

# Lecturas mediadas

Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores

Compilado por Carola Hermida y Mila Cañón  
Prólogo de Rossana Nofal

COLECCIÓN ARTESANÍAS DE LA PALABRA III



Ilustración de tapa: Ana María Camponovo  
Diseño de tapa y contratapa: Lucía B. Couso  
Edición: Mariela N. Gómez

Primera edición: abril de 2021  
Colección Artesanías de la palabra

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 (7600)  
Mar del Plata / Argentina



Lecturas mediadas : prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores / Mila Cañon ... [et al.] ; compilado por Mila Cañon ; Carola Hermida ; prólogo de Rossana Nofal.- 1a ed.- Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-544-989-3

1. Didáctica. 2. Literatura Infantil y Juvenil. I. Cañon, Mila, comp. II. Hermida, Carola, comp. III. Nofal, Rossana, prolog.  
CDD 808.027

# FACULTAD DE HUMANIDADES

Dra. Silvia SLEIMEN

Decana

Dr. Federico LORENC VALCARCE

Vicedecano

Depto. de Letras

Dra. Clelia MOURE

Directora

Depto. de Ciencia de la Información

Lic. Andrés VUOTTO

Director



CENTRO  
DE LETRAS  
HISPANOAMERICANAS



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA



Facultad de  
**Humanidades / UNMDP**  
Departamento de Ciencia de la Información



Centro de Estudios en  
Ciencia de la Información y Documentación  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata

A nuestros estudiantes, siempre. A los de primaria y secundaria, a los docentes en formación de todas las carreras. A nuestros colegas universitarios.

Porque creemos con ellos, en la construcción de la educación argentina, pública y gratuita.

#orgullosamente docentes

Conversar en el mundo y sobre el mundo,  
tejer el lenguaje, mirarnos a los ojos, hacer lo  
común: ¿puede ser, acaso, una definición  
torpe, ingenua, inacabada, pero esencial, de  
lo político?

Carlos Skliar

### **Los maestros**

El búho en la oscura mañana  
El ruiseñor en la encendida  
Cuesta de la tarde soleada  
Anuncian con tanta simpleza  
al mundo  
todo lo que yo he intentado pero aún  
no pude  
poner en palabras  
por eso no me voy  
lejos de esta escuela  
con su brillo estelar  
su techo azulado  
y escucho a estos maestros  
y a otros también-  
el viento entre los árboles  
las olas del mar-  
porque son mi guía  
en el desierto del ser  
donde trabajo  
con los pasos mentales del lenguaje-  
sola, como todos  
en lo singular  
escucho  
el entusiasmo  
del búho y del ruiseñor  
del viento y de las olas.  
Y luego, como la paz que sigue a las palabras  
perfectas  
El silencio.

Mary Oliver

# Índice

En la mesa redonda: los libros hablan sin pedir permiso [Rossana Nofal]  
..... 7

Introducción [Carola Hermida y Mila Cañón].....19

## El Estado lector

Colecciones literarias: la lectura identitaria [Aldana Baigorri]..... 32

Modos de leer *Malvinas* en la colección *Leer, conocer, crecer* (2012):  
ficciones de Estado [María Ayelén Bayerque]..... 55

Los envíos de libros a los jardines de infantes: las colecciones de sala  
(2013-2015) [Marianela Valdivia]..... 87

## El campo de la literatura para niños y jóvenes: apropiaciones y mediaciones de la crítica

Re-ediciones y re-lecturas en la LPN. Configuraciones de lectores y  
modos de leer. El caso de María Teresa Andruetto y *El árbol de lilas* [Rocío  
Malacarne].....123

Viejos son los trapos o nada bueno sale de un repollo. Sobre la cuestión  
del rescate editorial [Marcela Carranza].....152

Escribir cuentos para comprobar una teoría: la literatura infantil en la tesis  
doctoral de Dora Pastoriza de Etchebarne [Lucía Belén Couso]..... 181

Intermediaciones críticas para la formación de lectores. Figuras de una retórica teórico-literaria sobre lectura y literatura infantil [Natalia Rodríguez].....	205
Lo juvenil: un dispositivo de lecturas para armar [Laura García].....	226
Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto? El corpus de la Literatura para niños, mediaciones y apropiaciones [Mila Cañón].....	255

### Dispositivos de lectura

Clásico de clásicos: <i>Martín Fierro</i> y <i>Facundo</i> en las aulas de literatura [Carola Hermida y Marinela Pionetti].....	286
Las antologías y los manuales como acercamiento a la literatura fantástica en la escuela [Marianela Trovato].....	313
Poesía y escuela: la selección de autores y textos en antologías y manuales y su relación con la conformación del canon escolar [Carina Curutchet].....	331
El <i>orden</i> de la lectura: paratextos iniciales y póslogos en antologías de Editorial Colihue [Mariana Basso Canales].....	362
Lecturas bárbaras. Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables [Mariela N. Gómez] ...	394
Washington Cucurto y <i>Eloísa cartonera</i> : dos revoluciones simbólicas y sus derivas [Analía Gerbaudo].....	421

## En la mesa redonda: los libros hablan sin pedir permiso

Rossana Nofal

Pienso que hay una alquimia extraña que se sucede cuando elegimos un libro. En nuestra Babel contemporánea de formatos diversos, sigo sin poder explicar muy bien ese instante secreto, casi íntimo en el que un libro se mezcla con ese yo que somos y nos decimos una mismidad. Qué hay entre el 0 y el 1 y las múltiples formas de la ficción en la seducción del cuentero. Los detalles consolidan un anecdotario y su registro: voluntad de construcción colectiva de un saber que se transmite “para que algo quede”. Testimonio que disputa un lugar que nunca es borrón y cuenta nueva. Inventario de huellas y marcas de un transcurrir escolar que organiza, en la clase, las escenas de un diálogo y sus conflictos. Los modos de ser del artesano, la mesa del taller y las marcas de la transmisión organizan la caja de herramientas que nos definen como lectores y nos configuran desde el nombre propio.

“Esta historia no es mía” dice Walter Benjamin cuando se pregunta si el pintor Eduard Scherlinger, era o no un gran narrador. Lo conoció por

primera y única vez una noche en “uno de los pocos lugares clásicos que tiene Berlín para narrar y oír”. La anécdota introduce uno de los temas más importantes del crítico alemán: la habilidad para contar las historias que atesoran los viajeros y la experiencia de escucha de los oyentes en la memoria narrativa. Las marcas de la oralidad reponen lo inédito de la “mesa redonda en nuestra pequeña reunión”. Las paradojas de la frase no se disuelven, aunque el cuento sea sólo una “fiel repetición” de la misma anécdota (2021, p. 23). La novedad radica en la distancia que instala el narrador al desdoblarse en otro frente a la experiencia vivida: “¿Acaso era yo mi propia compañía? Bien podría ser, aunque no tan sincero” (p. 38).

En la presentación de los mecanismos de las lecturas mediadas y en la organización del archivo de las prácticas de transmisión, el libro compilado por Mila Cañón y Carola Hermida, expone el revés de una trama: el cuadro de situación actual se desarticula en una mesa de trabajo en donde cada cuadro da cuenta de una obra y su devenir. Los ensayos que integran el índice articulan el catálogo de experiencias que organizan los cruces entre las políticas del estado en relación a lecturas, libros y lectores. Sobre este andamiaje complejo y en constante tensión, se construyen los dispositivos escolares, las lógicas de las identidades lectoras y los valores del mercado editorial. En este complejo artefacto intervienen, tanto el canon escolar, como las lecturas cristalizadas. Las

autoras reponen las polémicas de las elecciones didácticas y confrontan el pasado de los libros con actores de intereses diversos.

En el tiempo de antes, decir *presente* implicaba anunciar la materialidad del sujeto y su contingencia en cuerpo de palabra pronunciada: aquí estoy yo. Fuerte y claro. Con memoria de aula o de militancia, la sonoridad de la voz alentaba un teatro de realidad que era familiar y conocida, aun en su ausencia. La escuela se volvió lejana aún en el registro de lo próximo: abandonó el espacio de la biblioteca como bien cultural y patrimonio subjetivo de la caja de memorias. No tenemos una experiencia anterior que nos permita anclar la realidad en un pasado remoto posible de ser imitado.

Los libros y sus modos de leer desafiaron desde siempre la configuración de las medidas del canon escolar. Cifrados como discursos, secretos en sus prácticas, vitales en sus intervenciones, *Lecturas mediadas, prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* radicaliza el escándalo del contrapelo como modo crítico: las preguntas históricas del sistema exponen su doblez. Compiladoras y autoras emprenden la tarea de desaprender los mecanismos de la dominación cifrada en los controles didácticos y en las tipologías discursivas.

Comunidad política de enseñanza, complicidad entre lectores y colección de lecturas serán las categorías que organizan la biblioteca para

mediadores que proponen las autoras. El libro como arte en ejecución no se reduce a un mero activismo de prácticas desangeladas, sino que se organiza como un catálogo de experiencias vividas con y desde la lectura a la luz de los sentidos teóricos de las categorías luminosas de Roger Chartier, Carolina Cuesta, María Teresa Andruetto, Gustavo Bombini y Graciela Montes.

Los modos de leer, las marcas de género, los intercambios, las apropiaciones y las aduanas exponen la densidad del campo de la literatura argentina y su despliegue con especial atención a las infancias y juventudes. El transcurrir de sus páginas asegura una respuesta creativa que nos aleja de las repeticiones ritualizadas en fórmulas institucionalizadas en la enseñanza de la literatura. Los capítulos toman riesgos críticos y articulan dispositivos de lecturas potentes para desmontar los cánones tradicionales de las antologías escolares y sus recortes. En todos los casos, los ensayos se repliegan sobre la materialidad del libro y su conflictiva relación con el lector escolar. En esa mediación, desaparecen los pactos posibles entre la densidad del campo literario, deliberadamente infantil, y los dispositivos de lectura muy vinculados al formato genérico y homogéneo de las antologías escolares.

En muchos casos, la literatura se domestica en el escenario institucional de los aprendizajes; pero también se exponen los lados más desafiantes del género: “Cuando una estudiante afirma que el autor de

un cuento es un “pelotudo”, ¿está leyendo? ¿Diríamos que es una buena o una mala lectura?” Mariela Gómez introduce las lecturas bárbaras y ese otro diverso y hasta desarticulado expone el cuerpo descarnado de una elección que deviene extraordinaria: el mero gusto. El ensayo trae una comunidad otra, organizada desde una lógica sin negociaciones: las malas lecturas y sus fronteras siempre indómitas. La lectura de los jóvenes alejados de lo literario instala preguntas sobre las modulaciones de la clase social en los modos de producción ficcional. Diferencia y traducción son dos categorías que revisitan la lógica de la extranjería cuando se trata de excluir lo distinto. La literatura puede ser insondable y extraña, nuevamente se vuelve el foco a la poderosa figura del mediador en los modos de tramitar los saberes complejos.

El libro organiza las monedas del intercambio como objetos de consumo que viven en un nuevo ecosistema de editores, editoriales y contratos. Un aporte medular se ubica en las categorías de los dispositivos de lectura como condición política. El cambio de perspectiva se imprime en todos los niveles. En esta zona, la vitalidad del sistema se juega entre los clásicos y su doblez, no sólo en los nuevos contenidos de una literatura fantástica, por ejemplo, sino en la materialidad del objeto libro.

Sobre la profesionalización del autor de libros para niños, niñas y jóvenes se construye un romanticismo residual: las monedas pueden

comprar escrituras otras, más próximas a los trabajos. Si bien la emergencia del libro álbum y la iluminación del ilustrador como autor impactaron en las condiciones reales de las bibliotecas de aula, la nueva economía disipa la ilusión del papel ilustración hacia sus cenizas. La creación sigue teniendo un ritmo sagrado en la temporalidad de lo secular.

Analia Gerbaudo suma la lógica de lo residual a la biblioteca capitalista que consolida un canon literario. El libro cartonero, en el escándalo de lo disímil expone la lógica del resto en una estética que irrumpe en el centro mismo de la ciudad letrada. Desde la categoría de las “desacralizaciones sacrílegas”, Gerbaudo analiza las editoriales “cartoneras” como un fenómeno que se instala en el campo universitario y científico argentino para reconfigurar el canon literario: “La Sofía cartonera” en la Universidad Nacional de Córdoba y “Rita cartonera” en la Universidad Nacional de Rosario. En un espacio institucional compartido entre la Universidad Nacional del Litoral y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se crea “Vera cartonera” para sumar la divulgación científica a una constelación discursiva que se vuelve cada vez más compleja. Las tres editoriales son dirigidas por mujeres y, como la mayoría de las editoriales cartoneras, tienen nombre de mujer. Pero, esta nueva configuración del sistema compromete una diferencia mayor: el poder de la letra, su posesión y su acceso. En el año 2010, “Eloísa

Cartonera”, describe, en el prólogo a *Boedo* de Fabián Casas, una imposibilidad. “Sinceramente, entre nosotros, les vamos a confesar un secreto, muchas veces no leemos lo que editamos. Muchas veces no tenemos tiempo para leer” (p. 7)

Las nuevas configuraciones del campo suman actores, circuitos y bienes al escenario radical de la literatura. Con voz de género, las editoras recuperan los detalles del “color-amor” del proyecto inicial para introducir el objeto en el mercado desafiando el valor del dinero. Esta escena replica una vez más la figura del intelectual solidario que organizó las zonas orales del sistema literario latinoamericano. Confluencias arcaicas en un espacio urbano que abren la memoria literaria y sus oficios hacia campos insospechados de intervención.

El estado lector imprime continuidades y rupturas en los diseños curriculares vigentes. En este punto, el libro interviene con análisis medulares sobre los Planes de lectura y la materialidad de la compra de libros con números y cifras exactas. Los ensayos suman lecturas de colecciones el campo de la literatura para niños y jóvenes constituyendo un verdadero espejo que precipita los motivos característicos del maestro y llama la atención sobre la centralidad de las categorías de identidad y los rituales de la repetición. Por otro lado, si bien las decisiones institucionales cristalizan las lecturas de los clásicos, el giro subjetivo de la lectura permite radicar intervenciones potentes y creativas.

Laura García trae una suerte de fe combativa en la experiencia del mediador y el mito romantizado de las estrategias de movilización. “Tengo grabada en la memoria la emoción al descubrir todo lo que me sugería la lectura del cuento *Axolotl* de Julio Cortázar. Sentía que hablaba de mí, de lo que me estaba pasando como adolescente o lo que le estaba pasando a mis amigas.”. El juego de las especulaciones críticas arranca en un anclaje subjetivo capaz de transmitir datos, comportamientos y una expresión de la realidad sutil y única más allá de las repeticiones estandarizadas de los manuales. La escena de lectura es una y única. Inventario de huellas y cantera de sentidos de los contornos abandonados que ninguna síntesis escolar puede suturar. En este punto, el libro se abre a una nueva deriva ¿cómo pensar la formación de los formadores de lectores? Mila Cañón sale a la palestra con la pregunta estremecida por los sucesivos descentramientos: Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto?

Más allá de lo disponible, el libro expone la complejidad de un sistema con la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta. Sin embargo, irrumpe con una lógica nueva: la literatura en sí y las preguntas que habilitan las exploraciones en un universo simbólico desde la impugnación, no del canon en sí mismo, sino en la continuidad de sus modos de leer. La provocación se refugia en los costados del sistema y organiza una comunidad recompuesta que puede

restaurar su dominio en una biblioteca más allá de las posibilidades del mercado y de la reducida capacidad de lo posible. En ese sentido, restaura polémicas y rescata lecturas olvidadas.

Necesariamente tenemos que repensar los modelos de transmisión con los que aprendimos a enseñar. En presencia, bajo control, en planilla y planificación, derechos, con la bandera, en la silla. También, con el grupo, con los pares, con los otros. En esa historia de libros y tormentos, entre la cocina y el hogar, la literatura tiene mucho para contar. Nunca estuvo demasiado invitada a la escuela. La usamos para enseñar las letras y sus oficios, pero la expulsamos con su arte, su divergencia y sus modos desparrados de inventar una ínsula para enloquecer del mucho leer y del poco dormir.

Hay una historia continua de planes estatales de lectura que no necesariamente reconfiguran la didáctica de la literatura. El correlato en esta ruptura entre los ámbitos formales de alfabetización y las estrategias de construcción de identidades lectoras es un enfrentamiento entre los modos de leer. La función docente en su lógica emancipadora es la única garantía de que todo lo que se escapa de los manuales, de las antologías y de las colecciones en sus recortes fundacionales puede ser devuelto en promesa, pregunta y diálogo en un aula. Quizás sea el momento de visitar la profundidad de las bibliotecas. Y nosotros, los que conocemos sus secretos, tenemos el tiempo artesanal para contar sus cuentos.

Quizás sea el momento de inventar un modo nuevo de transmisión para la escuela. Con la lógica del cuidado y los afectos. Sin panópticos de control para miradas sin escape: con apenas un libro como experiencia de disfrute comunicable. Los lectores harán con esa materia narrada lo que quieran, lo que sientan o lo que puedan. Quizás no sea en vano desmontar las certezas una vez más. Militar esta escuela que ya no es la de la letra y la sangre. Con ambigua seguridad de quien conoce y estudia los deseos más allá del plan. Estamos entonces en el lado inverso del cuento de Benjamin: esta historia **es** nuestra, con sus estados y sus ficciones extravagantes.

## **Referencias bibliográficas**

Benjamin, W. (2021). *Hachís*. Buenos Aires: Ediciones Godot.



**ROSSANA NOFAL** es Doctora en Letras, Investigadora Independiente del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones sobre el

lenguaje y la cultura, (INVELEC). Es profesora titular en la cátedra de Literatura Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Dicta la cátedra de taller literario en la misma unidad académica. Directora de Proyectos de investigación sobre memoria y dictadura radicados en el Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos y financiados por la UNT. Integra el Consejo Editorial de la Revista Telar del IIELA y ha coordinado volúmenes especiales sobre testimonios y militancias. Desde 2014 es la directora de la editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, EDUNT. Recibió el Premio Bernardo Houssay a la Investigación Científica y Tecnológica de la Nación, categoría Investigador Joven, año 2003. Ha publicado el libro *La escritura testimonial en América latina. Imaginarios revolucionarios del sur* (2002). Entre los artículos sobre temas de memorias y narrativas testimoniales, se destacan los siguientes capítulos “Las nuevas configuraciones del relato testimonial” en: Anna Forné, Britt – Marie

**Rossana Nofal**

En la mesa redonda: los libros hablan sin pedir permiso

Karlsson (eds.) *Estrategias autoficcionales*. (2014); "Los cuentos de guerra y sus metáforas en la escritura testimonial argentina reciente" en: Emilia Perassi y Laura Scarabelli *Letteratura di testimonianza in America latina* (2014); "Rekonfigurationen der Testimonialliteratur in Argentinien. Narrative der Niederlage in den Kurzerzählungen über Trelew" en: Patrick Eser, Jan-Henrik Witthaus (Hrsg.) *Memoria -Postmemoria. Die argentinische Militärdiktatur (1976-1983)* (2016).

# Introducción

Mila Cañón y Carola Hermida

## 1. Los lectores no leen textos

Los autores no escriben libros

R. Stoddard

La conocida frase de R. Stoddard (1987), “los autores no escriben libros”, es una interesante provocación para repensar las relaciones entre el mundo de la edición y los textos literarios. Así lo hace J. L de Diego (2019) en su reciente libro, para cuyo título precisamente, se apropia de esta frase. A partir de este juego, podríamos afirmar aquí, en función del recorte previsto para el presente volumen, que los *lectores no leen textos*. La propuesta es entonces reflexionar en torno al objeto de este verbo transitivo e interrogarnos acerca de qué es lo que “leemos” de los objetos materiales a partir de los cuales tiene lugar la práctica lectora y, en función de esto, analizar las mediaciones que operan entre el lector, o las comunidades de lectura, y los textos. En este sentido, como plantea R. Chartier (2000), la sociología de la lectura debe relacionar el “mundo de los textos” (compuesto por los textos propiamente dichos y por las

performances o prácticas que giran en torno a ellos) con el “mundo de lector” (concebido como una “comunidad de interpretación”, signada por determinados usos, normas, intereses y aptitudes vinculados con la cultura escrita). Este es precisamente el desafío que asumen los artículos reunidos en *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*.

Este volumen surge como el resultado del trabajo investigativo desarrollado en el seno del proyecto “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II”, radicado en el CeLeHis (FH – UNMDP)<sup>1</sup> y de especialistas invitados, con quienes compartimos objetos, problemáticas

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desprende del proyecto de investigación *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II* (CyT- HUM541/17, UNMDP) dirigido por la Dra. Carola Hermida y Mila Cañón. En este libro, escriben las investigadoras del *Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje* 15/F387; HUM295/11 (OCA 2385/10): Ayelén Bayerque, Lucía Couso, Carina Curutchet, Rocío Malacarne, Mariela Gómez, Mariana Basso Canales, Marinela Pionetti, Marianela Trovato y Marianela Valdivia. Es continuación del denominado “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas” que se desarrolló entre 2015 y 2016. Ambos proyectos a su vez, devienen de los que en años anteriores reunieron a varios de los integrantes del equipo con preocupaciones investigativas afines: desde 2011 a 2012, “Didáctica de la lectura: intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios” (OCA 2484/11) y desde 2013 a 2014, “Didáctica de la lectura II: discursos sociales que circulan en la escuela” (OCA 241/13). Estas indagaciones han retroalimentado el encuadre de trabajo en las cátedras de “Didáctica Especial y Práctica Docente” del Profesorado en Letras; “Literatura Infantil y Juvenil” y “Teoría de la lectura” del Dpto. de Ciencia de la Información, así como las tareas de extensión.

y formas de abordaje: Analía Gerbaudo (UNL), Aldana Baigorri (UNL), Marcela Carranza (UNC), Natalia Rodríguez (UNRN), Laura García (UNT). Como podrá verse, en los artículos que se presentan a continuación concebimos la lectura como una práctica sociocultural, lo cual exige analizar los textos, los objetos de lectura, las políticas de edición que los construyen en diferentes contextos (de Diego, 2014) y las prácticas concretas que se articulan en torno a ellos (Chartier, 1993, 1994, 1995 y 1999 y Chartier y Hebrard, 1994). Las lecturas se actualizan en espacios históricos e intersubjetivos dentro de los cuales los sujetos pueden compartir actitudes, dispositivos, posturas y formas de apropiación (Bombini, 2006). Desde esta perspectiva, no basta con investigar la selección de los textos, la construcción de un cierto *canon* y sus grietas, los contenidos de los libros en cuestión y la forma o los criterios a través de los cuales se editan y distribuyen, sino que se debe abordar también la *praxis* que se entrama en torno a ellos (Rockwell, 2005). De hecho, este abordaje permite ver cómo la misma delimitación de un *canon* entendido no sólo como un listado de títulos, sino también como la consolidación de ciertos “modos de leer” (Ludmer, 2015), se entrama con el “mundo de lector” y con decisiones a menudo externas al “mundo de los textos”.

## 2. La vía

La vía una vez  
no condujo a ninguna estación.  
¿No rodaron trenes por su trocha?  
No, qué fácil sería el enigma  
y qué simple sería la vía.

D. Wapner, "El enigma", *Cabía una vez*

La mediación como puente, vía, túnel, pasaje; como zona que conduce (o no conduce) a una estación. Como interludio que opera, que recorre, que convoca, que invita; pero también como zaguán que demora, obstaculiza, dificulta. La mediación, particularmente cuando pensamos en la lectura en la infancia y la juventud, pero no solamente en la infancia y la juventud, puede propiciar un tránsito fluido por sus trochas y generar el encuentro entre el lector y su lectura, pero, como afirma el poema de Wapner que oficia como epígrafe, la vía no es simple.

En este sentido, hablamos aquí de *lecturas mediadas*, construidas a partir de o en contra de diversas mediaciones, entendidas como un espacio simbólico, material, afectivo, didáctico que se instaura como puente entre los textos y sus lectores. La idea de "mediación" supone entonces un trabajo de vinculación entre dos extremos y es un concepto cada vez más utilizado en las ciencias sociales. Puntualmente, si lo referimos al campo de la lectura, hay quienes lo consideran un "arte" (Robledo, 2010), quienes definen a los mediadores como "promotores" (Robledo, 2010), como "iniciadores" (Petit, 2001) e incluso como

“facilitadores” (Chambers, 2007; Petit, 2009), término particularmente polémico en el contexto educativo argentino contemporáneo.

Con Munita (2014) podemos distinguir entonces entre **sujetos mediadores** (un docente, un bibliotecario, un amigo lector) e **instancias mediadoras**, es decir, instituciones que ofician de puentes entre los libros y los lectores, tales como la escuela o la biblioteca. Por su parte, R. Chartier destaca la importancia de la “mediación editorial” (Chartier, 2000) y analiza cómo a lo largo de la historia de la lectura y del libro, las decisiones editoriales han permitido y regulado la construcción de sentido a partir del texto escrito. En función de esto, se reúnen aquí trabajos que recortan como objeto de análisis la “mediación editorial” que se observa en las publicaciones dirigidas a las infancias o a los lectores en formación (Tosi, 2015); los procesos de canonización y las políticas de lectura que se entraman a partir de estas decisiones propias de la política editorial, tanto en lo que respecta a las ediciones estatales como a aquellas propias del mercado; las tácticas y estrategias que ponen en juego los mediadores para promover estas lecturas; y las apropiaciones (Chartier, 1994; Chartier y Hebrard, 1994; Rockwell, 2005; Cuesta, 2006) que se concretan en las comunidades de lectores. Dado que la práctica de la lectura es un objeto facetado, indagarlo implica enfocar cada una de estas caras para lograr aprehenderlo. Por tanto, también es pertinente

construirlo desde distintas voces, enfoques y miradas, como nos hemos propuesto hacer en el presente volumen.

### 3. Lecturas mediadas

Todo cabe en un jarrito  
si se sabe acomodar

Laura Devetach

En la primera parte, titulada “El Estado lector”, nos detendremos en el rol mediador que asume el Estado al convertirse en un agente fundamental dentro del campo, encargado de seleccionar, editar, prologar y establecer diversos dispositivos que mediarán entre los niños y jóvenes y los textos literarios (Hermida, C., Cañón, D’Antonio y Hermida, A., 2016; Cañón, 2015; Mihal, Paparella, y Cardini, 2020) En esta línea, los tres trabajos toman la necesaria distancia investigativa de objetos recientes. El trabajo de Aldana Baigorri selecciona dos colecciones literarias que exploran y muestran problemáticas relacionadas con la historia y la identidad para el “sujeto secundario”. Mientras que el trabajo de María Ayelén Bayerque aporta otro recorte inexplorado en los envíos del Estado a las escuelas: una colección de textos que asumidos como dispositivos complejos son atravesados por la cuestión Malvinas y sus representaciones en la literatura para jóvenes. Finalmente, Marianela Valdivia elige las colecciones literarias que llegan al Nivel Inicial (2014-2015), otro

dispositivo que habita las salas de los jardines de infantes argentinos y requiere relevamientos, descripciones y análisis investigativos, como el que se presenta, que también podría habitar el próximo apartado sobre la literatura para niños y niñas.

