabal, recuerdan a cada paso no sólo que el oficio de escribir literatura es un trabajo que demanda esfuerzo - no importa el receptor -, sino que las mismas producciones crean las condiciones de existencia del campo a través de tradiciones, influencias, deudas o agradecimientos. Las estrategias productivas de estos textos hablan del sistema literario, de su historia, sus variaciones y recreaciones.

La poesía de María Cristina Ramos, Oche Califa, Silvia Schujer, entre muchos otros, postula el juego inevitable con el significante, la calidad de la letra bien escrita que apunta, como tal, a la especificidad literaria, ajena a los deberes escolares, a la rima forzada, al tema obligado.

Pensar en diversos cánones que delinear o alimentan el canon literario escolar, nos lleva, una vez más, hacia las preguntas acerca de qué textos legaliza la escuela, cuál es el poder del docente / lector / selector, qué canon define la escuela no sólo en la etapa secundaria, qué canon acompaña al *lector infantil* en su formación lectora y literaria...

Por lo tanto, *¿puede ser la literatura más que un recuerdo de infancia?*
¿Qué canon ofrece la escuela a esta comunidad de lectores? ¿Qué prácticas literarias y de lectura sobreviven, en el lector corriente, terminada la escuela?
 ¿Quién sigue hablando de literatura más allá del instituto? Son preguntas a las

²³ Observación de clase y carpeta didáctica del docente - quinto año EGB.

que la escuela debe responder, en su conflictiva relación con la literatura, como parte de su contrato social y cultural. En este análisis, el trabajo de campo - encuestas, entrevistas y observaciones - da algunas respuestas relativas y frágiles, pero a su vez concretas y testimoniales, lo que ayudará, quizás, a vislumbrar ciertos parámetros y prácticas que sí funcionan en el actual II ciclo de Educación General Básica.

¿puede la literatura ser para nosotros algo más que un recuerdo de la infancia? Quiero decir: ¿quién continúa, quién persiste, quién sigue hablando de literatura después del instituto?
Roland Barthes. *El susurro del lenguaje*

2. Disputa o convivencia: la literatura entre la escuela y el mercado. Literatura y educación

Remontarse a las palabras de Barthes cuando se habla de la relación entre literatura y educación es un lugar obligado abierto el año 1969. Su planteo no puede conjugar los elementos básicos del triángulo de la situación didáctica - docente-profesor, alumno y el objeto de saber devenido en objeto a enseñar - porque justamente no halla el modo de relacionarlos, dadas las condiciones y la materialidad del objeto / literatura, bajo la tutela institucional. Ante la pregunta sobre la posibilidad de enseñar literatura, contesta en forma unívoca "sólo hay que enseñar eso" ya que a este campo se le aproximan todos los otros saberes.

La literatura como corpus, es un campo de textos, es una mediadora del saber, sin embargo, dados sus caracteres distintivos pretende de los lectores cierto acercamiento relacionado con el deseo, la libertad y el goce. Por lo mismo, es tan problemática su inserción en el campo escolar - espacio reglado y controlado.

Barthes es pesimista a la hora de entrever los logros de la escuela - programas y controles institucionales mediante - en la verdadera educación del lector de literatura, del lector crítico, ya que "No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto". (Barthes, 1985: 251)

La relación que se propone entre la escuela y la literatura - como la de otras disciplinas - varía según el modelo epistemológico que se posea acerca del objeto a enseñar y del modelo que se desea transmitir, básicamente; luego existen múltiples factores que inciden en la enseñanza y en la inclusión de los contenidos en las prácticas escolares. Lo que se supone, a partir del lazo evanescente entre escuela y literatura, es ciertamente un pacto didáctico por el entorno institucional en el que se incardina - presume programas, prescripciones, estrategias.

Ese pacto didáctico es recorrido por numerosas improntas que responden a la concepción de lo literario que se desea enseñar. Remo Ceserani en "Cómo enseñar literatura", reseña diversos modelos que han atravesado la didáctica de la literatura - en los niveles secundario y superior - , y que son algunos de los que sobreviven en la actualidad (1986).

En primer lugar, considera el modelo derivado de la educación humanista, en el que la literatura no era leída en su especificidad sino como fiel testimonio de lo bello, lo verdadero y lo bueno. Luego, éste se reinterpreta en la transmisión de una literatura cuya expresión de lo bello es el contraste de la cultura de masas y, por lo tanto, pertenece a una elite que "puede" leer y apreciar la belleza. En segundo lugar, el modelo historicista se sirve del discurso literario como soporte de coyunturas, épocas, formación de movimientos o ejemplificación de la historia nacional; pocas veces historia y literatura se abastecen y retroalimentan con el fin de abordar una producción de sentidos más amplia. Otra línea recorre la historia de los intelectuales, la

historia social y de la cultura, perspectiva que provee aportes para interpretar el pasado pero también para leer el presente. La pregunta de Ceserani es si alguno de estos modelos a la hora de transformarse e ingresar en las escuelas se interroga por las necesidades del alumno-adolescente y si contribuye a una formación global de base. Su propuesta es regresar al texto literario, independizarlo de los usos y atributos que enrarecen su discurso y devolverle su especificidad; volver al texto, volver a la lectura de textos que alienten "el desarrollo amplio, creativo y libre del imaginario" (92).

En este sentido, Gustavo Bombini²⁴ - ya en el marco de la Reforma educativa²⁵ llevada a cabo en la Argentina a partir de 1994 - formula una serie de aspectos por los cuales es propicio que la literatura se enseñe en la escuela con el objetivo primordial de formar receptores competentes de determinado discurso de la cultura. El primero es *Lo histórico -cultural*, es decir, la literatura como operador constitutivo de la identidad nacional -a través de la formación, también, de la conciencia lingüística, el uso de una lengua legítima del ciudadano argentino (1996).

Fuertemente arraigado en la enseñanza de la lengua y la literatura subyace un modelo lingüístico; la literatura operaba y sigue haciendo las veces de discurso modélico - del buen lenguaje, de los mejores valores éticos, de los

²⁴ La lectura de algunos de los textos de Gustavo Bombini ha motivado reflexiones y alimentado la problematización de la relación de la teoría literaria y la didáctica de la literatura, como así también ha generado diversas preguntas que dieron lugar a otras respecto de los primeros ciclos de la EGB, para este trabajo.

²⁵ En la Argentina, la Ley Federal de Educación sancionada en 1996, reorganizó los niveles educativos en: *Nivel inicial* o Jardín de infantes hasta los cinco años, *Educación General Básica*- parte de la antigua escuela primaria-, dividida en tres ciclos, desde los seis años del alumno hasta el Noveno Año de EGB y transformó, reduciéndolo, el antiguo nivel secundario en el *Nivel Polimodal* dividido en cinco orientaciones posibles.

ejemplos de vida a tener en cuenta, etc.-, que provee a los lectores, a través de las prescripciones que brindan los programas y que se transmiten en la escuela, de una lengua legalizada, la lengua que "debe ser" utilizada y reproducida. Imbuida, pues, de los caracteres de la lengua instituida, la literatura forma parte de uno de los discursos jerarquizados en la escuela - considerada un campo, de poder y reproducción de saberes, ético y social, histórico y culturalmente legitimados - como parte del patrimonio cultural que debe ser adquirido para alcanzar determinado capital simbólico. Para P. Bourdieu:

(Los) detentadores del monopolio de la consagración y de la canonización de los escritores y de las escrituras legítimas, que contribuyen a la construcción de la lengua legítima seleccionando, entre los productos ofrecidos, los que en su opinión merecen ser consagrados e incorporados a la competencia legítima por la inculcación escolar sometiéndoles, para ello, a un trabajo de normalización y de codificación para hacerles conscientemente maleables y, de esta forma, fácilmente reproducibles. Estos gramáticos, que pueden encontrar aliados entre los escritores institucionalizados en las academias, y que se atribuyen el poder de erigir normas e imponerlas, tienden a consagrar y a codificar, «razonándolo» y racionalizándolo, un uso particular de la lengua. (Bourdieu, 1985: 33)

Pensar las relaciones de comunicación como relaciones de poder también, implica que en cada intercambio lingüístico surgen, se repiten, se crean determinadas relaciones de poder que posicionan a los sujetos o a los grupos en ciertos espacios y, a su vez, les otorgan un cierto capital para actuar en el mercado lingüístico. La adquisición de estos usos legítimos del lenguaje es casi obligatoriamente ofrecida por el sistema escolar. La escuela y los

agentes que en ella se desenvuelven disponen de la autoridad suficiente para convalidar los usos legítimos del lenguaje, para transmitirlos, inculcarlos, reproducirlos y/o modificarlos a través de estrategias de subversión.

En este marco general, el discurso literario es un campo específico que posee propiedades distintivas respecto de los usos del lenguaje corriente. En principio, es producido con el fin de hacerse público, posee sus reglas - discursivas, culturales, lingüísticas - de producción y recepción. Los textos que son institucionalizados en el mercado escolar, los que son seleccionados, los que son canonizados para ser citados, retransmitidos, perpetuados - los que, en definitiva, pertenecen al canon literario- construyen un modelo del "buen uso" de la lengua y, de esta manera, ejercen un poder sobre la lengua, sobre los sujetos que la utilizan y el capital simbólico que están adquiriendo y/o reproduciendo. De aquí que estos textos se privilegien en la escuela o no como modelos lingüísticos - con la idea fuerte de reproducción de una lengua legitimada - y/o como modelos de textualidad, por ejemplo - en el sentido en que la lingüística del texto ha marcado en las últimas décadas.

Otra dimensión - siguiendo a Bombini - "Sobre el sentido de enseñar literatura" en la escuela, es la *Identidad social e individual*, por la cual la práctica literaria contribuye en la construcción de la identidad social y organiza aspectos de la experiencia individual.

Respecto de este punto, son numerosos los aportes de la antropóloga francesa Michèle Petit (1999), acerca de la lectura y los jóvenes en su investigación - realizada en medios rurales y zonas urbanas marginales en

Francia- cuya hipótesis es que a través de la práctica lectora se pueden resistir los procesos de marginación y exclusión sociales, se puede ser más ciudadano.

Ante la dicotomía temporal en la que la lectura era, antes, considerada un peligro y sólo una herramienta para reproducir ciertos modelos sociales y familiares, ahora, la falta de interés de los jóvenes en la misma presenta un problema distinto con igual resultado, la falta de libertad del lector. La escritora retoma a Pierre Bourdieu cuando expresa que ante estas presiones externas, cuando el lector es *trabajado por sus lecturas* conquista un capital simbólico - el lenguaje correcto, el patrimonio cultural -, y descubre el poder del lenguaje escrito como así también los efectos y posibilidades que le sugiere. Descubre el poder social y personal que detenta la lectura y lo que implica la no/lectura.

Ingresar al saber - escolar y/o extraescolar- modifica, en cierto modo, los destinos individuales porque apropiarse de la lengua abre perspectivas, amplía el horizonte de lo imaginario, y en especial desarrolla la capacidad de simbolizar. "Lo que está en juego en la lectura hoy en día" es la posibilidad de conjugar culturas, de conjugar más ampliamente el pasado, el presente, la familia y la cultura adoptada.

Según Petit, son numerosos los miedos que cercenan la constitución del sujeto lector. Desde el temor individual a la privacidad que implica la lectura, al silencio, hasta las distintas modalidades - familiares, sociales o de los grupos de pertenencia -, que rechazan al lector y lo excluyen de diversas maneras, pasando por las estrategias de resistencia de la escuela, es difícil escapar del

miedo, sobre todo cuando las posibilidades sociales - pobreza o inmigración -, no acompañan al joven.

Las historias, las ensoñaciones subjetivas de los novelistas, en especial, son incontrolables, y por lo tanto son inquietantes para quien pretende controlarlo todo [...] Y las historias son tanto más inquietantes cuanto que las palabras tienen la característica peculiar de quedar fuera del alcance de cualquier policía de los signos, desde el momento en que cada quien puede cargarlas de su propio deseo y asociarlas, a su manera, con otras palabras (Petit, 1999: 119)

Por otra parte, Bombini señala *La dimensión cognitiva* sobre la que se sabe poco pero, en la que se relacionan de un modo especial lector y texto literario a causa de las habilidades que requiere este discurso y por las consecuencias que implica este tipo de lecturas. Esto se relaciona con la necesidad de mantener el discurso literario dentro de la escuela ya que el lector de este tipo de textos será más competente para leer cualquier tipo discursivo.

Por último, la *Relación lengua-literatura* se constituye en un tema controversial en el marco escolar. Avalada por una historia institucional sacralizada, la literatura se figura como modelo lingüístico con el fin de instaurar una normativa a partir del modelo, cuestión que menosprecia la especificidad de lo literario y lo hace funcionar como un discurso subsidiario. No se evidencia, entonces, la articulación real y productiva de la lengua con la literatura.

También Remo Ceserani refiere esta disputa entre enseñanza de la literatura y enseñanza de la lengua, en la que el discurso literario queda fuera

de su especificidad y por consiguiente su enseñanza, los modos de transmitirlo o una didáctica especial no hacen sino considerarlo accesorio o secundario.

Los textos literarios, una vez más, o son completamente ignorados en su dimensión y funcionalizados para la educación del idioma (pero ¿es esto legítimo?) o son aparentemente exaltados y valorizados pero, en realidad, usados para operaciones de formación moral (Ceserani, 1986: 90)

Cuerpo de la literatura y canon literario, escuela y literatura. Las leyes y las fuerzas que pugnan en el campo literario como un subcampo lingüístico se reproducen en los niveles superiores de la educación, obviamente sin evitar los agentes, recortes y filtros intermedios que actúan a nivel de la institución.

En el nivel medio, antiguo nivel secundario de la educación, hoy nivel polimodal, la brecha es más amplia respecto del campo literario pero los conflictos se trasladan de uno u otro modo. Gustavo Bombini en *La trama de los textos* (1991), cuando da cuenta de los modos de leer el "manual" - recurso privilegiado en la enseñanza de la literatura - expone algunas ideas acerca del lugar de lo literario y los usos escolares de este tipo de discurso.

Leyes y censuras manifiestan el recorte realizado en el campo literario para que los discursos entren en la escuela, éstas no son más que rigurosos, flexibles o inflexibles, rígidos o conformistas criterios de selección de textos.

La ley de la canonización rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que ha sido incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la consagración (Bombini, 1991: 9)

La ley de la canonización como la ley del usufructo del texto literario - que invaden el área de lengua y de literatura tanto en el nivel polimodal como

en la E.G.B.- se convierten en dos amenazas constantes de la lectura y tratamiento específicos pero, a su vez, rigen las prácticas lectoras y marcan en forma permanente a generaciones de alumnos que se abastecen de tal concepción de la literatura a través de uno de los pocos contactos con la misma en la institución escuela.

Leyes, por un lado, censuras²⁶ que despejan el universo textual de la escuela, por el otro. La política, el cuerpo, el lenguaje correcto, la reflexión teórica forman parte de otra lista que no ingresa en la escuela; el poderío del autor, el autor como monumento biográfico o los géneros canónicos versus los llamados géneros menores; censuras, cortes que se ejecutan desde los planes de estudio, actuales Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995)²⁷ y que atraviesan todos los niveles, hasta llegar al docente. El docente, centro de decisiones, eje de poder de la clase, finalmente, ejercita su rol y selecciona los textos.

Si bien esta postura que describe Bombini data de antes de la implementación de la Ley Federal de Educación y es cierto que hubo cambios en los Contenidos y otros cambios más lentos y subrepticios en los modos de leer literatura en la escuela - a partir de cursos de capacitación, a partir de una

²⁶ Barthes centrándose en su idea de que la literatura se convierte en un recuerdo de infancia, lo describe como hecho de objetos que se repiten - autores, escuelas, movimientos, géneros...- censuras siempre presentes - las clases sociales, la sexualidad, el mismo concepto de literatura, los lenguajes no clásicos...- , el clásico-centrismo, entonces, y la pauta psicológica que define por la sinceridad y la verdad los juicios y análisis escolares (1987: 52-55).

apertura y un permiso que dieron los CBC a los profesores de Literatura²⁸ - los modelos que se transmiten aún no dejan vislumbrar una transformación verdadera, ya que el imaginario docente aún posee las mismas reglas de conformación y funcionamiento e intenta transmitir las desde el Nivel Inicial a la Universidad; son luces a lo lejos, son contribuciones, en todo caso, particulares, de docentes que se animan, de docentes que se siguen preguntando:

Me preguntaba, mientras escribía (y ésta quizás sea la pregunta crucial de este libro) qué pasaba con esos lectores/escritores ávidos y clandestinos que éramos los profesores de literatura en el momento de elegir la carrera de Letras, una vez convertidos en agentes de la institución escolar y en responsables de una enseñanza (Bombini, 91: 5)

2.1. Usos, prescripciones y prácticas literarias en la EGB II

Mientras que en el nivel Polimodal y los últimos años de la EGB se recrean los debates y modelos del nivel superior que responden al funcionamiento del campo literario, en los primeros ciclos de la EGB, antigua escuela primaria, la propuesta literaria se relaciona con otros factores, responde a otras variables por diversas razones.

²⁷ Los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) (1995) constituyen uno de los instrumentos curriculares jerarquizados en la Ley Federal de Educación, ya que rigen como soporte y herramienta de unificación de criterios para todo el país.

²⁸ Es acertada la palabra de G. Genette cuando dice: "Basta con considerar la forma ingenua en que la opinión se apasiona alrededor de cada proyecto de reforma para comprobar que se trata siempre, en la conciencia colectiva, de la reforma de la enseñanza, como si se tratase de "reformular" definitivamente una enseñanza vieja como el mundo pero manchada con algunos defectos que bastaría corregir para darle la perfección intemporal y definitiva que le pertenece por derecho: como si la naturaleza y la norma de enseñanza no tuviesen que estar en reforma perpetua" (1969,17) La urgencia de las leyes esporádicas en relación con la educación no transforman en forma inmediata un campo sobre el que el cambio debería ser permanente.

En tanto que los profesores en Letras dictan "Lengua y literatura" o "Literatura" a secas, sus problemáticas giran en torno de la selección de textos - literarios o no y cuáles entre los literarios - el modo de tratar los textos, la relación lectura y escritura, el planteo entre lengua y literatura, la discusión acerca de los géneros y su legitimación - como respuesta a un género mayor o menor, por ejemplo -, sin embargo todas son estrategias conducentes o que tienden a reafirmar una didáctica de la literatura o - en forma apropiada, anquilosada, renovada- manejan ciertos elementos y mecanismos del campo literario, realizando determinada transposición didáctica²⁹, a veces, aplicando la teoría directamente, otras, sin establecer mediación alguna.

En distinta dirección, el centro de las problemáticas en los primeros ciclos de la EGB no es en nada selectivo ni específico respecto del texto literario; las preguntas serían ¿cuál es su función? ¿para qué se utiliza? Se actualiza, entonces, la conflictiva relación entre didáctica de la lengua y el usufructo del texto literario. Pero el pacto didáctico no cuestiona el discurso literario, lo incorpora como un recurso. Ésta es una diferencia clave. Es así que los textos literarios "son los mejores para enseñar" porque constituyen un modelo lingüístico o un paradigma de textualidad o porque se pueden enseñar diversas disciplinas con ellos, especialmente cuestiones moralizantes. También se lo relaciona con el placer de la lectura - con la idea de utilizarlo para desarrollar el hábito lector- e incluso con la diversión y el gusto de los lectores

²⁹ Este concepto es desarrollado por Yves Chevallard, en *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1997.

infantiles que a su vez son alumnos. Esto último manifiesta un menosprecio por el tipo de discurso, sus propiedades y su didáctica que casi no existe en el Nivel Inicial y de la EGB. Supone que los alumnos no deben desarrollar competencias específicas respecto de este tipo discursivo, de su campo y sus elementos.

En la enseñanza secundaria la transposición didáctica gira en torno de un discurso *sobre* la literatura. No importa el modelo epistemológico o la didáctica que se adopte, ya que, justamente, una de las grandes pérdidas es la de la lectura del texto literario propiamente dicho. Por el contrario, en la educación infantil ese discurso sobre la literatura no ingresa en las aulas sino someramente al nivel del aprendizaje del discurso literario - géneros literarios tradicionales en general.

La presencia del texto literario en las aulas es indiscutible. Se leen cuentos, poemas, leyendas, fábulas, canciones; el discurso en sí es legitimado, seleccionado entre otros que circulan en la sociedad, utilizado, leído, refuncionalizado en la escritura por los alumnos. Cobra existencia en forma permanente porque el docente lo *selecciona* como recurso aunque, muy pocas veces, como campo disciplinario desde y sobre el cual elaborar sentidos y aprendizajes significativos y valiosos.

¿De qué libros se habla en estos niveles de la educación? ¿Cuáles prácticas de lectura? ¿Quiénes seleccionan los textos? ¿Quiénes establecen el orden del discurso escolar? ¿De qué canon se trata? ¿Qué comunidad de lectores se conforma? ¿Qué se reproduce y qué se modifica? ¿Qué lector

emigra de la escuela hacia la vida? Son preguntas que atraviesan este trabajo. Muchas respuestas coinciden con los niveles medio y superior pero otras son propias de la educación infantil - para llamar de algún modo a los primeros niveles de la educación.

En este sentido, Graciela Montes reflexiona acerca de la relación entre escuela y literatura. La institución escolar que podría educar *en* la literatura ha presentado y discute aún el lugar de la literatura en las aulas; primero, fue la clausura de la lectura a través del fragmento, la censura o lo canónico como única elección; después fue - en la Argentina- el despertar a la lectura, el descubrimiento de la literatura infantil incipiente, cálida, hinchada por tanto silencio; más tarde las palabras van cerrando el cerco en una inevitable soldadura, el engaño del "placer de leer", de la lectura fácil y sin desafíos, la que quita la red de significación y provocación que la literatura ofrece a cualquier edad. Son tantas las previsiones, son tantos los prejuicios y recortes, que de la apertura de los años 80, se vuelve al "corral".³⁰

Habíamos salido al rescate de la lectura porque estaba encerrada en cotos poco ventilados y resulta de nuevo "controlada", y entonces "encerrada", trenzada, encorsetada... Es curioso, pero no es extraño. La "facilitación controlada" (Montes, 99: 85)

En los dos niveles - polimodal y EGB - se produce una transposición didáctica pero la cadena de transformaciones comienza en distinto punto. El objeto de saber en la educación primaria sigue siendo la lengua y sólo ella; la literatura aparece como suplemento, un recurso textual, por eso no está en las

planificaciones docentes³¹ - como Bloque diferenciado -, a pesar de que sí obtuvo un lugar en los Contenidos Básicos Comunes - Bloque 4: *El discurso literario* - a nivel de la Nación y en los distintos *Documentos curriculares*, como en muchos documentos de apoyo³² que aportaron los especialistas para la renovación curricular.

Aunque no es la intención aquí llevar a cabo el análisis pormenorizado de Documentos ni la comparación con el estado de la cuestión anterior a la Ley Federal de Educación, respecto de la relación literatura y escuela - en un sentido amplio -, en los primeros ciclos de la EGB, algunas observaciones precisas pueden sustentar ciertas ideas y conclusiones.

Tanto los *Contenidos Básicos Comunes* -prescripciones básicas que se constituyen en líneas directrices para todas las provincias de la Nación - emanados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, en 1994, como la *Reorganización de Contenidos* realizada a nivel provincial y Organización de los Contenidos - en este caso de la provincia de Buenos Aires-, consideran el discurso literario pero lo hacen de diferente manera.

Los CBC de Nación los anexan e incluyen como un Bloque de contenidos aparte de los otros diseñados para el área de lengua, desde Primer

³⁰ Dice Montes: "En la Argentina, el final de la dictadura militar y el regreso a los gobiernos democráticos encontró en la literatura infantil en un estado de brote interesante" (99:90)La escritora desarrolla el concepto de "literatura de corral" en su libro *El corral de la infancia*.(1990)

³¹ Este dato surge de las encuestas pero sobre todo de las observaciones de carpetas didácticas, instrumento habitual en la EGB.

³² En este sentido, existe material para explorar y analizar. Las sugerencias que aparecen en los distintos *Documentos Curriculares* (1995-1996) destinados a este área, el material elaborado por la Secretaría de Calidad Educativa en base a las evaluaciones realizadas en el país, los cuadernillos *Los CBC en la escuela* (1996) son, entre otros, subsidios para iluminar la lectura de la propia práctica y proponer alternativas adecuadas.

al Tercer ciclo de la EGB. (Anexo N°1). Significa entonces que lo consideran como un saber "enseñable", perteneciente a una disciplina separada de la enseñanza de la lengua; además, resguarda esta decisión y este aporte a través de materiales, artículos y documentos que, a veces, vacilan entre jerarquizar la literatura y otras ofrecerla como un recurso subsidiario del área de lengua. Pero, en general, la línea trazada desde Nación es la de valorizar la lectura de este tipo discursivo en su especificidad. Por ejemplo, tanto en los *Materiales de trabajo para la transformación de la Formación docente* (1996) como en los *Materiales de apoyo para la capacitación docente* (1997) se reflexiona sobre el campo literario y se sugieren líneas teóricas, críticas y didácticas con el fin de caracterizarlo y operar en las prácticas de transformación y formación docente profesional y a nivel de aula.

Los materiales de trabajo destinados a clarificar y fortalecer los contenidos de base de la formación docente, hacen explícita la concepción literaria que los futuros docentes deberán considerar y transmitir.

La literatura debe enfocarse como un fenómeno estético, generador de mundos imaginarios y no sólo como ejemplificación de fenómenos lingüísticos o como motivación para el aprendizaje de diversos contenidos disciplinares (1996: 71).³³

A su vez, se considera a la escuela como "la única posibilidad de acceso al patrimonio cultural literario regional, nacional y universal" de la mayoría de los escolares actuales y se describen los mecanismos cognitivos que la lectura de literatura desarrolla y supone. Se valora la institución como la

encargada - y esto recuerda el poder que irradia - de transmitir este legado y se hace hincapié en la conservación del acervo cultural tanto de la literatura oral como la de autor³⁴ a través de ella.

De esta manera, uno de los mayores desafíos para escuela de hoy es la creación de comunidades de lectores que puedan establecer lazos comunes con otros a través de la lectura, que puedan descubrir fuentes, mantener creencias y valores, compartir representaciones simbólicas (1997: 73)

Estos documentos son indicativos de una definición de literatura, los modos de abordarla a nivel docente, en especial, para ser selectores avezados y experimentados. La valoración del universo literario en relación con la historia de lectura de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza / aprendizaje es otra de las razones por las cuales el docente se formará como mediador entre los libros y los alumnos-lectores-infantiles, ya que de él depende el lector infantil y sus primeros contactos con la lectura y la literatura - o sea su iniciación literaria. Igualmente, estos escritos refuerzan el capital simbólico de la "literatura oral tradicional". (Ver Anexo N° 2).

Por otra parte, la provincia de Buenos Aires, en su Diseño Curricular (1999), presenta los Contenidos del área de lengua a través de la agrupación por Ejes. Comunicación oral: Hablar, Escuchar/ Comunicación escrita :Leer, Escribir como criterios de organización con lo que desdeña, en principio, la

³³ El subrayado es mío. Se observa que los materiales emanados de los diversos niveles no son sugerentes sino que intentan imponer determinados criterios.

³⁴ Esta distinción aparece como contenido y referencia en casi todos los documentos que han llegado a la escuelas, institutos y universidades; aunque hay una jerarquización de la literatura llamada oral, folclórica o anónima, - según las diversas perspectivas - en la proliferación de contenidos en los diversos bloques de contenidos del área de lengua.

necesidad de especificar los contenidos de la literatura por separado; a su vez, éstos, inmersos en otro eje, profundizan el carácter complementario respecto de la enseñanza de la lengua. Estos contenidos fueron enmarcados, en su momento, por los fundamentos y propósitos del área, las explicaciones teóricas y desarrollos didácticos en los que prevalece el enfoque comunicativo de la lengua, y propusieron una agrupación de los discursos en *ficcionales*, *no ficcionales* y *mediáticos* como expresión de los textos que funcionan en las diversas esferas de la comunicación.

Aunque no hacen hincapié en la relación lengua-literatura, ni en el discurso literario como discurso modélico, ni en su capacidad para enseñar otras disciplinas, sí considera su carácter funcional y comunicativo. Funcional porque permite desarrollar capacidades específicas en el sujeto y ampliar o afianzar el uso del lenguaje, y comunicativo ya que este tipo de discursos establece la relación entre el texto y el contexto, entre el emisor y los receptores.

Como discurso social provee varios tipos de aportes, en términos de las principales funciones que puede cumplir en la formación del individuo. Como disciplina específica, brinda al sujeto la ocasión de explorar las construcciones de la lengua en sistemas de signos con pluralidad de significaciones. (Consejo General, 1995: 87)³⁵

Se prioriza el enfoque comunicativo de la lengua y a esta perspectiva subyace la propuesta de trabajar con los tipos de textos que circulan en la

³⁵ El subrayado es mío.

sociedad - igualando sus caracteres y valores - sin descubrir formalmente la especificidad del discurso literario inmerso en el campo de la cultura.

En el Segundo ciclo de la EGB, las expectativas respecto de los logros de los alumnos se relacionan, por un lado, con la oralidad y la escritura en relación con diferentes tipos de textos; por otro lado, con la formación del hábito lector, y esto devuelve, en cierta forma, la concepción de la literatura que sugieren los *Documentos curriculares* para este ciclo ya que manifiestan más un criterio de habilidades y competencias, y de "usufructo" del texto literario, que el trabajo con la materialidad como componente de un campo del saber determinado:

Que al finalizar el Segundo Ciclo el alumno logre:

Disposición y capacidad específica

- Para la comunicación oral y escrita, en situaciones formales e informales, en ámbitos variados y con mayor nivel de compromiso, a través de la producción y recepción de textos ficcionales y mediáticos, de distintos géneros, sustentadas en el reconocimiento, la reflexión y la construcción del sistema lingüístico y
- Para la lectura espontánea y asidua de textos literarios completos. (Consejo General, 1996: 109)

Estos contenidos reorganizados por y para la provincia de Buenos Aires, de todas formas, contrastan con los antiguos *Lineamientos curriculares para la Educación Básica (1986)*, creados por la Comisión conformada para tal fin en el año 1984; en ellos otros eran los fundamentos, modelo y diseño, pero ciertos aspectos no parecen sólo coincidencias. En base al enfoque comunicativo de la

lengua también organizaban en "actividades básicas de la comunicación": hablar, escribir, escuchar y leer los procesos lingüísticos; y a diferencia de los ejes o bloques, agrupaban los contenidos en "estructuras organizativas: expresión oral, lectura, escritura y descripción sistemática del código y producción de enunciados".

La concepción literaria que formulan responde al modelo lingüístico y enarbola al texto literario como recurso textual, subsidiario de la lectura y la escritura, respondiendo así a la controvertida relación que instala la relación lengua-literatura en la escuela.

El texto literario constituye, sin lugar a dudas, el apoyo indispensable, insoslayable, para que la lectura no sea mera decodificación de signos gráficos sino interpretación de signos cargados de sentido para que el niño, quien al incorporar nuevos vocablos y nuevas formas de expresión, incremente su capacidad para expresarse oralmente y por escrito (1986: 44)

El análisis de estos materiales pretende revisar, también, la inclusión de la literatura en la escuela, sus usos, y las prácticas que se generan en torno a este discurso transformado en contenido curricular. Se observa, respecto de los múltiples documentos curriculares -presentados casi siempre prescriptivamente por el Estado -, las prácticas docentes, los perfiles de los egresados, las publicaciones provenientes de diferentes medios - mercado editorial, universidades, institutos, ministerios, etc.- que aún no hay un enfoque único ni clarificador respecto de la enseñanza del discurso literario sino más bien muchos caminos por recorrer que devienen en prácticas solitarias, difusas y sobre todo diversas a la hora de observar las cotidianidad de un aula, un

docente y sus alumnos. También es cierto que el mismo campo de la literatura llamada infantil emerge como un espacio en perpetuo movimiento, crecimiento y renovación desde sus producciones y escritores, pero además desde sus críticos y teóricos que intentan definir el campo.

2.2. Moda, publicidad y selección de textos

Pocos discutirán la elasticidad de la *literatura*. El canon literario varía obviamente - y también de manera no tan obvia- de época en época y de un lector a otro. La Dama Mudanza que produce estos cambios maravillosos ha sido identificada a menudo con la moda.
Alastair Fowler

Las ideas desarrolladas acerca de los campos literario y escolar, las estrategias que rigen y se apoderan de los mismos, y que a su vez les dan vida, y los modos de legitimación de los textos literarios enmarcan un diálogo inevitable con los mecanismos que funcionan también en la escuela, a la hora de establecer los parámetros de selección de textos, a la hora de configurar cierto canon literario en relación con las prácticas literarias discursivas. Esta empresa inexplorada, confusa en su maquinaria, se lleva a cabo cada año, en cada institución escolar a partir de ciertos agentes, de determinados criterios y reglas de dominación, escolares y extraescolares.

Aunque no es la idea aquí exponer en forma exhaustiva el tema de la moda, sí es necesario observar cómo algunos engranajes funcionan e influyen en el campo escolar en una intersección con el campo editorial generando significaciones y determinando desde otro lugar - imbricado con el literario -,

las lecturas escolares, el canon *selectivo* y *oficial* - en palabras de Fowler -, o las decisiones docentes...

La lógica del funcionamiento de los campos de producción de bienes culturales y las estrategias de distinción que se encuentran en la base de su dinámica hacen que los productos de su funcionamiento, ya se trate de creaciones de moda o de novelas, estén predispuestos para funcionar diferencialmente, como instrumentos de distinción (Bourdieu, 2000: 231)

Bourdieu (2000) explica la lógica del funcionamiento de la moda como un juego interior a los campos - entre lo antiguo y lo nuevo, lo caro y lo barato, lo viejo y lo joven, lo clásico y lo práctico...-, luchas por las que se establecen otras disputas entre las clases y se genera la competencia entre las diferentes fracciones - dominantes o no, jóvenes o viejas, grupos sociales diferenciales... Por lo tanto, la moda funcionaría como otro dispositivo que atraviesa los campos y produce, no importa el bien cultural que se analice, la distinción social a partir del gusto.

Sin descartar el esquema de la lucha de los campos y la distinción social, G. Lipovetsky centra el proceso intelectual de la moda a partir de la comprensión de los procesos y la independización de las subjetividades cuando a finales de la Edad Media en Occidente se comienza a construir el sistema de la moda.

la moda no tiene contenido propio. Forma específica del cambio social, no se halla unida a un objeto determinado sino que es ante todo un dispositivo social caracterizado por una temporalidad particularmente breve, por virajes más o menos antojadizos, pudiendo afectar a muy diversos ámbitos de la vida colectiva.(1990: 24)

Este carácter efímero del sistema de la moda junto con los mecanismos de seducción que ejecuta constituyen dos particularidades que definen también este dispositivo respecto de cualquier producto, incluso los simbólicos. Los libros como productos culturales están insertos en el mercado editorial, responden a ciertas reglas del campo como otros objetos y por lo tanto, son atravesados en su doble faz de producción de sentido y mercancía por las débiles o fuertes estrategias de circulación que impone el mercado, por las reglas de fugacidad y seducción también que alega, imprime, sugiere u obliga el dispositivo de la moda. El juego entre lo que permanece y la novedad forma parte del universo de la libros escolares, literarios o no.

En este caso, el juego de seducción se funda a partir de múltiples estrategias, implícitas o explícitas, impuestas por el mercado editorial que, a través de sus agentes y medios propone una serie de tácticas publicitarias con las que invade el campo escolar para lograr diversas finalidades - la última es la selección de "sus" propios libros por parte del docente para que se vendan. Éstas se relacionan con la intención de fijar en el imaginario escolar determinados sellos editoriales, promocionar los materiales - "regalar" , prestar, sugerir los distintos títulos, en general, nuevos - pero también o a partir de estas prácticas de publicidad y promoción arraigar la idea de lo efímero, de la caducidad de los títulos - hasta de los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas o de los recursos textuales ; confrontar y seducir para imponer la competencia, razón por la cual estos mecanismos son viables.

Evidentemente esta lógica de funcionamiento no existe desde siempre: cuando la productividad del mundo editorial no era tan masificada ni la publicidad poseía semejantes desarrollos, cuando las modificaciones curriculares no eran continuas, cuando el docente no era partícipe del mercado editorial por la rigidez de las prescripciones; incluso en la selección de textos, la relación que se establecía entre la oferta y la demanda escolar era más recortada y estaba regida por otros valores y procedimientos. Era la época en que los manuales, por ejemplo, se utilizaban por varias generaciones en una familia. En la actualidad, el juego que instalan las editoriales se afina, en forma conciente o irreflexiva, en el campo escolar cada vez que el trabajo de selección de textos comienza. Entonces se produce la intersección entre los dos campos, y en esta coyuntura, en función de esta realidad, los criterios de selección de textos, la conformación y definición de un canon literario escolar responden a instancias cada vez más impredecibles.

De acuerdo con lo anterior una serie de variables internas o externas al campo escolar se convierten en una red de determinaciones y mecanismos de control que en forma directa o indirecta actúan sobre las decisiones que tomadas por los agentes escolares, acerca de los libros, la lectura, los textos literarios, también contribuirán en la construcción del canon escolar.

2.3. Polémicas opiniones

Acerca de la relación polémica entre estos campos y los modos en que los vaivenes y reglas del mercado influyen en la definición de lo literario - en el ámbito escolar, en los escritores, en los lectores...- los especialistas en libros infantiles como Ana María Machado, Graciela Montes o Luis Sánchez Corral ofrecen su mirada crítica.

Graciela Montes extiende su trabajo de escritora, editora, traductora hacia la reflexión sobre las prácticas y los campos en los que está imbuida la literatura y considera a la escuela y al mercado editorial como máquinas que achican con su fuerza el espacio poético. Para ella, la lectura en la escuela surge, en estos últimos años, como la invitación al facilismo, a la frivolidad, la misma que pretende el mercado cuando genera la maquinaria de un consumo sin tiempo. Las reglas del mercado son rapidez, variedad y cantidad contra el "tiempo sin tiempo" de un niño que se encuentra con la ficción, hace el pacto de lectura y al rato vuelve a su cotidianidad. Esta instancia será parte de una escena mil veces repetida, pero no forma parte del imaginario de la producción. Para que haya lectura y bienes simbólicos que leer debe haber un espacio, un tiempo y unos mediadores que le den consistencia al campo; cuando el campo se quebranta y las leyes del mercado crean sus propias reglas - explica Montes-, se forman "islas" de producción que componen su propio público lector.

El riesgo de estos claustros se produce cuando los mismos no cruzan sus circuitos, cuando los lectores no circulan por ellos. La lectura, pues, es clausurada, los lectores están protegidos y controlados también, sólo leen lo que el mercado y ciertas instituciones como la escolar ofrecen. Por lo tanto, el lector infantil quedaría atrapado en ciertos nichos de lectura: libro escolar, literatura infantil, determinados géneros, un canon establecido, lo que el mercado ofrece...

Porque en los tiempos que corren el mandato es producir. Producir para vender. Hacer y vender. Consumir y obligar a consumir. Nada es suficiente para alimentar la rueda. Los libros, por ejemplo, deben salir en ristras. Ser muchos. La consigna es multiplicar. (Montes: 99, 99)

En este sentido, no sólo estos escritores o teóricos dan su pelea respecto del tema, sino, - en la Argentina³⁶, en general, todos los que de algún modo constituyen el campo llamado de la literatura infantil hacen escuchar sus voces a través de revistas especializadas o no, de medios periodísticos, de ponencias en congresos o de libros con el fin de circunscribir las propiedades del campo en relación con ciertas ideas sobre la infancia, la lectura, la libertad del lector infantil en formación, las particularidades de la literatura dedicada, ofrecida o escrita para los niños, entre otros factores que definen un espacio en ciernes pero con un caudal productivo fuerte, cambiante y diverso a la hora de analizar sus publicaciones - tanto cuantitativa como cualitativamente.

Es indispensable que el lector también resista. Que busque elegir de la manera más libre posible, seleccionando el libro que prefiere

³⁶ Después de María Elena Walsh, Ricardo Mariño, Graciela Cabal, Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán, también expresan sus ideas y producen, en cierta forma, reflexiones teóricas y/o críticas acerca del campo de la literatura infantil.

y no el que le imponen. Que pregunte en las librerías sobre el libro que desea y, si no lo tienen, que lo encargue, llame por teléfono al librero exigiéndolo y que insista. Que en las conversaciones con amigos se atreva a hablar sobre lo que leyó y le gustó, inclusive si no es el título que todos están comentando o si los demás sólo están hablando de películas o programas de televisión. Que regale buenos libros. Que escriba a los periódicos y medios de comunicación solicitando más espacios para comentarios sobre libros. Que permanezca atento a las diferentes formas de exclusión que tratan de silenciarlo como lector. (Machado, 98: 132)

Ana María Machado - escritora y crítica brasileña- en torno al mismo debate sobre libros, literatura para chicos y mercado, propone la formación del lector, la constitución de un lector autónomo que defienda los libros y la lectura, que resista a las innumerables costumbres, modos y modas, avalados por la tradición y la historia, que controlan la relación entre la literatura y el lector infantil.

Resistir a la literatura empobrecida y moralizante para los niños; la pseudo literatura que sólo admite una lectura, contra los textos que generan múltiples niveles de lectura. Entonces, el poder liberador del lenguaje hace que "toda palabra en un contexto literario pueda ser mágica, romper cadenas, hacer volar. Y no hay ninguna razón para que, en cuentos para niños, uno olvide ese poder" (19) Si bien ningún texto es inocente no se trata, según Machado, de poner la obra al servicio de una ideología desde la intencionalidad misma de su producción aunque es inevitable que la concepción del mundo del escritor surja en ella.

Resistir a la economía de mercado que inunda la producción de literatura en general y la literatura para niños, en especial. Renegar en cuanto al arte se

refiere a la transacción de la oferta y la demanda es la propuesta de esta escritora. Contra la manipulación editorial en su oferta desequilibrante, ofrece la formación del lector crítico que pueda sobrevivir a los embates de la globalización y de la cultura de masas, la variedad y cantidad de lecturas, textos que rechacen los estereotipos sociales y el autoritarismo para generar la lectura autónoma, apasionada y crítica desde los primeros años de vida.

Resistir al exceso de información para jerarquizar la lectura. Si bien hace algún tiempo la problemática más fuerte acerca de los libros y la lectura se centraba en "el poder de leer", en el acceso restringido a los libros, hoy acceso y exceso se confunden en los países poco desarrollados también. Las nuevas tecnologías han generado un universo diferente pero también inabarcable que -según Machado-, brinda mayor información pero es más difícil de comprender, de penetrar.

Sin confundir libro con literatura, Machado incita a lo largo del texto *Buenas palabras, malas palabras* al debate - entre docentes, padres, libreros, editores, lectores, adultos, niños- acerca de

saber si deseamos libros que sólo formen consumidores, que únicamente despierten el deseo de tener más, o si, por el contrario, todavía anhelamos una lectura que no nos niegue el placer de pensar, descifrar e interrogar. Y que, después de exigirnos algún esfuerzo, nos haga salir de ella distintos de cómo éramos al entrar, sufriendo alguna transformación (115)

Los discursos literarios que se ofrecen al lector infantil, no importa si circulan fuera o dentro de la institución escolar están marcados por la problemática de la especificidad, de la calidad, de las propiedades que lo

definen como tal. Los textos infantiles conllevan una cantidad de huellas y filtros de quienes los producen, seleccionan, de quienes median entre ellos y los lectores en formación. A veces son agentes escolares, muchas otras extraescolares, comenzando por los innumerables filtros que establece el mercado editorial.

Luis Sánchez Corral en *Literatura infantil y lenguaje literario* (1995) enumera una serie de "condicionamientos pragmáticos negativos" que subvierten la especificidad del texto literario en pos de otras variables que lo desvirtúan y lo acercan a fines distintos: es decir, el cierre de sentido del texto que promueve la interpretación única, de modo que nada quede librado a la imaginación del lector; la falta de trabajo sobre el lenguaje, propia de ciertos escritores que parecen considerar - quizás por presiones editoriales - que escribir para niños consiste en usar el mismo lenguaje que se emplea en el registro cotidiano; la degradación del referente, que lleva a imaginar que los niños requieren de la representación de un mundo "color de rosa"; la ideología que opera instalando la idea de que su modelo de la realidad representada es el único posible; la infantilización del lenguaje, que parte del supuesto de que dirigirse a los niños consiste en hablar como ellos, y por último, el mercado que establece pautas que poco tienen que ver con lo literario, como por ejemplo que los personajes sean conocidos, de la televisión o de películas Walt Disney, que las imágenes sean grandes y coloridas, o que el libro atraiga por el agregado de sonidos, perfumes, troquelados, etc.

Nos encontramos ante un factor que repercute directamente no sólo en las condiciones de producción del discurso, sino también en las condiciones de una recepción infantil influida por los estudios previos de mercado y por los planteamientos de marketing (109)

De un polo al otro del circuito de la comunicación, las reglas del mercado ciñen el proceso a unas operaciones que marcan y dejan huellas en el discurso literario. Desde el *escritor* que no vive fuera del mercado y sabe que su texto - cuya definición barthesiana se nos hace lejana en estos dominios- es también mercancía, como sabe también, escribir, a veces, por encargo, según la edad, la etapa psicológica del niño, las necesidades didácticas o moralizantes; al *mediador*, algunas veces entrenado, lector mediador que explora los textos y sabe seleccionarlos o se hace cómplice de la ley de la oferta y la demanda; al *lector infantil* que vive inmerso en la maquinaria del "gran" mercado de objetos para niños. Todos participan en el proceso, lo importante es saber cómo.

3. Operadores del canon. La selección de textos en la escuela. Lo obvio y lo obtuso

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria.

Maite Alvarado.

En una reciente entrevista realizada por Gustavo Bombini, Beatriz Sarlo sostiene que en nuestro país la selección del corpus literario que debe trabajar la escuela no es un problema. Refiriéndose a la escuela secundaria, ella afirma que lo discutible son las estrategias pero no los textos.

Nosotros tenemos solucionado cierto problema: no tenemos que sentarnos a discutir cuál de las setenta u ochenta obras de Shakespeare tenemos que dar. Debemos pensar, simplemente, en cuáles son las estrategias para que alguien pueda leer el *Facundo*... Quizás sea optimista o simplista, pero no me parece que en el caso de la literatura argentina el problema de las obras a comunicar sea tan grave... Obviamente, la escuela tiene que comunicar a Borges, a Cortázar, a Bioy Casares, a Silvina Ocampo (Sarlo, 2000:35)

¿Es tan obvio que la escuela *tiene que comunicar* a ciertos autores?
¿Todos coinciden en la nómina de textos que han de conformar el corpus imprescindible de textos que transmita la escuela? ¿Qué sucede cuando en lugar de hablar de la “literatura argentina” en el polimodal hablamos de la “literatura” en la EGB? ¿Cuál es el lugar del saber y cuál el del placer en el abordaje escolar de los textos literarios?

Pareciera que la selección se rige por una serie de normas que regulan el campo escolar. La escuela “tiene que comunicar” ciertos textos por su

significación en la historia de las letras, por su vigencia política, por los valores que transmiten, por el modelo estético que brindan, por el tema que tratan, por la identificación que posibilitan con los lectores niños o adolescentes. Y, estos motivos cercan una zona limitada y compacta, homogénea, indiscutible, firme, segura. El campo así recortado es un espacio conocido y transitado, con sus huellas nítidas que impiden perder el camino o sufrir accidentes. Seguir esta huella permite incorporar los contenidos de lengua de las planificaciones sin mayores problemas, abordar incluso los “contenidos transversales”, mantener una rutina que ahorra tiempo; seguir esta huella anula los cuestionamientos de directivos, padres, compañeros, alumnos.

Como afirma Remo Cesarini existen diversas tendencias en la forma en que se enseña literatura en las escuelas: la humanista que *usa* los textos para operaciones de formación moral, la historicista que *usa* la literatura “como soporte y ejemplificación de una reconstrucción absolutamente ideológica de la historia nacional” o la que considera la literatura como un lugar de revelación de la historia de los intelectuales (Cesarini, 1986: 90-93). En todos los casos, los textos no son abordados desde su especificidad; se les amputa su condición de producción artística, su génesis, el pacto particular que establecen con su destinatario.

Frente a este usufructo de la literatura, existen otras alternativas que también se practican hoy en las instituciones educativas. Frente al dogmatismo, a la “utilización”, al “aprovechamiento integral del texto”, la lectura múltiple, cuestionadora, placentera, compartida y creadora. El docente que disfruta la

literatura, desea compartir ese goce y, desde su experiencia lectora, pone al alcance de sus alumnos la mayor variedad posible de *libros*, los hace partícipes de la selección, construye con ellos diversos recorridos de lecturas: crea redes y lazos entre los textos y los sujetos.

Pero, también el docente elige desde su saber profesional y entonces recorta el material que todos han de leer para conceptualizar saberes necesarios en la conformación de un lector. Así, conjuntamente con la lectura de material opcional y variado, la lectura que no busca ser más que eso, “lectura porque sí”, selecciona textos comunes que permitirán conocer cierto género o determinado movimiento artístico; explorar las características del lenguaje poético; descubrir rasgos en la producción de un autor, una escuela, una época; comparar las desviaciones y concordancias, etc. En este caso, hay textos paradigmáticamente representativos, casi insoslayables... casi.

Y es que lo que *obviamente* debe seleccionar la escuela no es tan obvio para todos. Si cuando hablamos de adolescentes, ciertas políticas institucionales pretenden a través de los textos promover valores o contribuir a la conformación de determinado tipo de ciudadanos, cuando se trata de los más chicos, la impronta moralista, pedagógica, psicológica crece, alimentada incluso por el menosprecio a las posibilidades de interpretación y de goce estético de estos lectores. Los libros para los más pequeños, “obviamente”, deben promover valores y ser sencillos. Basta leer las contratapas de ciertos textos, las sugerencias de las editoriales, las propuestas pedagógicas que suelen acompañar los lanzamientos de algunas colecciones. (Anexo N° 3).

A pesar de esto, hay quienes consideran *obtusos* recortar un corpus con leyes externas a las del campo literario; hay quienes socavan los límites del canon literario escolar y a través de esta operación delimitan uno distinto, más dinámico y permeable, abierto a lo nuevo, a lo que ocasionará disputas, a lo que en definitiva consolidará auténticos lectores.

3.1. Producción, distribución y consumo: maestros y textos

Ése que complace al adulto imitando sus gestos
está, mientras tanto, en otra parte.
¿Dónde? No ciertamente allí donde se lo va a
buscar, donde las determinaciones del mercado
o la escuela intentan fijarlo a través del
estereotipo o la repetición.
Maite Alvarado/Horacio Guido.

El planteo que sugiere Michael Apple en *Maestros y textos* (1997) acerca de las relaciones entre la escuela y el poder económico, cultural y político da cabida a numerosas reflexiones en torno a la problemática, que él mismo desarrolla, en cuanto a los diversos controles ejercidos sobre el curriculum y la enseñanza a través de la manipulación de los "textos". Aunque su investigación responde a la realidad estadounidense, muchas de sus preguntas y algunas de las respuestas son válidas, para este trabajo, en la realidad Argentina.

La utilización del texto ya sea el libro de texto escolar seleccionado y empleado por los alumnos de los diversos niveles u otros libros, propuestas o documentos sugeridos para el docente son parte de una maquinaria compleja que ejerce diversos controles sobre los sujetos pero además a través de su

producción, distribución y consumo legitiman ciertas formas de conocimiento, realizan un recorte epistemológico que es el que se transmite y reproduce en las aulas. Por eso sería valioso develar el conjunto de interrelaciones entre Educación y estado, entre cultura y economía, entre *literatura* y *mercado*. Así resultan productivas las cuestiones acerca de:

¿Cómo genera la economía política de la edición necesidades económicas e ideológicas concretas? ¿Cómo y por qué responden los editores a las necesidades del "público"? ¿Quién determina cuál es ese público? ¿Cómo opera la política interna de la adopción estatal de textos? [...] ¿Cómo se venden los textos en el nivel local? ¿Cuál es el proceso real de producción de textos, desde que se encargan las revisiones y la edición de un proyecto hasta la promoción y las ventas? ¿Cómo y con qué criterios se toman las decisiones al respecto? (Apple, 1997: 104)

Siguiendo a R. Williams, Apple se pregunta por la relación entre las estructuras económicas y la organización y distribución de la cultura, como también por la movilidad y el acceso a los bienes culturales como el libro. A su vez se pregunta -tal como Pierre Bourdieu-, por la relación entre el capital cultural legítimo que se transmite en las escuelas y los modos de definirlo. En este intrincado laberinto de interrogaciones emerge, pues, la conflictiva industria editorial, la educación como escenario de conocimientos social e históricamente reconocidos, el profesor, el alumno, el Estado como agente de control, y el texto - como mercancía y valor - en la encrucijada del mercado editorial y escolar; la cuestión es:

Quién escribe y se encarga del proceso de edición de textos, así como la cuestión de si están [los libros] o no plenamente controlados por las relaciones de mercado y por las correspondientes políticas estatales (1997:105)

En un contexto más cercano, se pueden analizar algunos controles que ejerce el Estado y el mercado en la selección de textos. Revistas, documentos y diversos materiales para el docente o el equipo escolar se transforman en lecturas prescriptivas que marcan las prácticas docentes según el sitio desde donde sean emitidas y sus modos de recepción.

Cuando avanza la Ley Federal de Educación, el Ministerio de Cultura y Educación lanza una publicación mensual, de distribución gratuita y masiva a partir de 1996: la revista, *Zona Educativa*, funciona en modo encubierto como un documento que en forma periódica informa, capacita o expone diversas problemáticas educativas dando la voz "oficial"; es así que los artículos, por ejemplo, no poseen firma, sólo surgen los nombres de los entrevistados y el Editorial lo firma, la entonces Ministra de Educación, Susana Decibe. La publicación no posee publicidad editorial aunque agrega una sección de reseñas bibliográficas de libros, revistas, documentos, o materiales emitidos por el ministerio; éste es un modo de legitimación de los textos y de control de las lecturas.

En febrero de 1997, por ejemplo, época de selección de textos en las escuelas, en especial de textos escolares, el N° 10 de dicha revista publica un artículo titulado "*EGB ¿Cómo seleccionar textos escolares?*". Aunque no sugiere títulos, sí presenta imágenes de determinadas tapas de libros y manuales y enumera una serie de pautas a cumplir a la hora de seleccionar los textos, agrega la definición de texto escolar y un análisis de su valor, su uso y la relación con los CBC.

Resultado de una gestión política posterior, terminada la época de *Zona Educativa*-, se comienza a publicar la revista *El monitor de la educación*, - año 2000-, de carácter trimestral y emitida por el Ministerio de Educación de la Nación. Su editorial es firmado por Juan José Llach, también Ministro de Cultura y Educación de la Nación pero el perfil de la revista, por el contrario, se torna muy personalizado en la firma de las notas. El primer número, paradójicamente, presenta como tema central "La lectura y la escritura en la escuela" y en casi todos los artículos se discute, expone o propone una mirada menos directiva o impositiva sobre los textos y las operaciones de lectura y escritura desde diversos enfoques con especialistas como Emilia Ferreiro, Beatriz Sarlo o Maite Alvarado, entre otros.

Si bien los *Contenidos Básicos Comunes* ofrecen un marco inevitable a la hora de seleccionar los recursos textuales, no especifican pautas o usos pero, por otra parte, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en las Orientaciones para la Educación General Básica, publica *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC* (1997). En estos sí hay un desarrollo teórico respecto de los recursos textuales a utilizarse en el aprendizaje de la lengua aunque no un mandato claro y específico acerca de los textos escolares o literarios - títulos, editoriales o autores.

Si la propuesta en el área de lengua es aprender a partir de los textos en uso, este documento sugiere, entre los criterios de selección, utilizar variedad de textos que sean accesibles y atractivos a los alumnos, textos literarios y no literarios; que promuevan una lectura crítica y que no auspicien prejuicios

sociales, raciales, religiosos, sexuales, regionales; que promuevan la reflexión sobre la lengua; que desde el inicio propongan diversas tipografías.

Textos literarios que posean *cualidades estéticas* y posibiliten a los alumnos una apreciación cada vez más amplia del mundo que los rodea (por ejemplo: Colección *Libros del Malabarista*, de Ed. Colihue, o Colección *La Llavcita*, de Ed. Plus Ultra.)

Materiales que integren cuentos, leyendas, poemas, la tradición oral de diferentes regiones de nuestro país (por ejemplo: Garrido de Rodríguez, *Leyendas Argentinas...*) (1997: 28)

Se marcan, desde un documento del estado, entonces, criterios de selección, cierta concepción literaria y se sugieren ciertos títulos o editoriales; en este caso, se subraya la dicotomía, nuevamente, entre el texto de autor y la literatura anónima como un modo de dividir el universo literario que se "debe" leer en la escuela. Por lo tanto, el canon literario tan fuerte en la legitimación de autores y la santificación de biografías, en los primeros ciclos de la EGB, incorpora un amplio panorama a partir de una perspectiva cultural-regional y de géneros - o especies literarias como se las llama en la escuela- que también posee autoridad por el espacio de lectura que convoca y ocupa en, por ejemplo, los manuales y libros de texto. La literatura anónima se reafirma, en especial, en las "Orientaciones para el segundo ciclo de la EGB":

Desarrollará el gusto por la literatura disfrutando y analizando las obras de la tradición oral y de la literatura infantil y juvenil, que le aportarán contenidos regionales y de otros medios (1997: 45)

Por otra parte, otros textos de llegada masiva a las escuelas, son las revistas educativas, en general, con un perfil de divulgación de experiencias o investigaciones, que se venden a precios accesibles a los docentes y son adquiridas también por muchas bibliotecas escolares. Una de las más

sobresalientes es *Novedades educativas*, por su llegada y su composición: una amalgama de artículos de experiencias, investigaciones, entrevistas, ensayos y noticias de actualidad. Su impacto fue mayor cuando los cambios de la Ley Federal estuvieron en su momento más álgido y discutido en el país.