La segunda parte de este volumen, “El campo de la literatura para niños y jóvenes: apropiaciones y mediaciones de la crítica”, recupera polémicas que, en la historia del campo de la literatura para las infancias y juventudes en nuestro país, han ido consolidando un entramado de voces diversas, articulando rupturas y continuidades, que a esta altura es importante poner en perspectiva. Como dice Pierre Bourdieu (2014), es necesario que los conservadores, podríamos decir los investigadores, remuevan el archivo, para que los papeles no se pierdan, para conservar, guardar, construir y reconstruir la historia y los posicionamientos en el campo. Las voces mediadoras que analizan los artículos reunidos son las de los críticos fundacionales del campo, las de aquellos textos que en sus reediciones dan cuenta del grado de autonomía y las diferentes perspectivas en pugna, las de las nuevas miradas teóricas y críticas, sustentadas por diversas concepciones de la literatura, las infancias, la educación, las juventudes (Panesi, 2001; Gerbaudo, 2005).

Lucía Couso y Natalia Rodríguez investigan los protocolos teóricos críticos que dan entidad al campo de la literatura para niños en diversos periodos de su historia. Las necesarias y lúcidas investigaciones sobre

Dora Pastoriza de Echerbarne en un proyecto que recorta los años 1954 y 1976 y también las más actuales que focalizan las figuras de María Teresa Andruetto y Graciela Montes, exponen las mediaciones y los modos de leer de académicos y especialistas.

Los análisis sobre las mediaciones del mundo editorial de los libros para niños no abundan, por ello el trabajo de Marcela Carranza actualiza verdaderos tesoros cuando estudia casos icónicos de reediciones de Colihue o Eudeba o el cuento *Irulana y el Ogronte* de Graciela Montes, y muestra una línea investigativa urgente sobre un campo no solo prolífero, sino de revisión escasa. En esta línea, Rocío Malacarne suma un trabajo sobre la poética de María Teresa Andruetto, selecciona un caso, y desgrana el recorrido material y editorial del texto *El árbol de lilas* publicado por primera vez en 1992.

El campo de la literatura para niños y jóvenes es atravesado históricamente por miradas diversas y disonantes. Las representaciones que los adultos construyen sobre las infancias, la lectura y la literatura tensionan las apropiaciones y dirimen las prácticas. Por ello, los trabajos de Laura García y Mila Cañón ponen en diálogo categorizaciones y problemas nunca caducos que atraviesan los modos de leer y exigen la vigilancia epistemológica sobre el campo. Laura García avanza en esta línea específicamente sobre “lo juvenil” como “un dispositivo de lecturas para armar”, al considerar la configuración del público juvenil en

Argentina y sus vinculaciones con las consiguientes operaciones puestas en marcha por el mercado editorial.

En el último apartado de este libro hemos reunido aquellos trabajos que focalizan ciertos dispositivos de lectura que operan fuertemente en la mediación. Así, los trabajos de Hermida y Pionetti, Trovato, Curutchet y Basso Canales se dedican a analizar específicamente la “mediación editorial” en colecciones destinadas a la escuela media, prestando atención a las decisiones que buscan “permitir” o “regular” determinadas prácticas y formas de acceso (Chartier, 2000) a la literatura en nuestro país.

Sin embargo, como sostiene E. Rockwell (2005), las regulaciones no son infalibles y los lectores construyen sus propias *lectios* aún a contrapelo de estos intentos de condicionamiento. Estos modos de leer, que no se someten a los mandatos promovidos por estos dispositivos, son analizados por Mariela Gómez, quien se detiene en las “lecturas bárbaras” que se entran en comunidades escolares urbanas socialmente vulneradas.

Los dispositivos en los cuales se entran los textos literarios no son pues omnipotentes. Así como M. Gómez estudia estas lecturas que se entran en las aulas, a contrapelo de las regulaciones editoriales, Analía Gerbaudo elige examinar el fenómeno de las “editoriales cartoneras”, para lo cual presta especial atención a las prácticas alternativas de

producción y circulación de los textos que ponen en marcha, articulando auténticas “revoluciones simbólicas”.

La lectura, entendida entonces como práctica sociocultural, mediada por agentes diversos, por intereses económicos, didácticos y políticos, construida en comunidades que se someten a *lectios* impuestas o construyen sus objetos y lecturas bárbaras, es el tópico que indagan, desde estas distintas aristas, los artículos que integran este volumen.

## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: UNL.
- Bourdieu, P. (2014). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cañón, M. (2015). Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de Literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 1*, pp. 33-55.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. México: FCE.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- de Diego, J. L. (director) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2010*. Buenos Aires: FCE.
- De Diego, J. I. (2019). *Los autores no escriben libros*. Buenos Aires: Ampersand.
- Hermida, C., Cañón, M., D'Antonio, F. y Hermida, A. (2016). *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de Fuga.
- Gerbaudo, A. (2005). Sobre paraguas olvidados, sobre gusanos de seda: sobre la literatura desde la escritura de Jacques Derrida. *El hilo de la fábula, 4(3)*, pp. 32-45.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Mihal, I., Paparella, C. y Cardini, A. (abril, 2020). Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. *Documento de Trabajo Nro. 191*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis doctoral). UAB, Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 9, pp. 104- 115.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Robledo, (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.
- Rockwell, E. (noviembre, 2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3. pp. 14-15.
- Stoddard, R. (1987). Morphology and de book from an American perspective. *Printing History*, 17, pp. 2-14.
- Tosi, C. (2015). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 8 (4), pp. 4-15.

# El Estado lector

Nunca más leí de otro modo sino  
entendiendo que la subjetividad de quien  
escribe y de quien lee son siempre caja de  
resonancia de lo social, y que toda palabra  
individual es un concierto de ecos y  
disidencias con esa palabra social

María Teresa Andruetto

# Colecciones literarias: la lectura identitaria

Aldana Baigorri

El Plan Nacional de Lectura (PNL) es un proyecto de enorme envergadura que comenzó a funcionar en el año 2003 continuando su labor hasta el año 2015. No fue el único proyecto ministerial de alcance nacional ya que, en aquellos años, se abrieron conjuntamente campañas de difusión lectora en espacios extraescolares como *Leer es un Placer*, que implicó la distribución de más de 600.000 libros en lugares de veraneo; *Cuando leés llegás más lejos*, una campaña con la misma cantidad de libros para ser distribuidos en colectivos y trenes y *Cuando leés ganás siempre*, otros 600.000 textos ofrecidos en los estadios de fútbol, entre otros. Sin embargo, el PNL se destacó por ser un proyecto de larga duración y pensado para abastecer de libros tanto a los diez millones de chicos y jóvenes que concurrían a las escuelas argentinas, como a sus docentes. Por poner, entonces, el foco centralmente en la lectura en la escuela, el PNL resulta un marco interesante de análisis porque permite establecer el comportamiento de políticas públicas editoriales que van configurando

parte de la historia cultural escolar adjudicándole reconocimiento a determinadas obras y autores por medio de un circuito alternativo al curricular.

En lo que a lectura dentro del ámbito escolar se refiere, la injerencia del PNL incluye a todos los niveles educativos. Es un programa que nace a partir de las directivas de la LEN interesado en “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida” (Ministerio de Educación, 2006, Art. 11: Inc. I). Asimismo, en su art. 91, enfatiza la labor del Estado en cuanto a asegurar la creación y el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares como a robustecer las existentes. También favoreció la lectura comunitaria, involucrando a la familia en el espacio de la escuela; propuso el encuentro con escritores y la comunidad y propició la lectura con otros sectores, como el de los adultos mayores. A partir de estas operaciones de intervención es que destacamos el primer gran objetivo del Plan:

Propiciar la construcción de un país de lectoras y lectores, que tengan en la lectura una base sólida de sustentación del crecimiento, y a la información como una herramienta para la inclusión social; la democratización, como aporte esencial al desarrollo humano y el fortalecimiento de su identidad (Ministerio de Educación, 2008, p. 8)

Otros datos relevantes del PNL muestran que se han repartido 40.000.000 de ejemplares de cuentos y poemas y más de 15.000.000 de libros para todas las escuelas del país. Si bien lo importante sería analizar

la real apropiación de los textos, el número implica algo: la intervención del Estado en material libresco, tanto en su función de editor como distribuidor de lecturas.

En el contexto particular de la escuela, el PNL ha postulado ciertas particularidades respecto de la práctica de la lectura:

La cultura escolar transmitió durante años que leer era importante, pero no tanto como la gramática, la sintaxis, el cálculo, etc.: porque todos esos otros contenidos son tratados como tales, mientras que la formación de lectores quedó por años acotada a destrezas, a la enseñanza de la técnica (imprescindible) de la lectura (alfabetización en torno al código lingüístico) en los primeros años y luego en prácticas esporádicas de lectura silenciosa, oral, expresiva, comprensiva, etc. pero sin pautar contenidos claros (Ministerio de Educación, 2008, p. 8)

En este sentido, ya Bombini (2001) nos había adelantado la presencia de ciertos contenidos que nuclean históricamente a la enseñanza de la literatura, que responden a coyunturas sociohistóricas particulares y que fomentan una determinada conciencia sobre la identidad argentina. De este modo, las diversas colecciones que surgen desde este PNL, como muchas de sus acciones, también se constituyen como el resultado de una noción sobre la identidad argentina que opera previamente, que se hace explícita en la LEN y que busca concretarse en diversas políticas públicas de lectura. Analizamos entonces, como esto ocurre en cada uno de los siguientes casos:

## **Colección Narrativas: *Historia y ficción* (2013) bajo la coordinación de María Rosa Lojo**

Esta colección comprende tanto el volumen *Historia y ficción* como *Ciencia y ficción* publicadas en los años 2013 y 2014 respectivamente; ambas están destinadas tanto a estudiantes del nivel secundario como a aquellos de formación docente. La primera antología, objeto de nuestro análisis, ofrece doce relatos (ver tabla 1) que se constituyen como un espacio de búsqueda para alumnos y docentes en torno a la historia nacional. Es coordinada por la escritora e investigadora del Conicet María Rosa Lojo y se ofrece tanto en su versión *online* como en soporte papel. Más allá de la selección del corpus, la antología se destaca por presentar cada texto literario con su marco histórico respectivo, produciendo una retroalimentación provechosa entre ambas disciplinas; principio que es impulsado desde el Diseño Curricular (DC) ya que estimula a “establecer relaciones entre la literatura y la historia mediante la ficcionalización literaria” (DGCyE, 2011, p. 18).

Abordando los prólogos a cargo del ministro de Educación Alberto Sileoni y de María Rosa Lojo, queda manifestado que, “a partir de *Historia y Ficción*, el PNL avanza en la construcción de distintos discursos narrativos, con *perspectivas integradoras que son sustento de nuestra identidad*”<sup>2</sup> (p. 7). Así planteado, la finalidad de esta selección es

---

<sup>2</sup> El subrayado es mío.

reacomodar discursos pedagógicos anteriores al exteriorizar la voz de protagonistas literarios que tradicionalmente aparecen silenciados. Si bien dentro de esta antología aparecen personajes célebres, estos coexisten con heroínas históricamente olvidadas, con inmigrantes o personajes pertenecientes a las etnias no blancas que se desenvuelven en estos relatos como auténticos integrantes de nuestra identidad. En ese contexto, la propuesta editorial articula textos literarios que refieren tanto a los cultos paganos, donde la virgen Inmaculada convive hermanadamente con “una Gorgona desgreñada e impúdica” (p. 19) o a desdichas personales provocadas por la política. Es el caso de “Dámasa”, relato de Elsa Fraga Vidal y que hace referencia a Dámasa Boedo, una mujer salteña de clase acomodada. El relato deambula entre un narrador en primera persona que rememora, ya cercana su muerte, los momentos cardinales de su vida y otra voz en tercera que se pregunta acerca de las huellas posibles que signaron esos momentos: “¿Qué oleada de consternación por el hermano amado se mezcló con el deseo por su verdugo?” (p. 66). También aparece Bernabela, una mulata del siglo XIX que lleva a cabo ciertos rituales para conseguir marido y que en esas vicisitudes exclama: “¿Y porque ella no quiere, y porque la ley no sé qué dice, tengo que quedarme sola, sin nadie que me rasque, ni que me gólpie de vez en cuando, de celos?” (p. 36). La mujer aparece, en varios

de estos relatos, como protagonista y como sujeto histórico que se constituye con perspectivas particulares.

Por su parte, el relato de Pedro Orgambide “Los oficios del negro Eusebio”, sitúa a la esclavitud en el centro de la escena. El negro Eusebio, africano o mulato tal vez, se yergue como un federal de ley. Su fidelidad a Rosas lo coloca en una posición mucho más heroica que muchos de los otros hombres que lo acompañan pero que son capaces de desertar “apenas soplara el viento de otro rumbo” (p. 85). Eusebio cumple la función de bufón del Restaurador, pero se anima a exclamar las verdades que “los cortesanos no se atrevían a decir” (p. 85). El texto de Orgambide no sólo muestra a este personaje que fuera también pintor, soldado y payador como una persona íntegra, sino que, por medio del pequeño encuadre histórico que ofrece Gabriel di Meglio, se personaliza un tema, los esclavos de principios del siglo XIX de la Argentina, trabajada generalmente desde una perspectiva macro en otras disciplinas escolares.

Por otra parte, el relato permite una conexión con el *Martin Fierro* en tanto poema esencial y eterno, pero sin la necesidad de establecer relaciones intertextuales como sugiere el DC y que es característica predominante en los libros de texto actuales. En ese sentido, la antología en tanto modo de lectura (y más aún pedagógica) aporta otros alcances. Si bien no expone relaciones entre textos, establece una función crítica al

proyectar la construcción de una historia literaria siempre a partir de una selección particular, como es propio de toda antología (Agudelo Ochoa, 2006). Por otra parte, es claro aquí que esta producción se ubica en un contexto educativo determinado, que justifica el emprendimiento de este programa editorial como forma de proponer modificaciones a un nivel macroeducativo, suscitando nuevos modos de leer: “Hace tiempo ya que los historiadores han aceptado de buen grado este encuentro entre la historia y la ficción, antes impensable cuando regían las reglas de un cerrado academicismo” (Ministerio de Educación-Plan Nacional de Lectura, 2013, p. 5).

Este cambio de paradigma entonces, se distingue por la necesidad de revisar el pasado, no tanto otorgándole humanidad a personajes célebres como se destaca desde las palabras preliminares de la colección, sino más bien, como posibilidad de cristalizar la condición de sujetos políticos e históricos a aquellos tradicionalmente suprimidos desde los relatos literarios, pero que son cofundadores de nuestra identidad.

Por último, y como es propio en una colección que pone a la historia en lugar destacado, los relatos aparecen ambientados de manera cronológica desde el siglo XVI al XX. Ocho de los doce abarcan dos siglos (XVII-XIX); uno sólo, “El hambre” se ubica en el contexto de la conquista española; y los últimos tres pertenecen al siglo XX. En referencia a estos últimos, se destaca en primer lugar, la inmigración europea y el conflicto

obrero que se produce durante la semana trágica del diecinueve; luego, los abusos producidos en torno al cadáver de Eva Perón; y para finalizar, los alcances y la violencia de la última dictadura militar percibida por muchos actores.

La elección de estos relatos, entonces, propone un ciclo identitario nacional particular que se detiene en el terrorismo de Estado vivido a finales de los setenta. En ese sentido, entendemos que no se contemplan procesos sociohistóricos posteriores que son también determinantes en esta construcción. Si bien el golpe militar dio inicio a una gran represión física y simbólica, esta cronología literaria no incluye los efectos de este proceso en generaciones posteriores, los años de una democracia incipiente que tuvo que enfrentar nuevos y duros desafíos ni las políticas neoliberales que empobrecieron significativamente a la sociedad. Según Adamovsky (2012), esa etapa significó “una catástrofe socioeconómica, patente en el empeoramiento de todos los indicadores de desarrollo y bienestar sociales, que alcanzó su pico máximo inmediatamente después de la crisis de 2001, la peor en toda la historia argentina” (p. 344). La colección entonces rompe con esta sucesiva cadena de hechos que, si bien es nada comparable con la etapa más funesta de nuestra historia, tendrá su injerencia en la construcción identitaria actual. En este contexto, desde el prólogo se justifica: “la narrativa histórica, quizá como ninguna otra, nos habla del presente: de las tensiones, valores, intereses

y conflictos que lo cruzan” (Ministerio de Educación de la Nación-Plan Nacional de Lectura, 2013, p. 9). Así analizado, consideramos que la operación pedagógica que lleva a cabo la colección sigue reconociendo a la inmigración solamente como europea, la que tuvo lugar entre 1869 y 1918, invisibilizando la de países limítrofes que hacia 1991 (mucho más acá en el tiempo), representaban el 50% de los extranjeros que habitaban en Argentina (González Amorena, 2004). De este modo, en esta ausencia (aunque matizada por la presencia de relatos en que otras etnias se hacen presentes) se excluye una perspectiva identitaria latinoamericana que resulta valorada desde el Diseño Curricular bonaerense: “leer literatura latinoamericana favorece la formación de una identidad regional colectiva porque permite conocer y comprender las problemáticas y rasgos comunes propios de cada cultura” (DGCyE, 2011, p. 13). No obstante, dichos diseños también muestran sus limitaciones. Al respecto, afirma Codaro (2018):

Sin embargo, aunque los textos sugeridos [del DC] se organizan en ejes estructuradores diferentes según se trate de la Secundaria Básica o la Secundaria Superior (de hecho, en los primeros casos se agrupan según el género literario y luego en orientaciones didácticas, temas y/o cosmovisiones), lo cierto es que configuran un canon literario escolar homogéneo que excluye novelas, cuentos, poemas y obras teatrales de la literatura argentina para chicos y adolescentes, al igual que los textos contemporáneos de los últimos cuarenta años, entre los que se encuentran la literatura testimonial, la poesía y la narrativa ligadas a la última dictadura militar, a la Guerra de Malvinas y a otros fenómenos trágicos más recientes, a la identidad, al

género, entre otros temas que también circulan en las aulas. (p. 29)

Es decir, si bien desde esta colección existe una recuperación de ciertos autores y ciertas temáticas que no habían sido abordadas desde lo ministerial, ambas propuestas cierran su ciclo identificador en ese pasado tan virulento de la dictadura sin ofrecer narrativas históricas posteriores. Asimismo, se observa que los autores de esta compilación, mayoritariamente de Buenos Aires, continúan en actividad o han fallecido recientemente. En ese sentido, la antología se comporta de manera oscilante respecto a lo sugerido por el DC ya que brinda un corpus completo de literatura nacional, algo que es propuesto desde la currícula, pero con autores nuevos que allí se encuentran ausentes como, por ejemplo, Elsa Fraga Vidal, Mabel Pagano o Juan José Manauta.

Por otra parte, y bajo este propósito de visibilizar “la otra historia” se apela a ciertas ilustraciones que implican un decidido cambio de perspectiva respecto de las iconografías tradicionales que suelen aparecer, por ejemplo, en los libros de texto. En efecto, si bien esta colección brinda pocas imágenes en relación a los relatos ofrecidos se destacan dos movimientos: por un lado, la revalorización de ciertas figuras históricas y políticas -sólo Facundo Quiroga y Eva Perón aparecen en este anexo ilustrativo-; por otro, las tradicionales pinturas costumbristas. Respecto de la imagen del caudillo, esta aparece exhibida como suelen aparecer algunos próceres de nuestra historia (ver figura 1)

y, en ese sentido, adquiere autonomía al no presentarse ya como una figura que se instala a partir de la mirada –y la obra- de Sarmiento como es propio de los libros de texto actuales. Esta resignificación es propuesta también desde el cuento de Lojo “Facundo y el Moro”, donde se muestra la humanidad de Quiroga:

También él, Quiroga, tiene hijos: Ramón, Facundo, Norberto, María de Jesús, María de las Mercedes. Y una mujer hermosa que a veces ha debido huir con ellos de la casa familiar, perseguida por las tropas unitarias, y que lo ha esperado siempre, en Malanzán o en Buenos Aires, a la vuelta de las campañas o de las mesas de juego, donde Facundo desfoga su único vicio perdurable. Suspira a su pesar, inmóvil. Si sucede lo que teme Santos Ortiz, sus hijos varones heredarán el deber de vengarlo. Su esposa y sus hijas, con la tenacidad más lenta y más sutil de las mujeres, conservarán su memoria. (p. 76)

Por otra parte, el óleo de Martín Boneo reproduce el candombe en tanto música mulata apreciada por los federales de igual manera que lo hicieran algunos manuales tradicionales, como el de Alfredo Veiravé (ver figura 2). En este caso, la pintura de Boneo ocupa un espacio en medio de la explicación de *Amalia* de José Mármol, con sólo el nombre de la obra y su autor. Podríamos pensar que, en ese sentido, la imagen que se presenta en este manual remite a una “metáfora de lo arcaico”; es decir, se exhibe con la finalidad de dar cuenta de lo que ya no existe, pero con la intención de visitar ese pasado para exponerlo y estudiarlo como una huella pretérita (Artieda, 2018).

En el caso de esta colección, la imagen de esta danza es recuperada como complemento de estas narrativas históricas adquiriendo así otra dimensión. Es en ese sentido que *Historia y ficción* propone un nuevo recorrido donde los protagonistas literarios son sujetos históricamente soslayados: indígenas, mulatos, mujeres, pero también personajes como Facundo Quiroga que, a diferencia de otros materiales de lectura escolar, aparecen resignificados.

## **Colección *Con nuestra voz***

La colección *Con nuestra voz* (Ministerio de Educación de la Nación-Plan Nacional de Lectura, 2015) está integrada por seis tomos y se inscribe desde el mismo Ministerio de Educación como un resarcimiento hacia la cultura de los Pueblos Originarios, el pluralismo y el fomento de la lectura, continuando lo dispuesto por la LEN referido a la Educación Intercultural Bilingüe:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo (...) que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida (Ministerio de educación, 2006, art. 52)

Siguiendo este lineamiento, se recopilan las producciones de diferentes comunidades de pueblos indígenas de unas 120 escuelas de todo el país,

reunidas en 19 universos lingüístico-culturales según diferentes criterios. A manera de ejemplo, el tomo que agrupa las lenguas mbyá, guaraní paraguayo, guaraní correntino, ave guaraní y chané sigue un criterio lingüístico, ya que todas pertenecen a las lenguas guaraníes que se hablan en nuestro país, comprendiendo un total de ocho (Ver tabla 2). Los objetivos que impulsaron esta publicación del Ministerio de Educación son mencionados en los paratextos de cada uno de los tomos:

...si bien las lenguas y las culturas indígenas ya están presentes en las aulas como formas de acceso al conocimiento y construcción de espacios de reflexión, el material impreso en lenguas originarias es todavía insuficiente. El segundo, no menos importante, fue visibilizar la riqueza lingüística y cultural de nuestro país para fomentar una transformación del sentido común acerca de nuestra identidad. (2015, p.13)

Allí se manifiesta además que “los seis tomos que conforman la colección son el resultado de un intenso intercambio sustentado en el respeto y la valoración de todas las lenguas en un plano de igualdad” (p. 7). Por lo tanto, la colección se expresa en una línea de continuación con la LEN: reconoce el aula como espacio plural y multicultural que permite y considera la diversidad, bajo un concepto de educación entendido como derecho plenamente inclusivo que intenta dar cuenta “del texto polifónico que trama y sostiene nuestra identidad cultural” (p. 5). También, se hace hincapié en la desigualdad y discriminación a las que fueron sometidas, históricamente, estas lenguas originarias y por ello el

Estado, asumiendo un papel reparador, concreta una política de reconocimiento cultural:

...la lengua propia fue, a veces, un espacio de resistencia y reunión con el grupo, un hogar donde descansar. Otras, fue un estigma que exponía a sus hablantes a la discriminación y, por lo tanto, una huella que se deseaba borrar u ocultar” (p. 14).

En el apartado denominado “Identidades” que precede a las producciones originarias escogidas, se reconoce la posición jurídica en el artículo 75 de la Constitución de 1994 respecto al reconocimiento de una cultura originaria anterior a la hegemónica y el derecho a una educación bilingüe.

No obstante estas valoraciones, la literatura de los pueblos originarios de esta colección no deja de presentarse con las tradicionales características del discurso escolar, ofreciéndosela al hablante de la lengua oficial como una lengua que debe ser reconocida en tanto discurso que debe ser aprendido. Por ello, antes de ofrecer los textos, se adelanta mediante cierta simbología, el modo en que deben ser leídas las producciones. Las clasificaciones que se ofrecen de antemano a la lectura son: a) aquellas en las que la palabra se usa como herramienta (recetas, textos que dan información, explicaciones, cartas, entre otros); b) aquellas en las que prima la narración de una historia (relatos contados por los ancianos de la comunidad, leyendas, fábulas, cuentos creados por un autor individual); y c) donde la palabra es objeto de juego y búsqueda

estética (rimas, canciones, juegos de palabras, poemas). Asimismo, estas indicaciones van acompañadas de notas con la propuesta de realizar un recorrido de lectura; es decir, se presentan posibles circuitos de continuidad entre los textos de toda la colección que trabajan sobre temas similares.

Por otra parte, se destaca que las producciones escritas en lengua originaria son precedidas no solo por esta información explicada, sino que primero son traducidas a la lengua oficial (en el formato *e-book* primero en castellano; en el formato libro, a la izquierda en castellano y a la derecha en lengua originaria). La propuesta editorial así presentada abre preguntas a partir del modo en que estas voces ancestrales son recuperadas; insistiendo sobre ese lugar propio que se intenta restablecer desde el mismo PNL.

En ese sentido nos preguntamos, de acuerdo a lo que la colección profesa, sobre la posibilidad de continuar configurando a estas lenguas como “herramientas al servicio de la cultura hegemónica” (p. 13), algo que es el claro propósito de esta colección desterrar. De hecho, esta información paratextual que indica el modo en que las producciones deben ser leídas provocan una lectura que transitan a contrapelo de los lineamientos oficiales (Sardi, 2012) para la enseñanza de la literatura, donde se esgrime una postura a favor de un lector constructor de sus propias interpretaciones, creador de su propio itinerario de lectura, a

quien no debe ofrecérsele nada de antemano. Atendiendo a estos principios, nos aventuramos a determinar que rige un lineamiento para el abordaje de las literaturas en lenguas oficiales y otro, que direcciona e interpreta previamente esta literatura originaria, corriendo el riesgo, tal vez, de que su lugar quede estigmatizado como la otra literatura que se lee en forma diferenciada. En otras palabras, se construye un lector que entiende que, para las clásicas literaturas escolares, la libre interpretación es aceptada como forma de acceso, ya que compartir el mismo código - la lengua- resulta suficiente para su decodificación. Mientras que, para abordar la literatura indígena se necesita un trabajo previo, un tipo de reconocimiento que excede lo lingüístico. Por ello, no todo lo que allí se presenta es literatura y, entonces, lo que fue considerado como una pérdida de especificidad del género durante la reforma de los noventa, vuelve a instalarse aquí en esta práctica de lectura particular ofreciendo distintos tipos textuales - relatos orales, crónicas, saludos, etc.-que requieren de una marca distintiva previa para ser reconocidos.

## Consideraciones finales

Sin duda, estas dos colecciones marcan una apuesta en el sentido de que proponen un modo novedoso de encarar la enseñanza de la literatura. En ese contexto, hemos demostrado cómo, en lo referente al corpus, dichas colecciones literarias a cargo del ministerio realizan elecciones diferentes a las propuestas en la currícula y con un modo de leer las obras que marcan oscilaciones entre lo estipulado y lo no por el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, con la colección *Historia y Ficción*, se produce una apertura de textos al ingresar autores contemporáneos que, si bien narran sucesos del pasado, lo hacen trabajando específicamente desde la diversidad cultural, tomando al otro -tradicionalmente excluido en las clásicas lecturas escolares- como el protagonista de la historia. No obstante, y entendiendo que es una colección que se estructura con relatos cronológicamente ubicados a partir del tema que trabajan, no se percibe una innovación en ese aspecto: se sigue anulando la inmigración fronteriza y el terrorismo de Estado vivido en los setenta se presenta como el eslabón concluyente de nuestra historia identitaria, invisibilizando tanto las consecuencias de ese suceso en generaciones posteriores o los ulteriores momentos sociopolíticos que también han dejado una huella en nuestra identidad.

Por último, mencionamos la antología de lengua originaria *Con nuestra voz* en tanto proyecto editorial que consolida una noción de identidad a partir del pluralismo y la diversidad que pervive en nuestro país. Con el reconocimiento de diversos textos en lenguas aborígenes, se busca trabajar sobre un concepto de igualdad que está muy presente en la LEN. Sin embargo, a partir del modo de leer propuesto, observamos lineamientos particulares de lectura que la hacen transitar a contrapelo de lo estipulado en la currícula.

De igual modo, y a pesar de estas observaciones ligadas fuertemente a la enseñanza de la literatura, el PNL se distingue por sus logros. Mediante políticas concretas de estimable valor ligadas a la producción de libros y al fomento de la lectura se visibiliza la importancia de un Estado presente y comprometido con la educación, en un contexto donde se hace necesario subrayar lo que esto significa.

## Tablas y figuras

Tabla 1

Cuento	Autor
“El hambre”	Manuel Mujica Láinez
“Virgen Pagana”	María Angélica Scotti (inédito)
“Muero contento”	Martín Kohan
“Buscando marido a una mulata”	Cristina Bajo
“En tierra propia”	Silvia Plager (inédito)
“Dámasa”	Elsa Fraga Vidal
“Facundo y el moro”	María Rosa Lojo
“Los oficios del negro Eusebio”	Pedro Orgambide
“La imagen resplandeciente”	Juan José Manauta
“Enero del diecinueve”	Mabel Pagano (inédito)
“Esa mujer”	Rodolfo Walsh
“Anotaciones sobre la guerra sucia”	Héctor Tizón

Figura 1



*Historia y Ficción*, 2015, anexo ilustrativo

**Tabla 2**

<i>Con nuestra voz, cantamos</i>	Mbyá, guaraní correntino, chañé, ave guaraní, guaraní paraguayo
<i>Con nuestra voz, compartimos</i>	Tonocoté, quechua santiagueño, kolla-quechua
<i>Con nuestra voz, creamos</i>	Chulupí-nivaclé, wichi
<i>Con nuestra voz, enseñamos</i>	Moqoit, pilagá, quom
<i>Con nuestra voz, estamos</i>	Rankuilche, tehuelche, mapuche, mapuche-tehuelche, haush, selk'nam, yagan
<i>Con nuestra voz, recordamos</i>	Huarpe, diaguita, diaguita-calchaquí

## Referencias bibliográficas

- Adamovsky, E. (2012). El color de la nación argentina. Conflictos y negociaciones por la definición de un ethnos nacional, de la crisis al Bicentenario. En *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 49 (1), pp. 343-364. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/26581/CONICET\\_Digital\\_Nro.19668\\_A.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/26581/CONICET_Digital_Nro.19668_A.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Agudelo Ochoa, A. M. (2006). Aporte de las antologías y las selecciones a una historia de la literatura. En *Lingüística y literatura*, 49, (pp.135-152). Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/1905>
- Artieda, T. (2018). Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y democracia. En C. Kaufmann (dir). *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 83-120). Salamanca: FarenHouse.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Codaro, L. (diciembre, 2018). Subversión y canon literario escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4 (7), pp. 24-37. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/166/showToc>
- DGCyE. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Literatura. ES 5*. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/literatura.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf)
- González Amorena, M. P. (2004). Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina: una mirada desde los libros de textos. *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación. XV Simposio de Didáctica de las*

- Ciencias Sociales*. Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454080>
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). *Plan Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/78384>
- Ministerio de Educación de la Nación-Plan Nacional de Lectura. (2013). *Historia y Ficción*. Colección Narrativas. Recuperado de <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Colecci%C3%B3n-Narrativas-Historia-y-ficci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación-Plan Nacional de Lectura. (2015). *Con nuestra voz*. Recuperado de <http://eib.educ.ar/2015/11/con-nuestra-voz-textos-plurilingues.html>
- Sardi, V. (septiembre, 2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. En *Estudios de teoría Literaria*, 2, (pp. 31-39). Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/viewFile/135/223>
- Terigi, F. (diciembre, 2016) Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, 16. Recuperado de [http://psocialista.org/educacion/wp-content/uploads/2017/01/ANALISIS-N%C2%BA-16\\_Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-en-Educaci%C3%B3n-tras-12-a%C3%B1os-de-gobierno-K.pdf](http://psocialista.org/educacion/wp-content/uploads/2017/01/ANALISIS-N%C2%BA-16_Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-en-Educaci%C3%B3n-tras-12-a%C3%B1os-de-gobierno-K.pdf)
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educación.



## **ALDANA BAIGORRI.**

Egresada de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata, realizo una Maestría en Educación por la misma

Universidad bajo la dirección de Carolina Tosi. Soy integrante del Proyecto de Investigación “Historia del libro y la edición (Argentina y América Latina): mercado y valor literario” de la UNLP dirigido por José Luis de Diego y Colaboradora externa del Proyecto “Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil juvenil” bajo la dirección de Carolina Tosi. Soy docente y me desempeño como Jefa de Departamento en el nivel secundario y dicto clases en el nivel superior y universitario. Actualmente, trabajo en los contenidos para el programa educativo Seguimos Educando. Participé como especialista externa en concursos para el Profesorado de Formación Docente.

# **Modos de leer *Malvinas* en la colección *Leer, conocer, crecer* (2012): ficciones de Estado**

María Ayelén Bayerque

## **Políticas públicas de lectura: la literatura al servicio del Estado**

En *El reparto de lo sensible*, Jacques Rancière (2009) analiza las tensiones entre el discurso ficcional y el histórico, principalmente a partir del problema metodológico que plantea el lenguaje para los historiadores y la conciencia acerca de sus limitaciones para representar la realidad. Este enfoque resulta pertinente para este trabajo ya que consideramos que el francés realiza un abordaje que da cuenta de la complejidad de la cuestión y que es pertinente para nuestro objeto. Esto se evidencia en la forma en la que el autor enlaza los conceptos, rodeándolos y generando constelaciones de enunciados que nos permiten reflexionar en torno a ellos, en este caso en el vínculo entre historia y ficción. Rancière (2009) sostiene que “escribir la historia y escribir historias dependen de un

mismo régimen de verdad” (p. 48-49). Y agrega que la política y el arte, como los saberes en general, construyen “ficciones”, definidas como reagenciamientos materiales de signos e imágenes y relaciones entre lo que vemos y decimos, entre lo que hacemos y lo que potencialmente podemos hacer. En relación con esto, si creemos, tal y como entiende Josefina Ludmer (2015), que en la literatura existe una pugna por el poder de leer e interpretar, es válido preguntarse por cómo se lee. Para explorar los “modos de leer” *Malvinas*, retomamos esta categoría de Ludmer (2015), revisada por Bombini y López (1994), por C. Cuesta (2006) y recientemente por X. Picallo (2020) para pensarla en el ámbito escolar, entendiéndola como “códigos de lectura” que se construyen en función de las preguntas qué se lee y desde dónde se lee. Metodológicamente, en cuanto a la primera cuestión, Ludmer aclara que podemos leer distintos “espacios materiales” en un texto, es decir, distintas zonas y niveles; así como los diversos sentidos presentes en eso que se lee (un sentido político, filosófico, etc.); en cuanto a la segunda cuestión, indagaremos desde dónde se lee *Malvinas* en el corpus, reconociendo las diversas operaciones editoriales que transforman estos textos en dispositivos orientados a la construcción de la ciudadanía y la memoria. Nos preguntamos acerca del peso del discurso histórico y el literario en las ficciones, retomando a Rancière, teniendo en cuenta que está

constituida por una serie de textos literarios cuyos destinatarios principales son jóvenes en edad escolar.

En Argentina, la Ley 26206 (2006) sostiene que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología -tal como se denominaba dicha entidad en ese momento- debe implementar planes y programas para la permanente promoción del libro y la lectura con el objetivo de favorecer la formación de lectores. En la ley, se recoge lo que el Estado hacía desde antes de su promulgación: editar, adquirir y distribuir libros en grandes cantidades. Si bien desde el año 2003 se llevaban a cabo diversas estrategias para promover la lectura, recién algunos años después se crea el Plan Nacional de Lectura (Resolución Ministerial N° 707/08) que fusiona y hace masivos el Plan de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura, antecedentes del programa. En la resolución que instituye el plan, se concibe la lectura como “una herramienta indispensable para la formación integral del individuo y que una sociedad lectora posibilita la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008, p. 1). Desde esta mirada, la lectura tiene una doble *utilidad*: contribuye a la formación del individuo, pero también de la sociedad, en tanto se explicita que es una condición para la construcción de un futuro más próspero e igualitario. Por otro lado, el documento ya mencionado sostiene que es deber del Estado garantizar el derecho a la lectura y al libro en todos los

niveles sociales en consonancia con la Ley de Educación Nacional. Por este motivo, una característica del programa consistió en la distribución de libros y colecciones de textos para bibliotecas y escuelas públicas.

Resulta complejo documentar con certeza el volumen en que se editaron estos materiales. Algunos datos todavía pueden obtenerse en la web inactiva, pero aún en línea del plan (<http://planlectura.educ.ar/>) y también del testimonio de quienes formaron parte de la iniciativa, como Mempo Giardinelli (2017), encargado de armar muchas colecciones o antologías, o Adriana Redondo (2016), coordinadora del Plan nacional de Lecturas (PNL) entre los años 2011 y 2015. Ella sostiene que el objetivo de la compra y distribución de textos fue la necesidad de hacer llegar a la escuela lo que había en librerías. Esta política, en sus palabras, iguala las posibilidades de acceso de estudiantes de todos los niveles educativos y de diferentes puntos del país. Las voces vinculadas al programa manifiestan que la difusión alcanzada fue superlativa, en tanto detallan la gran cantidad de material, contado por millones, que se puso en circulación. Tal y como formula Redondo, es innegable que una política de distribución de textos en las escuelas públicas es igualadora, ya que brinda posibilidades de acceder a la literatura. Por otra parte, pone en valor aquellos textos que estaban en circulación en el mercado editorial en ese momento, proponiendo un anclaje de la práctica lectora en el presente.

Para Gustavo Bombini (2017) la selección de textos en la escuela no puede ignorar la incidencia del campo de la edición, haciendo referencia a la industria editorial privada, así como también aquellas políticas públicas que dotan de materiales educativos a escuelas y bibliotecas. Sean estatales o privadas, las políticas editoriales asumen un rol fundamental en la conformación del canon escolar (Piacenza, 2012) que afecta también a nuestro corpus. El Ministerio de Educación, en este caso, no se dedicó solo a gestar el programa y a financiar la compra de libros, sino que también fue editor. Al tomar esta figura, las operaciones realizadas en el marco del PNL se expanden, ya que no se trata solo de comprar libros existentes a editoriales y distribuirlos en las escuelas, como menciona Redondo, sino que, al editar sus propios materiales, el Estado debe tomar muchas decisiones: qué seleccionar, cómo antologar o coleccionar, incorporar o no nuevos paratextos, cuestiones materiales de la edición, entre otras. Para tal fin, en algunas ocasiones el Ministerio se asoció a editoriales, como con la colección *LeerxLeer* (2004) coeditada con Eudeba, que reunió textos literarios de la más variada procedencia y géneros, algunos de ellos fragmentados. En otras oportunidades, como en el 2010 con el *Libro de lectura del Bicentenario*, el Ministerio editó por sí mismo con motivo de la efeméride a la que refiere el título. Mila Cañón (2015) analiza esta publicación y asegura que el Estado, al ser agente editor y distribuidor de antologías, realiza una “operación que es así

simultáneamente cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso, en principio, a un altísimo porcentaje de lectores” (pp. 37-38). Aquí la autora pone de manifiesto múltiples campos involucrados dentro de la iniciativa, que excede sin dudas lo estético. Pero, a raíz de estos análisis, nos preguntamos en qué lugar queda la especificidad literaria teniendo en cuenta que gran parte de los materiales distribuidos fueron, justamente, textos de ficción. Volveremos sobre esta cuestión un poco más adelante.

Este interés por la promoción de la lectura se yuxtaponen en el año 2012 con la visibilización de *Malvinas*, en el trigésimo aniversario de guerra. La ya citada Ley de Educación Nacional prevé en su artículo 92 un abordaje especial de este tema en vinculación con otros:

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

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

y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633 (Ley 26206, 2006, p. 19).

Los diferentes marcos regulatorios del PNL contemplan no solo que es responsabilidad del Estado generar ciudadanos lectores, sino también que los mismos deben ser capaces de captar el fenómeno de Malvinas, que se constituye más acá y más allá de la guerra, en toda su complejidad. Es decir que la enseñanza de la guerra excede, desde la prescripción al menos, al saber estrictamente historiográfico acerca del conflicto en sí mismo y compete a otras áreas del conocimiento en tanto se relaciona con la identidad y, esta, a su vez, con la memoria. Elizabeth Jelin (2002) sostiene que la literatura, en tanto memoria narrativa, es una de las formas de los sujetos de construir, otorgar sentidos y comunicar el pasado. El PNL se constituye como una de las formas del Estado de generar sentidos en torno a la guerra. El reclamo por la soberanía de las islas vuelve presente el tema y lo expande a toda Latinoamérica, extendiendo *Malvinas* a una causa aún mayor. Por otra parte, al entroncar esta cuestión con el quiebre del orden institucional, se vincula el conflicto a la última dictadura militar argentina (1976-1983), en tanto la guerra se desarrolló en el marco de un gobierno de facto. Todorov (2008) también reflexiona acerca de la memoria y entiende que “La recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, este hará del pasado el uso que prefiera” (p. 40). La memoria se consolida como una operación para dar sentido al

pasado y quienes deben otorgarlo no solo son individuos sino también grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y a menudo intentan transmitir y aun imponer sentidos del pasado a otros. Desde esta perspectiva, sería tarea de todos los sujetos individualmente hacer trabajar su memoria. Sin embargo, el Estado, sin dudas, tiene la potestad de al menos intentar transmitir un sentido o una lectura del pasado.

Este análisis de los marcos regulatorios del PNL nos permite afirmar que más que un saber ligado a lo histórico se busca generar en los estudiantes la construcción de su ciudadanía si la entendemos, siguiendo a Landau (2012) como la posibilidad de: "...garantizar mayores niveles de igualdad que permitan a los ciudadanos ser más libres y participativos; promover la libertad para poder participar activamente en la búsqueda de igualdad; participar para lograr mayor igualdad y libertad" (p. 8). Igualdad, libertad y participación son las claves para entender la construcción de la ciudadanía de manera integral según este autor. Por su parte, y en relación con las instituciones educativas, Blanas (2014) vincula este concepto al de ideología y educación, en tanto discierne que uno de los objetivos principales de la escuela es promover el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan el desenvolvimiento en la sociedad.

Estas “ficciones” (Rancière, 2009) editadas en el marco de un programa de promoción de la lectura para contribuir a la formación de un individuo y una sociedad más igualitaria, libre y participativa se articulan en una colección. Es por este motivo, que los materiales que forman parte del PNL se constituyen como dispositivos (Agamben, 2011), en tanto vehiculizan discursos y son el resultado del cruzamiento de relaciones de poder y de saber en las que intervienen múltiples actores. Estos dispositivos proponen en sí mismos, de manera más o menos solapada, una forma de concebir la lectura y uno, o varios, modos de leer *Malvinas*, en el caso de la colección que nos ocupa. Es en este caso el Estado quien consolida operaciones editoriales comprando o editando materiales para promover la lectura de niños y jóvenes. Hasta este punto del análisis vale afirmar que existe desde el marco regulatorio oficial de la colección *Leer, conocer, crecer* una forma de entender la lectura vinculada a la construcción de la ciudadanía en tanto se promueve el desarrollo individual del sujeto, así como también su participación en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. El reclamo por la soberanía de las Islas Malvinas se impone, en este contexto, como una parte vital dentro de la constitución de la identidad del ciudadano argentino en tanto hasta se le dedica un artículo específico en la Ley de Educación Nacional aún hoy en vigencia. Por su parte, el Estado se configura como autor de políticas públicas que favorecen la práctica lectora y como editor de

materiales concretos para llevarla a cabo. El dispositivo creado por el PNL busca contribuir al fortalecimiento de la memoria en tanto propone una mirada acerca del pasado e intenta comunicarla a lectores puntuales, los jóvenes en edad escolar, destinatarios de las acciones del programa.

### **Modos de leer *Malvinas* en la colección *Leer, conocer, crecer*: cuando selecciona el Estado**

Si el objetivo del PNL es formar ciudadanos a través de la lectura y, tal como entiende Cañón (2015), el Estado realiza una operación no solo cultural, educativa y política, sino también estética, vale analizar la colección *Leer, conocer, crecer* pensando qué lugar ocupa la literatura en este escenario. Al respecto Rancière (2009) considera que el régimen *estético* de las artes es lo que lo vuelve singular, alejándolo de reglas, jerarquía de temas o de géneros. Afirma de esta forma la singularidad del arte y destruye la función pragmática del mismo. *Estético* en este caso refiere a la pertenencia de las cosas del arte a un régimen específico de lo sensible. Este modo de concebir el arte se distingue, en la tradición occidental, del régimen poético del arte y del régimen ético de las imágenes. Este último nos interesa particularmente. Rancière se retrotrae a las ideas platónicas no acerca del arte, sino de las artes como modos de hacer. En este sentido habría artes verdaderas, “saberes fundados en la imitación de un modelo con fines definidos” (p. 21) y simulacros de

arte, que imitan apariencias. Lo relevante sería, en este marco, saber cómo las imágenes implican el modo de ser de individuos y colectividades, el *ethos*. Creemos que la colección *Leer, conocer, crecer* se ubica en la tensión entre estos dos regímenes. Por un lado, en tanto los textos que conforman la colección son literarios podrían pertenecer al régimen estético de las artes y afirmar así su autonomía respecto a otros agentes. Sin embargo, desde la construcción misma del dispositivo encontramos un fin definido, la intención de hacer trabajar la memoria y así aportar a la construcción de la ciudadanía. Valdría pensar desde esta perspectiva que la colección busca consolidar un *ethos* de la memoria que busca afianzarse tanto a nivel individual como social.

En una publicación del 26 de mayo de 2015 en la web del PNL encontramos el link a los textos que formaron parte de esta colección y una breve presentación de los mismos:

A modo de testimonio, o en medio de una trama policial, todos estos cuentos nos refieren a un mismo tiempo y espacio: la guerra de Malvinas, que se desarrolló entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982. Desde el Plan Nacional de Lectura acercamos estos textos a los docentes y alumnos, como así también a la comunidad toda, para pensar la causa Malvinas desde historias pequeñas, simples, personales. Historias que sostienen el recuerdo nefasto de la guerra pero que a su vez, también se proyectan en la conciencia de nuestros derechos. Relatos que colaboran a la construcción de una identidad colectiva y que ponen la mirada en el territorio, desde una expresión de soberanía justicia e identidad (Administrador Educ.ar, 2015).

En este mensaje se encuentra presente el concepto de memoria y se valora negativamente el recuerdo de la guerra, denominado “nefasto”. Jelin (2002) cree que en la memoria existen dos procesos simultáneos: el temor al olvido y la presencia del pasado. La experiencia de la guerra se constituye como algo lejano e imposible de asir, pero sobre lo que vale la pena volver. En relación con esto, ya en 1933 en “Experiencia y pobreza” (1989) Benjamin observa que luego de la Segunda Guerra Mundial, los soldados volvían enmudecidos del campo de batalla; no podían articular la experiencia de la guerra. Desde esta perspectiva, la experiencia se elabora y se transmite mediante la narración, es decir que lo propio se transforma de manera significativa para otros. En consonancia con esto, en “El narrador” (2001), Benjamin analiza que poco tenía que ver lo que se escribió unos años después acerca de la guerra con la experiencia en sí misma. De esta forma, la narración aparece como un espacio de configuración de la experiencia. En Argentina, el proceso de ocultamiento de la Guerra fue llevado a cabo por el Estado de manera sistemática, a tal punto, que este proceso mereció tener un nombre propio, *Desmalvinización* (Cangiano, 2012; Lorenz, 2012; Pestanha, 2012). De esta forma, la dictadura militar intentó silenciar lo ocurrido en la guerra y esto promovió la invisibilización de los ex combatientes por parte la sociedad. La perspectiva estatal acerca de *Malvinas* entra en tensión con hipótesis que algunos escritores han retomado en diferentes

oportunidades. Es el caso de Carlos Gamerro (2015), autor de *Las islas*, que, reformulando las ideas de Fogwill (2010) acerca de la guerra, plantea que:

El sentido común indica que la guerra tiene lugar en el frente y que los combatientes después, si sobreviven, vuelven y, si pueden, cuentan sus historias; luego, a partir de sus testimonios y del aporte de los historiadores, los autores de ficción escriben cuentos y novelas. El orden ideal es, entonces, primero el evento, después la historia y por último la ficción. Pero la experiencia no siempre viene a confirmar las reglas del sentido común, sobre todo en la guerra moderna. La Guerra de Malvinas, por ejemplo, fue ficción antes de ser historia. Una ficción urdida por la Junta militar y por el periodismo cómplice, y ávidamente consumida y creída, con correlativa complicidad, por casi todos nosotros (p. 441).

De esta forma, la guerra se constituiría primeramente a partir de la ficción orquestada por el régimen de facto vigente en 1982 y el aparato mediático, obstaculizando así la posibilidad de construir un relato historiográfico. Por su parte, Martín Kohan (2014) sostiene que la ficción literaria sobre *Malvinas* germinó en la extraña duración del tiempo suspendido entre las semanas que pasaron desde la invasión argentina y la concreción de la respuesta inglesa, asentando allí de manera singular la ficción en una realidad. No obstante, el mensaje también refiere a que las historias de esta colección contribuyen a la reflexión sobre los derechos soberanos de Argentina sobre las islas. Hay un doble foco en la última oración de la cita: la construcción de la identidad colectiva y el

reclamo por la soberanía y que dialoga una vez más con la Ley de Educación Nacional. A su vez, se puede leer, por un lado, que la colección es diversa. La guerra no está recortada con la misma tijera en todos ellos.

Nos adentraremos ahora en la colección *Leer, conocer, crecer*. Primeramente, nos parece relevante mencionar algunas cuestiones, sobre todo teniendo en cuenta el recorrido previo que tuvieron las obras que integran este dispositivo que ya habían sido publicados. En todos los casos, el texto propiamente dicho se mantiene, pero cambia por completo la materialidad. Roger Chartier (2005) advierte que las intervenciones editoriales no están reflejadas en el texto en sí mismo, sino en las elecciones hechas en función del público al que apuntan y que “el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público” (p. 32). Tosi (2019) dialoga con Chartier cuando menciona que en el campo de la Literatura para niños y jóvenes la edición se encuentra fuertemente vinculada al sistema escolar, es decir, que responde a las necesidades y pedidos del nivel primario y medio. Dentro de esta mediación entre el texto y el público, se incluye qué se incorpora al catálogo, así como las características materiales de la edición y su puesta en circulación. Estas decisiones también las toma el Estado cuando decide editar por sí mismo, o con otros, un material de lectura.

La colección desde su formato es similar a un folletín, equiparable con otros materiales del PNL: tapas blandas a color e interior en blanco y negro sin imágenes. Ninguno de los textos excede las doce páginas, por lo que se puede aseverar que se trata de una edición económica, como muchas de las que se hicieron masivamente para distribuir, como por ejemplo *Memoria en palabras*, también del 2012, donde el trasfondo textual es la dictadura. Por otra parte, esta extensión también es plausible de ser leída de un tirón por los destinatarios de la colección. En la tapa, cada texto se dispone una ilustración o imagen distinta, pero en el fondo detrás de ella se entrevé un mapa de Malvinas (Figura 1). En la penúltima página y en la contratapa, el lector encontrará un círculo con una figura pequeña de las islas y la leyenda “Las Malvinas son argentinas” (Figura 2). Más allá de estas cuestiones meramente descriptivas, la inclusión de los textos dentro de una colección les otorga un sentido de unidad. En este caso, el elemento, por demás obvio, que comparten es la Guerra de Malvinas. Sin embargo, en el nombre de la colección no se vincula de manera explícita con este momento de la historia argentina reciente, sino que los infinitivos elegidos refieren al acto de leer y al conocimiento. Puede establecerse así el vínculo entre estos verboides y el tipo de ciudadano que proyecta la Ley 26206; un sujeto que, a través de la lectura, sea capaz de captar el fenómeno de la guerra en su complejidad,

incluyendo el reclamo por la soberanía, explicitado en el *leitmotiv* de la contratapa.

La colección está integrada por cuatro textos literarios breves que ya habían sido editados con anterioridad. Por ejemplo, *Nadar de pie* la novela de Sandra Comino, se publicó por primera vez en 2010 por Libros del Náufrago, una pequeña editorial porteña de literatura para niños y jóvenes que cerró unos años después, por lo que los derechos de la obra volvieron a la autora. Por su parte, el cuento de Esteban Valentino había sido editado originalmente diez años antes del PNL en un libro llamado *Un desierto lleno de gente* (2002) por Sudamericana, dentro de su colección “La pluma de gato/Juvenil”. También el texto de Mempo Giardinelli se publicó primero dentro de un libro de cuentos del autor en el año 2005, llamado *Estación Coghlan y otros cuentos* por Ediciones B, a la par de textos de literatura argentina, pero sin ninguna otra marca en cuanto al receptor. Esto lo diferencia de sus pares dentro de la colección, ya que es el único que no se había publicado originalmente en una editorial de literatura para niños y jóvenes.

De los cuatro materiales que conforman la colección, sin dudas, *La marca del ganado* tiene la trayectoria más difícil de reconstruir. Se editó por primera vez en el 2003 en una antología llamada *Con tinta y sangre: cuentos policiales* en un dispositivo muy distinto al del PNL. Coeditado por el Ministerio, el programa *Apoyo al último año del Nivel Secundario*

para articulación con el Nivel Superior y el diario *La Nación*, esta antología de distribución gratuita, formó parte de este plan de articulación entre el nivel medio y el superior. Esta iniciativa, que entre sus paratextos cuenta con el nombre *Libros ilustrados*, ya que presenta ilustraciones de Omar Francia, incluye cuentos de Elvio Gandolfo, Juan Sasturain, Adolfo Pérez Zelaschi y el que luego se publicó en el PNL. En el interior del material, encontramos una biografía de sus autores, y dentro de la de Pablo de Santis, se sostiene que este cuento no había sido publicado previamente, es decir, que es su primera edición. Un año después, en el 2004, el diario *La Nación* reeditó estos materiales y los comercializó como colección, por lo que volvieron a ponerse en circulación, esta vez sin que fueran de distribución gratuita. Y fue nuevamente el Estado, pero sin coeditores, quien publicó nuevamente el texto en *Pensar Malvinas* (2010), un material del programa *Educación y Memoria* del Ministerio, que contenía una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula la cuestión de la guerra. En el mismo año de la colección *Leer, conocer, crecer*, el 2012, el Estado también publicó este texto en una *Selección de cuentos policiales*, título por demás transparente en cuanto a su contenido genérico y que recupera la selección realizada en el año 2003 para *Con tinta y sangre*. Sin embargo, deja afuera el cuento de Pérez Zelaschi y cambia el formato, ya que no tiene ilustraciones y es mucho más pequeño de tamaño.