Analizando un año de esta publicación mensual - enero/diciembre 2001 - se puede observar de qué modos se ejercen ciertos controles sobre la comunidad lectora de esta revista: a través de la copiosa publicidad - de textos escolares y/o literarios-, de artículos específicos sobre la lectura, la literatura, de la legitimación de algunos autores, que escriben o son entrevistados, citados, etc.

Cuando se habla de control de la lectura a través de estos textos, se pueden describir algunas estrategias relacionadas con la imagen y la publicidad como un modo de penetrar en el lector en forma implícita o encubierta, la idea sería que la frecuencia de aparición de cierto texto, autor o tapa invade el imaginario y se posiciona en un sitio de privilegio a la hora de seleccionar los textos. Otras estrategias más evidentes son los artículos, entrevistas o notas que versan sobre los libros escolares o sobre determinadas editoriales que descubren su intencionalidad; de todos modos, el recorte sugerido no es nunca inocente, es parte de los filtros que median entre el lector último - el alumno lector en la escuela - y el proceso de producción del texto.

Otro ejemplo tomado al azar, puede ser el N° 75 de la revista *Aula Abierta*. Publicada en enero, es un número clave para el trabajo de exploración y selección de textos: en lugar de abundar en publicidades y promoción

editorial, en este caso se le dedica un apartado al tema de libro escolar. "El libro escolar: claves para su selección" es un artículo que describe algunos parámetros para favorecer la selección de textos dentro del importante caudal de ediciones y sobre todo novedades que el mercado ofrece cada año: la legibilidad respecto del lenguaje utilizado, los paratextos y la diagramación; la presentación de los contenidos respecto del modelo disciplinario y la propuesta didáctica; el modelo de lector que está implícito y la maqueta editorial, más dos cuestiones subjetivas pero entrelazadas, si el libro convence al docente y entretendrá a los alumnos son elementos a tener en cuenta a la hora de seleccionar el libro de texto. El segundo artículo, "Sobre libros y fotocopias", pone en el tapete el debate acerca de las desventajas que implica el uso de fotocopias, en especial la pérdida de los referentes paratextuales y bibliográficos - tema que se analizará más adelante. Un informe especial: "Los nuevos textos para EGB 3 y Polimodal" expone un recorrido por los libros de las editoriales más destacadas o de mayor alcance y difusión en el mercado escolar, describiendo los distintos títulos y propuestas. Por lo tanto, desde una publicación periódica mensual se jerarquiza una temática candente en determinada época del año. Los lectores se abastecen de unas herramientas teóricas y/o prácticas - un recorte de esta edición- que a su vez se constituyen en un mecanismo de control de la selección de textos para el docente.

Otro medio de mayor llegada a las escuelas son los catálogos que pueden ser simples folletos publicitarios o complejos soportes de información y referencia, se dejan en las mesas de la sala de maestros o se acompañan con

una entrevista del promotor que desarrolla un discurso aprendido en los cursos de capacitación de la editorial. A veces ésta acompaña los catálogos con propuestas didácticas, en las que subyace, por supuesto, una concepción de literatura que genera la selección de textos desde el lugar del usufructo de la literatura.

Tres ejemplos de distintas editoriales ilustran esto último. La colección "Leer es genial" (2001) de editorial Santillana - de peso en el mundo escolar- regala una *Guía para los docentes. Actividades de lectura y escritura*. Esta colección de literatura funda la selección, su productividad y su estrategia de venta en los "temas". De este modo, las series temáticas desarrollan las cuestiones de la identidad, la discriminación, la comunicación, la prevención o la violencia, a partir de textos literarios escritos ex profeso - *Hechizos de amor* de Marcelo Birmajer, *El hipo y otros cuentos de risa* de Graciela Cabal, *Hasta la coronilla* de Gabriela Keselman...- y de los "clásicos de siempre" - *La isla del tesoro* de Stevenson, *El camaleón* de Chéjov. Luego se sugieren las actividades - tanto en la *Guía* en papel como en la web de la editorial - www.santillana.com.ar - por ejemplo para el II ciclo de EGB "Pensar la identidad", "Escribir una autobiografía", investigar el árbol genealógico, realizar entrevistas, leer otros libros, "Armar un álbum".

En segundo lugar, la editorial Cántaro - con una llegada menor pero constante últimamente-, lanza la colección *Hora de lectura* también para el II ciclo. Casi liberada de la impronta didáctica no logra abandonarla. Divide cada

obra en cuatro partes: el texto literario, consignas lúdicas, entrevista al autor y datos curiosos y divertidos sobre alguna cuestión del texto

Por último, la editorial Ameghino - en los límites del mercado escolar - acompaña al texto literario con una *Guía de actividades para el docente*. Ésta se convierte en la guía de comprensión de textos del alumno a través de una larga lista de cuestiones a resolver sobre el vocabulario, las ciencias sociales y naturales, plástica y recomendaciones de otras lecturas literarias...

De uno u otro modo, cada editorial seleccionó los textos por su utilidad didáctica o escolar y la oferta es que el docente repita este modelo que trae aparejado una concepción de la literatura relacionada con la formación moral. Por un lado, remite al antiguo modelo humanista, por otro lado, al modelo lingüístico, poniendo en evidencia la relación difusa y confusa entre lengua y literatura. En este nivel educativo se descarta el modelo historicista, tan fuerte en el nivel medio, e incluso se han abandonado los estudios biográficos, que en otra época cubrían una parte importante de la enseñanza de la literatura.

Se desprende de estas propuestas, una vez más, que en correspondencia con la idea de literatura formulada y trabajada en las clases de la educación infantil, se formará o surgirá un modelo de lector conveniente y complaciente con las reglas del mercado y de la dominación escolar contra el lector crítico e irreverente que describe, por ejemplo, Ana María Machado.

Cuando la selección de libros comienza a basarse en criterios de calidad, el lector recibe, además del placer de libros maravillosos, una recompensa inesperada. Él o ella descubren que, con este cambio de actitud, están menos atados a los lazos del mercado y serán capaces de ir más lejos, de leer libros de un nivel artístico más elevado. (1998: 55)

Los agentes y medios que generan diversos tipos de controles en el espacio escolar a la hora de seleccionar los textos son variados. Directivos, coordinadores de área y los mismos docentes constituyen operadores básicos de esta tarea desde el lugar institucional; desde el mercado editorial, los promotores, los eventos - reuniones, entrevistas, ferias del libro -, los recursos implementados para la promoción y venta: gacetillas, cartillas, catálogos diversos, propuestas didácticas, páginas en Internet...; se suman las revistas de educación y especializadas en Literatura Infantil y Juvenil³⁷ - de menor llegada a los docentes - más los medios periodísticos.

Si bien todos estos agentes y recursos se convierten en generadores de canon, según el lugar de la enunciación en el que se ubican, los tipos de reescritura que realizan, a partir del tipo de lectura que hace el docente de estos medios, la tarea de seleccionar los textos literarios en la escuela no es sencilla ni transparente, descubre y cubre un complejo mecanismo que posee implicancias duraderas y concretas en la manipulación y construcción del canon literario escolar. Sobre todo, en cada lector que egresa, hacia otro nivel educativo, en el mejor de los casos, y que no vuelve a tener contacto con la literatura, en la peor y más común de las circunstancias.

³⁷ Algunas revistas especializadas en literatura infantil, en soporte papel, en la Argentina son : *La Mancha*. *Papeles de literatura infantil y juvenil*, *Ludo*, *Piedra Libre*; en Internet, *Imaginaria -Argentina-*, *Cuatrogatos -Miami-*, *Bareque -España-*, por ejemplo.

3. 2. La figura del docente lector - selector

Entonces, había llegado el momento de buscar,
 en el torbellino de las letras, las historias que se
 me habían escapado...
Walter Benjamin.

Jitrik, en un artículo ya revisado se pregunta "quién o quiénes producen cánones o cuál es en cierto momento la producción de canon ... cuál es la forma de subsistencia de los cánones o su caducidad..." (1996, 25) Al buscar respuestas a estos interrogantes la institución escolar emerge en forma ineludible, en particular la figura del maestro como agente responsable de la selección de textos y de la definición de un canon literario escolar, como un operador de conservación también.

El docente genera, desde un lugar institucionalmente reconocido y otorgado, canon. La figura del docente está investida de determinado poder en relación con el saber, con la historia educativa y el lugar que le ha sido dado, con la propia historia individual. Pero también ese poder funciona de acuerdo con un rol establecido socialmente que hace que las interacciones a nivel de aula giren en torno a un eje, a una voz, que es la voz del maestro. Éste posee el saber, el discurso del saber, la palabra, pero más allá de esto detenta un poder que recibió con su titulación.

La eficacia simbólica del discurso de autoridad, depende siempre de la competencia lingüística de quién lo dice. Máxime, evidentemente, cuando la autoridad del locutor no está claramente institucionalizada. (Bourdieu: 1985, 49)

Más eficaz aún cuando la voz sí está institucionalizada y posee la competencia discursiva necesaria, en el sitio adecuado, ante un auditorio que la reconoce. Entonces, junto con Carina Kaplan³⁸ (1994) se puede reflexionar acerca del poder discursivo del docente - casi siempre ignorado por el mismo, casi siempre fuera del ámbito de las capacitaciones o los replanteos de las prácticas de aula o institucionales-, sobre las historias individuales de los alumnos.

Su poder deriva de varias fuentes: de su estado adulto; de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal; de su propia pericia en la materia que enseña. Sus derechos se extienden muy por encima del derecho a invocar sanciones formales. El alumno puede carecer prácticamente de "terreno privado" [...] El alumno no puede - ni debe- tener "secretos" para con el maestro. (1994, 24)

De este modo, como se vio en el apartado "Orden y control", las redes de poder en el campo escolar se infiltran por múltiples resquicios de la vida escolar y de diversas modalidades. La figura del docente que alimenta el imaginario escolar es depositaria de una serie de licencias, que los mandatos histórico- sociales han depositado sobre él, también es parte de los cambios que la actualidad genera y de los que debe hacerse cargo. Los posicionamientos del docente son diversos. Modificar la organización de poder de una clase implica, entre otras cosas, resignificar la práctica escolar cotidiana, detener el juego por un momento y dar las barajas otra vez. A veces

³⁸Esta investigadora centra su mirada en el maestro y su discurso a la hora de hablar de los alumnos y "marcar" - etiquetar- con esto su historia escolar.

no es posible, a veces es más cómodo quedarse en el lugar ganado. Por eso, es imperativo:

Formar profesionales críticos, creativos y comprometidos con la resolución de problemas educativos y sociales de nuestro país, para romper con el papel de agente reproductor que pueden cumplir los docentes. (Brusilovsky, 1992: 42)

A pesar de que el entramado de las prácticas de poder de una clase o de una escuela es mucho más complejo, la figura del docente se destaca - más allá de los directivos o inspectores por ejemplo - en relación con la cantidad de alumnos sobre los que actúa año a año, sobre las acciones que realiza y/o debe llevar a cabo en su función, por la carga horaria que comparte con ellos, por las decisiones permanentes que toma - didácticas, disciplinarias, afectivas...- porque su discurso, sus decisiones, sus elecciones impactan directamente sobre una matrícula distinta cada año, pero cuantitativamente importante, porque los alumnos se van pero el docente se queda - frase hecha si las hay .

Estos docentes de acuerdo con su perfil, con la metodología elegida, con el modelo que desean transmitir son los que seleccionan cada año los soportes, los libros, los títulos, los autores, las editoriales que utilizarán en la clase con sus alumnos. Para ello se valdrán de mucha o escasa información, en su afán pondrán en escena variables personales, económicas, pedagógicas, cruzarán -en forma consciente o inconsciente- variables educativas y de mercado. Pondrán en juego su "habitus", su sentido común, y también, su formación profesional, como afirma Silvia Brusilovsky.

Este docente, figura central del dispositivo escolar, selecciona a partir de muchos parámetros, participa de la ley de la oferta y la demanda, a su vez, las editoriales son analistas entrenadas de las controvertidas estrategias - variaciones y permanencias - del campo escolar.

El docente selecciona a partir de la oferta variable y novedosa del mercado pero también desde su autobiografía de lectura. Los docentes, como todos los lectores, poseen una determinada historia de lecturas, cada uno es acreedor de un capital de lecturas que responde a su historia de vida, en la confluencia de lo que Bourdieu llama mercado familiar y escolar; este recorrido subjetivo y único de cada lector da por resultado *una concepción de la literatura* - modelo de textualidad, modelo lingüístico, transmisora de valores, vía de evasión, recurso lúdico o didáctico o...- que marcará las prácticas cotidianas en el aula, la selección de textos literarios, el contacto con los libros, la mediación entre los libros y los lectores infantiles....

De cualquier modo, estos docentes, ¿son lectores afanosos? La pregunta tan llana, sencilla incluso, de si los docentes son lectores no es en vano. Si se considera un valor y una necesidad alimentar las competencias lectoras a lo largo de la vida con el fin de poseer más herramientas que permitan interpretar la enorme variedad y multiplicidad de textos que circulan en la sociedad, es menester que el docente posea cierta información y formación lectora ya que actuará como mediador entre los lectores y los textos; será un mediador que identifique la especificidad literaria, el valor de los libros, que experimente el deseo de leer para poder transmitirlo y despertarlo en los

que aún no han formado su hábito lector. Este mediador tiene que ser simultáneamente, como dice R. Barthes capaz de experimentar los tres placeres de la lectura: el placer de las palabras, el placer que deriva del entramado narrativo y el que produce la escritura como resultado de la aventura de leer. (Barthes, 1987)

Indagar en la autobiografía de lectura, interroga en el docente, alumno o bibliotecario, al lector que en él se ha constituido, su origen, su historia, sus marcas, su bagaje de lecturas y, a veces, la falta de experiencias lectoras o su insuficiencia. Muchas veces se va a contrapelo de las experiencias de lectura, los hábitos y conceptos previos que ellos manejan, por lo mismo, una de las primeras experiencias consiste en la reconstrucción de las “autobiografías como lectores” - relacionadas con los llamados *mitos escolares*. Al recomponerlas, se puede establecer el universo lector de cada uno viendo semejanzas y diferencias, las distancias generacionales, el grado de actualización, cuál es el canon literario constituido a partir de la permanencia o vigencia de ciertos títulos, autores o editoriales, y los cortes en la historia de lecturas de cada uno... De este modo, - sin aplicar ningún mecanicismo -, se pueden analizar las implicancias presentes en el acto permanente y comprometido de cada docente en la selección de textos literarios; quizás la relación entrañable o no con este discurso decida los modos de elegir, de leer, de proponer las lecturas en el aula, de acompañar en el recorrido de la formación lectora de los alumnos, cada año, con cada grupo de lectores "y" alumnos.

Lamentablemente la lectura está signada por la historia de aprendizajes sistematizados y obligatorios que no fomentan el hábito sino el rechazo: es más simple dotar de una significatividad placentera a la lectura en la infancia cuando los mediadores son expertos y no reducen esta actividad a la cultura escolar; más complicado es deconstruir saberes, prácticas culturales, prejuicios internalizados desde la infancia en adultos formados que buscan en la actividad de lectura de los niños el aprovechamiento pedagógico o la enseñanza moralizante.

Niños y adultos son invitados a entrar en el bosque - de la ficción -, a jugar con el lobo - de los cuentos -, a correr aventuras. Cuando Michèle Petit dice que *el lector es trabajado por sus lecturas*, dice con esto que los sujetos se constituyen, y conforman permanentemente su identidad, en la intersubjetividad. Y que hay "encuentros" que hacen modificar su rumbo y esos encuentros pueden partir de la frecuentación de una biblioteca y por supuesto de la lectura. Encuentros con bibliotecarios, otros lectores, escritores y escritos

De la voz de un poeta, del deslumbramiento de un sabio o de un viajero, del gesto de un pintor, que pueden redescubrirse y ofrecerse para ser compartidos de una manera muy amplia, pero afectándonos en forma individual. (Petit, 1999: 53)

Desde el conocimiento de sí como lector, pasando por las anticipaciones propias de todo acto de lectura, la experiencia de leer es de un valor insondable; sólo a partir de aquí el mediador, docente, animador o bibliotecario investiga, busca libros nuevos, comparte sus experiencias y es crítico respecto de ellas, pero especialmente cuando se pone en la piel del lector que es, del

lector que fue, del que desea o desearía ser; porque la lectura es subsidiaria del deseo, de la capacidad de comunicar, de la necesidad de regalar las propias preferencias. Así dice Graciela Montes (2001)

Los lectores manan lectura, siempre la andan repartiendo. Prestan o recomiendan libros, los regalan, le muestran a uno un cuadro, llaman la atención sobre el modo en que cae la luz sobre un paisaje, no quieren que se pierda una película y nos piden que, al verla, no dejemos de reparar en tal o cual secuencia imperdible. Si se trata de un libro en otro idioma, a menudo se ocupan personalmente de traducirlo, a tal punto desean que ese libro sea leído y sentirse al mismo tiempo parte de su lectura. Si son editores, lo editan; si tienen buena voz, lo leen en voz alta; si son bibliotecarios sugieren a los usuarios de la biblioteca que lo tomen en préstamo. Un lector ha visitado *las ciudades invisibles* y cree que valen la pena.

El mercado escolar habrá ofrecido ciertas oportunidades a este docente definitivamente constituido en su cargo. Desde su formación, en el caso de los maestros del Nivel Inicial y de aquellos que ejercen desde el primer año hasta sexto año de EGB, son pocos los que poseen una titulación universitaria en la Argentina, en general, los títulos son emitidos por institutos terciarios. Estos ofrecen una carrera breve de dos o tres años, en cuya curricula no sobresale la formación literaria, por lo tanto, no es en el instituto de formación docente donde se adquieren competencias o realizan prácticas intensivas de lecturas literarias, a diferencia del alumno de la carrera de Letras que cubre una carga horaria importante y una cantidad de asignaturas que ponen el énfasis en la lectura de literatura.

Más concretamente, también otras variables - fuera de las propiedades del texto, de las decisiones del maestro - influyen en las elecciones de lecturas

literarias. Cada institución escolar, sea ésta, laica o religiosa, céntrica, suburbana o rural, con orientación musical o informática, define las prácticas profesionales, las decisiones didácticas. Por ejemplo, el acceso a los libros, a cualquier tipo de texto - en papel o digitalizados-, no es común a todos los establecimientos, a todos los alumnos. Esta variable, la económica, a veces la geográfica, es determinante para el docente que debe considerarla, como también el posible acceso a bibliotecas - escolares o barriales.

3.3. ¿Qué y por qué? Algunos criterios de selección sobre los objetos textuales.

para que algún día, realmente, los libros no muerdan a nadie
Laura Devetach

Cuando se habla de criterios de selección de textos, se habla de tomar partido por ciertos textos, la evaluación no es otra cosa que una valoración de los textos que depende de muchísimas variables - algunas de las cuales fueron ya revisadas en este trabajo. Teresa Colomer (2002) desarrolla algunos criterios válidos para la selección de textos infantiles. Un mediador tendría que considerar la calidad literaria de los discursos, en especial, de aquellas producciones de autor para niños (11), y además, los modos de textualizar la cuestión moralizante para que ésta no se convierta en un vehículo de mensajes y valores sociales a transmitir. Otro saber del selector y mediador responde al conocimiento del lector infantil, sus gustos e intereses, como así también, la compleja relación entre escuela y literatura.

En "La opinión del lector (La esclavitud del gusto)" , Colomer describe uno de los criterios que no han sido trabajados aquí hasta el momento pero que funcionan concretamente en el imaginario de los adultos mediadores y selectores: elegir los textos que gustan o divierten a los niños. Esta última cuestión se abre en dos perspectivas: los libros deben agradar a los niños y por esto habría que posicionarse respecto de la infancia y la lectura de literatura, conocer al lector, saber cuáles son sus gustos. Y por otra parte, "dar de leer" - como dice Pennac (1994) -, no implica la condescendencia y la actitud demagógica sino que comporta la actitud adulta de ofrecer desafíos, de sugerir lo desconocido. Si bien todavía son muchos los interrogantes acerca de los modos en que se construyen las historias lectoras, la competencia literaria de un niño se forma, en principio, porque existe el mediador que ofrece libros y lecturas, compra libros, regala su voz, lleva al niño a la biblioteca...

Aún sabemos muy poco sobre las causas que hacen que un libro conecte con sus lectores. O bien, que ese conocimiento no se aplica regularmente a la selección, ¿cómo se explica, si no, que varias editoriales rechazaran el manuscrito de Harry Potter? , o ¿quién se habría atrevido a poner los volúmenes de *El Señor de los Anillos* en manos de adolescentes poco lectores? ¿Estamos dispuestos a saber que, cuando los niños escogen libremente, los cuentos de Walt Disney continúan siendo los más elegidos de las bibliotecas? (Colomer, 2002:14)

La relación entre escuela y literatura es otro criterio que analiza Colomer en "El itinerario de aprendizaje (La escolarización de la literatura)". La escuela como espacio institucional, históricamente reconocido, el docente como selector de textos, la escuela como constructora de canon. El itinerario de aprendizaje del lenguaje navega entre el mercado familiar y el mercado escolar

que a su vez no pueden prescindir del mercado editorial. De cualquier modo, la literatura

siempre estaba ahí, presente en la formación del lenguaje, insustituible en la formación lectora, inseparable en la construcción cultural de la personalidad. Supimos, entonces, que no sólo importaban los vértices de "niños", "aprenden" y "leer", sino que los "textos" que los niños oían cantar y relatar, tenían una importancia fundamental, porque era la literatura la que hacía actuar a los niños y niñas como receptores literarios y les convertían efectivamente en tales. (15)

La literatura siempre está allí y la escuela la incorpora como discurso enseñable. Las preguntas, más concretas, giran en torno a qué portadores de textos se eligen, cómo llegan a los alumnos, qué modelo de literatura se enseña, qué canon literario se diseña, cuál es la relación que se establece entre lengua y literatura y si hay una didáctica de la literatura en los primeros ciclos de la EGB.

Acerca de los primeros planteos, algunos conceptos que formula André Lefevere (1997) pueden ser operativos para pensar el tema. *Reescritura, manipulación, mediación* se presentan como tres mecanismos que articulan el campo literario para mantener en vigencia los textos pero también para controlarlos, legitimarlos y construir determinado canon.

La complejidad del funcionamiento del campo literario hace que no se pueda pensar una relación transparente ni mecánica entre los textos y sus lectores, mucho menos cuando éstos son infantiles y están en la escuela. La red de mediaciones es espesa y enredada. Los agentes que están en medio, los "reescritores"- según Lefevere- , son aquellos que no escriben literatura pero sí producen: reseñas, artículos, antologías, biografías, - sobre todo de

divulgación para el "lector no profesional" -, compilaciones, historias literarias, traducen, editan...

En este caso, los reescritores -desde el campo editorial- seleccionan los textos literarios que estarán en los manuales y los libros de área de lengua en la escuela, eligen los libros para las colecciones infantiles - de autor, anónimos, en lengua extranjera o no...-, los libros o las antologías que acompañarán al libro de texto, son editores, directores de colección. Estos reescritores poseen poder para seleccionar los textos, además los recortan, los adaptan, los fragmentan con fines moralizantes, de espacio, o por razones didácticas la mayoría de las veces. En absoluto esta actividad es minusvalorada, en estos agentes se encuentra el poder de decisión, por lo menos editorial. Por lo tanto, las lecturas que se hagan desde la escuela atraviesan numerosos filtros de control. Si la posibilidad de trabajar con libros de literatura no es mayoritaria, si una de las pocas opciones es el manual y el libro de área, lo que cada editorial decida será determinante para estos lectores infantiles que están formando su competencia literaria, casi exclusivamente en la escuela.

Los alumnos, que en muchos casos no leerán un libro completo durante todo un año, aprenden la cultura del fragmento, no sólo por el uso de las fotocopias³⁹, sino por la fragmentariedad que se manifiesta en la planificación y

³⁹ En una investigación que data de 1995 Eliseo Verón releva y revela la triste situación de la lectura en la Argentina. Un alumno en EEUU lee 15 libros por año, un niño francés, 10 libros y uno colombiano 3. Un alumno argentino lee 0,7 libros por año. A través de la metodología cualitativa, lleva a cabo una investigación en escuelas de la Capital Federal que develan la supremacía de la fotocopia contra el libro "como soporte de lectura legitimado en las prácticas cotidianas de la vida escolar, en razón de su practicidad y su función complementaria de otras fuentes.(...) Las fotocopias despiertan menos temor que el libro y aparecen como aptas para una apropiación más fácil: "se pueden intercalar en la carpeta", "los chicos las hacen suyas" (Verón: 1998:124)

el diseño del texto escolar. Su concepción de la literatura estará imbuida de la conflictiva relación entre lengua y literatura, y por otra parte, el manejo del objeto / libro - el diseño, el tamaño, - y sus marcas paratextuales - autoría, portadas, prólogos, etc.- serán una consigna pendiente.

3.3.3. Los géneros literarios: ¿criterios o contenidos?

La literatura [...] es una poderosa máquina que procesa o fabrica percepciones, un "perceptrón" que permitiría analizar el modo en que una sociedad, en un momento determinado se imagina a sí misma" (Link,1992:5)
Ver a través del género es la propuesta de Daniel Link, organizar las percepciones y respetar o transgredir unas formas que remiten a la historia de la literatura misma.

La máquina literaria fabrica matrices de percepción: ángulos, puntos de vista, relaciones, grillas temáticas, principios formales. Lo que se perciba será el juego que se establezca entre cada uno de los factores que forman parte de la práctica literaria. (Link, 1992: 5)

El género, a su vez, es parte del imaginario del escritor, del lector, se convierte en un organizador de la selección de textos, por lo tanto, también es un criterio que depende del mediador - docente - y/o reescritor. La valoración y el uso que estos agentes hacen del género depende de la concepción literaria y

Por otra parte, desde el 26 de febrero al 13 de marzo de 2001, en la Argentina el estado llevó a cabo una encuesta nacional sobre lectura y hábitos lectores, algunos de cuyos resultados se pueden ver en el Anexo N° 4.

didáctica que posean de la literatura. He aquí la relación tan intensa que existe entre género y literatura y viceversa. ¿Qué géneros se seleccionan en la escuela? ¿Qué géneros literarios incorpora el manual en los primeros ciclos de la EGB? ¿Qué concepción de los géneros se maneja?

En este sentido, el género *literario* emerge como indicador de una clase, también como pauta didáctica enseñable en la escuela, últimamente homologable, a los "tipos de textos" o "tipologías textuales" - receta de cocina, noticia periodística, texto informativo, carta⁴⁰. En los primeros ciclos de la EGB, no ingresó el trabajo de Mijail Bajtin sobre "los géneros discursivos" que sí es parte de los libros y contenidos del Tercer Ciclo de EGB y Polimodal. Bajtin abre un debate acerca de los textos, que no se observa ni en los libros de texto ni en las capacitaciones docentes de estos primeros niveles. De este modo, lo que sí se estandarizó a partir de la Ley Federal es que "hay que trabajar variedad de textos" y se lo hace - casi siempre- equiparando funciones del lenguaje y clases. Por lo tanto, los géneros literarios seleccionados responden a la misma categoría de una receta de cocina. Esta perspectiva se ancla en la lingüística textual y las diversas transposiciones didácticas - libros de didáctica, materiales del ministerio, manuales y libros de texto escolar más que nada - que llegan al docente, en primer lugar y que éste transpone para sus alumnos.

La cuestión de los géneros constituye un problema literario que ha sido abordado desde diferentes puntos de vista a través de los años, las corrientes

literarias y los sucesivos teóricos. El relevamiento en los libros de texto escolares del segundo ciclo de la EGB, con el fin de explorar las propuestas didácticas acerca de este tema dio por resultado una concepción tradicional y complaciente⁴¹. En todos los textos, en forma explícita o por omisión se encuentra latente la tripartición aristotélica de los géneros: narrativo (épico), teatral (dramático) y poético (lírico), con la consiguiente reflexión puntual y descriptiva de las especies elegidas; no se propone un debate o una problematización del tipo de clasificación textual y mucho menos de los géneros.

El análisis de dos índices de libros de área de lengua ilustra la convivencia de los tipos de textos variados (Ver Anexo N° 5). En *Lenguaje 6*, de la editorial Estrada (1999) los contenidos se dividen en tres partes. Una, justamente, "Los textos" describe las tipologías; otra, "Estudio del lenguaje y la comunicación", y la última, "Ortografía y vocabulario". Los tipos de textos trabajados son: la novela, el texto informativo, el cuento tradicional, la publicidad, la poesía, la historieta, instrucciones y formularios, cuento de suspenso, la carta y el teatro. No aparecen separaciones, si no una tipología después de la otra, tampoco hay una introducción sobre el tema o sobre los géneros literarios en cada unidad de trabajo. Si bien se adelanta al lector y alumno que "Esta parte del libro les permitirá conocer más acerca de los textos", luego se trabajan las tipologías - ficcionales o no - sin más.

⁴⁰ Datos extraídos de las entrevistas docentes, en donde se evidencia la falta de criterios sólidos o uniformes para clasificar los textos.