Una vez más, podemos afirmar que desde los paratextos del plan una vez la cuestión literaria vuelve a quedar en un segundo plano frente a la construcción de la identidad colectiva. Para esto, la operación estatal es reunir textos ya publicados y otorgarles un sentido de unidad al ordenarlos en una colección. De esta forma, existe una apropiación de estos textos transformándolos en ficciones de Estado a las que se les asigna un público anclado en la escuela. Este modo de leer *Malvinas* desde la construcción de la ciudadanía entra en tensión con el régimen estético de las artes planteado por Rancière y con lo que sostiene Gamerro.

## **Ficciones de Estado: antes, durante y después de la guerra**

El primer texto en el que nos detendremos es un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010). En este caso, diferentes voces llevan adelante esta historia, entre las que se destacan dos: la de Mavi, la protagonista adolescente, voz a la que tenemos acceso mediante una larga carta que le escribe a su padre, muerto en la guerra, y un narrador omnisciente que domina tanto el pasado y como el presente de enunciación. Si bien el papá de Mavi murió en Malvinas, como era aviador nunca se encontró su cuerpo. Pero un hallazgo periodístico en 1998 pone en marcha la ilusión de poder cerrar algunas heridas. Las relaciones

familiares y el fortalecimiento de los vínculos a partir de una experiencia traumática están puestos en primer plano. La novela traza una temporalidad no lineal. El presente de enunciación es 1998, cuando Mavi y su mamá viajan a Maipú a ver a la familia de su padre. Este desplazamiento espacial conlleva uno temporal, ya que el narrador omnisciente nos cuenta cómo era la vida de Gabriela, mamá de Mavi, cuando conoció a Nardo, el papá. El amor entre adolescentes en un pueblo en plena dictadura se desarrolla hasta que la guerra irrumpe y Nardo se enrola como voluntario y se va sin despedirse. Sin embargo, el fragmento que se edita en el marco del PNL forma parte del final de la novela y en ellos el devenir amoroso queda de lado. Se hace foco en la reconstrucción por parte de Mavi de su historia, porque en el viaje a Maipú descubre, por ejemplo, que su padre nunca supo del embarazo de su madre, por lo que entra en juego la identidad de la hija de un ex combatiente. Otros discursos se yuxtaponen al del narrador y Mavi: los comunicados oficiales que se daban durante la guerra y los titulares de los diarios, documentos reales que Comino guardó en 1982 sin saber muy bien por qué y si les daría algún destino en el futuro (Comino, 2016).

Por su parte, Esteban Valentino en *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* (2002) alterna la acción entre dos temporalidades: el pasado en el que protagonista, Emilio Careaga tenía quince años en su pueblo natal y el presente del personaje, en mayo de 1982. El narrador

*con* Emilio sitúa la acción presente en Malvinas, más precisamente en una trinchera en la llanura de Goose Green. Del pasado, se cuenta su encuentro con una chica y cómo la conquista. La atmósfera es tranquila, festiva, de encuentro con amigos y de un amor por venir. El presente es mucho más oscuro. En la Batalla de Goose Green, los argentinos se enfrentaron por primera vez a los británicos luego de su desembarco. Fue una batalla larga y compleja. Emilio se siente desesperanzado:

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

El personaje se enfrenta a la dificultad de ser el compañero de más alto rango entre sus camaradas, que le preguntan qué hacer. En esta cita, podemos ver la utilización de la metáfora, en este caso para definir la guerra y al compañero de trinchera. Valentino utiliza un narrador *con* el personaje y la alternancia temporal como un modo de acercar a Emilio y sus sentimientos al lector. A diferencia de Comino que aborda la posguerra, Valentino sitúa la acción en plena guerra y en un tiempo y espacio bien preciso. Además, en este caso el lector tiene acceso al pensamiento de un soldado.

En *Tito nunca más* de Mempo Giardinelli (2005), otro de los textos de la colección, la Bahía de los gansos, que el autor nombra en español,

vuelve a ser el escenario en el que el protagonista encuentra un destino cruel. En este caso, el afectado es Tito Di Tullio, centrocampero chaqueño recién vendido al club Boca Juniors cuando recibe la citación para Malvinas. El cuento comienza de la siguiente forma: “El mundo se le vino abajo el día que le cortaron la pierna” (Giardinelli, 2012, p. 3) y a partir de allí cuenta los vaivenes de la vida del personaje en la guerra y luego de ella, cuando el narrador, primero simple testigo y luego personaje, intenta ayudar a Tito. En este cuento, no solo se aborda la cuestión del soldado conscripto, tal como sucede en el relato de Valentino, sino que el foco está puesto en la vida de los ex combatientes luego de la guerra, cuando pierden la condición de soldados.

Por último, en “La marca del ganado” de Pablo de Santis (2003) el que narra es una primera persona, el dueño del bar de un pueblo pequeño probablemente ubicado en algún lugar de la pampa. Este personaje cuenta una historia sucedida a fines del 82 o principios del 83, pocos meses después de terminada la guerra, en la que el hijo del veterinario del pueblo *había desaparecido en el mar* (De Santis, 2012, p. 1), sin mencionar nada más acerca de *Malvinas* ni dar otros detalles. Al comienzo la guerra, entonces, es una referencia temporal de una historia que pareciera que no tiene mucho que ver con ese hecho: la matanza indiscriminada de reses en el campo. En este marco, aparecen otros personajes que el narrador conoce porque son sus vecinos y es el dueño

del bar del pueblo, donde la gente va a charlar de lo que está sucediendo. El bar, herencia inevitable de su padre, le da al narrador la posibilidad de una mirada especular, desde la cual presenta al resto de los personajes y lo que acontece en la historia. El dato histórico y temporal que se da en el primer párrafo pronto queda en un segundo plano en tanto el narrador se centra en contar cómo afecta a lugar en el que viven muy pocos habitantes hechos violentos de estas características y cómo la investigación se estanca una y otra vez.

Por una parte, aparece el comisario y sus derroteros investigativos, hacia los que el narrador desplaza la acción, ya que no sólo se hace referencia a cómo avanza en el caso, sino a los repetidos problemas con su esposa. Por otro lado, encontramos a Vidal, el veterinario, ayudante en la pesquisa. Solo al final del cuento Vidal y el destino de su hijo se vinculan a las vacas marcadas. Una noche, el narrador, volviendo de un pueblo vecino ve a lo lejos la camioneta del veterinario parada y baja a ver si necesita ayuda. Allí, el veterinario le confiesa todo:

A su hijo le tocó primero la marina, luego una base naval en el sur, y finalmente la guerra. Él lo esperó sin optimismo y sin miedo hasta que una mañana un Falcon blanco de la marina con una banderita en la antena se detuvo frente a su casa. Él lo vio llegar desde la ventana. Del auto bajó un joven oficial que caminó con lentitud hacia la puerta, como esperando que en el camino le ocurriera algún incidente que lo hiciera desistir de su misión. Se notaba que nunca había hecho lo que ahora le tocaba hacer, y después de pronunciar un vago saludo le tendió con torpeza una carta con los colores patrios en una esquina, cruzados por una

cinta negra. La mano del joven oficial temblaba al sostener la carta donde decía que el hijo del doctor Vidal había sido tragado por el mar, por el mar que nunca antes había visto (De Santis, 2012, p.6).

Al hijo de Vidal le *toca* ir a la guerra debido a que justo se encontraba realizando la colimba. Se destaca el carácter involuntario de este servicio a la patria. Del mismo modo, el joven oficial que le acerca la noticia a Vidal tampoco elige realizar esa tarea, sino que sigue órdenes. En otro orden de cosas, las sensaciones del padre parecen contradictorias, ya que espera el regreso de su hijo sin optimismo y sin miedo. Esto demuestra que el personaje posee cierta profundidad, es complejo, se aleja de los estereotipos. Por último, el final de la cita es poético. Se usa una metáfora para nombrar la muerte de un chico de pueblo. Creemos que entre la masacre de las reses y los colimbas que fueron enviados a la guerra pueden establecerse una relación íntima. Este pueblo en el que las vacas quedan a merced del veterinario, quien debía cuidarlas funcionan como alegoría de un país en el que el gobierno actúa sobre esos cuerpos sin enviar a la guerra.

Luego del PNL, estos textos volvieron a resignificarse en otras ediciones. *Nadar del pie* se reeditó por la cordobesa Comunicarte en el 2016 dentro de su colección *Veinte escalones*, destinada a jóvenes lectores. La autora ha destacado la importancia que había tenido para ella participar del PNL, ya que le permitió recorrer el país con la novela,

conocer lectores y que ellos la conozcan. Por su parte, *Un desierto lleno de gente*, libro de cuentos que contiene el texto de Valentino ha sido reeditado en numerosas oportunidades y aún forma parte del catálogo de Sudamericana. En el año 2012, mismo año en el que sale la colección *Leer, conocer, crecer*, Alfaguara juvenil lo edita en una antología de relatos sobre *Malvinas* llamada *Las otras islas*. Un cambio importante sufrió *Tito nunca más* que volvió a editarse en 2017 nuevamente dentro de un volumen de cuentos del autor, pero esta vez por Loqueleo. El nombre del libro fue homónimo al cuento del PNL. Tal como Giardinelli comenta en una entrevista con Mario Méndez (2018), este cuento forma parte de un grupo de relatos que él envió a la editorial, de los que se eligieron algunos y decidieron colocar el cuento ya publicado por el PNL primero dentro del volumen y dando título al mismo. Por último, *La marca del ganado* se reeditó en el 2015 por Colihue nuevamente dentro de *Con tinta y sangre*, pero con algunas modificaciones, cambiando de lugar ilustraciones y modificando la tapa, el tipo de papel, entre otros.

A las luces del análisis realizado acerca de los saberes que circulan en la construcción de la colección, es que se vuelven significativas las palabras que se leen en la última página del folletín:

El Plan Nacional de Lectura quiere acercar y acompañar con estos textos a docentes y alumnos de nuestras escuelas, a sus familiares y al conjunto de la comunidad, para pensar la causa Malvinas desde historias pequeñas que sostienen el recuerdo y

se proyectan en la conciencia de nuestros derechos (De Santis, 2012, p. 9).

Agamben (2015), al recuperar el concepto de Benjamin, agrega que la experiencia no tiene necesariamente correlación con el conocimiento sino con la autoridad de la palabra y el relato. Y agrega que, en la actualidad, ya nadie tiene la autoridad suficiente para garantizar una experiencia. A partir de esta cita y de los documentos mencionados anteriormente, podemos afirmar que el rol del Estado en la promoción de la lectura excede lo puramente prescriptivo a través de los contenidos curriculares, en tanto genera y distribuye dispositivos específicos para llevar a cabo aquello que propone. Si bien la experiencia de la guerra es lejana, el Estado busca constituirse como un mediador con la autoridad suficiente para garantizar una experiencia de lectura que posibilite la perdurabilidad de la memoria sobre *Malvinas*, configurando así un modo estatal de leer la guerra que pone en tensión, entonces, la concepción misma del objeto literario y su función en la sociedad. Al cambiar de materialidad, al reeditarse, los textos construyen un nuevo público. En este caso, ese público son jóvenes, futuros ciudadanos argentinos, a los cuales la colección está destinada. En el camino del joven lector, se supone que tener a su disposición materiales en los que se despliega la complejidad de un tema como *Malvinas* contribuye a su formación personal y como parte de un colectivo mayor.

El destinatario de la colección, más allá de que sea un tema de importancia para la comunidad toda, se identifica con el mismo público que tienen las editoriales especializadas en Literatura para niños y jóvenes, campo en el cual tres de los textos, salvo el de Giardinelli, ya circulaban. Una vez más, en la cita del párrafo anterior, el foco se pone en cuestiones vinculadas a la construcción de la ciudadanía, más cercano a un régimen ético que a uno estético, volviendo sobre Rancière. Tal como hemos visto, tanto en la legislación vigente como en los paratextos del plan, la cuestión literaria y la especificidad del objeto estético quedan relegadas en pos de la intensión de construir una fuerte memoria individual y colectiva. La cuestión estética no forma parte aquí del primer plano de la propuesta, al menos. Por otra parte, y volviendo a Kohan, la *manera singular de asentar una ficción en una realidad* de estos textos se desplaza de la guerra a la posguerra, de la identidad de los jóvenes antes de ir a la guerra a de su constitución como soldados llegando a la subjetividad adolescente de la hija de un aviador muerto en Malvinas.



## Corpus de textos literarios

- Comino, S. (2010). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Libros del Náufrago.
- Comino, S. (2012). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Comino, S. (2016). *Nadar de pie*. Córdoba: Comunicarte.
- De Santis, P. (2003). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Diario La Nación, Apoyo.
- De Santis, P. (2004). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Buenos Aires: Diario La Nación.
- De Santis, P. (2010). La marca de ganado. En Flaschland, C., Adamoli, M, y Lorenz, F. *Pensar Malvinas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- De Santis, P. (2012). *La marca del ganado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- De Santis, P. (2015). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Buenos Aires: Colihue.
- Giardinelli, M. (2005). *Estación Coghlan y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Giardinelli, M. (2017). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Loquileo.
- Valentino, E. (2002). *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aires: Sudamericana Joven.
- Valentino, E. (2012). No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja. En A.A.V.V. *Las otras islas*. Buenos Aires: Alfaguara.

## Referencias bibliográficas

- Administrador Educ.ar (2015). *Malvinas: cuentos para reflexionar en el aula*. Recuperado de <http://planlectura.educ.ar/?p=1193>
- Agamben, G. (2011, mayo). Qué es un dispositivo. En *Sociológica*, 26 (73). 249-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Blanas, G. (2014). *Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso: en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008*. Córdoba: CEA. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161111032030/pdf\\_1175.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161111032030/pdf_1175.pdf)
- Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamín, W. (2001). El narrador. *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Buenos Aires: UBA XXI.
- Bombini, G. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (4), pp. 19-34. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198/2309>
- Cangiano, A. (2012, abril). “Desmalvinización”, la derrota argentina por otros medios. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA*, 80. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80\\_interior\\_baja.pdf](http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80_interior_baja.pdf)
- Cañón, M. (2015, diciembre). Coleccionar para el lector del bicentenario. El estado como selector de literatura para niños. En *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 33-55. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1487/1489>
- Chartier, R. (2005). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fogwill, R. (2010). *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva.
- Gamerro, C. (2015). *Facundo o Martín Fierro. Los libros que inventaron la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giardinelli, M. (22 de mayo de 2017). Embrutecer pero que no se note. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/39283-embrutecer-pero-que-no-se-note>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Kohan, M. (2014). *El país de la guerra*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Landau, M. (2012). ¿Qué significa construir ciudadanía? Procesos históricos e ideales normativos. En *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2 (2), pp. 6-13. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i2.452>
- Lorenz, F. (2012). *Las guerras por Malvinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Resolución Ministerial N°707/08*. Recuperado de <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>
- Ley N° 26.206. Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Méndez, M. (2018). Mempo Giardinelli: “Que un pueblo lea o no lea, es una decisión política”. *Programa Bibliotecas para armar*. Recuperado de <http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2018/01/mempo-giardinelli-que-un-pueblo-lea-o.html>
- Pestanha, F. (2012, abril). Las disputas por Malvinas. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA. 80*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80\\_interior\\_baja.pdf](http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80_interior_baja.pdf)
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.

- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.
- Redondo, A. (2016). Prólogo. En M. Cañón, F. D'Antonio, A. Hermida y C. Hermida. *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga.
- Todorov (2008). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Tosi, C. (2019, junio). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 4-15. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3424>



**MARÍA AYELEN BAYERQUE** es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y Especialista Superior en Escritura y Literatura (Instituto Nacional de Formación Docente, Programa “Nuestra Escuela”, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación). Es Becaria tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cursa la

Maestría en Letras Hispánicas (Facultad de Humanidades, UNMdP). Desde 2016 es investigadora en formación del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Cumple funciones de docencia como Adscripta becaria en el Seminario de enseñanza de la lengua materna y la literatura y Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP). Integra el equipo editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, como correctora y coordinadora de la sección de Reseñas. Es socia de la ONG Jitánjafora. Se desempeña como Profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en el nivel medio

# Los envíos de libros a los jardines de infantes: las colecciones de sala (2013- 2015)

Marianela Valdivia

No hay un factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más la inclusión que el aseguramiento de las condiciones para el acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser Nación.

Néstor Kirchner

Las políticas socioeducativas llevadas adelante durante el período 2003-2015 en la Argentina se materializaron de múltiples formas. La promulgación de leyes como la de Financiamiento Educativo en 2005 y la de la Ley de Educación Nacional en 2006, entre otras, posibilitaron profundos cambios que fueron desde la generación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para los niveles Inicial, Primario y Secundario hasta el Plan Conectar Igualdad, incluyendo planes de capacitación y formación continua para docentes, mejoras en la

infraestructura escolar, suministro de diversos materiales didácticos y la distribución de libros de texto y literarios.

Diversas acciones buscaron “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades” (Ley 26206/06, art. 80):

Dichas condiciones incorporan el libro en las escuelas concebido como un bien educativo, cultural y social. (...) La formación de lectores resulta una exigencia central para una vida democrática participativa y para el logro de una mejor calidad de los procesos y resultados educativos. Así como para el acceso a las alfabetizaciones múltiples y la construcción de una mirada crítica en entornos comunicativos y sociales de creciente complejidad. Se manifiesta como una herramienta indispensable para la formación integral en el marco de la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro (Redondo, 2016, p. 17).

Entre las estrategias más destacadas, cabe mencionar la distribución masiva de textos a través del *Plan Nacional de Lectura*, los programas de compras para las Bibliotecas Populares, el programa *Primeros años* (Ministerio de Desarrollo Social), el programa de intensificación de la enseñanza de la lectura *Leer con todo*, el *Programa de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial*, la instalación de *Bibliotecas Abiertas* en las cárceles de todo el país, la edición y distribución territorial de lecturas en lenguas originarias, las acciones de los *Planes Provinciales de Lectura*, el programa *Libros y Casas* (Secretaría de Cultura) y los envíos

de libros a las escuelas. Estos últimos, entre 2003 y 2013 inclusive, distribuyeron 67 millones de libros en colecciones para Nivel Inicial, Escuelas Primarias, Escuelas Secundarias e Institutos de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2011), organizadas para dotar a las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula. Cabe destacar que la entrega de libros en cada ámbito fue acompañada por diversas acciones vinculadas con la formación de docentes y mediadores culturales: cursos de formación y actualización, encuentros con escritores, cuadernillos prescriptivos, video conferencias.

## **Estado editor**

Hace décadas que en el contexto global grandes grupos empresariales han ido subsumiendo a los diversos sellos editoriales nacidos originalmente como proyectos culturales, y como tales caracterizados por la composición de sus catálogos, dando prioridad a las leyes del mercado. Si bien es cierto que en los '90 nuestro país queda inserto en este conglomerado comercial, dejando prácticamente anulada la existencia de editoriales independientes (de Diego, 2007), a partir de 2001 se observa que el sector editorial especializado en niños y jóvenes se revitaliza y ofrece -de manera creciente- gran diversidad de géneros, autores y temas (Tosi, 2019). Los libros en general y los libros para niños en particular, muchos de ellos con altos costos de publicación debido a los

formatos y las decisiones estéticas de sus creadores, se convirtieron en un bien de consumo poco accesible, casi en un bien de lujo.

En las decisiones políticas arriba enumeradas, el Estado, además de materializar la democratización del derecho a la educación y a los bienes culturales, asume un rol sumamente significativo en el campo editorial, ya de por sí complejo por las interacciones entre capital simbólico, social y económico, que se libran en torno al libro. Para pensar en estas tensiones retomamos los términos de Bourdieu (1999):

el libro, objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un personaje doble, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda del beneficio (p. 242).

El proceso de edición es complejo y se compone de diversas etapas. Sin embargo, en este trabajo nos interesa pensar la figura del Estado como editor en términos de mediador que opera sobre los textos para que lleguen al público de determinada manera. En este caso, se podría considerar que las operaciones más importantes son la selección y la distribución, sin embargo, también es necesario destacar la generación de materiales prescriptivos para docentes, así como la intervención a través de determinados paratextos. Carolina Tosi (2019), retoma a Chartier para sostener que “las intervenciones editoriales propiamente dichas están, no en el texto mismo, sino en las elecciones hechas en función de los públicos a los que apuntan” (p. 6). En este sentido, si se

considera que la escuela es la institución por excelencia que legitima discursos, mensajes y contenidos, no es menor el hecho de este sea el medio para llegar a los destinatarios, niños y niñas que asisten a los jardines de infantes, y de este modo apostar a la ampliación del público lector.

La distribución de textos literarios en las escuelas, seleccionados por equipos de especialistas en cada nivel, buscó equiparar de algún modo la disponibilidad de libros en las escuelas respecto de lo que se ofrece en las librerías y de este modo hacer estos objetos culturales accesibles para más niños. Si bien este gesto de equidad es plenamente visible respecto de los destinatarios, vale también destacar el impacto global en el campo editorial. Según se releva en los informes de la Cámara Argentina de Libro los libros editados para el Ministerio de Educación en 2014 fueron 10.134.261, lo que significa un 42% de aumento en el número de ejemplares de libros nuevos:

El estímulo de la compra pública genera mayor búsqueda y contratación de autores, correctores, diseñadores, ilustradores, diagramadores, papeleras, empresas gráficas, de encuadernación, distribuidoras, etc. Esta actividad también proyecta su desarrollo y crecimiento sobre una multiplicidad de servicios, tales como transporte, logística, comunicaciones, producción de los insumos necesarios para la elaboración de libros, etc. Todo ello revitaliza la actividad económica nacional a la vez que, por sus contenidos, promueve la creación y expresión científica, tecnológica, artística y cultural del país (Redondo, 2016, p. 20).

Como se observa, el impacto de estas políticas socioeducativas fue muy amplio. Como detallaremos más adelante, estas colecciones polifónicas conformadas por una gran diversidad de textos, géneros y autores, fueron cuidadosamente editadas, impresas y publicadas en nuestro país conservando las mismas características que estos títulos poseen en la circulación dentro del mercado.

### **Las colecciones para el Nivel Inicial**

La colección está constituida por una serie de componentes, pero el término final siempre es la figura del coleccionador. De ahí que hay en ella lo que Baudrillard denomina una irreductible no-relación con el mundo: “Porque se siente alienado y volatizado en el discurso social cuyas reglas se le escapan, el coleccionista trata de reconstruir un discurso que sea para él transparente, puesto que posee los significantes y puesto que el significado último, en el fondo, es él mismo”.

Anna María Guasch

Dos cuestiones se cruzan en este apartado: las representaciones de infancia, debido a que el corpus que se analiza tiene como destinatario al Nivel Inicial y las consideraciones en torno a la lectura, que darán lugar al análisis de las colecciones.

Los abordajes en torno a la infancia son tan diversos y abundantes como necesarios. Recorridos históricos por las representaciones del niño

como los de Philippe Ariés (1960), Marc Soriano (1995) o Llyod De Mause (1982) permiten acercarnos al lugar que ocupaba el niño en diversos contextos sociopolíticos y culturales (Sardi y Blake, 2011). Por su parte, Graciela Montes ha dedicado gran parte de su obra ensayística a reflexionar en derredor de la infancia y la literatura. Su trabajo, que retoma entre otros a los autores mencionados anteriormente nos propone diversas metáforas que permiten mirar la infancia –o las infancias–, la relación que los adultos tenemos con los niños y todo lo que hacemos en torno a ellos.

Montes (2001) asegura que “no hay como un buen ogro para comprender la infancia” (p. 29) y con esto desarrolla la cuestión de la dominación cultural implícita en una relación de poder asimétrica que se da entre alguien que sabe (adulto) y alguien que no sabe (niño), alguien que puede y alguien que no puede. En definitiva, el ogro que devora niños sirve como analogía de la colonización ejercida por los adultos sobre los niños. En diálogo con esta idea, una imagen a la cual volvemos recurrentemente es la del corral. Un corral que protege y que encierra, que cambia de lugar o se disimula (Montes, 1998) pero que, finalmente, despoja al discurso literario de su esencia estética para ponerlo al servicio de diversos fines vinculados a lo que los adultos pensamos que es bueno o apropiado para ‘nuestros’ chicos. Revisar la selección de textos que se incluyen en la colección dará cuenta de la idea de infancia que atraviesa

esta política educativa: qué niños habitan en los textos y qué lector modelo (Eco, 1987) construyen.

Por su parte, Roger Chartier (1994) considera que la lectura es una práctica sociocultural y como tal, intervienen en ella diversos factores. Por un lado, sus desarrollos teóricos, nos alientan a pensar que la construcción de sentidos se da a partir de la interacción entre tres dimensiones: el texto en sí mismo, una materialidad que lo soporta y las prácticas de apropiación:

... por un lado, el análisis de los textos, sean canónicos u ordinarios, descifrados en sus estructuras, sus motivos, sus alcances. Por otro lado, la historia de los libros y más allá de ellos, de todos los objetos y de todas las formas que vehiculan lo escrito. Por último, el estudio de las prácticas que, de diversos modos, se hacen cargo de esos objetos o de esas formas, produciendo usos y significaciones diferenciadas (p. 24).

En segundo lugar, el historiador francés presenta el concepto comunidad de lectura, según el cual, “cualquier lector pertenece a una comunidad de interpretación y se define en relación con las capacidades de lectura (...) Luego siguen las normas, reglas, convenciones y códigos de lectura propios a cada una de las comunidades de lectura” (2000, p. 39). Estos dos planteos que definen la lectura como una práctica social y culturalmente construida servirán de andamiaje para analizar el corpus de textos y las implicancias de estas políticas de lectura para la infancia.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que estos envíos se constituyen como una novedad, especialmente en el Nivel Inicial. Históricamente, la escuela fue un mercado para los llamados *libros de texto*, materiales destinados a los niveles Primario y Secundario, que reinterpretan y transforman las propuestas curriculares (Tosi, 2019) y se utilizan en función de los contenidos a dictar por los docentes. La literatura para niños –y para jóvenes– en estos niveles se presentó inicialmente como un material complementario de los manuales y las editoriales han ido desarrollando el sector, principalmente, en base a las lecturas por prescripción generando a su alrededor múltiples dispositivos de promoción y divulgación (Méndez, 2012) que, en algunos casos se convirtieron durante años en espacios de formación y actualización para los docentes. Este panorama dejó en el margen al Nivel Inicial como espacio escolar destinatario del mercado editorial y, por lo tanto, de la especificidad de propuestas para el nivel. A partir de 2003, entre las políticas educativas se generaron capacitaciones gratuitas y específicas para docentes en cada área del conocimiento y para cada nivel y modalidad. Esto revistió gran importancia en la actualización de los equipos docentes y acercó las reflexiones y discusiones que se daban en espacios más bien académicos a las escuelas y a los jardines de infantes.