El índice de *Lengua 5* de la Editorial Aique (1999) no realiza un planteo por tipologías textuales sino que a su organización subyacen los Bloques de los CBC. Lengua oral y escrita - lectura y escritura, reflexión sobre el lenguaje y literatura a través de diversas tipologías. Entre ellas, las ficcionales: Literatura oral (poesías: refranes, coplas, colmos, adivinanzas; narraciones: mitos y leyendas"), poesía, cuento autoral, y texto teatral. Como se observa, se respetan los géneros tradicionales en forma exhaustiva.

A su vez y por otra parte, al igual que en los CBC funciona la dicotomía literatura de autor y anónima. Reconocer al autor como un agente productivo del campo literario, no como monumento - para escribir largas biografías o relacionar mecánicamente la producción con su vida - pero sí apelando a su figuración como agente social y literario es parte de la construcción de un imaginario lector. Del mismo modo que la valorización de la literatura oral en la escuela remite al conocimiento y resguardo del patrimonio cultural y regional de los pueblos, la atención sobre los autores tendría por finalidad impregnar a los alumnos de un universo cultural que alimentará la construcción de su propia autobiografía lectora. El trabajo con fotocopias, sin libros, sólo con manuales o con soportes carentes de paratextos empobrece la mirada sobre este universo.

En este sentido, los índices analizados marcan las diferencias entre los textos anónimos o de autor a través de la referencia bibliográfica. Estas citas también componen una versión del canon literario escolar.

En síntesis, los géneros constituidos histórica y socialmente cuya característica es la variabilidad, se revelan como un contenido a enseñar y

como un parámetro de organización de la selección de lecturas literarias para los niños. La impronta que marca esta selección es que en el imaginario, los saberes y decisiones de los mediadores adultos sobre la organización de los géneros literarios permanece estanca y mayoritariamente inmóvil.

3.3.4. Margen, centro y literatura

Si es válido considerar la relación centro-periferia, tan dolorosa para la literatura folclórica, *la literatura infantil*, el rock, el policial, los graffiti, las historietas o el humor es porque permite encauzar, de algún modo, el debate de las producciones estéticas en el proceso social. A partir de esto, ¿existe la relación margen -periferia? ¿qué es generar, crear, desde el margen?, ¿quién legitima las zonas culturales? ¿de qué modos se piensan los géneros nombrados como menores, marginales?

Raymond Williams señala dos líneas que pueden despejar esta cuestión. Por un lado, la relación entre los procesos sociales e históricos y la literatura, por otro, la *continuidad* en el tiempo - a pesar de los cortes o rupturas - de las formas literarias, lo que habla de su historicidad o evolución literaria - en palabras de Tinianov. El proceso de producción literaria no podría ser mirado bajo la lámpara de una dicotomía, sí en el entramado de las relaciones sociales y de las reglas estéticas; el género es una prescripción que continúa marcando los discursos, pero la pregunta es acerca de cómo lo hace.

Lo productivo está en ver cómo, en cada momento, y de qué manera, funciona una toma de decisión genérica: es decir por qué se decide, desde dónde, apuntando a qué, buscando qué (Bocchino, 2001, 11)

Evidentemente, la producción de textos, la producción de cultura en cualquiera de sus formas, lenguajes o códigos se encuadra en un marco nacional, político, institucional, un espacio de poder que genera reglas, límites, jerarquizaciones. Para esto, y casi como siempre, Roland Barthes tuvo algo para decir:

El lenguaje encrático (el que se produce y se extiende bajo la protección del poder) es estatuariamente un lenguaje de repetición; todas las instituciones oficiales de lenguaje son máquinas repetidoras: las escuelas, el deporte, la publicidad, la obra masiva (1989:67)

Los lenguajes utilizados bajo la marca de la institución produjeron una cultura legitimada por los agentes sociales (público / lectores, críticos, manuales, escritores por encargo, maestros, padres, editores,...) que conforman el campo intelectual relacionado con el campo de poder. Como dice Pierre Bourdieu, el campo cultural es un sistema de fuerzas en pugna, en el cual se enfrentan modelos y supuestos, muchas veces encubiertos (1971). Las producciones legitimadas por los agentes del campo oficializado, constituyen una “versión” del uso del lenguaje, de la lectura de la realidad, de la selección del público, de la jerarquización de la información, de los estilos, de los géneros, son una forma de leer la realidad.

Sin embargo, estas producciones culturales que conforman el canon literario oficial, en la vida cotidiana funcionan en la periferia de las lecturas y

prácticas culturales, aunque, ciertamente falta mucho tiempo para que las fuerzas en pugna dejen que esto suceda en las representaciones, instituciones e imaginarios culturales. Por eso, el lugar de los reescritores es fundamental en relación con el lector no profesional, porque el lector profesional compone una minúscula porción respecto de la masa de lectores/ consumidores. Si bien la manipulación de los textos y la distancia entre los lectores y los "originales" es más grande, éstos pueden achicar la brecha entre la no-lectura y el lector corriente.

Quizás la literatura infantil, la historieta, el rock o lo folclórico, en un principio, según desde dónde se hable, se analice, se lea, se interprete, sean discursos contruidos desde un margen pero desde el momento en que la reflexión acerca de estos discursos sociales se realiza (revistas eruditas, historia de la literatura infantil, críticas, entrevistas a ilustradores, escritores, dibujantes y guionistas, conferencias, cursos, feria del libro infantil, congresos, jornadas, premios...), estas producciones cobran existencia, se posicionan en el campo, generan sus propios sentidos. Entonces, si se piensa el género como matriz de percepción (Link, 1992), en la encrucijada de los procesos literarios y los discursos en el debate social, se produce el descentramiento:

el Texto no se detiene en la (buena) literatura; no puede captarse en una jerarquía ni en base a una simple división de géneros. Por el contrario (o precisamente), lo que lo constituye es su fuerza de subversión respecto de las viejas clasificaciones" (Barthes, 1987:75)

La visión de un proceso cultural a base de préstamos, extensiones, incorporaciones, inclusiones, proyecciones, exclusiones o reinterpretaciones,

que pone en funcionamiento el juego entre lo residual, la dominante y emergente, deja atrás las rígidas dicotomías culto - popular, centro-periferia, aunque quizás instaure otras en el campo de los discursos sociales que dan cuenta de una mirada y un interés sobre ellos, como por ejemplo; vanguardismo / academicismo, jóvenes / viejos, nuevos / viejos, comprometidos/ estetas... Éstas, de todos modos, nos dicen que hay una lectura y se desea producir sentidos y ubicar o reubicar en los imaginarios institucionalizados todas las prácticas culturales.

¿Dónde queda ubicada la literatura que leen los niños? Para unos, en el seno de la literatura "a secas", para otros se instala en el campo estético o productivo como un género, propiamente dicho. Un género que juega con todas las variantes que la literatura ofrece, que se arriesga con los desafíos del lenguaje pero acentúa ciertos procedimientos de acuerdo con el lector y las concepciones de la infancia y la lectura de literatura. A veces también se respeta el género "infantil" por puro conformismo con las reglas de productividad del mercado editorial y desaparecen los rasgos de escritura literaria. Para Graciela Montes:

Yo sé que lo que estoy escribiendo va a formar parte o al menos puede formar parte de la literatura infantil, [...] da la sensación de haber una retórica, ciertos procedimientos que aparecen con mayor frecuencia en que en otros discursos, destinados, al parecer, a sostener la atención de un receptor especialmente escurridizo [...] Hay además, sin lugar a dudas, una sencillez buscada, que, en el mejor de los casos, es despojamiento y precisión - contundencia- y, en el peor, simpleza. Y también una especie de urgencia. En fin, marcas de una postura, señales de un género, así me parece. (Montes, 1999: 15)

"Nuestra sociedad sólo otorga a algunos el poder de leer; o sea, de acceder más rica y eficazmente a un nuevo poder sobre sí mismos y sobre los demás. Hoy día, cuando se ha experimentado personalmente el poder de leer, es más un acto de justicia social trabajar para desarrollarlo en quienes están privados del gusto y la necesidad de leer"

Robert Gloton. *El poder de leer*

RASTREAR, CONTRASTAR, INTERPRETAR

IV. DISEÑO EXPERIMENTAL

1. La lectura y la literatura en la escuela. Lectura de materiales

Al comenzar este proyecto se configuraron a la par un trabajo teórico y cierto trabajo de campo, en principio, de tono cuantitativo por las encuestas y cualitativo por las entrevistas y las observaciones respaldado por la definición y redefinición de determinados conceptos teóricos pero relacionados con el universo escolar. El estado de la cuestión dio por resultado escasísimos recursos y bibliografía específica acerca de la problemática, por lo que tanto la construcción teórica como el diseño de los instrumentos para el trabajo de campo fueron constituyéndose en la interacción de conceptos, prácticas e interpretaciones constantes.

A partir de la distribución y recolección de datos de las pruebas de encuestas, en primer instancia, en una reducida población de docentes - en tres escuelas diversas - se observaron serias dificultades para concretar las encuestas. Cuando se devolvieron, muy pocas veces habían sido completadas

- especialmente en lo que se refiere a la determinación de datos bibliográficos exactos. Por esta razón, se simplificaron algunas consignas y se explicó el por qué de la misma apelando a la buena voluntad de los encuestados.

En segundo lugar, cuando se volvieron a tomar rediseñadas - a través de directivos, en forma directa, por docentes, coordinadores institucionales o bibliotecarios - sin realizar una preselección de las instituciones, sólo distinguiendo que llegaran a las distintas ramas de la educación - provincia, municipal, privados⁴² - al segundo ciclo de EGB⁴³, los resultados en cuanto a la devolución de la encuesta fueron los mismos.

Por lo tanto, no era el diseño de la encuesta lo que obstaculizaba su realización. Comenzó, entonces, un periodo de indagación personalizada con ciertos docentes implicados en la investigación y las respuestas giraron en torno a la falta de tiempo para completarla, la pérdida del ejemplar, "los problemas que aquejan al docente en forma permanente"⁴⁴.

Más tarde se desestimó la posibilidad de cuantificar a partir de este trabajo. Sin embargo, la muestra lograda ilustra, en cierta forma, la problemática, y reconstruye a través de los datos bibliográficos inscriptos, un universo de lecturas productivo. Dividida en partes iguales por las tres ramas de la educación en la ciudad - zona urbana y suburbana - será posible realizar una lectura significativa de los datos, que a su vez servirá de sostén a los planteos

⁴² El total de 167 escuelas, se divide en 77 provinciales, 17 municipales y 73 colegios privados reconocidos. A veces se hará referencia a esta división, otras se considerará el total de las encuestas en forma indiferenciada.

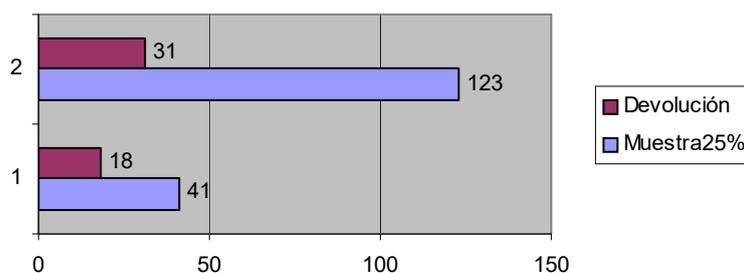
⁴³ El II ciclo de la EGB se halla subdividido en tres años: cuarto, quinto, sexto que no siempre poseen un docente para cada uno, sino que a veces lo comparten por áreas.

teóricos y funcionará de disparador para una interpretación constructiva y transferible, junto con las entrevistas a docentes y promotores y observaciones de clase realizadas. Todos estos materiales completan un modelo de investigación que conjuga la lógica cuanti-cualitativa.

El total de escuelas reconocidas de la Educación General Básica pertenecientes al partido de General Pueyrredón es de 167, divididas en tres ramas en forma desigual. Se enviaron materiales a 41 escuelas que significan el 25% del total, se logró la devolución de 31 encuestas en 18 escuelas que constituyen el 43% de la muestra. Estas 18 son sólo el 10,77% del total (167).

Fueron entregadas, entonces, 123 encuestas y recibidas 31, que implican, a su vez, 31 docentes - cuya edad va de los 24 a los 57 años-, y esto es el 25,20% del total de los materiales entregados.

RELACIÓN ESCUELAS-ENCUESTAS



El grupo de docentes que colaboró en la investigación pertenece en un 42% a sexto año de EGB, el 36% a quinto año y el 22% a cuarto año. Por otra parte, en orden de participación los colegios privados realizaron una mayor devolución, luego las escuelas municipales y en bajo porcentaje las escuelas

⁴⁴ Cuando Gustavo Bombini envía su muestra a 500 profesores del Nivel Secundario, obtiene

provinciales. Se observó, de este modo, una posible falta de costumbre en la participación y colaboración en investigaciones, junto con cierta falta de práctica en la reflexión docente ya que completar la encuesta suponía o implicaría pensar y reconstruir los conocimientos respecto del campo literario, las experiencias de aula llevadas a cabo, los recursos y materiales literarios seleccionados y utilizados, las aplicaciones didácticas en la enseñanza de la literatura o la planificación del bloque 4 de los Contenidos Básicos Comunes de EGB: *El discurso literario*.(1995: 58). En este sentido, es relevante que sólo 7 docentes agregaran una opinión o dato complementario al final de la encuesta.

Los 31 docentes que participaron se relacionan por año con 1734 alumnos, ése es el impacto directo de la selección de lecturas literarias que realizan, y el impacto indirecto de esta investigación.⁴⁵

1.1. De libros y manuales en la escuela.

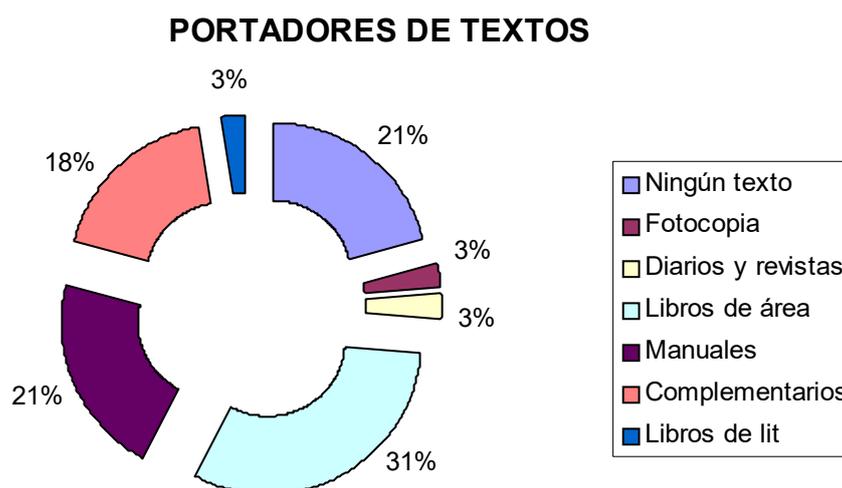
¿Qué tipos de textos se utilizan en la escuela? ¿Qué textos de literatura? ¿Cómo llegan al aula? ¿Se relaciona el soporte con la lectura? ¿Qué soportes se utilizan en el aula de II ciclo? Una visión de estas cuestiones se

28 respuestas, como cita en Bombini, Gustavo. (1994) *Otras tramas*. Rosario: Homo Sapiens.

⁴⁵ Si se realiza una proyección de estos datos, según las escuelas, sin ningún rigor de realidad, la cantidad de alumnos/ lectores implicados - en el II ciclo de EGB- sería de 13.256 (aprox.). Suma nada despreciable si hablamos de un corte sincrónico anual. Lo que equivaldría a decir que cada año estos lectores escolarizados, casi exclusivamente dependen de 300 docentes aproximadamente que deciden qué van a leer, qué tipos de textos y cuáles títulos literarios.

obtendrá a partir de la interpretación del trabajo de campo realizado a través de las encuestas en interrelación con observaciones de clase y análisis de entrevistas a docentes y promotores editoriales.

Los datos anteriores fueron extraídos del "encabezamiento" de la encuesta como también los títulos de los *libros de texto* seleccionados en cada año por los docentes. Estos configuran, en cierta manera, el campo editorial circulante durante los años 2000-2001 por año y escuela según la rama (TABLA N° 1).



Ante la consigna **Libro de lengua (Título y editorial u otra opción)** - que consta en el encabezamiento de la encuesta - se destacan implicancias de acuerdo con la rama. En las escuelas privadas se pide más de un libro, a veces se acompaña con un texto complementario de ortografía o los que ayudan a mejorar sólo la escritura. Se distinguen en la tabla N°1, además, los diversos *portadores textuales* utilizados: manual, libro de área, textos complementarios, libro, diarios y revistas, antologías o ningún material. Esto último puede

responder a la falta de recursos económicos por la cual no se puede pedir material a los alumnos o por una elección docente - ninguna editorial lo conforma y/ o, por consiguiente, emplea fotocopias aunque él sí posee varios ejemplares. De todos modos, al no adoptar soportes textuales - cualquiera sea-, el docente está privando a su grupo de alumnos del contacto directo con el objeto libro, su manipulación, la lectura, las actividades de búsqueda y el desarrollo de su valoración.

El libro de área, elegido en general, en todas las escuelas privadas, salvo excepcionales proyectos que consideran la elección del libro de literatura, por ejemplo, presenta otra perspectiva del área: más textos, más contenidos, profundidad en su enseñanza. Otra vez, se observa la brecha, los contactos que unos y otros alumnos tendrán, serán en principio disímiles y poco ventajosos. Por otro lado, la elección única de "libros complementarios" (ortografía, escritura, actividades de gramática...) que sólo trabajan un aspecto de la lengua implica la negación del carácter dinámico de todos los elementos que la conforman y la prescindencia del texto literario - incluido en manuales y libros de texto.

Entre las opciones que estos docentes realizan, el 21% no pide ningún libro, en ningún formato; más allá de las razones que los llevan a hacerlo y el modo en que reemplacen esta carencia, los alumnos no lograrán, en el área de lengua, - materia que por excelencia privilegia el libro como portador- los contenidos básicos comunes que se relacionan con esto:

- Significación social y personal de la lectura. Selección y evaluación de ofertas sociales de lectura. Lectura y conocimiento disciplinar. Proyecto personal de lectura.
- Lectura silenciosa y oral de textos correspondientes al nivel. Contextos y funciones de los mismos.
- Soportes de la lectura.
- Libros (de recreación, consulta y estudio; diccionarios, enciclopedias, gramáticas)
- Paratexto: lectura global y análisis de soportes textuales complejos(CBC, 1995 : 49)

Un solo docente selecciona como texto de base, libros de literatura, aunque muchos - se verá después - aseguran que trabajan con ellos. Esta elección puede ser favorable, si no se aprovechan estos libros para enseñar los contenidos del área de lengua, lo que equivaldría a realizar el "usufructo del texto literario", ya mencionado. Quizás, de todos modos, funcione una segunda elección de textos, más allá del inicio del ciclo lectivo, relacionada con las lecturas literarias, la promoción de la lectura y la formación del hábito lector.

En adelante, se leen los datos y se realiza la interpretación de la encuesta docente (ver Anexo N° 6) y las entrevistas abiertas a docentes y promotores editoriales de la ciudad de Mar del Plata

Observaciones sobre la primera pregunta a la encuesta docente

1) "¿Utiliza textos literarios en sus clases?" Sí/No

Sólo un docente respondió que no. El resto asegura que los utiliza, por lo tanto, lee, selecciona, valora, juzga textos que considera adecuados para sus

alumnos. Pero a la hora de indagar de dónde provienen y en qué *portador* se les presentan a los alumnos, emerge por un lado, la problemática de la lectura de "libros" - en los alumnos - y por el otro, el criterio de selección de textos. Por otra parte, son pocos los que pueden citar títulos, autores, editoriales o fuentes de donde extraen los materiales de lectura - en forma completa o incompleta -. Incluso hay algunos que no registran la intencionalidad literaria de los textos e incluyen "el diario", "revistas" o "noticias" ante esta cuestión. En las respuestas a las siguientes preguntas - sobre este tema - hay contradicciones y poca rigurosidad en las respuestas.

Observaciones sobre la segunda pregunta a la encuesta docente

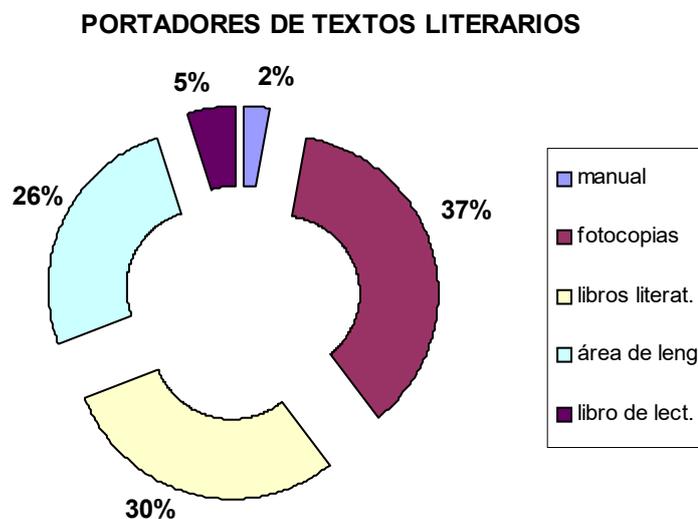
2)"¿Qué textos literarios utilizan los alumnos en sus clases?"

- Los del manual
- Fotocopias
- Libros de literatura
- Los del libro del área de lengua
- Un libro de lectura
- Otras opciones:.....

Sea el libro de lectura - marcadamente en desuso en el II ciclo de la EGB y en decadencia en la producción editorial - , sea el manual o el libro del área de lengua, todos son portadores de "reescrituras literarias" - en el sentido de Lefevere, aclarado más arriba (1997) - son mediadores de la palabra literaria. Estos portadores se encuentran instalados en la cadena editorial y atraviesan la historia de lecturas de la comunidad de lectores infantiles, marcan

su autobiografía de lecturas literarias. En ellos vive el fragmento, el texto sin paratextos, a veces sin autor.

La fotocopia también ofrece el texto - no sólo en condiciones materiales degradadas para la vista y por la falta de diseño y formato - sino que a su vez, olvida innumerables elementos que pertenecen al campo editorial, al objeto simbólico, al campo literario. En este caso, la mejor situación es la de los colegios privados que poseen medios para utilizar libros, libros de textos y además fotocopias - casi en los mismos porcentajes. La peor es la de las escuelas municipales que en un 50% fotocopian los textos literarios frente a las otras opciones posibles.⁴⁶



Si bien la selección del manual es propia de la mayoría de los colegios estatales en la EGB II - como se vio en la tabla N°1 -, luego, no sólo se leen

⁴⁶ Se puede ver la especificación por ramas al final del trabajo. Anexo N° 7.

los textos literarios que incluye sino otros, que especialmente - sea cualquiera la rama de la educación-, se presentan a los alumnos en fotocopias.⁴⁷

La mayoría de ellos están en el libro de quinto, y muchos otros textos de los que hacemos fotocopias. (Sacados) De otros libros de área, manuales, antologías y ese tipo de cosas. En el transcurso del año, manejan otros libros, aparte de los fotocopiados. Los de la biblioteca del aula son libros que ellos manejan. Quinto año EGB. Nora

En síntesis, no todos los docentes seleccionan sólo un libro de texto para utilizar a lo largo del año, se apoyan en libros complementarios o fotocopias; ellos sí manejan más portadores de textos pero muy pocos utilizan libros de literatura, los portadores privilegiados son las fotocopias.

1.2. Selección de textos y canon en el segundo ciclo de la EGB

si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea – o se crea rechazado por ella.

Es inmensamente triste, una soledad en la soledad, ser excluido de los libros..., incluso de aquellos de los que se puede prescindir.”

Como una novela. Daniel Pennac

Si consideramos que los 31 docentes que participaron en el trabajo de campo se relacionan por año con 1734 alumnos aproximadamente y que son las escuelas privadas las que "poseen" los libros de literatura ya que el resto

⁴⁷ Se puede establecer la diferencia con el nivel medio o polimodal, donde se privilegia la selección del manual de literatura - en sus diversas formas - y el profesor elige - pocas o muchas, interesantes o no, adecuadas al programa o fuera de él...-, las lecturas obligatorias que en general son uno o dos libros de literatura. Relevamiento realizado por ciclos y niveles

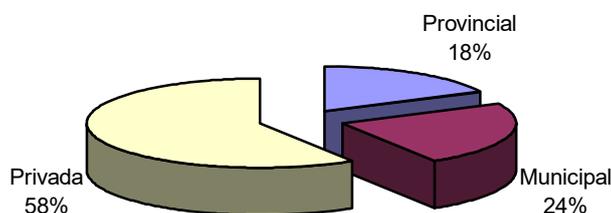
los lee del manual, del libro de texto o de fotocopias que realiza el docente, el epígrafe que encabeza este apartado es extremadamente significativo.

Observaciones sobre las preguntas 2.b, 2.b.1 de la encuesta docente (Anexo N° 6)

2.b.)¿ Propone la lectura de libros de literatura completos ? Sí/No

Aunque el 55% de los docentes responde afirmativamente a la cuestión; es necesario leer, en este caso, la división por ramas, para observar las diferencias.

LECTURA DE LIBROS DE LITERATURA COMPLETOS



En cualquier caso, cuando se debía completar la tabla con el título, el autor y la editorial (2.b.1), los datos en pocas ocasiones se consignaron en forma completa y en muchas se obvió el punto. Esto podría implicar una contradicción con la respuesta afirmativa anterior o la falta de rigurosidad en la selección y conocimiento de las obras literarias. De 28 respuestas, dos son

citas de colecciones infantiles que no especifican la lectura propuesta. De los 26 títulos restantes sólo 10 fueron acompañados por la fuente y/o datos editoriales aunque casi todos registraron el autor. El 90% de las respuestas provino del sector privado, lo que vuelve a corroborar las diferencias y confirma que los libros como objetos - más allá de lo que se haga con ellos en el aula, respecto de la lectura o la literatura - los "posee" sólo una pequeña fracción del alumnado de EGB II.

TABLA N° 2		
2.b.1. Lectura de libros de literatura completos		
Título	Autor	Editorial
1 Relato de un naufrago	GGMárquez	Sudamericana
2 Bilembabudín	Elsa Isabel Bornemann	Alfaguara

3	Doble o nada	Marc Talbert	Norma
4	Los trillizos ABC	Hilde Kähler - Timm	Norma
5	Colección Libros del Quirquincho	Varios	Libros del Quirquincho
6	Venturas y desventuras de Casiperro...	Graciela Montes	Colihue
7	Maruja	Ema Wolf	Sudamericana
8	Cuentos con brujas	Graciela Cabal	Libros del Quirquincho
9	Las brujas	Roal Dahl	Alfaguara
10	El pequeño Nicolás	Sempé/Goscinny	Alfaguara
11	Del tamaño justo	Ana María Machado	Alfaguara
12	Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
13	Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
14	Locosmos	Ricardo Mariño	Sudamericana
15	El Héroe y otros cuentos	Ricardo Mariño	Alfaguara
16	En el último planeta	Ricardo Mariño	Sudamericana
17	Lucas Lenz y el Museo del Universo	Pablo de Santis	Alfaguara
18	El último espía	Pablo de Santis	Sudamericana
19	El fantasma de Canterville	Oscar Wilde	Norma
20	El Principito	Saint Exupery	Emecé
21	El Principito	Saint Exupery	Emecé
22	Corazón	E. Amicis	Zig-Zag
23	El pulpo está crudo	Luis María Pescetti	Santillana
24	Platero y yo	Juan Ramón Jiménez	Losada
25	Las botas de Anselmo Soria	Pedro Orgambide	Colihue
26	Casi me muero	Olga Drenen	Libros del Quirquincho
27	Las cosas del crecer	Olga Drenen	Libros del Quirquincho
28	Colección Pajarito Remendado	Varios	Colihue

* Los datos en negrita fueron agregados por mí.

¿Qué canon conforma esta lista de textos? Un *canon selectivo* que responde a las demandas y posibilidades económicas de los colegios privados: Mariño, Montes, Machado, de Santis, Wolf, Cabal, Dahl, son autores de la literatura infantil canonizada por las editoriales, los lectores infantiles y por su calidad literaria. Circulan en la escuela porque los docentes los seleccionan como lecturas literarias para el II ciclo de EGB. Por otro lado, un *canon anquilosado y/o accesible* que quizás se relacione con las posibilidades y el acceso a los libros - en el hogar o en la biblioteca escolar. Amicis, Saint

Exupery, Horacio Quiroga, Juan Ramón Jiménez son lecturas que podrían construir parte de cierto canon clásico, si no fueran las únicas, al igual que Orgambide y García Márquez más actuales, y casi siempre, seleccionados para el tercer ciclo de EGB y Polimodal.

Observaciones sobre la pregunta b.2

b.2.) ¿Quién selecciona los libros?

Los directivos

El docente

Los alumnos

-Otra opción:.....

Evidentemente el docente ocupa un lugar relevante a la hora de seleccionar los textos; también emergen los alumnos como selectores de los libros, lo que plantea la disyuntiva no sólo respecto de la organización de las clases, su dinámica y la distribución de roles sino, respecto de la rigurosidad, la planificación y la finalidad de leer textos literarios en clase. Si los alumnos eligen los textos , ¿de qué modo lo hacen?¿con qué criterios - literarios, de diseño, según lo que tienen en su casa, a partir de visitas a bibliotecas , ferias o librerías...- eligen los libros ?

Otros agentes institucionales casi no intervienen en la selección de textos; a continuación se transcriben dos situaciones diferentes en diversas instituciones. Dice una docente de sexto año de EGB

Los libros de texto, generalmente, los seleccionamos las maestras. A veces tenemos en cuenta la opinión de directivos o colegas pero finalmente nos ponemos de acuerdo las maestras de los turnos porque trabajamos en conjunto. Los criterios que

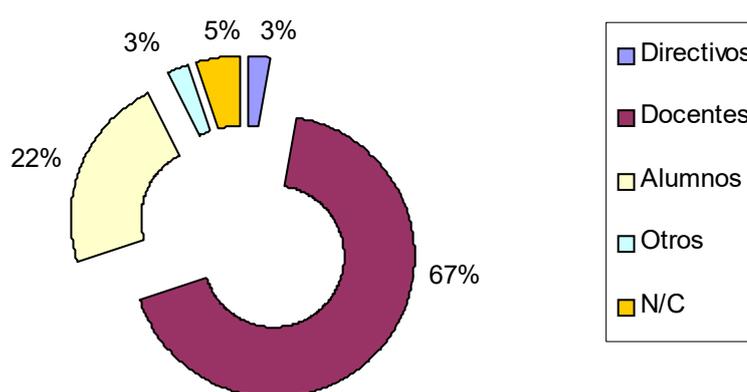
tenemos en cuenta son los intereses de los chicos y también qué tipo de texto, si es adecuado a la edad y al nivel.

Armamos la biblioteca del aula; generalmente, pedimos que los chicos traigan textos, no es que les damos determinados libros que tienen que comprar. Y después en lengua no tenemos libro, trabajamos con todo tipo de texto que, generalmente, es material fotocopiado por nosotros". Sexto año EGB. Vanesa

El libro de texto lo seleccionamos por consenso con la coordinadora del área y las otras maestras del ciclo y los libros de la bibliotecas de aula también. En parte los compra el colegio y otra parte la aportan las familias. Cuarto año de EGB. Esteban.

En el primer caso, los tópicos subrayados se alinean con ciertos resultados de las encuestas y algunas precisiones del desarrollo teórico, acerca de los criterios de selección de textos literarios. Se evidencia la falta de distanciamiento profesional para resolver cuestiones didácticas y reafirma el rol docente en la selección de textos.

¿QUIÉN SELECCIONA LOS LIBROS DE LITERATURA?



Observación sobre las preguntas 3 a, 3b , 3c de la encuesta docente

3.a) ¿Privilegia los textos literarios sobre otros tipos de texto? Sí/No

El docente, entonces, figura que en forma jerarquizada elige los textos en la escuela, no siempre privilegia el trabajo con la literatura. De la variedad de textos que circulan en el espacio social, sólo el 55% decide valorizar el texto literario sobre los otros. El 13% no contesta y el resto lo homologa a las demás tipologías textuales.

La razón de unos y otros al seleccionar textos literarios y proponérselos a los alumnos es variada; frente a las opciones:

3.b) Cuando propone textos literarios lo hace porque:

- Son un modelo de textualidad
- Son un modelo lingüístico
- Son los mejores para enseñar
- Son divertidos
- Les gustan a los alumnos.
- Otra opción:.....

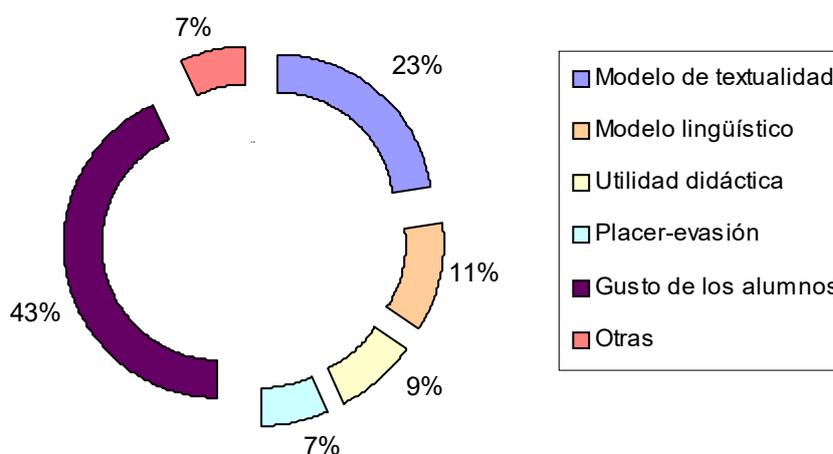
El docente remarca las preferencias de los alumnos. Por lo tanto, la selección de los textos literarios estaría en función de los gustos e intereses de los lectores infantiles, lo que implicaría su conocimiento pero también recortaría la posibilidad de elegir textos valiosos y significativos aunque no fueran del interés de los alumnos. Esta decisión podría partir de la necesidad o la planificación de estrategias referidas a la formación del hábito lector, por ejemplo. Las otras opciones - casi en la misma medida- indican los distintos

modos de llevar a cabo el "usufructo del texto literario" - "sirven para enseñar", son modelos de textos o de usos tradicionales del lenguaje. Un docente explica

Sí, la literatura enseña. Hicimos un proyecto en valores a través de la colección de Santillana que te ofrece las carpetas para el docente con las actividades. Quinto año. EGB. Teresa

El 7% que los elige por otras razones, aclara que son " para disfrutar", "para despertar el hábito lector", que decide por "la temática de los textos", etc., y coincidirían, en cierta forma, con los se inclinan por la literatura divertida o de evasión.

CAUSAS DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS



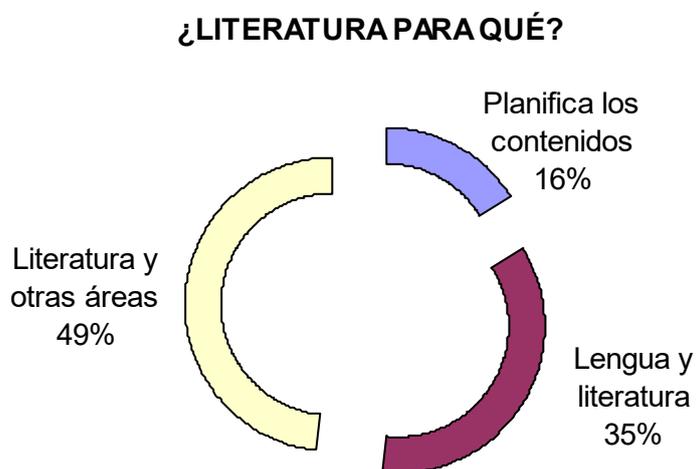
3.c) ¿Planifica específicamente los contenidos del bloque 4? Sí/No

- Lo integra a los otros bloques del área
- Lo integra a las otras áreas
- No lo tiene en cuenta
- Otra opción:.....

Por una parte, sólo el 16% de los docentes encuestados planifica los contenidos de literatura que se especifican en el Bloque 4 : *El Discurso literario*

de los CBC de Nación. El 55% afirma no hacerlo y el resto no contesta, vacío que casi no había aparecido en este relevamiento. Por lo tanto, no sólo omiten una cantidad importante de los contenidos curriculares sino que demuestran con esto la posición que ocupa este bloque como objeto de saber y contenido a enseñar. El 84 % restante utiliza los textos literarios como recurso, para enseñar en forma interdisciplinaria los contenidos de otras materias o para enseñar lengua.

Aquí se produce una contradicción difícil de interpretar entre los ítems 3.b. y 3.c. Si el 57% de los docentes elige los textos literarios por razones distintas a la enseñanza, entonces cómo es que el 84% , los utiliza en función de otros contenidos, para enseñar lengua, ciencias sociales o naturales, por ejemplo.



1.3. Una cuestión de géneros

Observaciones a las preguntas 4.a, 4.b, de la encuesta docente

4)a) ¿Qué géneros literarios tradicionales trabaja en el aula?

Narrativo	Poético	Dramático	
-----------	---------	-----------	--

El 58% de los docentes elige, en el II ciclo de la EGB el género narrativo, el 27% el género poético y sólo el 13%, el dramático, el resto no contesta. La modalidad de esta pregunta tiene su sustento en que mayoritariamente los libros de textos revisados organizan sus contenidos de lengua y literatura a través de la clasificación de los textos por tipologías - como se pudo ver en el análisis de los índices. La tripartición de los géneros literarios tradicionales opera en forma subyacente en la organización de los textos ficcionales que se incluyen en el libro escolar. Así lo confirma una docente en la entrevista, aunque el subrayado marca una contradicción relevante respecto de sus saberes o recuerdos:

"hasta ahora hemos visto el cuento, creo que más literarios no tenemos este año, poesía vamos a ver después y en la última unidad está teatro. Con respecto a cuento, ya tenían los elementos del cuento, protagonista, narrador el autor; la estructura del cuento. En poesía, los elementos característicos de la poesía, rima, un poco de métrica. Del texto teatral, la forma: el diálogo, las acotaciones." Cuarto año EGB. Fabiana

4)b. Indique por lo menos tres y no más de cinco subgéneros o especies literarias según la frecuencia con que los utilice.

Las respuestas a esta cuestión fueron muy confusas, podrían indicar falta de conocimientos de los conceptos "subgéneros " o "especies literarias" que constituyen el modo más común y tradicional de llamar a las tipologías que pertenecen a cada género. Por esta razón se anexó una referencia que

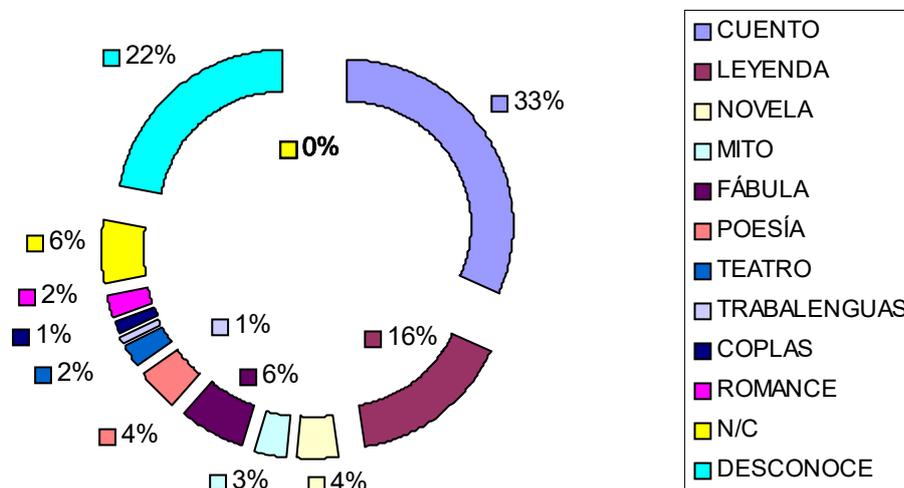
indica el desconocimiento del tema, ya que se incluyeron tipologías referidas a otros géneros discursivos como "noticias", "crónicas periodísticas" "información científica" "publicidad" "enciclopedia" "diarios", "descriptivo", "diálogos"; aparte el 6% no contestó. Por ejemplo, ante la pregunta en una entrevista: *De esos géneros literarios ¿qué géneros específicamente trabajan?*, se puede analizar la misma confusión :

El género narrativo, principalmente, depende el año; la descripción, el informativo, con todo lo que es noticia, bueno, dentro de cada género, especificamos, y la poesía también. Los cuentos fantásticos, les gustan, de ciencia ficción y también los cuentos policiales, les gustan, son muy interesantes. Y para lo que es la biblioteca, los chicos traen los cuentos de terror que les llaman mucho la atención. Sexto año EGB. Silvina.

En la selección de cuentos y leyendas sobre todo, además de mitos, novelas y fábulas se halla el predominio del género narrativo y se produce una relación equitativa entre los textos de literatura oral y los de autor.

En el género poético, muy poco representado, fueron seleccionados los tipos de la literatura oral, algunos relacionados con los lúdico .- y utilizados con más frecuencia en el primer ciclo de la EGB. El género dramático o teatral casi no emerge en las elecciones docentes.

FRECUENCIA DE SELECCIÓN DE ESPECIES LITERARIAS



b.1) Conforme la respuestas 4) a. y b. , complete los tres títulos, que más utiliza, según los géneros privilegiados.

La siguiente tabla da cuenta, a grandes rasgos, del panorama literario en el II ciclo de la EGB. Títulos, autores y fuente fueron los datos requeridos, las respuestas fueron incompletas, y muchas veces, erróneas. Como se registró en el ítem anterior, la mayoría de las respuestas hacen hincapié en el género narrativo; la rama privada, por ejemplo, no completó los géneros poético y teatral.

TABLA N° 3
Libros seleccionados por géneros

GÉNERO NARRATIVO		
TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contestan	5 docentes	
Medio pollo	Anónimo	Lengua 4. Santillana
La gran pelea	Anónimo	Lengua 4. Santillana
Queridos monstruos	Elsa Bornemann	Alfaguara
El nacimiento del Sol	Anónimo	Lengua 6.Santillana
Cuando la tierra era cuadrada	Graciela Repún	Manual Estrada
Poco juicio en Berlín Berlín	Sin consignar	Manual Estrada
Relato de un naufrago	GMárquez	Sudamericana
Origen del universo	Anónimo	Manual
Discurso del oso	Cortázar	Relatos de cronopios y de famas
Tengo un monstruo en el bolsillo	Graciela Montes	Libros del Quirquincho
Socorro diez	Elsa Bornemann	Norma
El hombrecito vestido de gris	Fernando Alonso	Alfaguara
Lombrices desdichadas	Ricardo Mariño	El héroe y otros cuentos. Alfaguara
La venganza del loro.	Ricardo Mariño	El héroe y otros cuentos. Alfaguara
Preciosaurio	Silvia Schujer	Cuentos cortos, medianos y flacos. Colihue
La historia de Orfeo y Eurídice	Anónimo	Los mitos griegos.Norma
La historia de Minerva y Aracné	Anónimo	Los mitos griegos.Norma
El vientre del agua	Anónimo	Floresta nueva de Leyenda viejas.Ateneo
El inventor	Ricardo Mariño	Sudamericana
Socorro	Elsa Bornemann	Norma
Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
Harry Potter y la cámara secreta	JKRowling	Emecé

No contesta	1 docente	
La lluvia	Morosoli, Juan José	Vademecum para el docente
Tilo	Ibarbouru, Juana	Vademecum para el docente
Mauricio y su silbido	Laura Devetach	Vademecum para el docente
La sonada aventura de Ben Malasangüe	Ema Wolf	Alfaguara
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
Limay y Neuquén	Benito Lynch	Manual Kapelusz
El héroe y otros cuentos	Ricardo Mariño	Santillana
Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
Los cuentos de los Hermanos Grimm	J.y H. Grimm	Sin consignar
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti	Alfaguara
Contamos cuentos	José Martí	Sin consignar
Fábulas	La Fontaine	Sin consignar
No contesta	2 docentes	
El principito	Saint Exupery	Emecé
El sastre valiente y los gigantes	Anónimo	Manual.Libros del Quirquincho
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
La cigarra y la hormiga	Anónimo	Manual.Libros del Quirquincho
La flor del lirolay	Anónimo	Manual. Libros del Quirquincho
El planeta de los aljenfios	Adela Basch	Libros del Quirquincho
La reina de las abejas	Hermanos Grimm	Manual Estrada 6
En la luna	Silvia Schujer	Manual Estrada 6
Cuentos de la buena suerte	Ma. Cristina Ramos	Alfaguara
El agutí y el ciervo	Horacio Quiroga	Manual Santillana 5
El nacimiento del Sol	Anónimo	Manual Santillana 5
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
Dos amigas famosas	Silvia Schujer	Revista Infantil
Cuentos folclóricos	Anónimos	Sin consignar
El dragón	Ray Bradbury	Crónicas marcianas
La edad del pavo	Elsa Bornemann	Alfaguara
El laberinto de Creta	Marco Denevi	Sin consignar

GÉNERO POÉTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contesta	13 docentes	
No contesta	4 docentes	
Los sueños del niño negro	Javier Villafañe	Vademecum para el docente
Romance de la noche	Salvador Madariaga	Vademecum para el docente
Los cinco burritos	Javier Villafañe	Vademecum para el docente
Los que traen los alumnos	Sin consignar	Sin consignar
Antologías	Sin consignar	Santillana; Stella
Coplas patrióticas	Bartolomé Hidalgo	Sin consignar
Humor	García Lorca	Sin consignar
Pastoral	Juan Ramón Jiménez	Sin consignar
Romances	Anónimo	Sin consignar
No contesta	5 docentes	
Martín Fierro	José Hernández	Losada
Romance del Conde Niño	Anónimo	Manual
Sin consignar	Sin consignar	Santillana
Sin consignar	Sin consignar	A/Z
Sin consignar	Sin consignar	Estrada
Romancito de todos los colores	Elsa Bornemann	Manual Estrada
Qué dirá la gente	Elsa Bornemann	Chicos enamorados
Sin consignar	Elsa Bornemann	Antologías
Sin consignar	María E. Walsh	Antologías

GÉNERO DRAMÁTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contesta	13 docentes	
No contesta	5 docentes	
El emperador de la China	Marco Denevi	Int. Literaria III. Estrada
El canto del cisne	Anton Chejov	Int. Literaria III. Estrada
La tempestad	Shakespeare	Manual Estrada 6 (Adap.)
Aquí, la Tierra	Adela Basch	Lengua 5. Aique
No contesta	9 docentes	
Un embrujo de cinco siglos	Ana María Güiraldes	Manual Estrada (Novela)
El príncipe cangrejo	Ítalo Calvino	Manual Estrada (Adap.)
Los lobos	Germán Berdiales	Manual Estrada

Referencias:

-  Rama Privada
-  Rama Provincial
-  Rama Municipal

Frente a esta lista de textos y no de libros porque la pregunta no circunscribe la selección - como en el caso de la 2b, 2b1- a los libros, sino a los materiales que se leen en la escuela según el género, la primera observación es acerca de los portadores textuales. ¿Cómo llegan estos textos a los alumnos? ¿Quién posee el libro de literatura? La mayoría llega a través del manual o del libro del área de lengua, se infiere, entonces, que casi todos pueden leerlos en ese soporte - quizás en forma individual, quizás en forma grupal.⁴⁸ También el libro podría ser del docente- como el caso del *Vademecum para el docente* - y llegar en fotocopias, copia, lectura en voz alta... Otra vez se observa que la cita bibliográfica de libros proviene de la rama privada, aunque

habría que revisar los criterios que el docente utilizó para completar la encuesta: podrían ser libros de la biblioteca escolar o de aula, del docente o los que traen los alumnos, no se sabe si todos los niños poseen los títulos citados. Además aparece como portador de texto una revista y una colección de libros escolares - a un peso argentino - que la editorial Libros del Quirquincho creó en 1997, antes de desaparecer.

El análisis de los datos remite nuevamente a la pregunta: ¿Qué canon construyen estos títulos y autores? Por cierto muy heterogéneo. Un *canon selectivo* - actualizado e interesante, más arriesgado quizás - , compuesto por Devetach, Mariño, Schujer, Bornemann, Montes, entre otros. Otro *canon accesible* - determinado por el medio o más cómodo- , se construye en la encrucijada de las libres elecciones docentes y lo que el mercado ofrece a través de los libros escolares, que repite a Mariño, Schujer, o Bornemann y agrega a Basch, Juana de Ibarbouru, Horacio Quiroga, Esteban Valentino o Ítalo Calvino. Con las dos opciones anteriores se cruza, a su vez, un *canon popular* con cuentos de los Hermanos Grimm y muchos textos de la literatura oral que han sido revalorizados por la Ley Federal de Educación y adoptados, convenientemente, por las editoriales, que de ese modo no deben pagar derechos de autor.

Otro *canon personal* - del docente - y quizás accesible pero anquilosado es al que responden: Juan Ramón Jiménez, Lorca, Marco Denevi, Ray

⁴⁸ Los usos y prácticas áulicas en relación con los textos y una didáctica de la literatura requerirían otra investigación, que pusiera el acento en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua y la literatura.

Bradbury, Bartolomé Hidalgo, también Quiroga y *El Principito* de Antoine de Saint Exupery, etc.

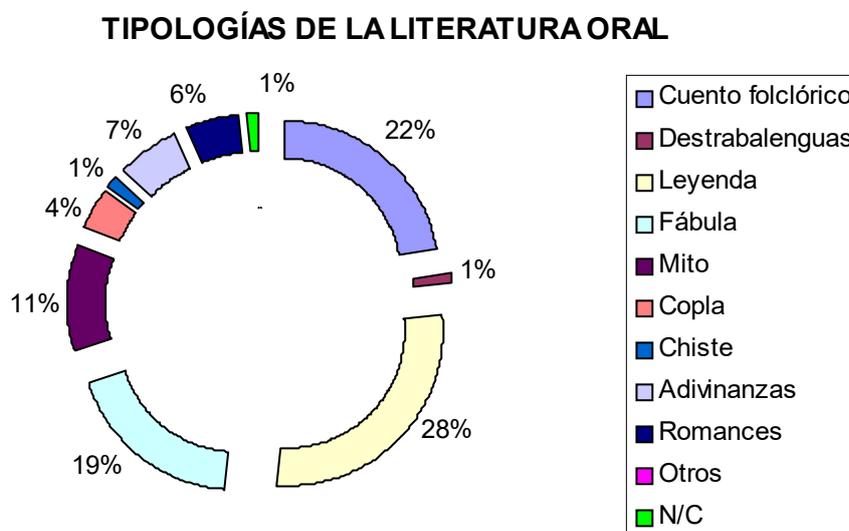
¿Qué canon literario construyen estos textos? El *canon literario escolar*. Heterogéneo y diversificado, según las intenciones y el saber docente, atravesado por intenciones extraliterarias y por operaciones de manipulación con fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios.

Observaciones a la pregunta 6 de la encuesta docente

6) Si selecciona textos de Literatura oral, cuáles:

1.cuento folclórico	6.copla	
2.destrabalenguas	7.chiste	
3.leyenda	8.adivinanzas	
4.fábula	9.romances	
5.mito	Otras opciones:.....	

En relación con el canon popular y los textos que pertenecen a la tradición oral, la "literatura ganada" - como diría Cervera - para los lectores infantiles está representada en buena medida, en el II ciclo de EGB, por la leyenda, la fábula y el cuento folclórico. Estos géneros son los que habitualmente se enseñan en estos años y, por lo tanto, aparecen desarrollados como contenidos curriculares en los libros escolares. Los géneros poéticos no son seleccionados, en su mayoría.



Observaciones a la pregunta 4.c.

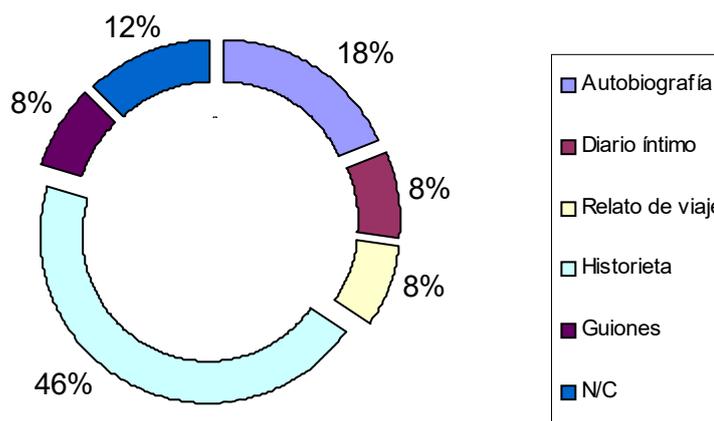
c) Otros géneros o tipos de texto relacionados que utilice:

Autobiografía	Historieta
Diario íntimo	Guiones (cine-TV)
Relato de viaje	Otras opciones:.....

Si bien en la práctica escolar se opera con los géneros literarios tradicionales, hace ya mucho tiempo - desde la década del 70 -, que la historieta fue incorporada como género moderno al aula; manuales y libros de área la incluyeron de la peor manera: como recurso didáctico. Es así como el diálogo, los signos de exclamación o los pronombres enfáticos se aprenden con esta tipología. Sólo últimamente, algunos libros analizan las convenciones del género y algunos recursos que la distinguen como texto de ficción, sobre todo en sexto año de EGB.

Los otros géneros alternativos fueron incluidos en esta pregunta para revisar el impacto en los docentes - que casi no los seleccionan -y porque algunos de los libros analizados ya los integran en su propuesta, en especial la autobiografía.

OTROS GÉNEROS SELECCIONADOS



1.4. La cuestión autor

Observaciones a la pregunta 5.a. y 5.b.de la encuesta docente

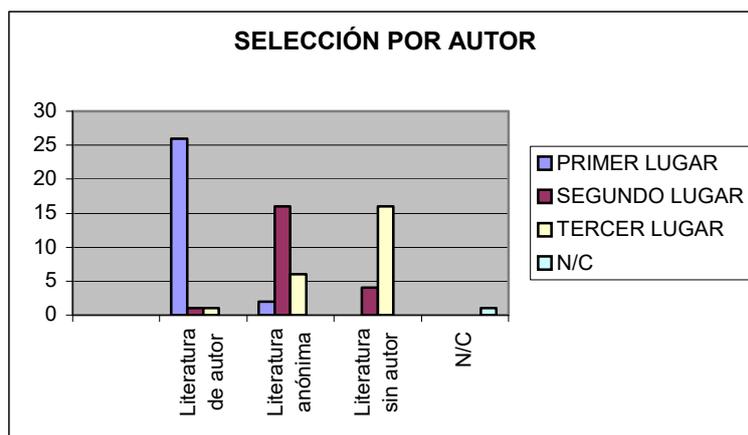
5. a) Selecciona según (marcar en orden de jerarquía del 1al 3)

- Literatura de autor
- Literatura oral(anónima)
- Literatura sin autor (sin firma)

Otro de los criterios posibles de selección de textos literarios se relaciona con la autoría. Textos de autor o anónimos, es la dicotomía - aunque no oposición - que funciona respecto de los materiales circulantes en la EGB, también es la doble propuesta que emana de las prescripciones curriculares. El docente, entonces, utiliza también este criterio, mayoritariamente elige por

autor; en segundo lugar, la literatura oral - anónima -; y por último, jerarquiza el texto a la figura o importancia del autor.

xxx

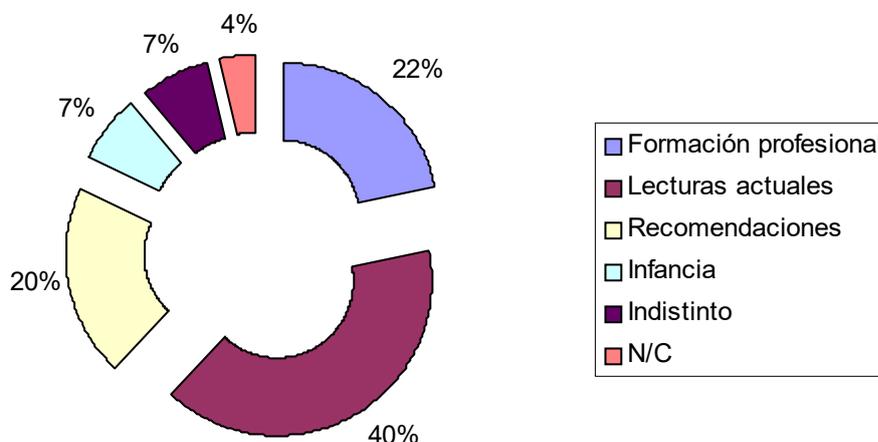


5. b. Busca autores que conoce:

- Desde su formación profesional
- Por sus lecturas actuales
- Por recomendaciones
- Desde su infancia
- No observa esta cuestión
- Otra opción:.....

Cuando el docente indaga en los textos según el autor, se ponen en funcionamiento una serie de estrategias personales, profesionales, y seguramente, contextuales. Sus lecturas actuales marcan la selección y en segundo lugar, juega un rol importante su formación profesional. Los factores implicados son variados, como se ve en el siguiente gráfico.

FACTORES IMPLICADOS EN LA SELECCION



Ante la pregunta acerca de la figura del autor, dos docentes contestan, contradictoriamente con los resultados de la encuesta:

No me fijo en el autor, aunque sí enseño los paratextos. Para elegir un cuento pienso en los chicos, si les va a gustar a no. Enriqueta. Cuarto año EGB

Algunos autores conozco pero me fijo en el texto, si el cuento es divertido lo uso a menos que lo tenga que fotocopiar para dar un tema especial, como el agua o la discriminación. Laura. Sexto año EGB.

En ambos casos, lo relevante es el texto, casi siempre "el texto para", divertir, enseñar. La figura del autor no aparece jerarquizada, no es un elemento a partir del cual se elige la literatura en el II ciclo de EGB.

1.5. Modos, medios y agentes de selección de textos

Observaciones a la pregunta 7 de la encuesta docente

7)¿Qué agentes del circuito escolar actúan para que conozca títulos y autores de textos literarios?

1.Revistas de educación		8.Directivos	
2.Revistas de Literatura Infantil		9.Coordinadores de área	
3.Promotores editoriales		10.Catálogos	
4.Reuniones de editoriales		11.Medios periodísticos	
5.Ferias del libro locales		12.Internet	
6.Ferias del libro de Buenos Aires		13.Otras opciones:.....	
7.Compañeros.		
		