## **Una caja llena de (I). Los textos**

Retomando a Chartier, la primera arista en la que haremos hincapié es la de los textos. Para ello, se propone analizar la selección a partir de los géneros y los autores, pero también a través de casos que permitirán hacer pie en los temas y en la representación de infancia presente en los libros.

La selección de textos es –recurrentemente– un campo de tensión, una trinchera donde los adultos damos batalla a diversos intereses sociales e institucionales atravesados por propios recorridos literarios y académicos. En este caso, es el Estado el selector de los libros que serán parte de biografía lectora de los niños y niñas que habitan los jardines de infantes de todo el país, allí radican las implicancias políticas de lo que se “da de leer”:

La selección de textos literarios es el paso inicial de las políticas de lectura para promover ciertas prácticas culturales, para delinear protocolos de lectura y por lo tanto también para contribuir a la conformación de determinadas subjetividades lectoras y políticas (Cañón, D’Antonio, Hermida y Hermida, 2016, p. 50).

Las colecciones se organizaron en cuatro cajas que contienen veinticinco ejemplares cada una, lo que conforma una colección de cien ejemplares para las salas de cuatro y otro tanto para las de cinco años de cada Jardín. Las cajas presentan cierta continuidad en los criterios de selección, lo que se evidencia, por ejemplo, al analizar cuantitativamente

la autoría de los títulos. Cada caja presenta dos libros que recuperan literatura folclórica, entre seis y nueve títulos de autores extranjeros y entre catorce y diecisiete títulos de autores nacionales.

Como ya se destacó en un trabajo anterior (Valdivia, 2019), por un lado, se elige preservar, redistribuir, y valorar poesía folclórica a través de bellas ediciones de libros que recuperan la tradición oral, entre los que se destacan *Antón Pirulero y Arroz con leche*, de editorial Kumquat, que recoge rondas infantiles, *En coche va una niña*, de editorial MacMillan, que ofrece un verso en cada página doble donde la ilustración a cargo de Eugenia Nobati se despliega de borde a borde y el célebre *Versos tradicionales para cebollitas*, recopilado por María Elena Walsh. Además, se seleccionan poetas de trayectoria en el campo literario como Juan Sebastián Tallon, Nicolás Guillén, Antonio Machado y Pedro Orgambide. Los poemas de estos autores se presentan en la colección *Los Morochitos* de editorial Colihue. Esta colección, alejada de estereotipos, se constituye como una opción desafiante no solo por la cuidada selección de textos canónicos, sino también por las ilustraciones vanguardistas, metafóricas y sin color, todas características poco habituales en los libros para niños, al menos en las representaciones cristalizadas de este público (Hermida y Rodríguez, 2015).

La producción de poetas argentinos se representa a través de reconocidos autores como Laura Devetach, María Cristina Ramos, Cecilia

Pisos y Jorge Luján, entre otros. Nuevamente, es preciso mencionar a María Elena Walsh, esta vez en su rol de autora. Se incluyen sus clásicos *Canciones para mirar* y *Zooloco*, ambos exponentes íntegros de su poética que tiene como núcleo central el juego y el disparate.

Definitivamente el corpus de libros de poesía que llega a los jardines a través de estos envíos se convierte en una oportunidad de ampliar el horizonte cultural, para apropiarse del lenguaje y emplazar la palabra poética en la sala, dejarla resonando y al alcance de todos (Larrosa, 2003).

Entre los autores extranjeros presentes en la colección, destacamos figuras reconocidas como Anthony Browne, de quien encontramos dos títulos sumamente exigentes como son *El túnel* y *Cambios*, que *a priori* no son ofrecidos al Nivel Inicial, ya sea por decisiones editoriales o por lógicas del mercado que clasifican la literatura para niños según criterios alejados de los desarrollos teóricos y las representaciones de infancia y de lectura que enmarcan este trabajo. Las cajas, entonces, son la oportunidad para que entren al Jardín libros de gran calidad artística como los mencionados, entre tantos otros que en los catálogos editoriales o en los estantes de las librerías se ofrecen a niños más grandes. De hecho, varios títulos se repiten en las colecciones enviadas al Nivel Primario, lo que evidencia que los selectores –un equipo de

especialistas de todo el país– no encasillan a los lectores por edades ni clasificaron los textos en reductos estancos.

Otros autores extranjeros presentes en las colecciones que provocan a los lectores son Ana María Machado (*Niña bonita*), Jutta Bauer (*Madrechillona*), Ivar Da Coll (con su serie *Chigüiro*), Gianni Rodari (*El hombrecito de la lluvia*), Susy Lee (*La ola*), Keiko Kasza (*Una cena muy elegante*), Satoshi Kitamura (*En el desván*) Maurice Sendak (*Donde viven los monstruos*) y Ray Bradbury (*La niña que ilumina la noche*), por nombrar algunos cuya producción es reconocida a nivel mundial, lo que se evidencia en las traducciones y reimpressiones a lo largo y ancho del globo, incluso en las adaptaciones a otros lenguajes artísticos.

Entre las voces nacionales representadas, advertimos también una gran diversidad. Ordenando cronológicamente, aparecen Javier Villafañe y María Elena Walsh, dos hitos de la literatura. Estos dos creadores se destacan por irrumpir con propuestas literarias que se despegan del mandato escolar. Stapich (2013) destaca que la innovación de Walsh es correrse del didactismo e instalarse en el territorio del juego del lenguaje. A propósito, dice Origgi (2004):

Su literatura crea un nuevo destinatario en el ámbito de la poesía infantil, competente para decodificar un lenguaje donde aparece el juego de la polisemia, logrando lecturas múltiples y un sentido del humor, que produce sensación de libertad. (...) Mediante el desorden semántico la escritora nos divierte, pero a la vez señala otros órdenes posibles para crear distintas alternativas de

pensamiento y ampliar el horizonte cultural de grandes y chicos (p. 35).

Por otro lado, encontramos autores de reconocida trayectoria como agentes dobles del campo a partir de 1983 que Cañón (2016) ha categorizado como cronopios. De ellos, habitan las cajas Graciela Montes (*Doña clementina, Queridita, la Achicadora y La familia Delasoga*), Gustavo Roldán (*Las tres dudas del bicho colorado, La leyenda del bicho colorado, La canción del bicho colorado y Un barco muy pirata*), Ema Wolf (*Barbanegra y los buñuelos y La leyenda de la ballena, Flori, Ataúlfo y el dragón*) y Elsa Bornemann (*Una trenza tan larga y Mini-antología de cuentos tradicionales*).

También conforman estas colecciones autores argentinos destacados y premiados a nivel nacional e internacional como María Teresa Andruetto (*Hans Christian Andersen, Konex, Luis de Tejada, Fondo Nacional de las Artes*), Liliana Bodoc (*The White Ravens, Fundación Konex, Barco de Vapor*), Luis María Pescetti (*The White Ravens, Alija, Casa de las Américas*), Iris Rivera (*Pregonero, Hormiguita viajera y Fundación Konex*), Silvia Schujer (*Kónex, Lista de Honor de IBBY 2016, Destacados de ALIJA*), Claudia Legnazzi (*Banco del Libro, IBBY Venezuela; Gran Premio del Concurso NOMA, CONACULTA*), Istvansch (*Premio Octogonal de Honor, Lista de Honor de IBBY 2016, Destacados de ALIJA, Catálogo Iberoamericano de Ilustración, entre otros*) y Pablo Bernasconi (*Finalista*

del Hans Christian Andersen, Banco del libro de Venezuela, Destacado de ALLJA, entre otros).

Como mencionamos, muchos de los libros que llegan a las salas a través de estas colecciones presentan diversos desafíos a los lectores. Un caso es el de *Los viejitos de la casa*, escrito por Iris Rivera e ilustrado por Tania de Cristóforis donde se revaloriza, una época de la vida que pocas veces entra en los libros infantiles como protagonista. La vejez como una época de sobresaltos, de enamoramiento, como aquellos dos personajes de Devetach que discuten sobre la jubilación y se divierten en el *Paseo de los viejitos* (2006). El tema de los encuentros y desencuentros de dos adultos mayores es representado a través de una mujer que escribe en la cocina *versos llovidos*, adentro de la casa, mientras cocina pan dulce y *los lee para él con voz de lágrima* y un hombre que gruñe afuera y habla con *voz de lija*. El contrapunto de los dos personajes se entabla a través de procedimientos en el texto lingüístico y visual: en el espacio, la voz, el diálogo, la mirada de los viejitos. Para que, luego, el lector recorra los trayectos vitales marcados por flechas en la ilustración de estos dos personajes activos, tan bien representados, divertidos, posibles. Dos sujetos que pueden tener su historia para construir la historia del cuento y la del amor.

*Los viejitos de la casa* plantea la posibilidad de asomarse a la ancianidad para vencer prejuicios y repensar la construcción social en

torno a ella, una puerta de acceso para ponerle palabras a los temores, a los encuentros y a los desencuentros. Y para hallar cruces que conmuevan entre viejos y niños.

Por su parte, Luis María Pescetti y O'Kif presentan en el libro álbum *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* una interesante contraposición de representaciones. A partir de la versión de los hermanos Grimm del clásico Caperucita roja, se propone un juego metaficcional donde los lectores construyen a partir de su propia enciclopedia lectora. Mientras que el texto se limita –salvo en la primera y en la última página– a reproducir el cuento que un papá narra a su pequeño hijo y utiliza para ello elementos clave como la letra capital en cada página y las fórmulas de inicio y final, las imágenes ofrecen las construcciones de uno y de otro a través de globos que representan sendos pensamientos. A medida que narra, la representación del papá se corresponde con imágenes que se inscriben en una estética estereotipada coloreadas en sepia mientras que la construcción del niño es en colores vibrantes y se construyen según otros códigos culturales: la comida que lleva la nena a su abuela es una pizza, el modo de atravesar rápidamente el bosque es volando con una capa, el lobo se va metamorfoseando ridículamente a medida que la nena descubre y verbaliza los rasgos exagerados de *su abuela*, el cazador irrumpe como un súper héroe (vestido y armado como tal) para salvar a la abuela y a la

niña. Estos son solo algunos de los elementos distintivos de una ilustración llena de guiños a los lectores de todas las edades que parodian el clásico infantil. Un libro lleno de ambigüedades donde dialogan y se mezclan dos modos de ver el mundo que conviven casi sin saberlo y que provoca a los lectores de diferentes edades evocando sus experiencias personales.

## **Una caja llena de (II). Los libros**

Volviendo a la propuesta de Chartier (1994), la segunda arista a observar es la de materialidad: cómo se presentan los textos en tanto soportes y formatos, *aquellos signos gráficos que funcionan como indicios de las operaciones que el libro como objeto propone u obstaculiza* (Cañón et al., 2016): paratextos, tamaño, estéticas, recursos visuales.

Afirma el investigador que “los libros son objetos cuyas formas ordenan”, producen sentido y que de hecho “no hay texto por fuera del soporte” (Chartier, 1994, p. 20). Si esto es así para pensar la lectura en un sentido amplio, se potencia cuando pensamos en los libros destinados a la infancia. La problematización del destinatario que se mencionó anteriormente no es exclusiva de los textos: las ilustraciones en los libros para niños y niñas respondió siempre al contexto histórico, social y cultural de producción. Fanuel Hanán Díaz (2007) advierte que históricamente el libro ilustrado infantil oscila entre el didactismo y el

entretenimiento, así como observa que la producción estuvo condicionada por posiciones sociales: libros más desafiantes como *Alicia en el país de las maravillas* eran pensados para contextos burgueses mientras que los objetos legibles de distribución popular evolucionaron más precariamente y fueron dominados por estéticas estereotipadas.

Mucha agua bajo el puente ha pasado desde el primer libro ilustrado para niños y el presente, sin embargo, una mirada veloz a la vidriera de una librería da la pauta de la continuidad de estas condiciones: abundan hoy estéticas estereotipadas y reproducciones de personajes que provienen del mercado (más cercanas al *merchandising* que al arte). Por esta razón, observar la colección desde esta perspectiva se vuelve relevante.

La propuesta estética es diversa y exigente. La materialidad de los objetos en cuestión supone diversos modos de leer y desarrollan competencias interpretativas en el lector que van más allá de lo estrictamente literario (Cañón et al., 2016). En esta selección, ingresan al Jardín de Infantes libros álbum, libros objeto, libros bellamente ilustrados, libros sin palabras, libros a todo color, libros en blanco y negro, libros sin ilustraciones. Libros muy pequeños, que entran en el bolsillo del guardapolvo y libros muy grandes.

Para seguir pensando en las infancias representadas nos detenemos en *La ola*, de Susy Lee, donde una nena pasea con un adulto - ¿acaso su

mamá? – por la orilla del mar y se detiene a jugar con las olas. Ana Clara Hermida (2015) destaca la singularidad de este objeto estético donde el uso de los materiales y las técnicas se relacionan íntimamente con lo que se narra: carbonilla (material seco) para la nena, las gaviotas, la mamá; acuarelas (material acuoso) para el mar:

Este contrapunto entre lo seco y lo húmedo; el color y su ausencia; el dibujo lineal y la pintura por planos; la página par en diálogo con la impar, no hacen más que reforzar el impacto de estos extraños a punto de encontrarse. Éste es el juego que nos propone Suzy Lee, al compás del mar que avanza y se retira sobre la arena y una niña curiosa que le teme, pero lo enfrenta; huye, pero se arriesga y lo desafía. Así, poco a poco, como espectadores asistimos a la transformación simbólica del escenario, viendo cómo el contacto con el mar paulatinamente tiñe de azul detalles de la niña y su entorno (s.p.).

En este libro, Susy Lee desafía las reglas editoriales y decide explícitamente utilizar el pliegue de encuadernación para la construcción de su relato: es el umbral que cruza la protagonista cuando decide enfrentarlo y jugar con el mar. Esa transformación puede leerse también en las guardas: las de inicio son diferentes a las finales, así lo requiere la historia. Al inicio, solo arena, al final esa misma arena llena de los *tesoros* que descubre y junta la nena en su vestido. El formato apaisado permite evidenciar la relación entre el personaje y su entorno y, por lo tanto, la forma es también contenido potencial. Toda la materialidad del libro está al servicio de la historia que se lee a pesar de la ausencia de texto. Una

mamá que deja hacer, experimentar, jugar. Una nena que observa, se pregunta, se anima.

Por otra parte, destacamos otros títulos que ponen sobre el tapete los vínculos, en especial con los adultos, y que desafían en las tensiones generadas entre texto, ilustración y diseño. Entre ellos, podemos nombrar *Donde viven los monstruos* (Mauruce Sendak), *Madrechillona* (Jutta Bauer) y *Una cena elegante* (Keiko Kasza). Se trata de textos abiertos, al decir de Umberto Eco (1987), que permiten que el lector complete silencios, ponga en juego toda su enciclopedia y la retroalimente. Los personajes de los libros mencionados no son los mismos cuando se cierra el libro. Todos transitan de algún modo una experiencia que los provoca y que interpela a los lectores, los inquietan y posiblemente también los transforme. Este movimiento se da por las elecciones estéticas puestas en juego, tanto desde lo textual como desde lo material, y no por la búsqueda de una supuesta reproducción del mundo cercano a un niño idealizado.

Como se mencionó, forma parte de la colección el libro álbum *Donde viven los monstruos*, referencia obligada dentro de la historia de los libros ilustrados para niños (Carranza, 2007). Este libro álbum cuidadosamente diseñado no omite ningún detalle: Max hace travesuras, su mamá lo llama *monstruo* y lo manda a dormir sin cenar. Mientras esto se narra, página a página, la imagen que ocupa inicialmente un cuadrado en el centro de

las páginas impares va creciendo. Con la leyenda *Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max* (s.p.) la habitación inicia una metamorfosis y el escenario cambia por completo. Las imágenes ya ocupan las páginas completas y una vez que Max decide viajar al lugar donde viven los monstruos ya comienzan a ocupar las páginas pares. Este pasaje de dimensión se da a la inversa luego de la *fiesta monstruo* y Max vuelve a su casa *donde lo espera la cena* y todavía está caliente. Una historia que parece circular, pero que no lo es a juzgar por el cambio en la luna que se observa por la ventana y que deja más incertidumbres que certezas. Es una historia que ha sido llevada al cine y que ha recorrido el mundo sin cesar desde su primera edición en 1963. Es de difícil acceso, ya sea por las pocas ediciones que circulan actualmente o por el precio de las mismas: que esté incluida en estas colecciones de distribución masiva y gratuita es un gran gesto que concreta el espíritu de equidad en el acceso a los bienes culturales

Entre los libros de formato más pequeño, encontramos varios títulos de la colección *Los Morochitos* de editorial Colihue. Esta colección, alejada de estereotipos, se constituye como una opción desafiante no solo por la cuidada selección de textos canónicos, sino también por las ilustraciones vanguardistas, metafóricas y sin color, todas características poco habituales en los libros para niños, al menos en las representaciones cristalizadas de este público (Hermida y Rodríguez, 2015). Como se

señaló, pensar la lectura como una práctica compleja y subjetiva implica reparar en la materialidad de los objetos que soportan los textos. En este caso, cada volumen presenta dos poemas, pero no uno a continuación del otro, sino que se ubican uno al dorso del otro, lo que implica girar el libro para leer cada texto. A su vez, cada página presenta ilustraciones en blanco y negro y pocos versos –uno o dos– escritos en letra mayúscula. La última hoja presenta la poesía completa, lo que permite apreciar la estructura general de cada texto. Estas decisiones de diagramación y diseño también fortalecen esta idea de lector modelo dispuesto a la exploración y experimentación, especialmente si se considera que esta colección surge a fines de la década del 80. La presencia de estos ejemplares en las cajas implica un compromiso con los niños, con la poesía y con el arte: “Estas decisiones estéticas, políticas y aún didácticas en un sentido amplio, se sustentan con ideas que van a contrapelo del lugar común y los criterios simplistas y edulcorados que a menudo rigen ciertas selecciones de libros para niños” (Hermida y Rodríguez, 2015, p. 212).

No es posible analizar aquí caso a caso, puesto que la colección es sumamente variada, sin embargo, destacamos algunos títulos que evidencian esta diversidad. *Chumba la cachumba* ilustrado por Carlos Cotte para Ekaré reproduce la canción popular e ilustra lo que hacen las calaveras al compás del reloj. Para ello, en cada página, hay elementos

que parodian la escena (cuando salen de la tumba hay una calavera que se afeita frente a un espejo) y/o entablan relaciones con otros discursos u obras de arte (cuando comen bizcocho, se reproduce el famoso cuadro de Da Vinci “La última cena”).

También hay libros sin ilustraciones, como los que pertenecen a *Los libros del Malabarista*, de Colihue, una propuesta editorial muy difundida entre docentes y bibliotecarios por la calidad y cantidad de autores allí publicados. Una de sus características es *La carta a los chicos* y el texto de contratapa. El primer paratexto parece querer entablar al inicio del libro un vínculo estrecho con los lectores: es un mensaje escrito en primera persona por el autor del libro que, antecedido por una foto en primer plano, se presenta dirigiéndose directamente al público infantil y termina con la reproducción de la firma hecha *a mano*. El texto de contratapa busca interpelar al lector y se repite en cada libro de la colección:

Estos libros son para:

Los valientes que leen solos.

Para los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda.

Para los pininos que no distinguen la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten.

Para los chicos que quieren libros “todos llenos de letras”, como los de los grandes.

Finalmente, en lo que respecta a las “formas que ordenan” (Chartier, 1994), nos referiremos brevemente a los paratextos de la colección. Como ya se explicitó, los libros distribuidos en este programa respetan las características físicas que presentan los mismos títulos en el circuito sociocultural. Sin embargo, se observan algunas marcas que limitan el ingreso al texto. Maite Alvarado (1994) utiliza la figura del umbral para decir que el paratexto es un instructivo, una guía de lectura y cita a Chartier que denomina “procedimiento de puesta en libro” a las operaciones en juego al momento de la impresión, es decir, que escapan al accionar del autor y que están más bien a cargo del editor y/o del imprentero. En este sentido, cada libro de la colección presenta tres marcas exteriores en la tapa que permiten identificar cada ejemplar como parte de un conjunto. Sobre el margen inferior izquierdo, se colocó un rectángulo grande, muy visible con el escudo nacional y la leyenda *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*. Esta marca que en algunos casos interfiere con la ilustración original, distingue sin lugar a dudas cada libro como un objeto patrimonial, como un bien del Estado y, por lo tanto, un bien común. Esta idea se refuerza con la leyenda que acompaña de manera apaisada, en el borde izquierdo y de abajo hacia arriba: *MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA. DENUNCIAR AL TEL 0800 999 3672*.

Por otro lado, en la esquina superior derecha, hay un código compuesto por una tira de color y una serie de letras y números. Esto se corresponde al orden de cada caja y permitirá que la colección se pueda sostener como tal y se dé la posibilidad de llevar adelante determinadas prácticas, como se verá más adelante. Las cajas contenedoras, identificadas cada una con un color y con el número correspondiente a la sala constituyen también un paratexto que determina cierto uso. Estos elementos distinguen a la colección como tal ya que unifican en ellos elementos que reunidos de este modo proponen un nuevo “orden” (Chartier, 1994). Este aparato de recepción (Alvarado, 1994) iguala y diferencia al mismo tiempo. Iguala a los libros entre sí como parte de esta colección, pero además como objetos patrimoniales. Los diferencia de otros libros y colecciones y permite identificarlos cuando circulan por fuera de la colección. La leyenda de la denuncia en caso de venta impone límites claros respecto del uso y del objetivo de estos envíos de libros a los Jardines de Infantes, al tiempo que acentúa el carácter institucional de estos objetos culturales.

## Una caja para. Las prácticas

Para completar la tríada de Chartier, dedicaremos unas líneas las prácticas de lectura. Si bien compartimos con Rockwell (2001) que el estudio de las prácticas requiere de un estudio etnográfico y que existen distancias entre los materiales prescriptivos y las escenas de lectura que se dan en las aulas, para este trabajo creemos que es oportuno revisar los materiales prescriptivos generados *ad hoc*. El cuadernillo que acompañó las cajas es también un paratexto, un umbral que guía la lectura y que da cuenta de las representaciones en torno a lo que es leer y de las posibilidades que pueden habilitarse o no en y desde el ámbito escolar.

En principio, se plantean los propósitos de armar estas colecciones de aula y se retoma el texto de Graciela Montes *La gran ocasión* (2007), para instalar la propuesta en un determinado paradigma: la escuela como oportunidad, pero también como garantía del acceso a los bienes culturales. De este modo, se explicita que “estos libros son para *tener a mano*” (Negri y Sgandurra, 2013, p. 5) y leer, tocar, releer, visitar, intercambiar, ensimismarse, juntarse en torno a ellos, estos modos de leer que se proponen y se valoran habilitan diversas prácticas y por ende consideran a los lectores como sujetos activos. Por otro lado, se pondera el concepto de “camino lector” (Devetach, 2008), proponiendo que las colecciones sean una posibilidad para expandirlo, invitando a los

docentes a generar las condiciones para que los encuentros en torno a los libros sean valiosos. Estas condiciones implican el reconocimiento por parte de los docentes de los libros, la preparación de la lectura, la selección de los textos según la ocasión, la disposición de tiempo y espacio, entre otras.

Entre las estrategias didácticas que incluye el cuadernillo, se destacan el armado de mesas de libros, las presentaciones de los libros, la preparación de escenas de lectura, el armado de itinerarios, el registro de las lecturas en memorias grupales e individuales, los préstamos domiciliarios, la rotación de las cajas entre las salas e incluso se listan acciones posibles en vínculo con la comunidad. Estas propuestas para llevar adelante adentro y afuera de la sala, adentro y afuera del Jardín evidencian, por un lado, un amplio concepto de lectura que convoca a la experiencia: convida a “habilitar diferentes modos de leer” (Negri y Sgandurra, 2013, p. 7) y se explicita la idea de “ampliar la red hecha de libros y lectores” (Negri y Sgandurra, 2013, p.17). La palabra *experiencia* aparece recurrentemente en el material destinado a los docentes y aunque allí no se ahonde teóricamente en esta implicancia, resulta pertinente citar a Larrosa (2003) cuando propone pensar la dimensión de política de esta elección por encima de otras vinculadas a un paradigma positivista que prioriza las técnicas. Para el filósofo, pensar la lectura desde la experiencia es pensarla “desde el convencimiento de que las

palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación” (p.86) y agrega más adelante:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (p.94).

Es precisamente a esta experiencia a la que se invita. Una caja para detenerse, escucharse y encontrarse. Una caja llena de libros que sea motivo de múltiples encuentros, que habilite voces, que desafíe y provoque a ir por más.

## **A modo de cierre**

En primer lugar, es posible afirmar que la mirada con lupa de este programa da cuenta de la coherencia que existe entre el discurso de equidad que fue bandera del proyecto 2003-2015 y las políticas socioeducativas diseñadas y llevadas adelante. Esto no implica que estas políticas alcancen para lograr acabadamente el objetivo, sin embargo, son sin duda eslabones necesarios. Una de las cuestiones determinantes, dado que son bienes destinados a circular continuamente y que implican indefectiblemente la manipulación de los materiales en diversas condiciones, es la continuidad de este tipo de estrategias.

En otro sentido, hemos tratado estos envíos de libros como una colección. Dice Stewart (2013) que “Preguntarse qué principios de organización se utilizan para articular la colección es comenzar a discernir de qué trata la colección” (p. 226). A lo largo del trabajo, se intentaron desagregar estos principios de organización, para lo cual fue necesario poner el foco en los elementos particulares. La mirada en términos de colección, da por resultado un cuidadoso trabajo de especialistas en literatura para niños que han sabido recortar de un amplio corpus hitos históricos, autores memorables y representaciones culturales diversas, lo que lleva a los Jardines de Infantes una propuesta valiosa que borra la noción de consumo para otorgarle sentido cultural a los libros, alcanzando autoridad:

la colección es una forma de arte como juego, una forma que involucra el re encuadre de objetos dentro de un mundo de atención y de manipulación del contexto. Como otras formas de arte, su función no es restituir el contexto de origen sino crear un nuevo contexto, basado en una relación metafórica –más que contigua- con el mundo de la vida diaria. No obstante, a diferencia de muchas formas de arte, la colección no es representacional. Presenta un mundo hermético: poseer una colección representativa es poseer a la vez el mínimo y el total de los elementos necesarios para conformar un mundo autónomo; un mundo a la vez entero y singular, que ha erradicado la repetición y alcanzado autoridad (Steward, 2013, p.223).

Sin embargo, esta misma mirada sobre el conjunto invita a pensar otros criterios posibles, vinculados a las particularidades del Nivel Inicial: seleccionar es incluir y, por lo tanto, implica también dejar afuera. La producción de libros para primeros lectores es abundante y la lectura crítica de algunas producciones deja a la vista algunas incongruencias al privilegiar unos libros sobre otros. Quizás, factores externos al poder de decisión de los selectores como pueden ser las limitaciones en los derechos de autor o las impuestas por los sellos editoriales sean determinantes en algunos casos.