Los agentes implicados en la selección de textos literarios, sea el libro escolar o de literatura, pertenecen, en forma alternada, al campo escolar o editorial. Los promotores editoriales son de fundamental importancia en la tarea de actualización docente, respecto de los nuevos títulos y autores, e incluso, contenidos curriculares⁴⁹. Su trabajo es personalizado ya que concurren a las escuelas y mantienen entrevistas con los docentes, o es de mayor alcance a través del dictado de talleres y la participación en ferias y exposiciones de libros. Algunas editoriales, como A/Z y Santillana- Alfaguara poseen locales abiertos al público en Mar del Plata.

Como se indagó en diversos apartados de esta investigación, la figura del docente cobra relevancia a la hora de hablar de los agentes involucrados en la selección de textos y en la construcción del canon literario escolar. No sólo en las encuestas se observa el poder del docente en la selección de textos sino que también confirman su rol las entrevistas a promotores editoriales que aseguran interactuar sólo con los docentes en las distintas instituciones de la ciudad de Mar del Plata.

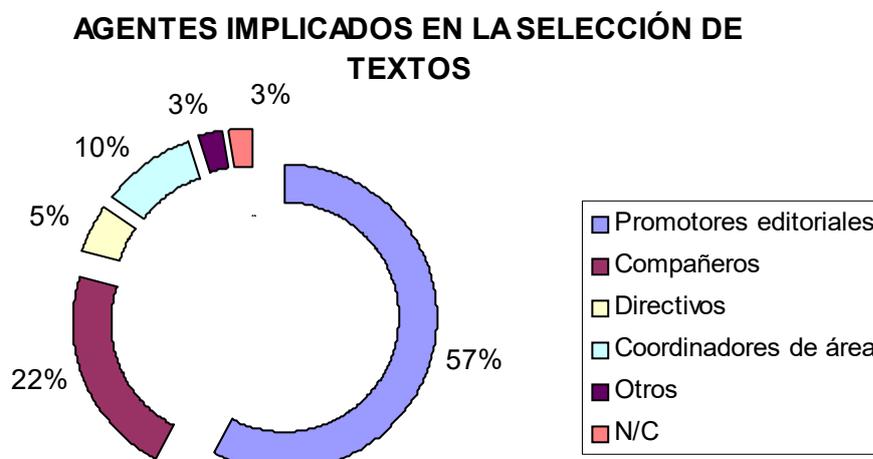
Las editoriales Estrada, Kapelusz, Santillana, A/Z, Puerto de Palos y Aique poseen promotores que realizan su trabajo en las escuelas con el fin de vender sus libros de texto y las colecciones literarias. En entrevistas abiertas con ellos y frente a la pregunta : "-¿Cómo piensa que se seleccionan los libros para los alumnos del actual II ciclo de la EGB?⁵⁰ (Anexo 8) La respuesta generalizada se relacionó con dos factores: la muestra de regalo y la moda. Lo que lleva a pensar en qué lugar queda la lectura, el análisis del libro y el cotejo con los contenidos curriculares, por ejemplo.

Aunque los promotores aseguran que es de mucho peso el texto escolar, cuando se eligen libros de área de lengua, también se venden, en menor medida, algunos títulos literarios o varios por año que los alumnos, luego se prestan. Todo esto en un contexto escolar en el que se puedan pedir libros; especialmente, en el sector privado y algunas escuelas públicas del centro.

El docente, pues, se ve acompañado o influenciado en la selección de textos por los promotores editoriales, sus compañeros, los coordinadores de área - que sólo existen en algunos colegios privados -, y en último lugar, por los directivos.

⁴⁹ Hay que destacar que sólo las grandes ciudades cuentan con este recurso y que los pueblos o comunidades aisladas no pueden actualizarse o informarse de este modo.

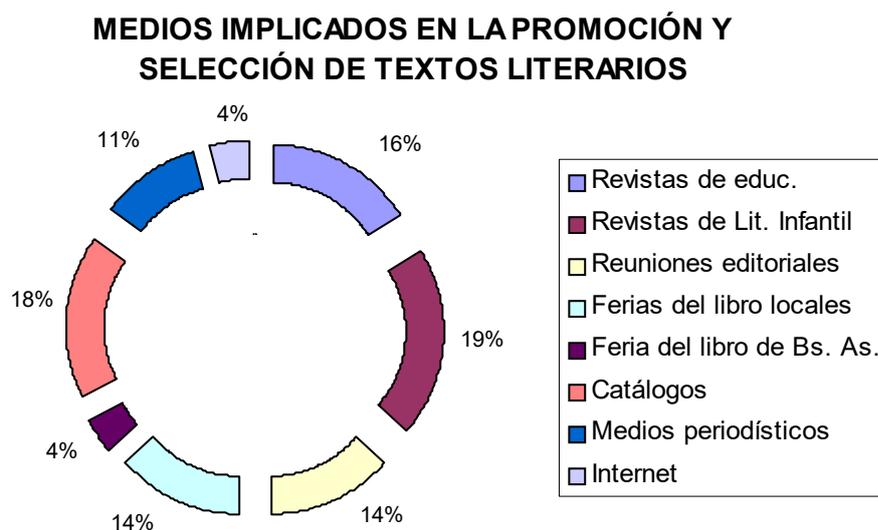
⁵⁰ Por un análisis riguroso de los textos (lingüístico, académico, institucional); porque está de moda; porque lo eligieron otros colegios; por los paratextos; por las ilustraciones; por las explicaciones de la publicidad; por el discurso del promotor; porque colman las expectativas del docente; porque se regala una muestra al docente, etc.



Los docentes, por lo tanto, como selectores de textos y mediadores privilegiados entre los libros y la comunidad de lectores infantiles - en este caso el II ciclo de la EGB-, interactúan con ciertos agentes, y también, utilizan ciertos medios de información.

Revistas y catálogos son los medios impresos privilegiados. Las primeras son adquiridas por algunos docentes, las compran las bibliotecas y en mayor grado los colegios privados. Los catálogos circulan por doquier, en las mesas de las salas de maestros, se distribuyen en ferias y exposiciones y son la puerta de entrada a la selección de los textos, y por supuesto, su venta. Por otro lado, las editoriales organizan reuniones - talleres, cursos...- para presentar las novedades en colecciones, títulos o emprendimientos, y los docentes asisten no sólo para informarse sino muchas veces, para capacitarse a través de la editorial, ya que la oferta acerca de estos temas es muy limitada. Además participan de las ferias planificadas por colegios u otras instituciones,

que generalmente se llevan a cabo durante los meses de febrero, marzo y noviembre.



V. CONCLUSIONES

¿Cómo pensar las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales? Hacer inteligibles las prácticas que las leyes de formación de los discursos no gobiernan es una empresa difícil, inestable, situada "al borde del acantilado."
Roger Chartier. *Escribir las prácticas*.

Este trabajo de investigación giró en torno de la relación que se establece entre el campo literario, la institución escolar y el mercado editorial a la hora de leer, analizar y seleccionar las lecturas literarias que se practican en el II ciclo de la Educación General Básica. Si preguntarse por los modos de canonización de los textos literarios y por la lectura en esta época globalizada, en este país cuya crisis profundiza las desventajas culturales y sociales, es un desafío, en cuanto a los niños se refiere, la problemática involucra, además, un sinfín de variables que rodean, controlan y, muchas veces aplastan, al lector "protegido". Protegido y controlado por el universo y los valores de los adultos, por la escuela como institución conservadora, por el mercado que apuesta a sus propias reglas de producción y distribución, el lector/alumno, espera, tratando de construir su autobiografía de lecturas, construyendo su historia cultural o perdido en el intento.

Esta tesis plantea, tal como su "historia natural" lo indica, una investigación que articula el trabajo de campo de tono cuanti-cualitativo, en el que las diversas fuentes dialogan con la revisión teórica para comprender los procesos de legitimación de las lecturas en la escuela, para comprender cómo se construye el canon literario escolar y qué agentes directos o indirectos gestionan no sólo las prácticas escolares sino todas aquellas que intervienen como filtros y controles en la construcción del canon de lecturas que se define en ella. Si la hipótesis de este trabajo es que el canon literario escolar es el producto de una serie de operaciones literarias, editoriales y pedagógicas, de parte de los agentes comprometidos, que producen un recorte *conveniente* en el espacio permeable y acotado de la escuela, entonces, la investigación realizada la confirma. Las distintas técnicas de recolección de datos, su interpretación, el análisis de las fuentes y la indagación teórica permitieron componer una definición de canon literario escolar respecto de los lectores infantiles que considera las diversas variables intervinientes en su proceso de producción.

Campo escolar, mercado editorial y campo literario se interceptan y operan en forma evidente o subrepticia con el fin de controlar y manipular los textos seleccionados para la "comunidad de lectores" infantiles. En primer lugar, la escuela como institución, cuyo mandato histórico estuvo marcado por la conservación y la reproducción de saberes socialmente reconocidos, es un espacio de poder donde se juegan no sólo roles y funciones, sino posicionamientos y decisiones múltiples. La escuela junto con la familia como

agentes primarios de animación a la lectura gestionan, más o menos prescriptivamente, el corpus de textos que alimentará la autobiografía lectora inicial, y fundacional, de cada individuo. En este espacio en el que las relaciones de poder son controvertidas, se erige, poderoso, el maestro a cargo de numerosos alumnos cada año. Construido en el imaginario escolar como una fuente de poder y de saber, el docente toma numerosas decisiones a diario; también, casi en soledad, selecciona todas las lecturas - muchas, pocas, literarias o no- que formarán parte durante un ciclo lectivo de las prácticas lectoras del área de lengua y literatura. Al hacerlo, este docente es atravesado por innumerables variables que determinan esa selección que no es otra cosa que la legitimación de cierto canon literario circulante en las aulas. Su concepción de literatura y de la infancia, su historia de lecturas y las prácticas actuales de capacitación y actualización docente, su titulación, el modelo epistemológico y didáctico elegido, la influencia del mercado editorial y el perfil institucional son aspectos que lo determinan en forma directa o indirecta.

En segundo lugar, la operatoria del mercado editorial es un factor definitivo en estos niveles de la educación ya que su incidencia a modo de control discursivo y de las prácticas de lectura y elecciones didácticas es fuerte. El juego entre los mecanismos de la moda y las estrategias publicitarias se encuentra afincado en el centro del campo escolar a la hora de seleccionar los libros - manuales, libros de texto, libros de literatura - cuando los contextos educativos permiten su utilización. Las editoriales a través de sus agentes y recursos intervienen a lo largo del proceso de producción y, en especial, en la

distribución. Por un lado, diseñan manuales, antologías, libros de texto, colecciones literarias, escolares o no; para ello seleccionan, manipulan, "reescriben" y legitiman los textos literarios que cantidades de alumnos leerán en un año escolar. Por otra parte, a través de los libros para el docente, los catálogos, las revistas o diversos materiales pedagógicos fijan determinada concepción de la lengua y la literatura ya que son textos que los docentes frecuentan quizás tanto como los documentos provenientes del Estado: contenidos básicos, revistas, documentos curriculares, materiales de apoyo, etc. Se conforma una red intrincada de reescrituras y aportes, puesto que las editoriales se apropian y transforman los lineamientos gubernamentales en objetos de venta. Los libros, entonces, como bienes simbólicos participan de la maquinaria de producción, distribución y venta como otros bienes, sólo que en este caso hay un ausente en primer término: el receptor-comprador. El lector infantil no es el receptor directo de estos textos, la red de filtros, mediaciones y controles es densa y complicada cuando se habla de alumnos leyendo en la escuela. Por lo tanto, de regreso a la figura del docente, su rol y su posicionamiento respecto de la oferta del mercado editorial y de las prescripciones curriculares es radical y decisivo.

En tercer lugar, en el seno del campo literario sostenido y movilizado por sus agentes y los sistemas de agentes se acuerdan unas reglas de juego para generar cierto canon. El funcionamiento de este campo, como el de otros campos de la cultura, se funda, sobre todo desde que algunos agentes definieron su figura y su rol, sobre la base de relaciones complejas, que

articulan el proceso de producción, distribución y consumo de la literatura. Cuando el autor se independiza, quedan más claros los posicionamientos en el campo y allí comienzan a manifestarse otros modos y otras reglas de legitimación de los autores y las obras. Si bien en un principio los agentes que legitimaban y generaban un canon hegemónico eran muy pocos, cuando el sistema de producción cultural se extiende y desarrolla en una complejidad creciente, los modos de articular un canon dominante no son los mismos. El texto literario, producción estética y mercancía al mismo tiempo, los condicionamientos sociales y los modos de operar de los agentes implicados en el proceso de lectura y de legitimación de los textos (lectores profesionales o corrientes, artistas, editores, escritores, etc.) navega en un mar infinito de producciones permanentes. Por eso, quizás, es inevitable, considerar zonas, géneros, retóricas y, por lo tanto, comunidades de lectores que, a su vez, generan cánones y no un canon.

Pensar el canon literario como un dispositivo que se produce en el entramado de las relaciones sociales y las producciones discursivas, neutraliza la opción de un único canon hegemónico y sugiere la idea de un canon que al igual que la "tradición selectiva" - en el sentido de R. Williams - se articule en el diálogo de las nuevas alternativas, lo residual y lo dominante. Todavía la idea de un canon que funciona como referente es fuerte, por consiguiente, los modos de construcción de los diversos cánones no son independientes completamente de aquel. Hay operaciones estratégicas que funcionan a la hora de explicar cómo se legitiman a través de los diversos agentes, instituciones y

formaciones culturales. Una de ellas es la característica esencial de conservar u olvidar utilizando para ello, por ejemplo, una de las instituciones que por antonomasia se ha dedicado a resguardar ciertos saberes: el sistema educativo. Además, los procesos de legitimación convierten al canon en un espacio en el que algunos son incluidos y otros excluidos, las reglas de conservación y de subversión dan movilidad al campo y articulan intereses, valores, imágenes e imaginarios en un proceso cuya lógica no siempre es predecible. De este modo, por ejemplo, la operatoria editorial conjuga la desaparición y la permanencia de títulos y autores desde una zona que cruza lo económico y lo cultural, a esta altura ineludible. Estas operaciones hablan de un proceso selectivo que "ordena los discursos", dado por la regulación de las prácticas discursivas en su articulación con las prácticas sociales, sin discriminar cuál es el universo de textos, cuál es la comunidad de lectores.

En este trabajo los subsidios teóricos que se utilizan para comprender mejor la problemática de la construcción del canon literario escolar son refuncionalizados en pos de una definición apropiada al campo escolar y a la comunidad de lectores infantiles en este trabajo. "Al borde del acantilado", entonces, porque definir el canon literario escolar involucra diversas problemáticas difíciles de atrapar por completo e inestables por las coyunturas que modifican constantemente sus condiciones de posibilidad. Uno de los aportes fundamentales de esta tesis es el trabajo de campo, realizado en la ciudad de Mar del Plata en el II ciclo de la EGB, durante los años 2000-2002,

con el fin de conciliar ciertas prácticas discursivas en el campo escolar con la problemática teórica de la selección de textos y el canon literario.

A la hora de explicar las variables que se interrelacionan y, a veces, determinan la selección de textos literarios en la escuela, a cargo, casi exclusivamente, de los docentes de cada año de EGB, se exalta la intrincada relación literatura y educación. Esta cuestión puede extenderse hasta límites insospechados, desde la razón por la que deben incluirse esta asignatura y estos discursos en la escuela hasta los modos y los modelos epistemológicos con que son transmitidos a generaciones de alumnos que construyen, a su vez, su imaginario acerca de lo literario, en general, a partir de las experiencias escolares. En particular, los modelos humanista, histórico o lingüístico que han recorrido la enseñanza de la literatura en el nivel medio son atravesados por leyes y censuras que rigen - como explica Bombini- la ley de canonización, que casi siempre intenta replicar un canon hegemónico y la ley del usufructo del texto literario. Si bien en los primeros ciclos de la EGB, la ley del usufructo es implementada al punto de que el discurso literario se convierte en subsidiario, en primer lugar de la enseñanza de la lengua y en segundo lugar de otras disciplinas, la ley de la canonización no es ni un límite ni un objetivo. Por eso, la búsqueda de explicaciones a través de este trabajo, ¿qué textos se leen? ¿por qué se leen? ¿cuál es el valor de la lectura literaria en la escuela? Y una puerta abierta para un trabajo posterior: ¿cómo se leen los discursos literarios en la escuela? Como no hay una intención de trabajar su especificidad entonces *el canon literario escolar se construye como móvil y cambiante, filtrado por*

intenciones extraliterarias, atravesado por operaciones de manipulación con fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios. Cambiante, librado al azar de la oferta y la demanda, a los recortes que ofrece el manual, al profesionalismo del docente de turno o, accesible, librado a las posibilidades socio-económicas que el contexto educativo permita.

Hay que tener en cuenta que hablar de canon es hablar de selección y de operatorias de legitimación de un discurso que sigue siendo relevante como saber socialmente reconocido pero que, en los primeros ciclos de la EGB, su presencia no se relaciona con esto sino con la inmediatez del usufructo, con el uso de la lengua y en el mejor de los casos con la animación a la lectura. La selección de textos está marcada por múltiples improntas, desde criterios literarios hasta otros extraliterarios: lo llamativo del diseño editorial, la promoción, la mercadotecnia, los precios; el género, los autores en menor medida; las exigencias curriculares y los presupuestos moralizantes o didácticos, etc.

Cuando el criterio de selección que se emplea es la moda, el cuerpo de textos que compone el canon escolar es efímero porque responde a las leyes de la velocidad y variabilidad del mercado. Se opta también por las selecciones incluidas en los manuales y libros de texto escolar cuya selección literaria opera de algún modo como un muestreo del canon literario en circulación y especialmente revela las diversas operaciones de manipulación de dicho canon; por un lado, responden a las prescripciones y sugerencias de los CBC o documentos curriculares y por otro lado, "ofertan" un recorte textual

relacionado con la maquinaria editorial, sus redes - de autores, títulos y ediciones recientes - y estrategias de venta. Por ejemplo, un manual incorpora cuentos de autores que también publica sus títulos en las colecciones infantiles de la editorial, o un libro de texto sugiere en un apartado de "Recomendaciones de lectura" los títulos de libros de literatura infantil de la misma casa; o en una actividad sobre los paratextos, incluyen las tapas y contratapas de textos relacionadas con la editorial por alguna razón, llevando a cabo en todos los casos operaciones de publicidad encubiertas.

Si, en cambio, la construcción del canon depende de criterios estéticos anquilosados, se mantendrá rígida y año tras año se propondrá la misma nómina de lecturas (los cuentos de Quiroga, *Platero y yo*, *El Principito*...). Es posible también delimitar una zona en la que converjan los nuevos autores y los clásicos, a partir de la valoración docente y de las inquietudes de los alumnos (Calvino y Graciela Montes, Graciela Cabal y los Hnos. Grimm, Verne y María Elena Walsh, por ejemplo). Esto requiere poseer competencias lectora, literaria y profesional para orientar la búsqueda y el encuentro. Significa que el docente, casi exclusivamente, articulará este *canon literario escolar móvil y cambiante*, filtrado por intenciones extraliterarias, atravesado por operaciones de manipulación con fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios. Los elementos que permanecen dentro del canon escolar y se legitiman con los años responden en general a la formación escolar de los docentes que no desean o no eligen abandonar ciertos títulos y la impronta de

la variabilidad la introducen las ofertas editoriales con la operatoria que las sostiene.

En estas operaciones la figura del docente cobra relevancia, es un mediador que *resiste*, es un lector apasionado o no es un mediador como dice Ana María Machado. Resistir a la literatura empobrecida y moralizante para los niños; la pseudo literatura que sólo admite un sentido, contra los textos que generan múltiples niveles de lectura. Resistir a la economía de mercado que inunda la producción de literatura en general y la literatura para niños, en especial. Resistir a los embates de la globalización y de la cultura de masas, a los textos que sólo fijan los estereotipos sociales y el autoritarismo. De su aceptación pasiva o de su participación profesional depende no sólo la construcción de un canon recreado y vigente sino también la formación de lectores competentes, autónomos, críticos; sujetos que, habiendo recibido un legado de lecturas canonizadas por los agentes que actúan en el campo literario, editorial y escolar, podrán conformar su propia biblioteca.

Finalmente, esta tesis intenta ofrecer una mirada nueva sobre un terreno poco recorrido, una voz que se pregunta por la selección de los textos literarios, por la lectura en la infancia, también por la cantidad de lecturas en la escuela. Si la lectura es un bien simbólico que construye subjetividades, este trabajo reafirma su importancia; si la lectura de literatura es una práctica compleja que abre el campo de lo imaginario personal y libera, es deseable que la escuela eduque en la literatura. La triste realidad del hambre no nos hace olvidar que hay otra pobreza, la simbólica, que encierra a los chicos con paredes invisibles.

En este contexto, el compromiso de los que le hablan a la imaginación infantil necesita de muchos mediadores. Se trata de un trabajo de ingenieros: levantar ciudades, tender puentes, trazar caminos. Leer, contar, resistir. También en la escuela.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ¹ APPLE, Michel (1997). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- ² ALTAMIRANO, Carlos, SARLO, Beatriz (1983). *Literatura/ Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- ³ BAJTIN, Mijail (1982), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- ⁴ BARTHES, Roland (1985). *Literatura/enseñanza*. En Barthes, R. *El grano de la voz*.
- ⁵ _____ (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós
- ⁶ _____ (1989). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- ⁷ BETTELHEIM, Bruno y ZELAN,(1983) *La magia de la lectura*. En *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- ⁸ _____ (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- ⁹ BLOOM, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- ¹⁰ México: Siglo XXI.
- ¹¹ BOCCHINO, Adriana (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de los géneros?* Mar del Plata: Moldava.
- ¹² _____ (2002). *Sobre lo menor: ¿la distribución como estrategia decisiva?*. En *III Jornadas de investigación del Departamento de Letras*. UNMDP.
- ¹³ BOMBINI, Gustavo (1991). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ¹⁴ _____ (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- ¹⁵ _____ (1996). *Sobre el sentido de enseñar literatura*. En *Fuentes para la transformación curricular*. República Argentina.
- ¹⁶ BOURDIEU, Pierre (1971) *Campo intelectual y proyecto creador*. En: *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- ¹⁷ _____(1976). *Algunas propiedades de los campos*. En P. Bourdieu (1984) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- ¹⁸ _____ (1983). *Campo intelectual campo de poder y habitus de clase*. Buenos Aires: Folios.
- ¹⁹ _____ (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- ²⁰ _____ (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- ²¹ BRONISLAW Baczko (1991). *Los imaginarios sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ²² BRUSILOVSKY, Silvia (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ²³ CABAL, Graciela (1998) *Mujercitas, ¿eran las de antes? y otros escritos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ²⁴ CALVINO, Ítalo (1992). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- ²⁵ CELLA, Susana (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

- ²⁶ CERVERA, Juan (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ²⁷ CESERANI, Remo (1986). Cómo enseñar literatura. En BOMBINI, Gustavo (Comp), (1992). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: CEAL.
- ²⁸ CHARTIER, Roger (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- ²⁹ _____ (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- ³⁰ CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- ³¹ COLOMER, Teresa (2002) Una nueva crítica para el nuevo siglo. En *CLIJ* (145).
- ³² DE CERTEAU, Michel (1988). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.
- ³³ COLLODI, Carlo. (1998). *La avventura de Pinocchio*. Roma: I Centauri.
- ³⁴ _____ (1995). *Las aventuras de Pinocho*. Chile: Pehuén.
- ³⁵ DARNTON, Robert (1998). *La gran matanza de gatos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ³⁶ DÍAZ RÖNNER, María Adelia (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ³⁷ DUBOIS, María Eugenia (1995). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- ³⁸ ENDE, Michael (1994). *El ponche de los deseos*. Madrid: S/M.
- ³⁹ FERREIRO, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ⁴⁰ FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- ⁴¹ _____ (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- ⁴² _____ (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- ⁴³ FOWLER, Alastair (1988). Género y canon literario. En Garrido Gallardo, Miguel (Comp) *Teoría de los géneros literarios*, Madrid: Arco.
- ⁴⁴ FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas*. Troquel. Serie FLACSO.
- ⁴⁵ GENETTE, Gérard (1969). Retórica y enseñanza. En Bombini, G. (Comp.) (1992). *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.
- ⁴⁶ GRAMSCI, Antonio (1976). *Cuadernos de la cárcel: Literatura y vida nacional*. México: JP.
- ⁴⁷ _____ (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva visión.
- ⁴⁸ Groupe Francais d'Education Nouvelle (1988). *El poder de leer*. Buenos Aires: Gedisa.
- ⁴⁹ HERRERA de BETT, Graciela (2000) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Secretaría de posgrado. UNC. Córdoba.
- ⁵⁰ ITZCOVICH, Susana (2001). *Diferentes domicilios de la crítica*. En I Congreso internacional de Literatura Infantil y Juvenil, UNComahue.
- ⁵¹ JITRIK, Noé (1996). Canónica, regulatoria y transgresiva. En Cella, Susana (Comp), (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- ⁵² KAPLAN, Carina (1994). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aique.
- ⁵³ LEFEVERE, André (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Colegio de España.
- ⁵⁴ LINK, Daniel (1992). *El juego de los cautos*. Buenos Aires: La Marca.
- ⁵⁵ LIPOVESTSKY, Gilles (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- ⁵⁶ LÓPEZ, Claudia (1997). Venturas y desventuras del canon literario en la escuela. *La mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires. N° 5.

- ⁵⁷ MACHADO, Ana María (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ⁵⁸ MAGDA. (1980) *Diplomado en transplantes. Experto en desarrugar corazones*. 3ª.ed.- (s/l): Artes Gráficas Cobas.
- ⁵⁹ MASSAT/ ALVARADO (1992). *¿De o para la infancia?* En Alvarado/Guido (Comp.), 1992. *Incluso los niños*. Buenos Aires: La Marca.
- ⁶⁰ MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En *Literatura infantil y su didáctica*. Madrid: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- ⁶¹ MONTES, Graciela. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- ⁶² _____ (1997). *La venganza de la trenza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⁶³ _____ (1998).El campo editorial... *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*,(6).
- ⁶⁴ _____ (1998). Acerca del género. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*,(8).
- ⁶⁵ _____ (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⁶⁶ _____ (2001). Las ciudades invisibles. Conferencia pronunciada en las Jornadas "La literatura infantil y la escuela", Mar del Plata, junio 2001.
- ⁶⁷ _____ (2001). La literatura en la escuela. En ALMADA, Ma. Elena y otros (2001). *Entre libros y lectores I*. Buenos Aires: Lugar.
- ⁶⁸ MUKAROVSKY, Jean(1977).Función, norma y valor estéticos como hechos sociales. En *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- ⁶⁹ PENNAC, Daniel (1994). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- ⁷⁰ PETIT, Michèl (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⁷¹ RÓDENAS, Consol (2001). Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto. En CLIJ, Barcelona, N°134.
- ⁷² ROSA, Nicolás (1998). Liturgias y profanaciones. En CELLA, Susana (Comp), 1998. *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- ⁷³ SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- ⁷⁴ SARLO, Beatriz (2000). La lectura interpela la imaginación. En *El monitor de la educación*.(1)
- ⁷⁵ SIRVENT, María Teresa (2002). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: UBA
- ⁷⁶ STAPICH, Elena (2001). Pensar la lectura. En 4º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Córdoba.
- ⁷⁷ TOURNIER, Michel (1982) ¿Existe una literatura infantil?. En Revista *La Mancha* (1996). N° 1.
- ⁷⁸ VERÓN, Eliseo (1999) *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- ⁷⁹ WILLIAMS, Raymond (1977) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

Fuentes

- ¹ *Aula Abierta*. Revista de Educación. (1999) Año 7, N° 75.
- ² Consejo General de Cultura y Educación (Aprobado, 1995). *Documentos curriculares. Lengua B1*. Dirección de Impresiones del Estado y Boletín del Oficial.

- ³ Consejo General de Cultura y Educación(1996). *Documentos curriculares. Área Lengua C.2*. Dirección de Impresiones del Estado y Boletín del Oficial.
- ⁴ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Organización de los contenidos. Lengua.* <http://abc.gov.ar/ComunidadyCultura/comunicacion/currculares.htm>
- ⁵ FINOCCHIO, Ana María (Coord.) (1999) *Lengua 5*. Madrid: Aique.
- ⁶ *Guía de actividades para el docente*. Catálogo: Editorial Ameghino
- ⁷ JÁUREGUI, Silvia (Dir) (1999) *Lenguaje 6*. Buenos Aires: Estrada.
- ⁸ *Hora de lectura* (2001). Catálogo: Editorial Cántaro
- ⁹ *Leer es genial*. Guía para los docentes. (2001). Catálogo: Editorial Santillana
- ¹⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica. Lengua*. República Argentina.
- ¹¹ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Los Contenidos Básicos Comunes de la escuela. Segundo Ciclo. Lengua*. República Argentina.
- ¹² Dirección General de Escuelas y Cultura. Consejo General de Educación y Cultura Buenos Aires (Prov.) (1986). *Lineamientos curriculares. Educación Básica. 2. 1ª 7º Grado*. Educación Primaria.
- ¹³ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente*. República Argentina.
- ¹⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *Materiales de apoyo para la capacitación docente*. República Argentina
- ¹⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC*.
- ¹⁶ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Revista *Zona Educativa* (1997). Año2, N° 10.
- ¹⁷ Ministerio de Educación de la Nación. Revista *El monitor de la educación* (2000) N°1
- ¹⁸ *Novedades Educativas*. (enero-dic.2001) Año 13, N° 121 al 132.