Finalmente, retomando un trabajo anterior donde hemos reflexionado acerca de las políticas y las acciones en torno a la lectura, volvemos a poner la mirada sobre lo que implica pensar en la lectura y la infancia en términos de derechos:

Si reconocemos la desigualdad de oportunidades que significan los contrastes entre competencias de lectura y la incidencia en

el desarrollo personal resulta imperioso comenzar desde la más temprana edad habilitando su acceso [a la lectura]. Los primeros años de vida son el momento de apropiación del lenguaje, de desarrollo del pensamiento, suficiente razón para que la lectura se instale como práctica. El tiempo de la infancia es tan breve como fundante. (..) Si, como dice Reyes (2008), las conquistas más elementales de los lectores que son aprender a comunicarse, aprender a hablar y aprender a leer y escribir se dan durante los primeros seis años de vida, resulta imperioso concebir la lectura de manera amplia y habilitar espacios y oportunidades para que tenga lugar (Allori y Valdivia, 2019).

Los envíos de libros a los jardines de infantes, como parte de una política socioeducativa, cuidadosamente seleccionados y acompañados por materiales prescriptivos que convocan a reflexionar en torno a las prácticas son sin duda un gesto que superan lo anecdótico y suponen un compromiso con las infancias, la escuela y la ciudadanía en general.

## Referencias bibliográficas

- Allori, S., y Valdivia, M. (junio, 2019). Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones. Una cartografía posible para leer el mundo (y mirar bien todas las patas). En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5 (9), pp. 6-25. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3858/3917>
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cañón, M. (2016). "Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños". En C. Blake y S. Frugoni (Coord.) *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53- 66). La Plata: UNLP.
- Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, A. y Hermida, C (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/19.
- Carranza, M. (19 de diciembre de 2007). Donde viven los monstruos. En *Revista Imaginaria*, 222. Recuperado de <http://imaginaria.com.ar/22/2/donde-viven-los-monstruos.htm>
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Diego, J. L. (2007). Políticas editoriales y políticas de lectura. *Anales de la educación común*, 3(6), pp. 38-44. Buenos Aires: DGCE.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

- Hermida, A. C. (2015). La ola. En *Banco de recursos Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*. [Recurso en línea]. Recuperado de <http://www.jitanjafora.org.ar/La%20ola-Lee.pdf>
- Hermida, C. y Rodríguez, N. (octubre, 2015). La construcción de una poética de ruptura. *Los morochitos*. En *XVIII Jornadas Nacionales de Estética y de Historia del Teatro Marplatense*. Mar del Plata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley N° 26206 Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Méndez, M. (2012). La literatura infantil y juvenil va a la escuela. En A. Broitman (comp.) *Pensar la Edición. Los editores y el campo editorial* (pp. 119-138). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *La educación en el proyecto nacional 2003-3011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, G. (1998). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: MECyT.
- Negri, G. y Sgandurra, N. (2013). *Nivel inicial. Colecciones de aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Origgi, A. (2004). *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Lugar.
- Redondo, A. (2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(9), pp. 104-124. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864>
- Redondo, P. (2016). Prólogo. En M. Cañón, C. Hermida, A. Hermida y F. D'Antonio. *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria* (pp. 15-25). Mar del Plata: Punto de fuga/19.

- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue
- Stapich, E. (2013). María Elena Walsh y el idioma secreto de la infancia. En M. Cañón y E. Stapich (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 23 - 27). Córdoba: Comunicarte.
- Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 8 (4), pp. 4-15. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>
- Valdivia, M. (2019). Poesía en los envíos de libros al Nivel Inicial (2013-2015). En *Novedades educativas*, (348/349), pp. 60-65.



**MARIANELA VALDIVIA** es Bibliotecaria Escolar (2012) y Bibliotecaria Documentalista (2017) por la UNMdP, entregó la tesis de la licenciatura en Bibliotecología y Documentación y cursa el Doctorado en Educación (UNR). En la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se desempeña como docente de las

carreras del Departamento de Ciencia de la Información en las cátedras Teoría de la Lectura, Literatura infantil y juvenil y Práctica profesional 1. Como investigadora participa del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje dirigido por la Dra. Carola Hermida y codirigido por la Dra. Mila Cañón (CELEHIS). Como extensionista, forma parte del proyecto “Puntos de lectura en el barrio”. Desde hace 10 años, trabaja como bibliotecaria en instituciones educativas y forma parte de la Asociación civil Jitanjáfora, redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. [mvaldivia@mdp.edu.a](mailto:mvaldivia@mdp.edu.a)

## El campo de la literatura para niños y jóvenes: apropiaciones y mediaciones de la crítica

Uno de los indicios más claros de la constitución de un campo es (...) la aparición de un cuerpo de conservadores de vidas –los biógrafos- y de obras –los filólogos, los historiadores de arte y de literatura-, que comienzan a archivar los esbozos, las pruebas de imprenta o los manuscritos, a “corregirlos” (...); toda esta gente que está comprometida con la conservación de lo que se produce en el campo, su interés en conservar y conservarse conservando.

Pierre Bourdieu

...liberar a la literatura para niños de su función de control y homogeneización de las conductas infantiles para pensarla como el lugar en que se puede abrir el diálogo con los chicos, un diálogo auténtico, que ayude a correr los velos con los que nos hemos dificultado una relación sincera con ellos, una relación más simétrica y desinteresada.

Elena Stapich

# **Re-ediciones y re-lecturas en la LPN. Configuraciones de lectores y modos de leer. El caso de María Teresa Andruetto y *El árbol de lilas***

Rocío Malacarne

Este artículo se desprende de la tesina de grado “Prácticas de lectura crítica: la poética de María Teresa Andruetto. Configuraciones y reconfiguraciones”, que estuviera dirigida por Mila Cañón y Carola Hermida (UNMdP, 2019). En ella, el objeto de investigación aborda los modos en que se configura la poética de la escritora argentina María Teresa Andruetto (Arroyo Cabral, Córdoba, 1954), a la vez que cobra relevancia en el campo de la literatura para niños. En principio, con el regreso de la democracia a Argentina en 1983, desde el margen cordobés se construye una “formación cultural” (Williams, 2000) que comienza a destrabar la censura la dictadura a través de seminarios y discusiones, de programas de TV, del grupo de especialistas que funda CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) desde 1984, y de la publicación de su revista *Piedra libre* (1987-1998). En este marco,

se aborda la figura de esta escritora antes y después del premio concedido por IBBY (*International Board on Books for Young People*), el Hans Christian Andersen (2012), hecho que marcará su reconfiguración en el campo cultural, editorial y académico y la convirtiera en la única escritora argentina en obtenerlo, y la única de un país latinoamericano de habla hispana (en 1982 y 2000 lo reciben, por Brasil, Lygia Bojunga Nunes y Ana María Machado, respectivamente).

Para el análisis, aquí se selecciona una operación de su poética de Literatura para niños (LPN): la presencia de ediciones y reediciones con cambios notables en su materialidad. En este caso, el objeto específico de análisis es su texto narrativo *El árbol de lilas* (Colihue, 1994). En este punto, se focaliza en cómo la circulación de los textos literarios da cuenta de los cambios editoriales, desde su participación en antologías, en libros ilustrados y no ilustrados, a reediciones múltiples e incorporaciones en planes de lectura, entre otros aspectos relevantes. El texto seleccionado y el objeto de análisis traza simetrías y, al mismo tiempo, observa rupturas entre las publicaciones del recorte dentro de la LPN, estableciendo, especialmente, continuidades genéricas y discursivas.

Estos movimientos en el campo remiten a ciertas conceptualizaciones de Roger Chartier (1994), quien tiene en cuenta tanto la materialidad del libro, como el texto y los modos de leer que se habilitan, en una relación anudada: “hay que sostener que las formas producen sentido y que un

texto, estable en su letra, está investido de una significación y de una categoría inéditas cuando cambian los dispositivos que lo proponen a la interpretación” (p. 25).

La complejidad de pensar el libro también es visible en las investigaciones de Vanina Papalini (2015), quien habla de “circuitos de lectura” atravesados por variables de distinto orden: autores, la escuela, el mercado editorial, el sistema de medios y las instituciones culturales, los cánones de reconocimiento y los “procedimientos de otorgamiento de distinciones” (Ramírez en Papalini, 2015, p. 43). En este sentido,

La interpretación de un libro o de las lecturas tiene más que ver con diálogos, comentarios en foros o comunidades de aficionados que con una reflexión ensimismada frente al texto – aunque esta, sin duda, existe-. Los públicos comparten matrices de interpretación y estas, en composición dinámica, se nutren de múltiples fuentes (Papalini, 2015, p. 43).

Siguiendo a esta investigadora, entonces, se piensa al libro como “una multiplicidad integrada”, donde, además de su materialidad, se observan diversas “paraliteraturas” que dan cuenta, en su análisis, de su carácter ubicuo, de una “práctica social dinámica” que considera los “encadenamientos de lecturas en relación con condiciones sociales”, en un “circuito de intercambio y comunicación” (p. 44).

Discursivamente, los vínculos en el orden de lo textual suponen, siguiendo a Gérard Genette (1989), relaciones de “transtextualidad”, como una serie de conexiones entre distintos textos. Entre ellas, Genette

enumera la “intertextualidad”, “una relación de copresencia entre dos o más textos” (p. 10), los “paratextos”, la “metatextualidad”, en referencia al comentario, la “hipertextualidad” y la “architextualidad”. En relación a los paratextos, los piensa como “uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector” (p. 10). Maite Alvarado (1994) retoma la categoría genettiana y se centra en el análisis de los paratextos de una obra. Ella considera esta relación textual como un “aparato de recepción”, al determinar el primer contacto que un lector tendrá con el dispositivo, en este caso, el libro. Además, inscribe estos objetos culturales dentro de un “mercado simbólico” y como respuesta a variables de orden mercantilista: “Este proceso incide en la aparición de elementos paratextuales que hacen, por una parte, a estrategias de mercado y, por otra, a la progresiva institucionalización y legalización de las relaciones sociales en el interior de la producción cultural” (p. 27). Dentro de los distintos tipos de paratextos, enumera a los de carácter verbal, por un lado, e icónico –la ilustración y el diseño–, por otro. A partir de todas estas variables, se complejiza el acto de lectura, ya que se tiene en cuenta, más allá del texto de Andruetto, tanto su materialidad como el modo de lectura que a partir de ella se propone.

Asimismo, y en relación con la necesidad de tener en cuenta el soporte de lectura como las prácticas que estos habilitan, en parte de las publicaciones analizadas se utiliza la categoría de “libro ilustrado”.

Además, se toman algunas observaciones propias del “libro álbum”, donde Fanuel Hanán Díaz (2007) y Carlos Silveyra (2010) reconocen la importancia no sólo de las imágenes del interior, sino que destacan todo el diseño general, incluyendo la tapa y la contratapa, las guardas, la portada y otras partes de la materialidad del libro que configurarán una lectura determinada. Estas observaciones se relacionan con la “lectura multiplicada” del ilustrador reconocida por Itsvansch Schritter (2005), “la voz del ilustrador instalando el conflicto” (p. 64), al constituirse como un lector legitimado en las fronteras del libro, pero que se puede distanciar del texto escrito. Otros de los dispositivos analizados lo integran revistas especializadas en LPN, ámbitos creados por reconocidas figuras dentro del campo que, en sus gestos de selección, funcionan como piezas claves dentro del proceso de canonización.

María Teresa Andruetto, nacida en Arroyo Cabral, una ciudad ubicada a 167 kilómetros de Córdoba Capital, en 1954, en una familia de inmigrantes italianos, se crió en Oliva, un pueblo donde “muy pocas personas habían cursado estudios universitarios. (...) algunos de nosotros, unos pocos (...) ciertamente privilegiados por algo más de holgura, por mayor apetencia de saber o por cierta pretensión de ascenso social, llegamos a esta casa, la Universidad Nacional de Córdoba” (Andruetto, 2015, p. 18). Su Licenciatura en Letras Modernas en la mencionada casa de estudios, cursada entre los años 1971 y 1975, la

reposiciona en un campo académico que, aún en el silencio de la dictadura militar del '76, le permite años más tarde, en el CEDILIJ, observar críticamente la literatura para niños y jóvenes. Aquí, queda manifiesta una desterritorialización desde la periferia hacia el centro: una licenciada en una familia y un pueblo con pocos estudiantes universitarios; el fortalecimiento histórico de la LPN, antes considerada una “literatura menor”; la ciudad de Córdoba, alejada de Buenos Aires, capital argentina y uno de los centros culturales y académicos privilegiados del país. En este punto, resulta pertinente la recuperación que Andruetto (2009) hace de Néstor Perlongher y su concepto de escritura como “desvío”; en el caso de la autora cordobesa, se relaciona íntimamente con desviarse y desobedecer a lo esperado y lo posible, reubicarse más allá de ciertos patrones establecidos: producir literatura para niños desde el margen cordobés.

La figura de María Teresa Andruetto surge dentro de un colectivo mayor, nacido a comienzos de la década del '80, el Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (1983/1984), espacio en el que se desempeñara desde su conformación hasta el año 1995 –aunque en la actualidad aún se destaca como colaboradora– y su revista *Piedra Libre*, donde fuera secretaria de redacción hasta 1996. Este movimiento de constitución del campo es mencionado por Díaz Rönner (2011) en un artículo publicado en la década de los '90, quien destaca la labor de

CEDILIJ junto con la de otras instituciones fundantes –ALIJA (Asociación de Literatura Infantil de Argentina) y CEPROPALIJ (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil)–. Estos grupos, asociaciones y proyectos colectivos recuperan los posicionamientos iniciales en torno al campo anteriores al período dictatorial, las “narrativas iniciales”, al decir de Laura García (2015, p. 3).

El lugar de María Teresa Andruetto en el campo de la LPN ha atravesado distintas modulaciones desde sus orígenes en el CEDILIJ, sus becas (del Fondo Nacional de las Artes en el rubro Creación Literaria – 1985– y la de perfeccionamiento en Literatura infantil/juvenil –Munich, Alemania, Internationale Jugendbibliothek, 1993–), sus primeras publicaciones para niños (“¡Dale Campeón!”, 1989; “Un árbol florecido de lilas”, 1994), sus textos premiados, hasta destacarse en su participación dentro de planes de lectura (como conferencista o desde su rol como escritora), como invitada a congresos, jornadas y simposios del área, como conferencista en ferias de libros y su premiación internacional en el año 2012, el Hans Christian Andersen (además del Premio Iberoamericano a la Trayectoria en Literatura Infantil otorgado por la editorial SM, 2010; el Premio Novela del Fondo Nacional de las Artes; el Konex de Platino, 2014; el Premio Cultura de la Universidad Nacional de Córdoba, entre otros), además de ser una autora referenciada en trabajos críticos, por citar numerosos ejemplos. Además, desde los últimos años

de la primera década de 2000 la obra de Andruetto, tanto literaria como teórica, ha comenzado a ser citada y referida. Esto manifiesta una reconfiguración dentro del campo de la LPN que la traslada del margen al centro de análisis; Andruetto no solamente *dice* sino que, además, *es dicha* por otros; su figura circula en el campo desde variables distintas y complementarias, todas constitutivas del sistema de creencias del que habla Bourdieu (2018).

Vulponi (2012) analiza este reposicionamiento de Andruetto a partir del premio Andersen, desde diversas variables, y da cuenta de una “perspectiva genético-espacial”. La autora llega a un premio internacional otorgado por IBBY desde Córdoba como la primera latinoamericana hispanohablante en conseguirlo; es decir, que se atraviesan barreras espaciales tanto a nivel nacional como internacional, llega desde Oliva a la ciudad de Córdoba, de allí a Buenos Aires, donde se encuentra la sede de ALIJA –institución encargada de seleccionar a los candidatos del país–, atraviesa Latinoamérica/América y, entre otros autores postulados, accede a Suiza y a la Feria de Bolonia, donde es anunciado el ganador regularmente, y a Londres, donde recibió su premio. El trazado espacial no resulta de menor importancia ya que da cuenta del camino de la periferia al centro; cada movimiento es una marca de legitimación dentro del campo y, a partir de esta configuración de Andruetto en Europa, una Europa vista por distintos representantes de la LPN, especialmente en

ocasión del premio, se inicia un reposicionamiento en el campo nacional e internacional e ingresa a un circuito de ediciones y reediciones que manifiesta cómo desde la crítica, el mercado, el Estado, la academia, se la ve con nuevos ojos.

Vulponi toma como matriz de análisis una entrevista concedida especialmente por la propia Andruetto, quien da cuenta de los actores necesarios para que su candidatura internacional fuera posible: agentes estatales, CEDILIJ y ALIJA, especialistas y editoriales, como parte de un proceso de selección conjunto. Y, a partir de la premiación, ese nuevo lugar de la escritora en el campo: traducciones a numerosas lenguas, nuevas ediciones y reediciones, entre otros aspectos que delimitan estructuras y prácticas para con esta autora, como sucede con los premiados por IBBY. En este sentido, se podría pensar en una reconfiguración en la legibilidad de Andruetto. También, Vulponi analiza el discurso de la escritora cordobesa, pronunciado al recibir el Andersen, el 25 de agosto de 2012, y da cuenta, además de la espacialidad geográfica, de una corporal de la propia Andruetto: ser anunciada su premiación en una feria del libro reconocida a nivel mundial dentro de la edición de LPN, como la de Bolonia; dar su discurso en Londres, en el marco del 33º Congreso Internacional de IBBY, ubicándose físicamente en el centro ante una audiencia expectante de sus palabras.

Retomando el objeto de este apartado, se analizan ediciones y reediciones de *El árbol de lilas*. Por un lado, a partir de la operación que los actualiza en libros ilustrados, donde la imagen comienza a cumplir un rol destacado, por eso, se tiene en cuenta también este tipo de apuesta estética que habilita, indudablemente, nuevos modos de leer (Chartier, 1994). La selección establece objetos (ediciones y reediciones) que responden a propuestas disímiles, donde las modificaciones formales (paratextos, ilustración, diseño y otros aspectos del formato general) descubren nuevos objetos en el mercado editorial y ofrecen nuevos tipos de lectura, en tensión entre la imagen, el texto y toda la materialidad del dispositivo. Por otro, a partir de la diversidad de los ámbitos de circulación, que incluyen antologías, páginas web, libros independientes, revistas especializadas y envíos dentro de planes de lectura. De este modo, esas modificaciones pueden trazar simetrías con las nuevas espacialidades aludidas por Vulponi en relación a la premiación de Andruetto.

En este caso, siguiendo a Chartier y Rockwell, se manifiesta la importancia del dispositivo como configurador de prácticas y protocolos de lectura particulares, anclados en otras de orden cultural, social, económico:

A diferencia del término *producción*, la apropiación simultáneamente confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter

restrictivo/ habilitante propio de la cultura. El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y utiliza los recursos culturales disponibles (Rockwell, 2018, p. 141).

Resulta relevante destacar cómo los paratextos configuran lectores modelo particulares, formas de circulación, y, con ellos, modos de leer los textos literarios de María Teresa Andruetto de una manera particular, a partir de un andamiaje semántico que asocia la figura de autor con públicos distintos –niños o adultos– y la destaca dentro del campo.

Retomando el texto a analizar, *El árbol de lilas* narra la espera de un personaje masculino, “él”, que se sienta en un banco “bajo la sombra florecida de un árbol de lilas”. Esperar resulta algo llamativo a una serie de personajes secundarios que se detienen ante él a preguntar los motivos de ese acto. Paralelamente, en una segunda parte de las tres de este texto, aparece “ella” que, en vez de sentarse a esperar, sale a buscar a un personaje masculino desconocido, preguntando constantemente si “¿Sos el que busco?”. Casualmente, antes de emprender su largo recorrido, había pasado “junto al árbol florecido de lilas”, lugar al que regresa hacia el final, al darse cuenta de a quién era que buscaba, justamente, el que se había sentado a esperar.

*El árbol de lilas*, originalmente, fue presentado en un concurso de la editorial Colihue en el año 1992, y resultó seleccionado e incorporado en la antología *Una fila de cuentos* (en 1994 se terminó publicando la primera

edición), de la misma editorial. En esa edición, el texto se llamaba “El árbol florecido de lilas” y estaba acompañado por los de otros autores: Iris Rivera, Lucía Hughes, Graciela Pérez Aguilar, Carlos Schapira, Adriana Stolkartz y Ángeles Durini. Esta edición no cuenta con ilustraciones, salvo la de tapa, y forma parte de la colección “Libros del malabarista”.

Dicha colección, en su contratapa enuncia sus destinatarios: “los valientes que leen solos”, “los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda”, “los pininos que no saben distinguir la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten”, “los chicos que quieren libros `todos llenos de letras´, como los de los grandes”. Desde la dirección editorial, se observa una preocupación por no establecer límites etéreos definidos ya que, si bien se destaca la imagen de un niño, se lo piensa en cualquier etapa del proceso de lectura. Es decir, que este criterio de selección, a la vez que se enuncia como tal, amplía los límites de la recepción, en un doble juego de cierre/apertura.

Por otro lado, este libro, como se mencionó, es una antología resultado de un concurso de Colihue de 1992. Al criterio etéreo, se le suma este motivo, el principal de la reunión de los textos narrativos que se incluyen. Al respecto, Gustavo Roldán (2015), uno de los jurados, en las palabras de presentación, menciona que “En ellos aparecen distintas voces y temas. Y nuevos nombres que vienen a la fila para contarles cosas a los lectores chicos. Hay para todos los gustos, y también vale la

pena que los lean los grandes” (p. 8). En sus palabras, se ve un cruce entre cuestiones específicas de los relatos y, nuevamente, el lector modelo protagónico (Eco, 1987): los chicos (aunque ahora se amplía aún más la frontera, hasta “los grandes”).

Por otro lado, en relación a la figura de autor, la adjetivación como “nuevo” nombre, la idea de una aparición, y el “venir a la fila”, a comienzos de los ‘90, visibilizan un movimiento de Andruetto en la LPN que manifiesta un ingreso, una pertenencia y un reconocimiento. El índice (Bourdieu) establecido por Roldán en el paratexto configura una lectura de la autora como una poética que comienza a destacarse.

Resumiendo, en la edición de Colihue primero se reconocen marcas propias de la colección de los Libros del malabarista, que siempre apela a lectores niños, pero de todas las edades, interpeándolos a la lectura, una que, incluso, excede esos límites y llega hasta los adultos, como mediadores o lectores individuales. Luego, se selecciona a partir de una premiación y, con este gesto doble gesto (premiar/publicar), se otorga relevancia en el campo de la LPN a determinados autores que, en ese contexto, aún no eran muy conocidos. Así, se observa este espacio como una zona de tránsito, entre ser una autora poco conocida a ser ganadora de un Andersen, 20 años después; y esta zona de tránsito se ancla en lo colectivo de la antología y en la mención del concurso, como primeros movimientos de acceso a editoriales de tirada nacional.

Luego, en 1995, *El árbol de lilas* se editó con ilustraciones de Liliana Menéndez en una editorial cordobesa, Nuevo Siglo, con distribución en el interior del país. Cinco años más tarde, en julio de 2000, aparece en el número 12 de la revista *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* (1996-2006), en la sección “Ficciones”, junto con textos de Augusto Monterroso, Laura Devetach, Perla Suez, Samy Bayala, Graciela Cabal y Dora Alonso. Luego del relato, se incluye una presentación de la autora donde se menciona su lugar de nacimiento y el de residencia, su profesión (escritora, profesora, Lic. en Letras y especialista en Literatura Infantil), además de su participación en CEDILIJ, la revista *Piedra libre*, algunos títulos de sus publicaciones para niños y sus numerosas premiaciones.

Los siete primeros números de esta revista, nacida en julio de 1996, estuvieron dirigidos por un consejo de redacción integrado por Graciela Cabal, Laura Devetach, Ricardo Mariño (tres primeros números), Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar, Gustavo Roldán, Silvia Schujer y Ema Wolf, parte de “la banda de los cronopios”, autores que destacó María Adelia Díaz Rönner al hablar del campo de la LPN argentina, y Roldán, como ya se mencionó, fue uno de los jurados del premio Colihue. A partir del octavo número, contó con la conducción de Elisa Boland, Gustavo Bombini, Sandra Comino y Nora Lía Sormani. Aquí, como en Colihue, también se destaca el carácter nacional, ya que la revista tenía base en

Buenos Aires. Además, contaba con escritores y especialistas reconocidos del campo, que Mila Cañón y Elena Stapich (2012) reconocen que “se constituyeron en un núcleo que luego de María Elena Walsh vertebró un canon estable” (p. 42).

En las palabras iniciales de la revista, donde el colectivo “Seriamente nos proponemos explorar en las prácticas de la escritura. (...) También publicar textos de ficción cuya lectura creemos bueno alentar. Y otras cosas que se nos vayan ocurriendo.” (en Larcada Posse, 2006), dan cuenta de los criterios de selección. Además del recorte dentro del campo literario, se focaliza sobre cuestiones específicas del discurso, valorando aspectos del orden de lo textual, algo que, si bien parece darse por supuesto, no es mencionado en otras de las publicaciones del relato de Andruetto. Dicho recorte y el proyecto general de *La Mancha* apunta a mediadores y especialistas, por lo que el destinatario inicial de la edición de Colihue se modifica, estableciendo un protocolo de lectura distinto que, igualmente, no pierde de vista a los pequeños lectores, sino que da cuenta de la complejidad en el proceso de selección de textos.

En 2003, en la sección “Ficciones”, *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, dirigida por Eduardo Abel Giménez y Roberto Sotelo, lo publicó en su sitio web junto con algunas ilustraciones de Liliana Menéndez. En esta última publicación, las siete ilustraciones de Menéndez son algunas de las que se utilizarán posteriormente por la

editorial Comunicarte, focalizando en algunas escenas: se observa el banco en que el personaje principal espera y a ese hombre, tres personajes que entablan diálogo con él en la búsqueda / espera, dos imágenes centradas en el espacio y, finalmente, el personaje que sirve de contrapunto al hombre que espera: la mujer que había salido en su búsqueda. Estas imágenes sirven para ilustrar el relato ya que, como se mencionó, repiten escenas del texto, centrándose en los personajes pares ejes (quien busca/ quien espera) y otros que sirven de nexo entre ambos (quienes preguntan acerca de los motivos de la espera) y en dos lugares, como espacios de tránsito en esa búsqueda.

En la colección de la revista, en el número específico en el que se publica “El árbol de lilas”, además, se presenta una entrada sobre la autora que incluye una compilación de datos y un informe, ambos realizados por Marcela Carranza –especialista en el campo– y un ensayo de Andruetto, “Pasajero en tránsito”. El informe incluye sus datos biográficos, la bibliografía, sus premios y distinciones y otros antecedentes profesionales. Con esta entrada, se la incorpora en un colectivo de autores dignos de seleccionar dentro del campo, pensando, como en el caso de *La Mancha*, en mediadores y especialistas. Aparecida entre los años 1999 y 2014, *Imaginaria* contó con la participación de especialistas, escritores, ilustradores, críticos y mediadores de lectura nacionales e internacionales y se constituyó como una fuente de

referencia de valor, recibiendo numerosos premios a su labor de difusión. Es decir, incluir su nombre en la “fila” (Roldán, 2015) de *Imaginaria* resulta un movimiento más en el reposicionamiento de María Teresa Andruetto dentro del campo. Además, en este gesto, no sólo se incluye una ficción, “El árbol de lilas”, sino, también, se la empieza a visibilizar, al mismo tiempo, desde su labor ensayística, incluyendo ese texto que luego, en 2009, sería incluido en *Hacia una literatura sin adjetivos* (Comunicarte): “Pasajero en tránsito”. Es decir, se complejiza aún más la figura de María Teresa Andruetto en el campo de la LPN, como una doble agente (Cañón, 2016).