VII. ANEXOS

Anexo N° 1. CBC Nación

El discurso literario Segundo ciclo CONTENIDOS CONCEPTUALES

-Literatura infantil argentina actual. Escritores y textos.
-Literatura y ficcionalización: modelos sociales y de los medios de comunicación social en la construcción de ficciones. Formatos y estructuras.

-Literatura oral (relatos, dichos, trabalenguas, leyendas, chistes, etc.)
-Contexto social (actores de literatura oral).
-Memoria de la comunidad (tradicción, herencia, marcas de la identificación de la cultura oral).
-Culturas en contacto (migraciones)
-Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad y morfosintaxis), narrativas (estructuras formales universales, aspectos específicos de la narrativa oral); poéticas (patrones rítmicos, estructuras poéticas propias de la región); instrumentales(fórmulas de inicio y cierre, moralejas recursos expresivos).

-Literatura escrita: poesía (asunto, ritmo y rima, estrofa, repetición, comparación y metáfora).

Narrativa (secuencia canónica, nociones de personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista, argumento).

Teatro (personaje, diálogo, conflicto teatral, acotación, texto y representación, ambientación y escenografía).

Anexo N° 2. Contenidos y expectativas para la formación docente.

Propuesta de alcance de contenidos

1) El saber acerca de la lengua y la literatura

...

- La literatura como ficcionalización. Característica de la literatura y de la literatura escrita.
- La teoría literaria y los criterios de selección del corpus literario escolar.
- Géneros y subgéneros literarios. Elementos de análisis.
- Literatura infantil, juvenil y literatura oral tradicional.

2) Los procedimientos relacionados con la producción y comprensión de textos.

...

- Lectura crítica de una amplia selección de textos literarios representativos.
- Análisis y selección de textos literarios.
- Identificación de géneros y subgéneros literarios y sus elementos caracterizadores.

Expectativas de logros.

Al finalizar su formación, los docentes de Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la EGB:

...

- Acreditarán la lectura de un corpus representativo de textos literarios, que incluya los específicos de la literatura infantil y juvenil.
- Conocerán los aportes de la teoría literaria que les permitan establecer criterios de selección de los textos y generar espacios de reflexión y conceptualización en las prácticas de lectura y escritura con sus alumnos y alumnas.

Anexo N° 3. Catálogos editoriales

tal o cual referencia a la flora y a la fauna regionales, o alguna costumbre local. Tal es el caso de las anécdotas, que, narradas con un estilo sencillo, se proponen que sintamos, como lectores, la fuerza del paisaje y las vidas, tan diferentes de las nuestras, de los paisanos.

No obstante, muchos contenidos folclóricos aparecen en textos modernos y hasta en nuestro habla cotidiana. Tal es el caso de cuando se dice que alguien tiene "las patas más flacas que una chuña", o que "tiene tan mala suerte que debería fabricarse un payé". En los cuentos de Cristina Galli (en **Don Celedonio Retoño...** y en **El componedor**), aparecen estos contenidos bajo la forma del pronóstico sobre el clima que hace el chajá y la mala fama del viento norte.

PROPUESTAS DE TRABAJO

1. Sobre los textos *Eco de aljibe*, *Don Celedonio y el Chajá Vigía* y *El componedor*

- ✓ ¿Qué es un aljibe? ¿Cómo funciona? ¿Para qué se utilizaba en el campo? Posibilidad de agregar interrogantes acerca de otras herramientas campestres como la azada, el molino, el arado, etc. Indicar por qué nuevas herramientas fueron reemplazados.
- ✓ Los ciclos del campo son mencionados en **Don Celedonio...**: "arar, sembrar, cosechar". Describir en qué consiste cada uno y, según el cultivo, en qué épocas. ¿Cuáles son los cultivos de la región de Areco (la pampa húmeda)? ¿Cuáles son los cultivos de la región de los alumnos?
- ✓ En **Eco de aljibe**, la protagonista juega al eco. ¿Qué oraciones podría cada alumno decir a un aljibe imaginario y cómo el aljibe las separaría en sílabas?
- ✓ Emma dice: "*Somos los muñecos de Areco*". ¿Qué es Areco? ¿Dónde está? Marcar en un mapa en qué lugar está Areco.
- ✓ Buscar en un diccionario: *pulpería, bayo, tobiano, cimarrón*, etc.
- ✓ Los mitos del viento norte ("el viento de los locos"): en el libro se mencionan el viento norte y la sudestada (página 31). ¿En qué zona se desatan esos vientos? ¿Qué otros vientos existen en la Argentina? Mención y descripción. Ejemplos: el zonda, etc.
- ✓ Costumbres de los gauchos. El mate. Elementos. Orígenes históricos. ¿Cómo se ceba un mate? En la página 36 se habla de un mate "amargo y lavado", ¿qué es? Los alumnos consultan con los "materos", abuelos o tíos, que conocen. Realizan una pequeña encuesta entre los materos: ¿Por qué prefieren el mate a otra bebida? Conclusiones.
- ✓ Entre los árboles del campo se mencionan el sauce y el ciprés. ¿Cuál es la flora característica de la pampa húmeda? Mencionar dos árboles típicos de cada región argentina; ejemplos: del litoral, el ceibo; del norte, el algarrobo, etc.

Hora de Lectura

¡Qué Placer, Leer!

¡Qué placer, leer un libro interesante, ocurrente, emocionante!
 ¡Qué placer serio, ir pasando las páginas de un cuento de misterio!
 ¡Qué diversión, descubrir cómo bailan las palabras de una adivinanza
 y dejar que lleguen los chisporroteos de los trabalenguas!

Hora de Lectura es una colección para leer en buena hora.
 Para que los chicos disfruten de autores argentinos contemporáneos
 y para que descubran el universo literario.
 Para que los libros salgan de los rincones polvorientos y olvidados,
 y se conviertan en protagonistas de un placer compartido.

Los libros de la colección **Hora de Lectura** están estructurados en jugosas secciones que posibilitan un mejor acceso a la literatura.



La obra presenta cuentos, poesías, colmos, adivinanzas y trabalenguas, que conforman el multifacético rostro de la literatura para los chicos de hoy. Las ilustraciones colaboran con la construcción del sentido de los textos y refuerzan el valor estético de la palabra.



Apunten... ¡juego! consiste en consignas de comprensión, producción y narración oral que permiten generar un espacio de placer compartido en el aula.



En la sección **Aquí me pongo a contar**, se presentan los autores, en respuesta a entrevistas que muestran los entretelones y la "cocina" del oficio de escribir.



Las mil y una hojas brinda datos curiosos vinculados con los textos. Para abrir algunas de las tantas puertas al mundo que la literatura propone.



En esta primera salida, nos dirigimos a lectores de 9, 10 y 11 años.

¡Sean todos bienvenidos a esta propuesta para disfrutar de la buena literatura en una profunda y creativa Hora de Lectura!

© ACTIVIDADES SUGERIDAS

EGB2

PENSAR LA IDENTIDAD Armar carteles con los nombres de cada uno. Presentarse ante el grupo diciendo su nombre y una característica que lo identifique. En pequeños grupos, leer los *Derechos del Niño* y seleccionar el que aborde el tema del nombre y la identidad. Buscar en el diccionario, o definir por contexto, las palabras que no conozcan.

Realizar una puesta en común para compartir lo que averiguaron y discutir sobre la importancia de tener un nombre y una identidad. Fundamentar las opiniones.

ESCRIBIR UNA AUTOBIOGRAFÍA Averiguar en la casa quiénes eligieron sus nombres y por qué se los pusieron, con qué imágenes los asocian y si en la familia hay otras personas que se llaman de la misma manera. Con fotos de años atrás y de la actualidad escribir una autobiografía. Buscar el significado del propio nombre y analizar si tiene alguna relación con su manera de ser.

INVESTIGAMOS LOS ORIGENES Indagar en casa el origen del apellido de qué nacionalidad son los abuelos o los bisabuelos. Armar un árbol genealógico. Buscar tradiciones familiares en alguna anécdota, en las comidas, en las costumbres, en los festejos, etcétera. Acompañar la información con fotos de abuelos y bisabuelos y compartirlas con el grupo.

PARA PREGUNTAR Entrevistar a un docente de años anteriores y preguntarle cómo eran antes. Grabar las respuestas o registrar por escrito lo conversado.

PARA LEER Y COMENTAR Leer *Las cosas que odio* de Ana María Shua, en Alfaguara Infantil-Juvenil, Serie Naranja. Comentar en grupo con qué parte del libro se sienten identificados y escribir otro texto que se titule: *Las cosas que adoro*.

CONFECCIONAMOS UNA FICHA PERSONAL Registrar los gustos y las maneras de ser que comparten entre compañeros. Armar una ficha individual con características personales.

ARMAR UN ÁLBUM Organizar y clasificar toda la información que tienen para armar un álbum grupal. Invitar a los papás a participar de la muestra "Quiénes somos y de dónde venimos".

EGB3

JUGAMOS CON Buscar en casa fotos, anécdotas, producciones personales u objetos queridos que los identifiquen y hacer un juego de presentación grupal respondiendo a la consigna: "Yo soy..., yo puedo... y yo quiero...". Comentar qué elementos tienen en común y cuáles son los que los diferencian.

BUCEAMOS EN LAS TRADICIONES Indagar a los padres y a los abuelos sobre el origen de la familia, a partir de qué generación son argentinos, cuáles son las tradiciones familiares y si existe algún inmigrante, emigrante, exiliado o refugiado entre ellos. Crear una biografía familiar. Realizar una puesta en común y encontrar elementos comunes. Analizar y argumentar si éstos pueden considerarse como elementos de identificación grupal.

PARA DEBATIR Discutir en grupo qué se entiende por identidad. Buscar en el diccionario el significado de esta palabra y compararla con las definiciones grupales. Relacionar los conceptos de identidad personal, identidad grupal, libertad y autonomía. Buscar ejemplos concretos y fundamentar.

PENSAR LA IDENTIDAD Seleccionar indicadores para definir la propia identidad. Diseñar instrumentos para registrar información sobre datos personales en función de los indicadores acordados. Por ejemplo: preguntas para conocer los gustos, las motivaciones, las aspiraciones, los proyectos de vida, etcétera.

LEER Y ANALIZAR Leer dos títulos de la serie UNOS Y OTROS, colección *Leer es Genial* de Santillana y analizar si el contenido de las obras se puede relacionar con los términos: identidad personal, identidad grupal o identidad nacional. Fundamentar las opiniones.

PARA REFLEXIONAR Organizar una jornada de reflexión sobre el tema de la identidad en la que se presenten como grupo y como argentinos. Preparar informes, tarjetas de presentación y eslóganes que los identifiquen. Plasmar el material obtenido en una muestra e invitar a los familiares a participar.

A partir de marzo encuentre las propuestas de lectura y escritura para cada título en www.santillana.com.ar

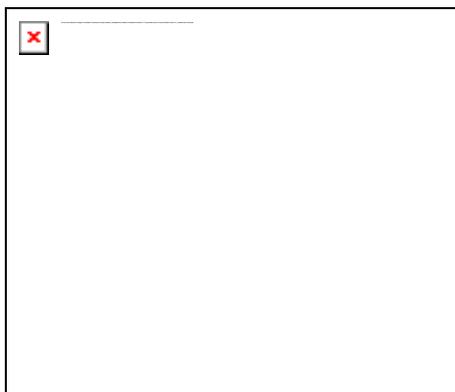
Anexo Nº 4. Encuesta nacional de lectura

Como parte de las actividades del Plan Nacional de Lectura, el Ministerio de Educación de la Nación llevó a cabo entre el 24 de febrero y el 10 de marzo una encuesta nacional sobre lectura y uso del libro. Su objetivo era conocer e identificar hábitos, valores, actitudes, expectativas y predisposiciones de la población argentina respecto de la lectura en general y del uso de libros en particular, a fin de implementar políticas que favorezcan y promuevan la lectura.

Lectura de libros

Algo más de una cuarta parte de la población —28%— declara tener "mucho" interés en la lectura de libros. Un 22% dice tener "bastante" interés. El restante 50% tiene poco o ningún interés por los libros.

• Interés por lectura de libros



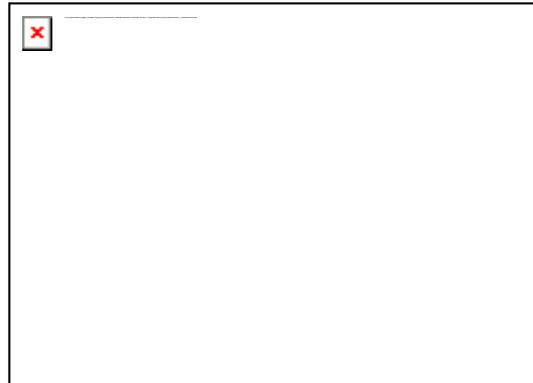
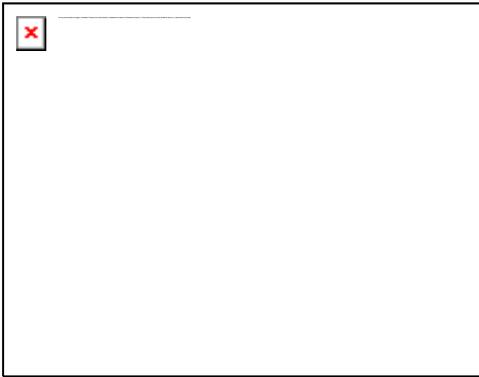
Base: Total entrevistados
Fuente: Catterberg y Asociados

El interés por la lectura de libros y la frecuencia de lectura se incrementan notablemente entre las mujeres y en la población de mayor nivel económico social. Como sucede con la lectura en general, el interés por los libros desciende a medida que disminuyen la educación y los bienes de las personas. Por otra parte, el interés por la lectura no se traslada al libro como objeto. En efecto, casi el 83% de los lectores centran su interés solo en el contenido de los libros.

El 21% de la población dice leer libros todos o casi todos los días. El 18% lo hace con frecuencia semanal. Un 33% lee libros "de vez en cuando" y el resto, un 28%, nunca lee libros.

El 8% de la población leyó más de 10 libros el último año. El 12% leyó entre 5 y 10 libros; 35% afirma haber leído entre 1 y 4 libros y 45% no leyó ningún libro. Por su parte, casi seis de cada diez lectores responden que leyeron un libro el último mes. Si se considera el total de la población, no solo los lectores, resulta que un tercio de los argentinos accedió a un libro durante los últimos treinta días.

- **Lectura de libros: frecuencia y cantidad**



Anexo N° 5. Índices de libros de texto.

ÍNDICE	
 <p>1. HABLANDO CLARO 10</p> <p><small>COMUNICACIÓN ORAL. REGISTROS: FORMAL E INFORMAL. VARIEDADES DE LENGUAJES: GENERAL Y REGIONAL. LA LENGUA ESTÁNDAR EN LA CONVERSACIÓN. LA OPINIÓN Y EL DEBATE. TEXTOS DIÁLOGADOS: ENTREVISTA, RADIAL E HISTORIETA.</small></p> <p><i>Para empezar a hablar y escuchar</i> 11</p> <p> En tu opinión 11</p> <p> Es un gusto conocerte 11</p> <p> Sin palabras 12</p> <p> Te lo digo y se lo digo 13</p> <p><i>De hablar y escuchar se trata</i> 14</p> <p> Escucho luego hablo 14</p> <p> Estamos comunicados 15</p> <p> Es cuestión de tonos 16</p> <p> Corrector ortográfico 16</p> <p> Palabra por palabra 17</p> <p> Temas que se relacionan 17</p> <p> El valor de la opinión 18</p> <p> Lenguaje de ocasión 19</p> <p> Palabras con tono 19</p> <p> Palabras claras y con fundamento 19</p> <p><i>Otra ronda para hablar y escuchar</i> 20</p> <p> No a todos de la misma manera 20</p> <p> Con las preguntas justas 21</p> <p> Temas que se relacionan 21</p> <p> Chicos con opinión 22</p> <p><i>A hablar y escuchar se aprende</i> 23</p> <p> ¿Y ahora qué pensás? 23</p> <p> Sugerencias para hablar y escuchar 23</p>	<p><i>De escuchar y leer relatos populares se trata</i> 10</p> <p> Una hazaña de héroes 11</p> <p> "El león de Nemca", anónimo 11</p> <p> Trabajo para un héroe 11</p> <p> Palabra por palabra 11</p> <p> Personajes y animales fantásticos 11</p> <p> Los textos orales 11</p> <p> Mitos y leyendas 11</p> <p> Con la lupa en las descripciones 11</p> <p> Más complicaciones para narrar 11</p> <p> Temas que se relacionan 11</p> <p> Del héroe al superhéroe 11</p> <p> Narrar y describir 11</p> <p><i>Otra ronda de relato popular</i> 14</p> <p> ¿Por qué aparece el arco iris? 14</p> <p> "La historia de lasá" de Suely 14</p> <p> Mendes Brazão 14</p> <p> Un amor imposible 14</p> <p><i>A escuchar y leer relatos populares se aprende</i> 14</p> <p> ¿Y ahora qué pensás? 14</p> <p> Sugerencias para escuchar y decir textos orales 14</p>
<p> <p>2. DESDE LEJOS Y HACE TIEMPO 24</p> </p>	<p>3. CUANDO LAS PALABRAS SON POESÍA 24</p> <p><small>LA POESÍA Y LA SIGNIFICACIÓN DE LAS PALABRAS. SIGNIFICADO POR CONTEXTO. USO DEL DICCIONARIO. RELACIONES SEMÁNTICAS: SINÓNIMOS Y ANÓNIMOS, HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS. CAMPO SEMÁNTICO. POESÍA: VERSO, RITMO Y RIMA. JUEGOS CON EL LENGUAJE EN LA POESÍA: METÁFORA Y PERSONIFICACIÓN. TEXTOS DE J. PEDRONI, B. FERRO, A. MACHADO, A. M. FINOCCHIO, R. KAUFMAN, C. DRUMOND DE ANDRADE, A. STORNI, N. GUILLÉN Y R. GONZÁLEZ TURÓN.</small></p> <p><i>Para empezar a leer</i> 24</p> <p> En tu opinión 24</p> <p> A encontrar significados 24</p> <p> "Confidencia" de José Pedroni 24</p>
<p>Palabra por palabra 47</p> <p>Las palabras en la poesía 48</p> <p>Buscando significados 49</p> <p> Las palabras y los textos 49</p> <p>Palabras de fuego 50</p> <p> "El fuego" de Ruth Kaufman 50</p> <p>Con la lupa en las palabras y sus relaciones 51</p> <p>Palabra por palabra 52</p> <p> "Anécdota búlgara" de Carlos Drumond de Andrade 52</p> <p> Un arco iris de palabras 53</p> <p> La música de las palabras 53</p> <p><i>Otra ronda de poesías</i> 54</p> <p> El ritmo de las palabras 54</p> <p> "Canción de cuna para despertar a un negrito" de Nicolás Guillén 54</p> <p> El significado y el sonido van de la mano 55</p> <p> Por amor a los niños 56</p> <p> "Poema para un niño que habla con las cosas" de Raúl González Tuñón 56</p> <p> Temas que se relacionan 56</p> <p><i>A leer poesías se aprende</i> 57</p> <p> ¿Y ahora qué pensás? 57</p> <p> Sugerencias para leer poesías 57</p>	<p> y la persona gramatical 67</p> <p> ¿Qué es un cuento? 68</p> <p> Escritores y lectores 68</p> <p> Con forma de cuento 69</p> <p> Con la lupa en los conectores 69</p> <p> La palabra que sugiere 70</p> <p> Más historias con inventos 70</p> <p> Temas que se relacionan 70</p> <p> Las partes de la historia 71</p> <p> Cada personaje con su historia 71</p> <p> Palabras sugestivas 71</p> <p><i>Otra ronda de cuentos</i> 72</p> <p> ¿Qué familia! 72</p> <p> "Los Pérez festejan" de Ricardo Mariño 72</p> <p> Para lectores entrenados 74</p> <p><i>A leer cuentos se aprende</i> 75</p> <p> ¿Y ahora qué pensás? 75</p> <p> Sugerencias para leer cuentos 75</p>
<p> <p>4. PURO CUENTO 58</p> <p><small>CUENTO AUTORAL. AUTOR Y NARRADOR. AJUTOR Y LECTOR. INTENCIÓN COMUNICATIVA. PARATEXTO: TAPA Y CONTRATAPA. TIPOS DE CUENTO: FANTÁSTICO, DE SUSPENSO, CIENCIA FICCIÓN. PROCESO DE LECTURA: PRELECTURA, LECTURA Y POSLECTURA. ESTRUCTURA: SITUACIÓN INICIAL, CONFLICTO, SITUACIÓN FINAL. SECUENCIA NARRATIVA. PERSONAJES, TIEMPO Y ESPACIO. RECURSOS: LENGUAJE CONNOTATIVO. CONECTORES. TEXTOS DE J. A. DEL CAÑIZO Y R. MARIÑO.</small></p> <p><i>Para empezar a leer</i> 59</p> <p> En tu opinión 59</p> <p> Un final para la historia 59</p> <p> Historia para armar 60</p> <p> Libros y lectores 61</p> <p><i>De leer cuentos se trata</i> 62</p> <p> Extraños inventos 62</p> <p> "El televisor perpetuo" de José Antonio del Cañizo 62</p> <p> Interrogantes para el lector 67</p> <p> Palabra por palabra 67</p> <p> Con la lupa en el narrador 67</p> </p>	<p>5. AL DÍA CON LA INFORMACIÓN 76</p> <p><small>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TEXTOS PERIODÍSTICOS. MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVOS. AGENCIAS DE NOTICIAS. EL DIARIO: PRIMERA PLANA, SECCIONES, SUPLEMENTOS. PARATEXTO: ÍNDICE, FOTOGRAFÍA, EPÍGRAFE. GÉNEROS PERIODÍSTICOS: NOTICIA, CRÓNICA Y REPORTAJE. ESTRUCTURA DE LA CRÓNICA: TITULAR, VOLANTA, COPETE Y CUERPO. TIEMPOS VERBALES: PRESENTE Y PASADO. ORTOGRAFÍA: EMPLEO DE COMILLAS. TEXTOS INFORMATIVOS.</small></p> <p><i>Para empezar a leer</i> 77</p> <p> En tu opinión 77</p> <p> Acontecimientos interesantes 77</p> <p> Los diarios proponen y el lector elige 78</p> <p><i>De leer crónicas y reportajes se trata</i> 80</p> <p> Un cocodrilo alcanza la fama 80</p> <p> El relato de lo que aconteció 81</p> <p> Vivió hace millones de años 82</p> <p> Palabra por palabra 82</p> <p> Ayudas para el lector de crónicas 83</p> <p> Con la lupa en los tiempos verbales 83</p> <p> A diario llega la información 84</p> <p> Con forma de crónica 84</p> <p> Conociendo a un basurólogo 85</p> <p> De la entrevista al reportaje 86</p> <p> Para obtener información 87</p> <p> Conociendo a una escritora 88</p> <p> La palabra de los protagonistas 89</p> <p> Con forma de reportaje 89</p>

<i>Otra ronda de crónicas y reportajes</i>	90
Al mal tiempo, buena cara.....	90
Un relato pasado por agua.....	91
Conociendo a un meteorólogo.....	92
Temas que se relacionan.....	92
<i>A leer crónicas y reportajes se aprende</i>	93
¿Y ahora qué pensás?.....	93
Sugerencias para leer crónicas y reportajes.....	93



6. DAME UNA EXPLICACIÓN 94

TEXTO EXPLICATIVO. LA NOTA DE ENCICLOPEDIA. INTENCIONALIDAD. PARATEXTO: ÍNDICE, TÍTULOS, SUBTÍTULOS, IMAGEN Y EPIGRAFE. SIGNIFICACIÓN DE LAS PALABRAS POR COTEXTO. USO DEL DICCIONARIO. VOCABULARIO CIENTÍFICO-TÉCNICO. RECURSOS: DEFINICIÓN, DESCRIPCIÓN, CLASIFICACIÓN Y COMPARACIÓN. CONECTORES ADVERBATIVOS, CONJUNTIVOS Y CONSECUTIVOS. TEXTOS EXPLICATIVOS.

<i>Para empezar a leer</i>	95
En tu opinión.....	95
Los que indican dónde está la información.....	95
Primer recorrido del texto.....	96
Palabra por palabra.....	97
<i>De leer explicaciones se trata</i>	98
El mundo de los elefantes.....	98
Con la palabra justa.....	100
Explicaciones paso a paso.....	100
¿Cómo son los textos explicativos?.....	101
Las palabras que explican.....	101
¿Cómo te explico?.....	102
Con la lupa en los conectores.....	104
Temas que se relacionan.....	104
Distintas formas de explicar.....	105
Los conectores en las explicaciones.....	105
<i>Otra ronda de explicaciones</i>	106
Tecnología de maravillas.....	106
Palabra por palabra.....	107
Sólo para lectores muy atentos.....	108
<i>A leer explicaciones se aprende</i>	109
¿Y ahora qué pensás?.....	109
Sugerencias para leer textos explicativos.....	109



7. VIDAS SOBRE EL PAPEL 110

BIOGRAFÍA Y AUTOBIOGRAFÍA. INTENCIÓN COMUNICATIVA. PÁRRAFO Y ORACIÓN. ORACIÓN BIEMEMBRE: SUJETO Y PREDICADO. SUJETO FÁCIL. TIEMPOS VERBALES: PRESENTE Y PRETÉRITO. CONECTORES TEMPORALES. ORTOGRAFÍA: TILDACIÓN. TEXTOS BIOGRÁFICOS Y AUTOBIOGRÁFICOS.

<i>Para empezar a escribir</i>	111
En tu opinión.....	111
Vidas que dan que escribir.....	111
Biografías para armar.....	112
<i>De escribir biografías y autobiografías se trata</i>	114
Una vida a los saltos.....	114
Como un biógrafo.....	115
Corrector gramatical.....	115
Narraciones que son biografías.....	117
La organización de las ideas.....	117
¿Dónde está el sujeto?.....	117
Yo te cuento.....	118
Corrector gramatical.....	119
Corrector ortográfico.....	120
Entre el pasado y el presente.....	121
Conectando momentos.....	121
Las tildes en su lugar.....	121
<i>Otra ronda de biografías y autobiografías</i>	122
Con forma de biografía.....	122
Con forma de autobiografía.....	123
Temas que se relacionan.....	124
<i>A escribir biografías y autobiografías se aprende</i>	125
¿Y ahora qué pensás?.....	125
Sugerencias para escribir biografías y autobiografías.....	125



8. A ESCRIBIR CUENTOS SE HA DICHO 126

PRODUCCIÓN DE CUENTOS. ESTRUCTURA: SITUACIÓN INICIAL, CONFLICTO Y SITUACIÓN FINAL. PROCESO DE ESCRITURA: PLANIFICACIÓN, REDACCIÓN, REVISIÓN Y REESCRITURA. TIEMPOS VERBALES EN LA NARRACIÓN: PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE, PRETÉRITO IMPERFECTO Y PRETÉRITO PLUSCÁMPERFECTO. RECURSOS: DIÁLOGO Y DESCRIPCIÓN. ORTOGRAFÍA: USO DE -B EN EL PRETÉRITO IMPERFECTO. TEXTOS DE C. CANO, J. SIERRA I FABRA, G. FAUSEWANG.

<i>Para empezar a escribir</i>	127
En tu opinión.....	127
Dos palabras fantásticas.....	127

Historias que se estiran.....	128
“El árbol de las mariposas” de Carlos Cano.....	128
Personajes con historia.....	129
<i>De escribir cuentos se trata</i>	130
Un poco de orden en la historia.....	130
Corrector gramatical.....	131
Todo a su tiempo y armoniosamente.....	132
Las partes del cuento.....	133
El tiempo de los hechos.....	133
Hablando se conoce la gente.....	134
Echando un vistazo a las descripciones.....	135
“El tigre” de Jordi Sierra i Fabra.....	135
Corrector gramatical.....	135
Descripciones que engordan.....	136
“El antivampiro” de Gudrun Pausewang.....	136
Corrector ortográfico.....	136
El diálogo y la descripción en los cuentos.....	137
El tiempo de las descripciones.....	137
Yo revisaba, tú revisabas, todos revisábamos.....	137
<i>Otra ronda de cuentos</i>	138
Un cuento para engordar.....	138
“El carnicero y la cerda” de G. Pausewang.....	138
Palabra por palabra.....	140
La historia crece, crece y crece.....	141
Temas que se relacionan.....	142
<i>A escribir cuentos se aprende</i>	143
¿Y ahora qué pensás?.....	143
Sugerencias para escribir cuentos.....	143



9. NO DEJES PARA MAÑANA 145

TEXTO INSTRUCTIVO. ESTRUCTURA E INTENCIÓN COMUNICATIVA. SECUENCIA DE PASOS. TIEMPOS Y MODOS VERBALES: EL IMPERATIVO, EL INFINITIVO CON VALOR IMPERATIVO. LA CONSTRUCCIÓN VERBAL: OBJETO DIRECTO. REFERENCIA PRONOMINAL. ORTOGRAFÍA: TILDACIÓN. TEXTOS INSTRUCTIVALES.