En estos dos últimos casos, al reconocer como público a los mediadores resulta casi inevitable hablar de la Escuela, como otra zona de tensión en el campo. Más allá de la Academia y sus distintas instancias de legitimación, la divulgación de este texto literario sigue abriéndole camino para acercarse a un destinatario infantil que, a diferencia de lo que sucedía en Colihue, se enuncia explícitamente atravesada por la selección adulta. En este caso, Literatura y Escuela no tendrán un vínculo pedagógico en tanto educación en valores, como ha ocurrido en los orígenes, sino que se privilegia la “literatura de calidad”, “atenta a las prácticas de escritura” (*La Mancha*, 1996) y no a valores extraliterarios (Díaz Rönner, 2001). Estos “gestos de lectura” (Tosi, 2019, p. 13), en

relación a la edición, instauran prácticas y modos de leer, además de propiciar procesos de canonización, como en el caso de Andruetto.

Retomando la circulación del caso seleccionado, *El árbol de lilas*, años más tarde, en 2006, la editorial cordobesa Comunicarte lo incorporó en la colección “Vaquita de San Antonio” -catalogada en un rango etéreo que va de los 6 a los 12 años-, manteniendo el par artístico con Menéndez. Comunicarte es una editorial de la ciudad de Córdoba. Nació en 1993 y edita libros y revistas relacionados con lingüística, enseñanza de lenguas extranjeras, pedagogía y didáctica y educación popular. Desde el año 2004, incorporó en su catálogo libros de literatura para niños y jóvenes, de autores locales, nacionales y regionales. Conviven en la colección, con el libro de Andruetto, textos de Laura Devetach, Perla Suez, Lilia Lardone, Jorge Luján, Eduardo Abel Giménez, entre otros. Aquí, *El árbol de lilas* se reposiciona en el marco de una colección que la contextualiza dentro de parámetros etéreos bien definidos, en relación a un colectivo de autores, con una materialidad propia y bajo dos criterios editoriales específicos (la promoción de valores, por un lado, y las ilustraciones, por otro).

En la presentación de esta colección, en la página web de la editorial, la nombran como “La mejor literatura para promover en los niños actitudes y valores positivos, fomentar la solidaridad y el respeto por la diversidad. Con ilustraciones no convencionales a partir de las más variadas técnicas que permiten al niño disfrutar de deliciosas texturas,

formas y colores” (comunicarteweb, s.f.). Aquí, claramente, se ve el vínculo directo que históricamente ha tenido la LPN y la pedagogía (Tosi, 2019). Si en las dos revistas especializadas se selecciona el relato a partir de criterios literarios, en Comunicarte se privilegia la enseñanza de valores que poco tienen que ver con dichas variables.

Resulta particular que algunos de esos límites hayan sido puestos en cuestión por la propia Andruetto en su producción ensayística, no hablando específicamente de esta editorial, sino del campo de la LPN. Especialmente, cuando recupera el concepto de una “literatura sin adjetivos” (2009) y, además, cuando valora aquélla donde el lenguaje literario y su tratamiento estético se encuentra por sobre intenciones extraliterarias. Si bien en el fragmento citado, Comunicarte reconoce los libros de “La Vaquita de San Antonio” como “literatura”, menciona en primer lugar ciertos “valores positivos” a promover en los niños, un lector modelo que parece necesitar, ante todo, de ellos. Las intrusiones (Díaz Röner, 2001) son, aquí, un motivo de reunión –de colección– explícito. Excede al presente análisis conocer cuál fue el proceso de selección original, pero la forma en que es presentada la colección públicamente – en catálogos y en su sitio web– sirve de índice (Bourdieu) para hablar de una representación particular de LPN.

La posibilidad de que, de manera más o menos visible, exista una contradicción con los propios conceptos de Andruetto se da en la

naturaleza misma de lo coleccionable. Stewart (2013) habla de que al objeto coleccionado se le borra el contexto de origen, de este modo es “ahistórico”, ya que “La colección reemplaza la historia con la clasificación, con un orden que excede la temporalidad” (p. 222), donde es posible un “reencuadre de objetos dentro de un mundo de atención y de manipulación del contexto” (p. 222). Es decir que el lector de esta colección particular no sólo lee el texto de Andruetto, sino que se enfrenta a variables que exceden el orden de lo textual y, en esa resemantización, puede adquirir valores distantes al original.

Luego, en dicha presentación de la colección, se hace mención de la labor de los ilustradores y se focaliza en la materialidad del libro, pero en ningún momento se destaca el propio texto literario y su especificidad. Es decir que la editorial presenta un protocolo de lectura que borra lo que, en realidad, debiera ser uno de los objetivos centrales. En este caso, se lee para “ser solidarios” y “respetar la diversidad”, además de “disfrutar de deliciosas texturas, formas y colores”.

En su contratapa, se destaca la incorporación del libro en la Lista de Honor de IBBY, en 2008, como en el caso de *Zapatero pequeño*, de la misma editorial, que reafirma la figura autoral a partir de los reconocimientos de la crítica. Esto es una puerta de acceso mediada que establece un protocolo de lectura determinado directamente por el lugar de Andruetto en el campo; la editorial elige que, antes de ser leído el

texto, se reconozcan las valoraciones que de la obra se han realizado, por eso, la configuración a partir de las premiaciones no es un detalle menor.

Otros de los paratextos del libro son las autobiografías incluidas al final del texto. En la suya, la ilustradora, Liliana Menéndez, cuenta el proceso de creación: “utilicé mapas de ciudades donde he amado, flores que atesoré por un instante, la foto de un árbol que me acompañó en todos mis viajes, peces y crustáceos que pude ver maravillada en algún lugar del Caribe” (Andruetto, 2008, s/n). En este caso, la artista incorpora objetos a sus ilustraciones que, como ella misma menciona, exigen una lectura detenida del original. Así, por ejemplo, representar a un hombre rico se logra a partir, entre otros elementos, de utilizar la fotografía de una moneda como su ojo. Los elementos elegidos para construir las ilustraciones forman parte de una colección personal de la ilustradora, que se resemantizan posteriormente a partir de la narración de Andruetto, y asumen un rol definitorio en la construcción del sentido textual. Esta elección editorial de la ilustración, propia de la colección de Comunicarte, presenta un nuevo dispositivo que habilita una lectura que, a su vez, leerá lo sugerido por Menéndez. De esta manera, el campo de significación se amplía y excede lo puramente textual, como sucedía en el caso de Colihue o con *La Mancha*. Como reconoce Carranza (2006), es “Una edición de lujo en tapas cartoné, con excelente calidad de impresión

para las ilustraciones, da cuerpo a un texto cuya inclusión en una antología o ediciones económicas no hacía justicia” (párr. 3).

En 2012, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el Programa “Textos escolares para todos”, publica *Amores en poemas*, una edición en tapa blanda con poemas compilados por Cinthia Kuperman y María Elena Cuter, colaboración de Ana Siro, asesoramiento literario de Mempo Giardinelli e ilustraciones de Dante Ginevra. En este caso, los textos fueron cedidos por los autores, gesto que se destaca y agradece en las palabras iniciales.

Esta publicación configura el texto de Andruetto a partir de un doble recorte, un itinerario que entrelaza un tema presente en numerosas antologías de LPN, como lo es “el amor”, por un lado, y, por otro, el criterio genérico: poesía. El cruce entre ambos, “poemas de amor”, tampoco resulta novedoso en ediciones con este destinatario específico. En el prólogo, Mempo Giardinelli le habla directamente a su destinatario infantil y le menciona que

El amor, como dice una vieja canción, es una cosa esplendorosa. Es lo más lindo del mundo, aunque sea cierto que la vida también nos trae desilusiones. Pero tanto en la ilusión como en la pena, la poesía es el mejor lenguaje al que podemos apelar los seres humanos. (...) La poesía nos ayuda a que los entusiasmos sean sabrosos y las ilusiones fuertes, así como mitiga los desencantos haciéndolos suavitos y más bien dulces (Giardinelli en Andruetto, 2012, p. 4)

En sus palabras, apela a la propia experiencia compartida con el lector y vincula directamente los sentimientos con la literatura, específicamente, la poesía como un género que “ayuda”, “suaviza” y “endulza”. Se aprecia de este modo las representaciones específicas que subyacen a esta edición, pensada para quinto año de la educación primaria, que asocia la poesía con el amor y lo dulce.

“Mi biblioteca personal”, proyecto de lectura de la Dirección General de Cultura y Educación (Andruetto, 2012), pretendía crear y/o fortalecer las bibliotecas personales de cada alumno de la provincia de Buenos Aires, ofreciéndoles dos títulos por distribución, entre los que se destacaba la diversidad genérica y de autores. En este caso, “El árbol de lilas” se encuentra acompañado por poemas de Juan Gelman, Roberta Iannamico, José Martí, María Rosa Mó, Aledo Luis Meloni, Leopoldo Lugones, Julio Leite, Homero Manzi y Elsa Bornemann, escritores de épocas diversas reunidos bajo ese punto en común, como lo es hablar del amor.

El de Andruetto se destaca del resto a nivel formal, ya que claramente se estructuran en verso y el de la escritora cordobesa parece oscilar entre éste y la prosa. Esto se contrapone con la edición del texto en *Una fila de cuentos*, de Colihue (1994), donde se lo reconoce como un cuento. La delimitación genérica resulta significativa ya que, como se observa, depende en este caso paradigmático de la edición. Trazar colecciones y

antologías, además de modificar formatos y protocolos de lectura, incide hasta en cuestiones de orden de lo textual estrictamente que, también, modifican los modos en que los pequeños lectores se enfrentan al texto de Andruetto.

En todos los casos, los cambios observados en “El árbol de lilas” funcionan como respuesta a decisiones editoriales que, indudablemente, dan cuenta de un reposicionamiento de María Teresa Andruetto en el campo de la LPN argentina, del margen al centro, “un nuevo nombre”, como dijera Roldán en el prólogo de *Una fila de cuentos* a comienzos de la década de los ´90, que ya resulta conocido, por un lado, y, por otro, a los intereses de cada uno de los editores / selectores, que reconfiguran al lector modelo a partir de criterios diversos. La metáfora del “remolino” utilizada por Andruetto (2009) para pensar el campo de la literatura podría ser recuperada para hablar de su tránsito por la LPN: muchos de sus textos se han transformado y resignificado en forma constante a partir de sus reediciones, con ilustraciones y sin ellas, con imágenes a todo color y otras en blanco y negro que acompañan sólo algunas páginas, antologías y libros independientes, revistas especializadas o planes de lectura.

Así, se observa cómo la constitución del campo se encuentra atravesada por variables diversas que no tienen en cuenta sólo al escritor, sino al editor, al público y a otros actores. Estas configuraciones de autor

examinadas desde los soportes permiten observar cómo las operaciones editoriales son constitutivas de la “obra”, de su circulación en el campo; las apuestas editoriales gestionan soportes nuevos que se destacan por el uso de la imagen, la ilustración, el diseño, entre otras variables.

Estas decisiones se toman a partir de criterios estéticos, didácticos, políticos y también, económicos. Así, los volúmenes se transforman en órganos de un corpus que los condiciona y limita. El nuevo formato que los liga pauta lecturas, promueve ciertos recorridos y potencia determinadas relaciones (Hermida, 2015, p. 7).

## Referencias bibliográficas

### Literaria

- Andruetto, M. T. (2006 [1994]). Un árbol florecido de lilas. *Una fila de cuentos* (pp. 25-35). Buenos Aires: Colihue.
- Andruetto, M. T. (julio, 2000). El árbol de lilas. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 12, pp. 33-34.
- Andruetto, M. T. (17 de septiembre de 2003). El árbol de lilas (L. Menéndez, Ilustrador) En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 111. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/11/1/andruetto3.htm>
- Andruetto, M. T. (2008 [2006]). *El árbol de lilas* (L. Menéndez, Ilustrador). Córdoba: Comunicarte.
- (Andruetto, M. T. (2012). El árbol de lilas. En DGCyE, *Amores en poemas* (pp. 21- 29). Buenos Aires: Eudeba.

### Teórica

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bourdieu, P. (2018). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cañón, M. y Stapich, E. (septiembre, 2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. En *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital*, 1, (2). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/download/136/224>
- Cañón, M. (2016). Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños. C. Blake y S. Frugoni (Coord.). *Literatura, Infancias y Mediación*. La Plata: FAHCE, UNLP y Vuelta a Casa Editorial.

- Carranza, M. (20 de diciembre de 2006). Libros recomendados. Reseña de *El árbol de lilas*. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 196. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/19/6/el-arbol-de-lilas.htm>
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Rönner, M. A. (junio, 2001). De qué se trata esta literatura y por qué importa saberlo. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 54. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/05/4/caraycruz.htm>
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Comunicarte.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- García, L. R. (2015). Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). En *El Taco en la Brea*, 1; 2; pp. 80-118. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ELTacoenlaBrea/article/view/4672>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hermida, C. (diciembre, 2015). Lecturas de colección: A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 5-20. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1485>
- Papalini, V. (2015). Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. En C. Muse (ed.). *Lectura y escritura como prácticas sociales* (pp. 41-50). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante Fernández, y A. Padawer, Eds.). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de

- [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_El\\_sie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_El_sie_Rockwell.pdf)
- Roldán, G. (2015 [1994]). Carta a los chicos. *Una fila de cuentos* (pp. 5-8). Buenos Aires: Colihue.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial.
- Silveyra, C. (2010). *Los nuevos libros para chicos me sacan canas verdes (pero me encantan). Tendencias en la literatura infantil: el libro álbum y las narrativas metaficcionales*. Recuperado de <http://losnidosdelectores.blogspot.com.ar/p/1-jornadas-nidos-de-lectores.html>
- Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Tosi, C. (junio, 2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4 (8), pp. 4-15. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>
- Vulponi, A. (31 de octubre, 1 y 2 de noviembre 2012). Canon y circulación de la literatura infantil y juvenil argentina: una perspectiva genético-espacial de premios y ferias. En *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. UNLP, FaHCE, La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1959/ev.1959.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1959/ev.1959.pdf)



**ROCÍO MALACARNE.** Prof. y Lic. en Letras (UNMdP), Diplomada en Lectura, escritura y educación (Flacso)- Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, MEN, cursó un posgrado en Letras. Se desempeña como docente de nivel Secundario en instituciones públicas y privadas de la ciudad, desde 2007. Además, dicta la materia “Taller de texto” en la Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro, para la

Tec. en ilustración (2018). En la UNMdP, es ayudante en Literatura Infantil y Juvenil y Teoría de la lectura (Depto. De Ciencia de la Información) desde 2015, donde también se desempeña en tareas de investigación desde 2012. En este marco, es parte del comité editorial de la revista *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.*

Desde 2009 es socia de *Jitanjáfora, redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.* Allí, colabora con el proyecto de voluntariado “Puntos de lectura” desde su creación, en 2011. También, forma parte regular de la organización de las actividades de capacitación de la ONG.

# Viejos son los trapos o nada bueno sale de un repollo. Sobre la cuestión del rescate editorial

Marcela Carranza

Muchas veces me he preguntado por qué esta tendencia a revivir a partir de obras de otros autores; por qué esa necesidad de apoyarse en obras del pasado, ya consagradas y respetadas.

Puedo decir que es la necesidad indudable de ese respaldo para poder pegar un salto, sin que la aventura sea un salto al vacío; sentir que uno es un eslabón de una cadena que viene de atrás y que uno aspira a que siga hacia adelante.

Carlos Alonso

“Rescatar” según el diccionario de la RAE en su quinta acepción significa: “Recuperar para su uso algún objeto que se tenía olvidado, estropeado o perdido”. Situaciones de rescate se repiten en la literatura clásica: rescatar a la princesa, rescatar una ciudad conquistada por el enemigo... Rescatar es recuperar lo que fue propio y se perdió. Algo en el plano de la justicia está en juego cuando se rescata.

Los lectores sabemos muy bien que los libros no siempre están a disposición. Se dejan de editar, desaparecen de las librerías. Otros, si hablamos de libros extranjeros, nunca llegan a traducirse, o se traducen en otros países y los precios los vuelven inaccesibles, amén de los problemas de distribución que se agravan si superamos la frontera de la General Paz (pero este es otro tema).

Hace 12 años escribí en la Revista Imaginaria un artículo sobre el escritor para niños Leo Lionni. Cito un párrafo:

Desde el ya nombrado *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*, con el que Lionni inicia su labor artística dedicada al público infantil, hasta su último libro, *Una piedra extraordinaria* —publicado en 1994 cuando el autor tenía 84 años de edad—, transcurrieron treinta y cinco años de labor artística, y más de treinta títulos creados para los niños. Sin embargo, un gran porcentaje de su obra, o bien no ha sido traducida aún al español o, traducida hace años, se encuentra descatalogada. Llama la atención con respecto a este punto (...) el numeroso porcentaje de títulos publicados en Buenos Aires en el año 1975 por la editorial Kapelusz (seis títulos sobre un total de catorce libros traducidos al español) en costosas ediciones encuadernadas en cartón; verdaderas joyitas que conservan algunas bibliotecas argentinas desde hace años, aunque lamentablemente no siempre quienes median entre los libros y los niños tienen alguna información sobre el valor de ese material (Carranza, 2007).

En estos años, afortunadamente, muchos de los títulos de Leo Lionni son reeditados en español por editorial Kalandraka de España, una de las editoriales que viene rescatando autores-faro de la literatura para niños

del siglo XX: Leo Lionni, Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Shel Silverstein, Arnold Lobel, Janosch, Judith Kerr, entre otros.

En el párrafo leído, se suma una observación: esos libros se publicaron en Argentina en 1975, pocos años después de su publicación en EE.UU., antes del golpe cívico-militar de 1976 y se conservan, aún hoy, en muchas bibliotecas, incluso escolares. Este dato nos dice en primer término que en nuestro país existía en esos tiempos un interés por la edición de autores extranjeros de alto reconocimiento, se traducían y editaban en Argentina libros que no estaban traducidos en otros países de habla hispana, ni siquiera en España, situación que hoy resulta inverosímil. Y, por otro lado, esos libros pudieron sobrevivir en las bibliotecas a la debacle posterior (pasando por el golpe de Estado) de la LIJ (Literatura infantil y juvenil). Las bibliotecas como lugar de resguardo y circulación de esos libros que las editoriales o bien ignoran desde un principio, o bien retiran de la oferta por razones varias que nada tienen que ver con la calidad del libro. De allí, la importancia de que los bibliotecarios tengan conocimiento del material histórico de su biblioteca.

En la revista *La Mancha* Ema Wolf (1998) decía:

El acelerado ritmo de publicaciones, las limitaciones de espacio del local- a veces se devuelven cajas sin abrir- y la avidez de novedades del público, cierran un círculo que torna la vida del libro cada vez más efímera. Editor, librero y lector se confabulan para hacer girar una rueda vertiginosa. El material no dura. Hay una relación espacio-tiempo que se satura cada vez más rápido. (...)

El libro que no se vende en la primera semana no permanece más de un mes en la estantería. (...)

Los títulos aumentan, pero las tiradas comparativamente se achican. En términos de marketing los libros son “productos de alta rotatividad”. La impresión creciente es que se tornan bienes descartables en manos de lectores que hacen zapping con ellos. (...)

Las grandes editoriales de Europa concentran en sus depósitos millones de ejemplares que rápidamente se convertirán en pulpa de papel (pp. 14-15).

Ante esta realidad que detallaba Ema Wolf hace 22 años y que hoy, podemos pensar, se ha intensificado aún más, especialmente en lo que a libros para niños respecta, hacernos la pregunta por el rescate de libros se transforma en un gesto transgresor, de resistencia a la lógica del consumo.

Rescatar libros, ponerlos nuevamente en circulación, puede llegar a ser una operación sobre el sistema de la LIJ de amplias resonancias. Se vuelve a la tradición, al pasado, pero no con el gesto de quien sólo piensa en la preservación de un legado, sino mucho más allá, con la voluntad de poner en diálogo con el presente aquello que se probó como valioso en la historia de la literatura para niños. Rescatar es volver a poner en circulación los viejos libros no sólo en el gesto del homenaje y la nostalgia, lo que podría derivar en una *moda vintage* de débil impacto para el sistema, ya que continúa con la lógica del consumo: se trataría tan sólo de cubrir un nicho más del mercado, el de los mediadores

nostálgicos. Más allá del homenaje, la nostalgia y la preservación de la tradición, lo que sucede allí es sacudir al sistema actual con libros que ya tuvieron oportunidad de hacerlo años atrás, y cuya fuerza transgresora y de renovación no se ha perdido con los años. Incluso, como trataré de probar más adelante, dicha fuerza transformadora pudo haberse intensificado con el tiempo, debido a las diferencias en torno a representaciones de destinatario y de literatura infantil que se suscitan entre el contexto de producción de origen y el contexto en el que se lleva a cabo el rescate.

Para reflexionar sobre las consecuencias que el rescate de libros puede traer dentro del sistema de libros infantiles voy a partir de algunos ejemplos. Los títulos de la dupla Doumerc-Barnes están siendo rescatados en su mayor parte por editorial Colihue de Buenos Aires, desde el año 2015 en su colección *Tal para Cual* con fidelidad tanto del texto como de las ilustraciones originales.

La obra de estos autores con títulos como *El pueblo que no quería ser gris* (Bs. As., Rompan Fila Ediciones, 1975) o *El viaje de Ida-El viaje de Regreso* (Estocolmo, Editorial Nordan Comunidad, 1982) fueron inaccesibles para el público durante décadas. Hace pocos años atrás, Barnes y Doumerc parecían haber sido prácticamente olvidados por el sistema de la LIJ argentina.

Las causas del rescate son posiblemente varias. Por un lado, el reconocimiento a una dupla de creadores de gran importancia en el sistema de libros infantiles argentino; pero también pueden deberse al hecho de que estos artistas fueron censurados durante la última dictadura cívico-militar y debieron exiliarse del país. Sus libros fueron “rescatados” mucho antes que por las editoriales, por los mismos maestros en relación con acciones en el aula ligadas a la recuperación de la memoria histórica reciente. Sin embargo, es importante decir que la editorial no se limitó a la reedición de los libros más emblemáticos en su contenido político, sino que se consideró la mayor parte de la obra de estos autores. Se rescataron títulos como: *Viaje de Ida, viaje de Regreso* (2017a); *Aserrín y Aserrán* (2015b); *Cuando todo pasa volando* (2016b); *De puerta en puerta* (2017b), entre otros; es decir, una obra que en su momento repercutió en la LIJ por su riqueza artística, por su originalidad en todos los órdenes y especialmente por la sorprendente búsqueda formal y experimentación de Ajax Barnes en las ilustraciones, incluso en el uso de los materiales (ver figura 1).

Otro libro rescatado recientemente que en su momento fue un hito en la LIJ es *Irulana y el Ogronte (Un cuento de mucho miedo)* de Graciela Montes, cuya edición original de Libros del Quirquincho de 1991 llevaba las ilustraciones de Claudia Legnazzi.

Si algo llamó la atención de ese libro fue la propuesta de interrelación entre ambos lenguajes: texto e ilustración, algo poco usual en la literatura infantil nacional por aquellos años. Dicho en otras palabras, *Irulana y el Ogronte* en su edición original destacaba frente a otros títulos de autores nacionales y de la misma Graciela Montes porque daba cuenta del papel protagónico de la ilustración y su diálogo con el texto escrito en la construcción del sentido de la obra. Lo que hoy vemos con frecuencia en muchos libros álbum, no era en absoluto frecuente en un libro nacional y llamó la atención de quienes empezábamos a reflexionar sobre la LIJ considerando ampliamente el rol de la ilustración en los libros infantiles (ver figura 2).

*Irulana y el Ogronte* ponía en entredicho, dentro del sistema de la LIJ argentina, que la ilustración sólo fuera un satélite del texto. Los dibujos de Legnazzi entraban en diálogo con la palabra escrita, al mejor modo de Lewis Carroll y su grifo en *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Carroll, Tenniel, Holiday y Sábat, [1865] 1998). Había que leer las ilustraciones para completar el sentido del texto, las palabras nos llevaban incluso directamente a los dibujos.

En el 2017, Loqueleo Santillana reedita *Irulana y el Ogronte* con las ilustraciones de Virginia Piñón, y el libro, si bien conserva el texto, se presenta como una obra completamente distinta de las ediciones de Quirquincho y Gramón Colihue. La fuerza transgresora de ese diálogo

entre imagen y texto se pierde en buena medida, estamos frente a un libro mucho más convencional que el que fue editado 25 años atrás.

Las bibliotecas tienen la posibilidad de ser un lugar de resguardo, señalamos, pero también de circulación. Esto significa que allí los lectores pueden seguir accediendo a aquello que ha sucumbido a los embates del mercado bajo la lógica señalada por Ema Wolf.

La colección *Los Cuentos del Chiribitil* (1976—1978) había desaparecido de la faz de la tierra, pero se conservaba en muchas bibliotecas populares y escolares. La colección *Cuentos de Polidoro* (1967-1968), lo mismo. Ambas del emblemático Centro Editor de América Latina (CEAL).

*Cuentos de Polidoro* recibió un parcial rescate del Ministerio de Educación de la Nación a través de una Edición Homenaje en el año 2015. Se trató de una tirada de 350.000 ejemplares que se distribuyó en forma gratuita a todas las escuelas de Nivel Inicial y Primario del país, así como también a los Institutos de Formación Docente.

La otra colección del CEAL, *Los Cuentos del Chiribitil*, fue rescatada por Eudeba en el 2014. La colección, publicada por Centro Editor de América Latina, estuvo bajo la dirección de Delia Pigretti en un primer momento y Graciela Montes después, y el diseño estuvo a cargo de Oscar Díaz; la colección se publicó entre 1976 y 1978 hasta completar exactamente 50 números.

En este segundo caso, se re-editaron por Eudeba sólo algunos de los 50 títulos. Los libros mantienen el diseño, los textos e imágenes de las ediciones originales del CEAL, pero se tomó la decisión de sumar títulos nuevos, lo que no deja de provocar cierta sorpresa dado que se alteró el catálogo de esta emblemática colección, reutilizando su prestigioso nombre y diseño original.

Hubo otra colección que vino a irrumpir en el campo de los libros para niños en los '80 de la pos-dictadura con una novedad para la Argentina, la traducción de libros de grandes autores e ilustradores europeos que resultaban desconocidos para los pequeños lectores argentinos, se trata de la colección *Veo-Veo* de Hyspamérica (1985-1986). Como ya vimos, a mediados de los '70 Kapelusz había hecho lo suyo al respecto, al igual que ediciones Librerías Fausto traduciendo autores como Ítalo Calvino y Jacques Prevert; en la colección *Veo-Veo* quienes llevaron a cabo el proyecto fueron nada más ni nada menos que la dupla María Elena Walsh y Beatriz Ferro, dando cuenta de una mirada sobre la literatura infantil que buscaba ampliar, diversificar y seleccionar con excelente criterio a través de la traducción y edición de libros extranjeros. Algo que aún hoy no observamos con demasiada frecuencia en nuestro país. En Argentina, se traduce poco, incluso del país vecino Brasil, del que apenas conocemos dos o tres autores de LIJ de renombre

La colección en cuestión, *Veo-Veo* de Hyspamérica, aún se conserva en algunas bibliotecas, y sus títulos no han sido reeditados en nuestro país, aunque algunos nos llegan por ediciones extranjeras como FCE de México (ver figura 3).