<i>Para empezar a escribir</i>	145
En tu opinión.....	145
Juegos al pie de la letra.....	145
Se me hace agua la boca.....	146
Palabra por palabra.....	147
<i>De escribir instrucciones se trata</i>	148
Las partes de los textos instructivos.....	148
Imágenes que orientan.....	149
Instrucciones que son consignas.....	150
Corrector gramatical.....	151
Corrector ortográfico.....	152

¿Qué son las instrucciones?.....	153
Verbos que dan órdenes.....	153
<i>Otra ronda de instrucciones</i>	154
Artesanías de papel plegado.....	154
Recetas, disparates y juegos.....	155
Temas que se relacionan.....	156
<i>A escribir instrucciones se aprende</i>	157
¿Y ahora qué pensás?.....	157
Sugerencias para escribir instrucciones.....	157



10. ¡COMIENZA LA FUNCIÓN! 158

TEXTO TEATRAL. ESTRUCTURA DEL TEXTO TEATRAL: ACTO Y ESCENA. EL HECHO TEATRAL. AUTOR Y ACTORES, ESCENOGRAFÍA, ILUMINACIÓN Y VESTUARIO. LA CONSTRUCCIÓN VERBAL: CIRCUNSTANCIALES, PALABRAS INVARIABLES: EL ADVERBIO. NORMATIVAS: PARÉNTESIS, DOS PUNTOS, RAYA DE DIÁLOGO, SIGNOS DE INTERROGACIÓN Y DE EXCLAMACIÓN. ORTOGRAFÍA: TERMINACIÓN -CIÓN Y -SIÓN Y -ENCIA Y -ENGIA. TEXTOS DE S. LEVINTON, A. BASCH, G. RODARI.

<i>Para empezar a escribir</i>	159
En tu opinión.....	159
¿Qué dicen los personajes?.....	159
¡Hoy, función!.....	160
“Te cuento un cuento” de Sol Levinton.....	161
<i>De escribir diálogos se trata</i>	162
¡Arriba el telón!.....	162
“Aquí, la Tierra” de Adela Basch.....	162
¿Qué les pasa a estos personajes?.....	166
Corrector ortográfico.....	166
Palabra por palabra.....	167
Temas que se relacionan.....	168
Corrector ortográfico.....	168
Personajes en escena.....	169
Entre signos y paréntesis.....	169
¿Con c o con s?.....	169
Corrector gramatical.....	170
Historias con diálogos.....	171
“La nariz que huye” de Gianni Rodari.....	171
Corrector ortográfico.....	171
En cualquier circunstancia, el adverbio.....	172
Una cuestión ortográfica.....	172
<i>Otra ronda de diálogos</i>	173
Un diálogo de amor.....	173
“Escena de Romeo y Julieta” de Sol Levinton.....	173
Una obra a escena.....	174
<i>A escribir diálogos se aprende</i>	175
¿Y ahora qué pensás?.....	175
Sugerencias para escribir diálogos.....	175

Índice

Los textos	
1 El relato de un viaje extraordinario 8	
Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll.	
Capítulo I: Cayendo por la madriguera..... 8	
Comentario del relato	
Siguiendo a Alicia 11	
El personaje principal o protagonista 11	
Los lugares 12	
Las aventuras 13	
Una historia que trae cola 14	
El diálogo 15	
Un encuentro con un personaje enigmático 15	
Una merienda de locos 16	
El final de las aventuras 18	
Taller de expresión	
El mundo de los sueños 19	
2 El texto informativo 20	
El Hotel de hielo, texto adaptado del diario Clarín 20	
Comentario del texto informativo	
La información periodística 22	
El desarrollo de la información 23	
La fotografía y la infografía 23	
Las ganas de saber más 23	
Una base de datos: la enciclopedia 24	
Taller de expresión	
Comparar textos 25	
Trabajar como los periodistas 25	
Lecturas finales: Una guía de turismo 26	
3 El cuento tradicional 28	
El pastor listo, cuento popular español 28	
Comentario del cuento	
Los elementos del cuento 30	
¿Cómo se resuelve el conflicto? 30	
Los personajes 30	
Las acciones y los conectores 31	
Todos somos narradores 31	
Lecturas finales: Cuentos tradicionales con animales 32	
4 La publicidad 34	
Comentario de las publicidades	
Con palabras y con imágenes 36	
A cada producto su comprador 36	
El mensaje publicitario: ¿Qué recursos se usan para convencer? 37	
La apelación 37	
La adjetivación 38	
La comparación 38	
La hipérbole 38	
La propaganda 39	
Lecturas finales: Afiches de películas 40	
Lecturas finales: Afiches de películas 41	
5 La poesía 42	
El nido, de Fernán Silva Valdés; Fin de invierno, de Juan Ramón Jiménez; Colibrí, de Jorge Carrera Andrade; y Poema, de Bergamín 43	
10 El teatro 80	
La tempestad, adaptación de la obra de William Shakespeare 80	
Comentario de la obra	
El texto teatral 85	
Los personajes 85	
El conflicto 85	
El desenlace 85	
Taller de expresión 86	
La representación 87	
Los actores 87	
Los escenógrafos y los vestuaristas 87	
Los musicalizadores 87	
Los agentes publicitarios 87	
Todos juntos 87	
Lecturas finales: Una clase de lengua muy particular, fragmento adaptado de la obra <i>El burgués gentil hombre</i> , de Molière 88	
11 La novela 90	
Un embrujo de cinco siglos, de Ana María Gúraldes 90	
Antes de leer la novela 90	
¿Cómo se eligen los libros? 90	
Entrando en la historia 91	
Los personajes 91	
La protagonista 93	
El conflicto 94	
El tiempo 94	
Los lugares 96	
Las aventuras 96	
El desenlace 97	
Los descubrimientos 97	
Después de leer la novela 97	
Estudio del lenguaje y la comunicación	
1 La lengua oral 100	
Lenguaje adecuado a la situación 100	
El mensaje adecuado al medio en el que se transmite 102	
Otros usos de la palabra hablada 103	
Aprender a comentar un texto oralmente 104	
¿Qué hacemos para comentar un texto? 105	
Aprender a exponer oralmente un tema 106	
¿Qué es una ficha de apoyo? 106	
2 La oración 107	
Una regla sintáctica: la concordancia entre el sustantivo y el verbo 108	
Construcción sustantiva: modificadores del núcleo sustantivo 108	
Construcción verbal: modificadores del núcleo verbal 109	
3 Clases de palabras 114	
El sustantivo 114	
Relación entre la clase de palabra y su función sintáctica 114	
Clases de sustantivos 114	
El adjetivo 117	
Relación entre la clase de palabra y su función sintáctica 117	
Clases de adjetivos 117	
Comentario de los poemas	
La rima 119	
Imágenes, comparaciones y metáforas 120	
Poemas que cuentan historias 120	
El diálogo en los poemas que narran historias 120	
Taller de expresión 120	
Lecturas finales: <i>Don Diego sin don</i> , de Rafael Alberti y <i>El jardín de las morenas</i> , de Federico García Lorca 120	
6 Historias sin palabras 121	
¿Qué es una "página de cómic"? 121	
La página de humor 121	
¿Dónde transcurre la acción? 121	
¿Cuánto tiempo pasa? 121	
¿Quiénes son los protagonistas? 121	
¿Dónde y cuándo se publica un cómic? 121	
El mundo de lo inesperado 121	
Dibujo con estilo y estilo de dibujo 121	
Taller de expresión 121	
Para imaginar el comienzo de una historia 121	
Lecturas finales: Entrevista a un humorista gráfico 121	
7 Instrucciones y formularios 122	
El pañuelo encantado, instrucciones para realizar un truco de magia 122	
Comentario de las instrucciones	
Paso a paso 122	
Instrucciones y formularios 122	
Taller de expresión 122	
Actividades finales: Instrucciones para organizar una biblioteca circulante 122	
8 El cuento con suspenso 123	
Un majado miedo verde, de Graciela Falbo 123	
Comentario del cuento	
¿Cómo se provoca el suspenso? 123	
El protagonista 123	
El narrador 123	
Taller de expresión 123	
El suspenso en acción 123	
Otra forma de contar 123	
9 Las cartas 124	
Comentario de las cartas	
Cartas para comparar: las cartas familiares y las cartas de lectores 124	
¿Cómo escribir una carta? 124	
¿Cómo enviar una carta? 124	
Algunas diferencias entre las cartas familiares y las cartas de lectores 124	
Acortando distancias: la tecnología y la comunicación 124	
El fax 124	
El correo electrónico 124	
Taller de expresión 124	
Cartas para escribir 124	
Lecturas finales: Una nueva forma de comunicarnos con los amigos: el correo electrónico 124	
Ortografía y vocabulario	
El artículo 119	
El verbo 120	
Relación entre la clase de palabra y su función sintáctica 120	
Accidentes gramaticales del verbo 121	
Reconocimiento del tiempo verbal 121	
Reconocimiento del tiempo y del aspecto verbal 123	
Las conjugaciones: -ar, -er, -ir 126	
El adverbio 129	
Relación entre la clase de palabra y su función sintáctica 129	
El adverbio: una palabra invariable 130	
El pronombre 132	
Pronombres personales 132	
Pronombres posesivos 134	
Pronombres demostrativos 135	
La herramienta perfecta: el diccionario 136	
Haciendo relaciones: la familia de palabras 137	
Una herramienta de última generación: el corrector de la computadora 137	
Los signos de puntuación 138	
El texto sin puntuación 138	
Los signos más importantes 139	
El texto con puntuación 141	
Uso de mayúsculas 143	
Las mayúsculas en las abreviaturas 144	
Las abreviaturas de expresiones en otros idiomas 144	
Las reglas de acentuación 145	
Reglas generales 145	
El diptongo y el hiato 146	
Tildación de pronombres exclamativos e interrogativos 147	
Acentuación de adverbios terminados en -mente 147	
Acentuación de monosílabos 148	
El corrector ortográfico 149	
Uso de b y de v 150	
Con b 150	
Con v 150	
Uso de c, s y z 152	
Las terminaciones -ción y -sión 152	
Con s o con z, adjetivos para todos los gustos 153	
¿Con s, con c o con z? 153	
Uso de h 154	
Algunas reglas para el uso de la hache 154	
El corrector ortográfico 155	
Uso de g y j 156	
El prefijo geo- 156	
El sufijo -logía 156	
La terminación -aje 157	
Formas verbales que se escriben con j 157	
Homófonos 158	
Para trabajar con el diccionario 158	
El corrector ortográfico 159	

Anexo N° 6. Encuesta a los docentes de II ciclo de EGB.

ENCUESTA PARA LOS DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DE LA EGB.

Estimado docente:

Sé las múltiples tareas que lo ocupan día a día y no es mi intención agregar una más; estoy realizando una investigación - para mi tesis de posgrado -, sobre el bloque 4 de los CBC: El discurso literario en el segundo ciclo de la actual EGB (ya que fui maestra en el mismo) y es imprescindible el trabajo de campo. Sin su valiosa y real ayuda me es imposible continuar.

Saludo atte.

Lic. Mila Cañón. UNdMDP.
Maestría en Letras Hispánicas.

a- Es importante contestar con fidelidad y sinceridad, ya que esta encuesta será utilizada sólo a los efectos de la investigación.

b- Se escribe con "X" en la opción elegida entre las posibilidades:

SÍ		NO	
----	--	----	--

c- Conteste sólo a una opción cuando haya varias, a menos que se especifique.

d- Esta encuesta NO requiere la firma del encuestado.

Escuela:.....	Prov.....	Munic.....	Priv.....
AÑO DE EGB:4TO.....			
5TO.....			
6TO.....			
Libro de lengua. Título:.....			Editorial:.....
Otra opción:.....			
Cantidad de divisiones a cargo, en el área de lengua:.....			
Cantidad de alumnos por año:..... (aprox)			
Edad del docente.....			

1) ¿Utiliza textos literarios en sus clases?

SÍ		NO	
----	--	----	--

SI CONTESTA SÍ, SIGA COMPLETANDO LA ENCUESTA...

2) ¿Qué textos literarios utilizan los alumnos en sus clases?

Los del manual

Fotocopias

Libros de literatura

Los del libro del área de lengua

Un libro de lectura

Otras opciones:.....

b) Propone la lectura de libros de literatura completos:

SÍ		NO	
----	--	----	--

b.1. Si la respuesta es positiva, por favor, complete todo lo que recuerde:

	TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Un libro			
Dos			
Otro/s...			

b.2. ¿Quién selecciona los libros?

Los directivos

El docente

Los alumnos

-Otra opción:.....

3) ¿Privilegia los textos literarios sobre otros tipos de texto?

SÍ		NO	
----	--	----	--

b) Cuando propone textos literarios lo hace porque:

Son un modelo de textualidad

Son un modelo lingüístico

- Son los mejores para enseñar
 Son divertidos
 Les gustan a los alumnos.
 -Otra opción:.....
 c) ¿Planifica específicamente los contenidos del bloque 4?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- Lo integra a los otros bloques del área
 Lo integra a las otras áreas
 No lo tiene en cuenta
 -Otra opción:.....
 4)a. ¿Qué géneros literarios tradicionales trabaja en el aula?

Narrativo		Poético		Dramático	
-----------	--	---------	--	-----------	--

- b. Indique por lo menos tres y no más de cinco subgéneros o especies literarias según la frecuencia con que los utilice:

1-	4-
2-	5-
3-	

- b.1. Conforme la respuestas 4) a.yb. , complete los tres títulos, que más utiliza, según los géneros privilegiados

1-NARRATIVO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE(extraído de...)

2-POÉTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE

3-DRAMÁTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE

- c) Otros géneros o tipos de texto relacionados que utilice:

Autobiografía		Historieta	
Diario íntimo		Guiones (cine-TV)	
Relato de viaje		Otras opciones:.....	

- 5) a. Selecciona según (marcar en orden de jerarquía del 1al 3)

- Literatura de autor
 Literatura oral(anónima)
 Literatura sin autor (sin firma)

- b. Busca autores que conoce:

- Desde su formación profesional
 Por sus lecturas actuales
 Por recomendaciones
 Desde su infancia
 No observa esta cuestión
 -Otra opción:.....

- 6) Si selecciona textos de Literatura oral, cuáles:

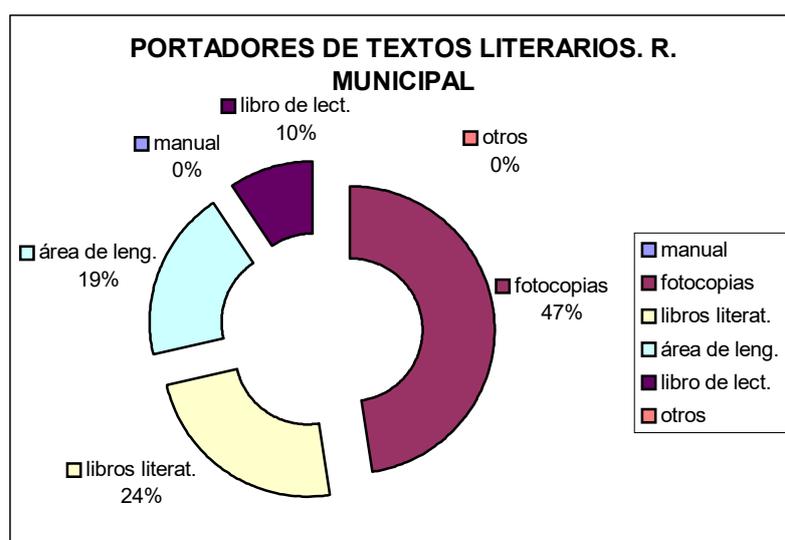
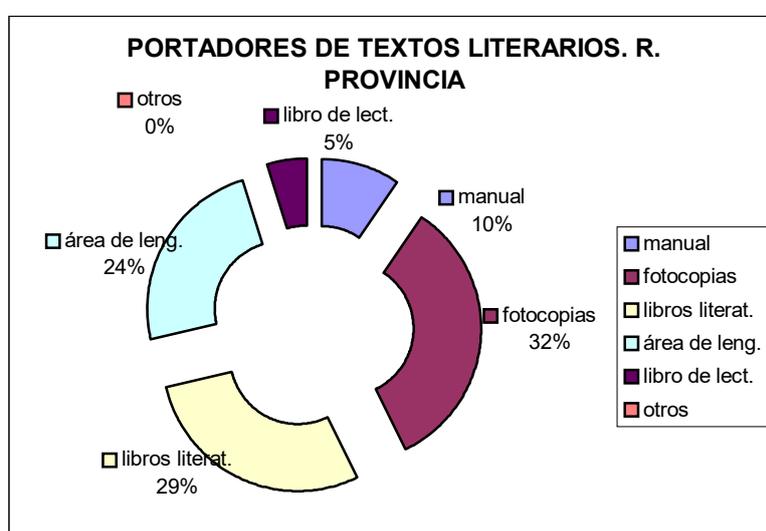
1.cuento folclórico		6.copla	
2.destrabalenguas		7.chiste	
3.leyenda		8.adivinanzas	
4.fábula		9.romances	
5.mito		Otras opciones:.....	
		

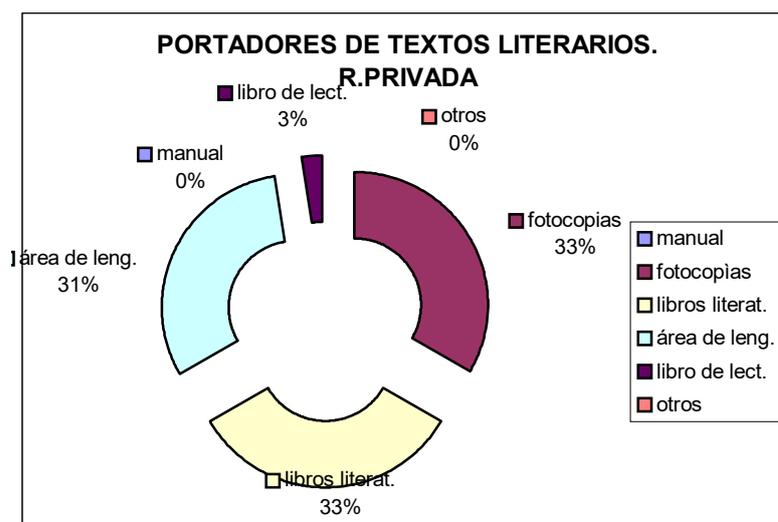
7)¿Qué agentes del circuito escolar actúan para que conozca títulos y autores de textos literarios?

1.Revistas de educación		8.Directivos	
2.Revistas de Literatura Infantil		9.Coordinadores de área	
3.Promotores editoriales		10.Catálogos	
4.Reuniones de editoriales		11.Medios periodísticos	
5.Ferias del libro locales		12.Internet	
6.Ferias del libro de Buenos Aires		13.Otras opciones:.....	
7.Compañeros.		

8) Agregue, si lo desea, cualquier otro dato que crea de interés.

Anexo N° 7. Especificación por ramas





Anexo N° 8. Entrevista a los promotores editoriales.

ENTREVISTA PARA LOS PROMOTORES EDITORIALES MAR DEL PLATA.

Editorial:.....

- 1-¿Qué tipos de textos promociona/vende?
- 2- ¿Qué estrategias utiliza para que los textos sean seleccionados?
- 3-¿Con qué agentes escolares se relaciona?
- 4-¿Cómo piensa que se seleccionan los libros para los alumnos del actual II ciclo de la EGB?

Por un análisis riguroso de los textos (lingüístico, académico, institucional); porque está de moda; porque lo eligieron otros colegios; por los paratextos.; por las ilustraciones; por las explicaciones de la publicidad; por el discurso del promotor; porque colman las expectativas del docente; porque se regala una muestra al docente...

- 5-¿Qué sucede específicamente con las colecciones de literatura?
- 6-¿En qué instituciones hay demanda?
- 7-¿Se leen libros completos?
- 8-¿Todo el grupo lee el mismo libro?
- 9-¿Qué colecciones se venden más?
- 10-¿Qué títulos se venden más?
- 11-¿Se observa desde afuera control institucional/directivos/padres... en la selección y compra?
- 12-¿En qué época del año se enfatiza la promoción?

Tabla N° 1. Campo editorial: soportes y títulos

TÍTULOS (Municipal.)	CANTIDAD	SOPORTES
Ningún Texto	3	-
Manual Santillana 5	1	Manual
Manual Santillana 6	1	Manual
Manual Estrada 5	1	Manual
Antología Literaria. Santillana 4	1	Antología
Guía de actividades. Santillana 5	1	Texto complementario
Guía de aprendizaje Santillana 4	1	Texto complementario
Activa. Puerto de Palos 6	1	Manual
TÍTULOS (Privado)		
Ningún texto	4	-
Libros de Literatura	1	Libro
Lengua Santillana 4	1	Libro de área
Lengua Santillana 5	1	Libro de área
Lengua Santillana 6	2	Libro de área
Lengua Estrada 5	1	Libro de área
Lengua Estrada 6	2	Libro de área
Escribir mejor 5. Estrada.	1	Texto complementario
Escribir mejor 6. Estrada.	1	Texto complementario
Cómo se escribe5.Kapelusz	1	Texto complementario
Cómo se escribe6.Kapelusz	1	Texto complementario
Lengua 4 Aique	1	Libro de área
Lengua 5 Aique	1	Libro de área
El laberinto de los textos El Ateneo 6	1	Libro de área
TÍTULOS (Provincia)		
Ningún texto	1	-
Diarios y revistas	1	Diarios y revistas
Manual Santillana4	1	Manual
Manual Bonaerense4	1	Manual
Manual Estrada 6	1	Manual
Lengua Santillana 5	1	Libro de área
Lengua Santillana 6	1	Libro de área

Tabla N° 2. Lectura de libros de literatura completos

TABLA N° 2		
2.b.1. Lectura de libros de literatura completos		
Título	Autor	Editorial
29 Relato de un naufrago	GGMárquez	Sudamericana
30 Bilembabudín	Elsa Isabel Bornemann	Alfaguara
31 Doble o nada	Marc Talbert	Norma
32 Los trillizos ABC	Hilde Kähler - Timm	Norma
33 Colección Libros del Quirquincho	Varios	Libros del Quirquincho
34 Venturas y desventuras de Casiperro...	Graciela Montes	Colihue
35 Maruja	Ema Wolf	Sudamericana
36 Cuentos con brujas	Graciela Cabal	Libros del Quirquincho
37 Las brujas	Roal Dahl	Alfaguara
38 El pequeño Nicolás	Sempé/Goscinnny	Alfaguara
39 Del tamaño justo	Ana María Machado	Alfaguara
40 Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
41 Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
42 Locosmos	Ricardo Mariño	Sudamericana
43 El Héroe y otros cuentos	Ricardo Mariño	Alfaguara
44 En el último planeta	Ricardo Mariño	Sudamericana
45 Lucas Lenz y el Museo del Universo	Pablo de Santis	Alfaguara
46 El último espía	Pablo de Santis	Sudamericana
47 El fantasma de Canterville	Oscar Wilde	Norma
48 El Principito	Saint Exupery	Emecé
49 El Principito	Saint Exupery	Emecé
50 Corazón	E. Amicis	Zig-Zag
51 El pulpo está crudo	Luis María Pescetti	Santillana
52 Platero y yo	Juan Ramón Jiménez	Losada
53 Las botas de Anselmo Soria	Pedro Orgambide	Colihue
54 Casi me muero	Olga Drenen	Libros del Quirquincho

55 Las cosas del crecer	Olga Drenen	Libros del Quirquincho
56 Colección Pajarito Remendado	Varios	Colihue

Tabla N° 3. Libros seleccionados por géneros.

TABLA N° 3
Libros seleccionados por géneros

GÉNERO NARRATIVO		
TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contestan	5 docentes	
Medio pollo	Anónimo	Lengua 4. Santillana
La gran pelea	Anónimo	Lengua 4. Santillana
Queridos monstruos	Elsa Bornemann	Alfaguara
El nacimiento del Sol	Anónimo	Lengua 6.Santillana
Cuando la tierra era cuadrada	Graciela Repún	Manual Estrada
Poco juicio en Berlín Berlín	Sin consignar	Manual Estrada
Relato de un naufrago	GMárquez	Sudamericana
Origen del universo	Anónimo	Manual
Discurso del oso	Cortázar	Relatos de cronopios y de famas
Tengo un monstruo en el bolsillo	Graciela Montes	Libros del Quirquincho
Socorro diez	Elsa Bornemann	Norma
El hombrecito vestido de gris	Fernando Alonso	Alfaguara
Lombrices desdichadas	Ricardo Mariño	El héroe y otros cuentos. Alfaguara
La venganza del loro.	Ricardo Mariño	El héroe y otros cuentos. Alfaguara
Preciosaurio	Silvia Schujer	Cuentos cortos, medianos y flacos. Colihue
La historia de Orfeo y Eurídice	Anónimo	Los mitos griegos.Norma
La historia de Minerva y Aracné	Anónimo	Los mitos griegos.Norma
El vientre del agua	Anónimo	Floresta nueva de Leyenda viejas.Ateneo
El inventor	Ricardo Mariño	Sudamericana
Socorro	Elsa Bornemann	Norma
Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
Harry Potter y la cámara secreta	JKRowling	Emecé

No contesta	1 docente	
La lluvia	Morosoli, Juan José	Vademecum para el docente
Tilo	Ibarbouru, Juana	Vademecum para el docente
Mauricio y su silbido	Laura Devetach	Vademecum para el docente
La sonada aventura de Ben Malasangüe	Ema Wolf	Alfaguara
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
Limay y Neuquén	Benito Lynch	Manual Kapelusz
El héroe y otros cuentos	Ricardo Mariño	Santillana
Cuentos de la selva	Horacio Quiroga	Losada
Los cuentos de los Hermanos Grimm	J.y H. Grimm	Sin consignar
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti	Alfaguara
Contamos cuentos	José Martí	Sin consignar
Fábulas	La Fontaine	Sin consignar
No contesta	2 docentes	
El principito	Saint Exupery	Emecé
El sastre valiente y los gigantes	Anónimo	Manual.Libros del Quirquincho
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
La cigarra y la hormiga	Anónimo	Manual.Libros del Quirquincho
La flor del lirolay	Anónimo	Manual. Libros del Quirquincho
El planeta de los aljenfios	Adela Basch	Libros del Quirquincho
La reina de las abejas	Hermanos Grimm	Manual Estrada 6
En la luna	Silvia Schujer	Manual Estrada 6
Cuentos de la buena suerte	Ma. Cristina Ramos	Alfaguara
El agutí y el ciervo	Horacio Quiroga	Manual Santillana 5
El nacimiento del Sol	Anónimo	Manual Santillana 5
Apenas un eco había entre las rocas	Esteban Valentino	Manual Santillana 5
Dos amigas famosas	Silvia Schujer	Revista Infantil
Cuentos folclóricos	Anónimos	Sin consignar
El dragón	Ray Bradbury	Crónicas marcianas
La edad del pavo	Elsa Bornemann	Alfaguara
El laberinto de Creta	Marco Denevi	Sin consignar

GÉNERO POÉTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contesta	13 docentes	
No contesta	4 docentes	
Los sueños del niño negro	Javier Villafañe	Vademecum para el docente
Romance de la noche	Salvador Madariaga	Vademecum para el docente
Los cinco burritos	Javier Villafañe	Vademecum para el docente
Los que traen los alumnos	Sin consignar	Sin consignar
Antologías	Sin consignar	Santillana; Stella
Coplas patrióticas	Bartolomé Hidalgo	Sin consignar
Humor	García Lorca	Sin consignar
Pastoral	Juan Ramón Jiménez	Sin consignar
Romances	Anónimo	Sin consignar
No contesta	5 docentes	
Martín Fierro	José Hernández	Losada
Romance del Conde Niño	Anónimo	Manual
Sin consignar	Sin consignar	Santillana
Sin consignar	Sin consignar	A/Z
Sin consignar	Sin consignar	Estrada
Romancito de todos los colores	Elsa Bornemann	Manual Estrada
Qué dirá la gente	Elsa Bornemann	Chicos enamorados
Sin consignar	Elsa Bornemann	Antologías
Sin consignar	María E. Walsh	Antologías

GÉNERO DRAMÁTICO

TÍTULO	AUTOR	FUENTE
No contesta	13 docentes	
No contesta	5 docentes	
El emperador de la China	Marco Denevi	Int. Literaria III. Estrada
El canto del cisne	Anton Chejov	Int. Literaria III. Estrada
La tempestad	Shakespeare	Manual Estrada 6 (Adap.)
Aquí, la Tierra	Adela Basch	Lengua 5. Aique
No contesta	9 docentes	
Un embrujo de cinco siglos	Ana María Güiraldes	Manual Estrada (Novela)
El príncipe cangrejo	Ítalo Calvino	Manual Estrada (Adap.)
Los lobos	Germán Berdiales	Manual Estrada

Referencias:

-  Rama Privada
-  Rama Provincial
-  Rama Municipal