De periodicidad semanal, aparecía un fascículo y dos libros que formaban los siete tomos de *Mi primera enciclopedia* y por otro lado *Mi primera biblioteca*, compuesta por 100 volúmenes de cuentos divididos en series (celeste, amarilla). La propia Walsh tradujo a los más notables y originales autores europeos de literatura infantil, en particular – seguramente debido a su especial interés por la calidad de las imágenes– se ocupó de difundir obras de escritores que a su vez eran ilustradores de sus propios textos, de los que poco o casi nada se conocía en la Argentina, tales como: David McKee, Allan Ahlberg, Colin Mcnaughton, Gabrielle Vincent, Yvan Pommaux, Janosch, Erwin Moser, Satoshi Kitamura y otros prestigiosos escritores como Jacques Prévert, René Escudíé, Robert Desnos (Klibanski, 2013).

La colección *Veo-Veo* rescataba el espíritu popular de edición ya desarrollado por Boris Spivacow en Editorial Abril y en el Centro Editor de América Latina, basado en la venta semanal en fascículos (lo que permite ir armando una colección voluminosa sin demasiada erogación de dinero) y en los kioscos de diarios y revistas, lo que permitía una llegada masiva

de las publicaciones a todo el territorio de nuestro país y a un público que no era habitué de librerías.

La censura de libros infantiles durante la última dictadura cívico-militar es un tema recurrente. También ha circulado mucho un fragmento de la resolución del Ministerio de Cultura y Educación de Córdoba que prohibió *La torre de cubos* de Laura Devetach (1966). Todos podemos coincidir en la aberración que supone la censura oficial de los libros, y en el absurdo de los argumentos. Pero me gustaría referirme aquí a otro tipo de censura de la que se habla mucho menos, que hoy se da de manera naturalizada y que quizá sea tiempo que pongamos también en discusión. Pienso que quizá este tipo de mirada censora sobre los libros para niños trae importantes dificultades a la hora de rescatar un excelente libro publicado décadas atrás, incluso de un gran y reconocido escritor.

Una pregunta realizada hace pocos meses por una mediadora retrata bien los riesgos de reeditar esos libros paradigmáticos del pasado. La mediadora me preguntó: “¿qué hacemos con los libros de los ‘80?” Para contextualizar un poco la pregunta, poco antes me había preguntado: “¿qué hacemos con los libros con zoológicos y circos?”

Detrás de esas preguntas, hay mucho por ver. Vivimos un momento muy complicado en el campo de los libros para niños. La pregunta por: “¿qué hacemos con los libros de los ‘80?” es un claro indicio de esto. Los libros con zoológicos y circos, los libros de los ‘80 se han convertido en

un problema para muchos docentes, para muchos adultos que median entre los libros y los niños. Ante esta pregunta, es necesario delimitar ¿cuáles son los libros de los '80" y qué tipo de problema traen para preguntarnos "qué hacemos con ellos"? No estoy segura, pero puedo imaginar que allí entran los autores consagrados de la LIJ nacional posdictadura: Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Ricardo Mariño, Graciela Cabal, Elsa Bornemann, Ema Wolf, etc... Pero también multitud de autores extranjeros que habiendo publicado en los '70 (también antes), desembarcaban por primera vez en nuestro país con el regreso de la democracia en excelentes colecciones de amplia circulación en Argentina como Altea Benjamín y Alfaguara Infantil, entre otras: Roald Dahl, Tony Ross, Janosch, Tomi Ungerer, David McKee, Christine Nöstlinger, Tove Jansson, Gianni Rodari, Arnold Lobel, Helme Heine, etc... etc... En otras palabras, lo mejor de la literatura infantil del siglo XX. Dejo aparte a Maurice Sendak porque todos sus libros nos estuvieron vedados hasta el año 2007, cuando Alfaguara edita por primera vez en Argentina *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2007; *Where the Wild Things Are*, Sendak, 1963) Luego de esa única edición (ya descatalogada), nunca más se editó un libro de Sendak en nuestro país.

La corrección política atenta directamente contra la literatura infantil. Hoy cunde el imperativo de los libros correctos, los libros que enseñan "cosas buenas" a los niños. El conjunto de los contenidos considerados

indispensables para su transmisión a las nuevas generaciones actuales. Dentro de este panorama de la corrección política, no entran los circos, no entran los zoológicos, no entran por supuesto el humor negro, el absurdo, la ironía, la sátira, la violencia, lo macabro, no entran la ambigüedad moral, las contradicciones, la tragedia, los finales tristes, abiertos y negativos, ni siquiera los cigarrillos y las pipas pueden entrar... no entran por sólo nombrar unos cuantos: Edward Gorey, Lewis Carroll, Hans Christian Andersen, Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Janosh, Jacques Prevert, Roald Dahl, Astrid Lindgren, Helme Heine y quizá la mayor parte de la literatura de los '70 y los '80 nacional y extranjera.

¿Qué nos queda entonces? Es allí donde el rescate editorial no sólo viene a traernos de vuelta a un amigo perdido, viene a traernos, me parece a mí, un poco de aire fresco al presente. En una realidad que nos ahoga de prejuicios y límites sobre “lo adecuado para el niño lector” los viejos libros (los mejores viejos libros, porque no basta con que sean viejos, si hay que aclararlo) exentos de muchos de tales prejuicios de la época actual nos dicen que la belleza de un libro, su intensidad, su valor artístico pasan por otro lado. También nos dicen, junto a los clásicos de todas las épocas, que nuestro tanpreciado sistema de valores tiene fecha de caducidad, ser conscientes de ello no es poca cosa.

Si nos dejamos conmovir por un buen libro como *El oso que no lo era* de Tashlin (1948; *The Bear that Wasn't*, Tashlin, 1946), entonces... qué

vamos a estar pensando en si está bien que aparezca el circo o el zoológico (en éste casualmente aparecen los dos). Negar los libros del pasado (y sólo me quedo en el siglo XX) es negar la Historia de la LIJ, como si los nuevos libros, los nuevos escritores e ilustradores, editores nacieran de un repollo.

Nada que valga la pena sale de un repollo (salvo otro repollo, claro). Los grandes escritores, los grandes ilustradores se nutren de las obras de sus antecesores, dialogan, polemizan con ellas. ¿Cómo podemos esperar calidad en la literatura infantil del siglo XXI si no se conocen los grandes escritores e ilustradores (que son muchos) nacionales y extranjeros del siglo XX? ¿Y cómo vamos a conocerlos si no se publican más?

Negar el pasado de los libros para niños porque no se adecúa a los requerimientos del mercado, las exigencias de lo políticamente correcto o de otras intrusiones que siguen vigentes hoy cada vez con mayor intensidad, es concebir la LIJ como algo a-histórico, aislado del resto de la producción cultural para la infancia, y de la cultura en general. Negar que los libros actuales son un eslabón de una cadena iniciada hace siglos y que se continuará en el futuro; no recuperar los grandes libros de la LIJ del siglo XX (y también de más atrás) o recuperarlos pero mediante modificaciones que liman las asperezas, edulcoran la acidez y borran lo “inadecuado”, o incluso cuestiones formales de experimentación para

adecuarlos a la demanda del presente, es quitarles ese potencial para seguir renovando el sistema hoy, como lo hicieron en el momento de su producción, y como vimos, quitar al sistema actual la posibilidad de entrar en crisis ante la coalición de estos libros innovadores con problemáticas surgidas en el nuevo contexto de lectura.

El rescate editorial no sólo es necesario para los lectores directos de la LIJ: los niños y los adultos que los acompañan, es necesario para los creadores de libros para niños: escritores, ilustradores, también, por supuesto, para los editores, quienes al conocer a los grandes autores del pasado verán enriquecidas sus propias producciones.

Si se toma entre las manos un solo libro de Sendak, sin ser un gran experto, es posible ver cómo ese libro dialoga con la obra de otros autores, con la historia de la literatura, de la música, del cine, del arte. Así, por ejemplo, *Cocina de noche (In the Night Kitchen)*, un álbum publicado originalmente por Harper Collins en 1970, reeditado por Alfaguara en 1987 con traducción de Miguel de Azaola, descatalogado en español por más de veinte años y vuelto a editar por Kalandraka en 2014, dialoga directamente con *Little Nemo in Slumberland* de Winsor McCay (1905-1911), un clásico del cómic estadounidense (ver figura 4).

El ya nombrado *El oso que no era oso (The Bear that Wasn't, 1946)* de Frank Tashlin, el que tiene zoológico y circo incluidos, fue editado en

Buenos Aires por primera vez por Editorial Abril en 1948. Sólo dos años después de la edición original norteamericana de 1946.

Como señala Sotelo (en Eisen, 2011) en una nota para un artículo sobre Tashlin en Revista *Imaginaria*: "... la versión argentina, con traducción de Adelia Mar, es lujosa para la época: tapa dura telada y gran formato (mayor aún que la edición de Alfaguara del 2007, actualmente fuera de circulación)". Según señala Roberto Sotelo, una posible explicación sobre esta edición es que uno de los socios fundadores de Editorial Abril fue César Civita, representante de los derechos de Walt Disney en Argentina, cuyos personajes recién comenzaban a hacerse conocidos en el país, siendo que Tashlin formó parte del equipo creativo de *Disney*. Agrega Sotelo: "Además, por esa época el legendario editor Boris Spivacow ya trabajaba en la editorial Abril e iba camino a convertirse en su Director de Publicaciones Infantiles; difícilmente Spivacow hubiera dejado pasar una obra como esta" (Eisen, 2011).

Este bello y descatalogado libro, pone en evidencia la impronta de Tashlin como animador (Tashlin trabajó como animador en los estudios *Disney* y posteriormente en el departamento de animación de *Columbia Pictures*).

Como muestra Sergio Eisen (2011) en su artículo de Revista *Imaginaria*: "La secuencia del oso pasando por las oficinas casi idénticas de distintos jefes está resuelta de una manera cinematográfica que

produce un efecto cómico exasperante acorde con la historia.” (ver figura 5).

La imagen del oso trabajando con otros operarios en una gran máquina nos remonta a un clásico del cine mudo: *Tiempos modernos* de Charles Chaplin (ver figura 6).

Lo que caracteriza a muchas de estas obras es su carácter experimental. La libertad de pensar un libro teniendo como destinatarios a personas sumamente creativas y curiosas, incluso bastante temerarias, como son los niños.

Cuando hablamos de “rescate” de lo que estamos hablando es de volver a traer al mundo de los libros para niños aquellas obras que han marcado el rumbo de la LIJ. Y tales obras no han sido creadas pensando en cómo las va a recibir el público, y menos aún el público adulto encorsetado en todo tipo de pruritos (variables según la época) que no hacen sino reciclar el consabido libro infantil adecuado a los requerimientos pedagógicos, morales y de todas las intrusiones habidas y por haber tan claramente enunciadas por María Adelia Díaz Röner (1989) en *Cara y cruz de la literatura infantil*.

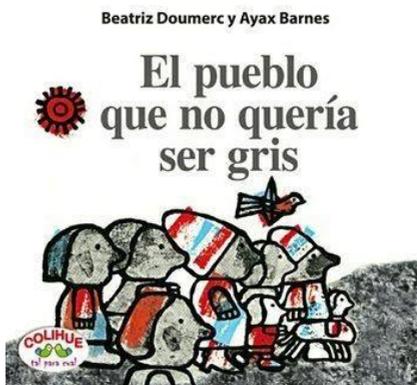
La ansiedad proviene de los adultos que sienten que el libro debe acatar un conjunto ritual de ideas acerca de la infancia, y se sienten inquietos si este acatamiento no se cumple. Un conflicto muy importante se suscita porque el artista no tiene en cuenta reglas específicas. El artista

tiene que ser un poquito desconcertante, un poquito salvaje y un poquito desordenado. Este es el arte de un artista. Pero los artistas tienen dificultades porque se involucran en uno de los negocios más estirados, más rectos: el negocio de la infancia (Sendak, 1980).

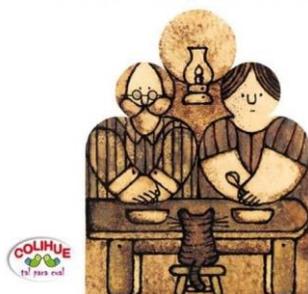
Rescatar los buenos libros del pasado para repensar el presente, para insuflar aire fresco en los pulmones de la creación de libros infantiles del siglo XXI.

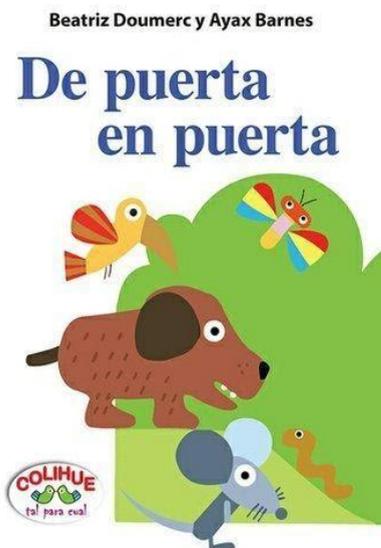
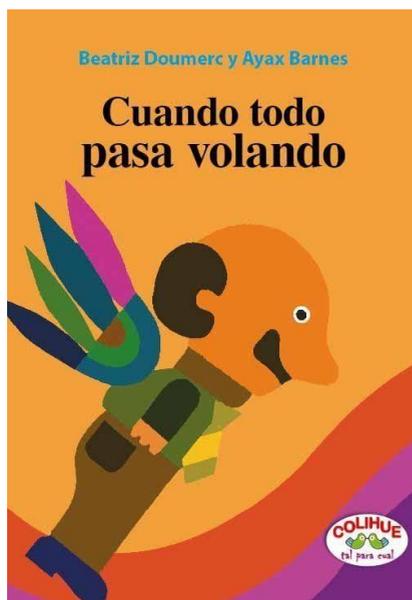
No se nace de un repollo, somos el producto del pasado. Las mejores obras del presente surgirán en diálogo con las mejores obras del pasado. Porque como decía mi abuelita: “viejos son los trapos”.

## Tablas y figuras



Beatriz Doumerc y Ayax Barnes  
**Aserrín, aserrán**





### Figura 1

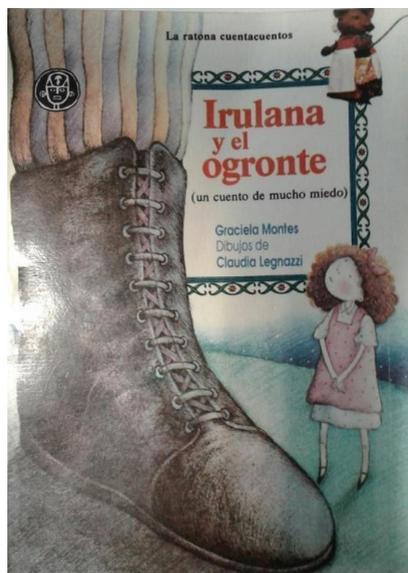
Editorial Colihue (Dourmec y Barnes, 2017b)

Editorial *Rompan fila* (Dourmec y Barnes, 1975)

Editorial Colihue (Dourmec y Barnes, 2015a)

Editorial Colihue (Dourmec y Barnes, 2015b)

Editorial Colihue (Dourmec y Barnes, 2016b)



El pueblo entero se arrugó de miedo.



De miedo a que lo comieran. Porque ya se sabe que los ogrones, cuando se enojan, se comen pueblos enteros, con sus casas, sus personas, sus calles y sus kioscos. Y sus perros. Y las petunias de sus jardines. Y sus tarros de galletitas. Y sus boletos capicúa. Y sus estaciones, con trenes y todo.

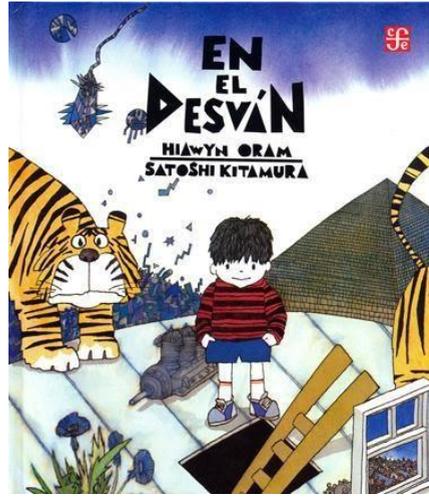
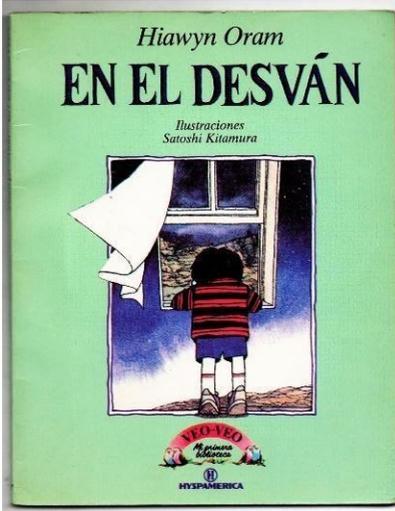
La gente salió corriendo. Algunos iban con las orejas tapadas (taparse las orejas no protegía del enojo del ogrote, pero al menos ayudaba a que sus rugidos molestasen menos).



Masticaba las casas como si fueran turrón. Y de tanto en tanto les daba un mordisquito a dos o tres árboles que había arrancado de raíz y que llevaba como un manojó de apio en la mano.  
(Miren: acá la dibujante se asustó tanto que dejó el dibujo sin terminar y salió corriendo.)



**Figura 2** (Montes, 1991)



### Figura 3

Editorial Hyspamerica (Oram y Kitamura, 1986)

Editorial FCE (Oram y Kitamura, 1993)

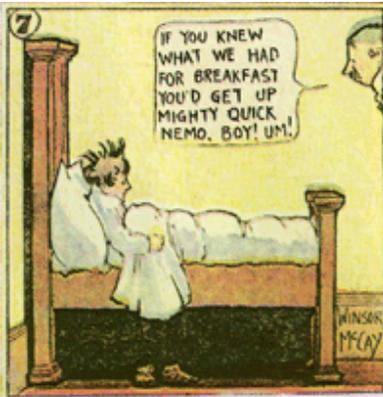
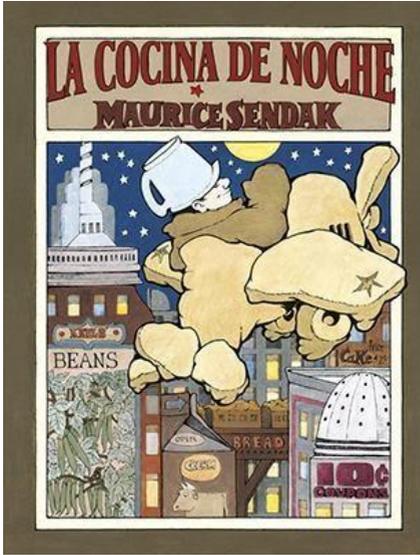
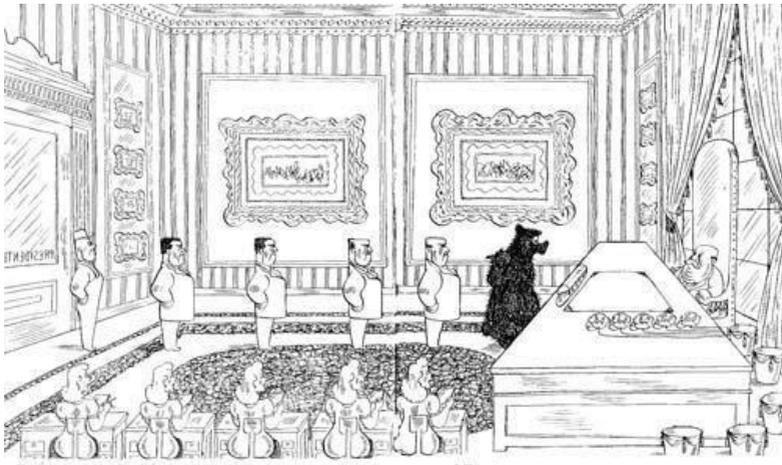
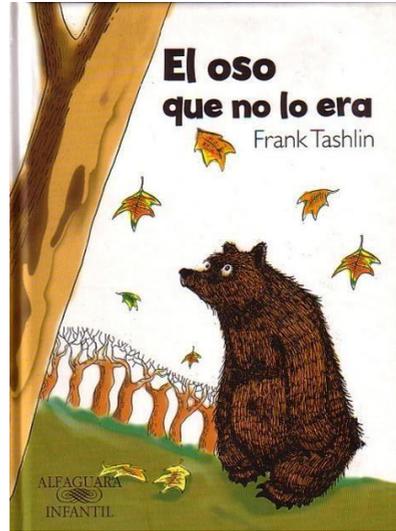
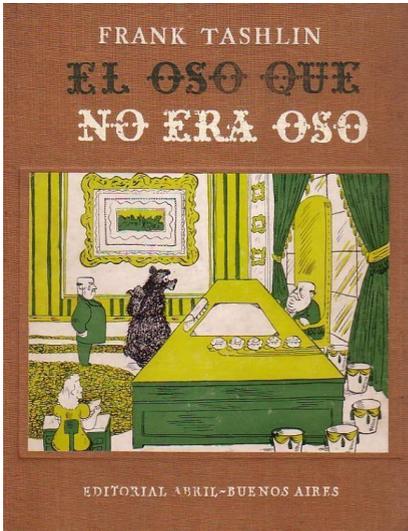


Figura 4 (Sendak)



**Figura 5**

Editorial Abril. Traducción de Adelia Mar. (Tashlin, 1948)

Editorial Alfaguara. Traducción de Santiago Lódanos. (Tashlin, 2007)

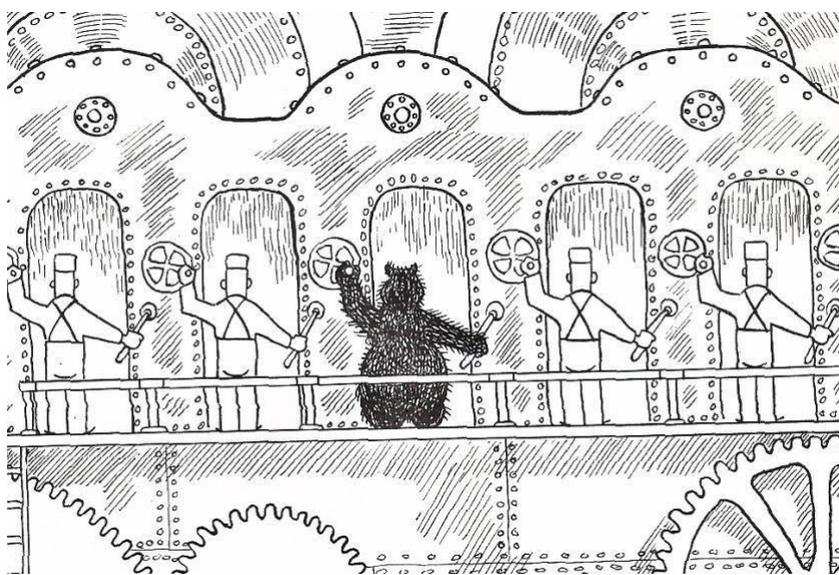


Figura 6

## Referencias bibliográficas

### Literarias

- Carroll, L., Tenniel, J., Holiday, H. y Sábat, H. ([1865] 1998). *Los libros de Alicia. La caza del Snarik. Cartas. Fotografías.* (E. Stilman, Trad.; J. L. Borges, prólogo). Buenos Aires: Ediciones de la Flor y Best Ediciones.
- Devetach, L. (1966). *La torre de cubos.* Córdoba: Editorial Eudecor.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (1975). *El pueblo que no quería ser gris.* Buenos Aires: Rompan Fila Ediciones.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (1982). *El viaje de Ida-El viaje de Regreso.* Estocolmo: Editorial Nordan Comunidad.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (2015a). *El pueblo que no quería ser gris.* Buenos Aires: Colihue.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (2015b). *Aserrín y Aserrán.* Buenos Aires: Colihue.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (2016b). *Cuando todo pasa volando.* Buenos Aires: Colihue.
- Doumerc, B.; Barnes, A. (2017b). *De puerta en puerta.* Buenos Aires: Colihue.
- McCay, W. (1905-1911). *Little Nemo in Slumberland.* New York Herald. Estados Unidos.
- Montes, G. y Legnazzi, C. (ilust.). (1991). *Irulana y el Ogronte (Un cuento de mucho miedo).* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. y Legnazzi, C. (ilust.). (1995). *Irulana y el Ogronte (Un cuento de mucho miedo).* Buenos Aires: Gramón-Colihue.
- Montes, G. y Piñón, V. (ilust.). (2017). *Irulana y el Ogronte (Un cuento de mucho miedo).* Buenos Aires: Loqueleo Santillana.
- Oram, H. y Kitamura, S. (1986). *En el desván.* Buenos Aires: Hyspamerica.
- Oram, H. y Kitamura, S. (1993). *En el desván.* México: FCE.
- Prévert, J. y Henríquez, E. (ilust.). (1973). *Cuentos para chicos traviesos.* Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto.
- Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are.* Estados Unidos: Harper & Row.
- Sendak, M. (2007). *Donde viven los monstruos.* Buenos Aires: Alfaguara.

- Sendak, M. (1970). *In the Night Kitchen*. Estados Unidos: Harper Collins
- Sendak, M. (1987) *La cocina de noche*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sendak, M. (2014) *La cocina de noche*. Pontevedra: Kalandraka.
- Tashlin, F. (1946). *The Bear that Wasn't*. Londres: John Murray Publisher.
- Tashlin, F. (1948). *El oso que no lo era*. Buenos Aires: Editorial Abril.
- Tashlin, F. (2007). *El oso que no lo era* (S. Lódanos Trad.). Buenos Aires: Alfaguara, 2007.

## Teóricas

- Carranza, M. (marzo, 2007). Leo Lionni. En *Revista Imaginaria*, 203. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/3/lionni.htm>
- Eisen, S. (enero, 2011). Frank Tashlin, todo un gagman. En *Revista Imaginaria*, 286. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2011/01/frank-tashlin-todo-un-gagman/>
- Klibanski, M. (diciembre, 2013). María Elena Walsh y el tiempo de jugar. *Educ.ar*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/119416/maria-elena-walsh-y-el-tiempo-de-jugar>
- Rönnner, M. A. (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Colección Apuntes.
- Wolf, E. (marzo, 1998). Final del juego, el libro llega a manos del lector. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 6. Pp. 14-16.



**MARCELA CARRANZA** es maestra, licenciada en Letras y magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona). Fue profesora en el “Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil” en la escuela de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires (CePA) y dictó

cursos en la misma institución. Colaboró en forma permanente en Revista Imaginaria, publicación electrónica quincenal de literatura infantil y juvenil (2000-2013). Actualmente, es profesora de literatura infantil y coordina talleres de escritura en profesorados de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. Dicta clases en la carrera de especialización y la diplomatura en Literatura Infantil de la Universidad de San Martín. Pertenece al Equipo de investigación "La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización inicial como saberes en la Formación Docente", radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Forma parte del equipo fundador y coordinador de la Biblioteca Infantil y Juvenil Juanito Laguna. Dicta clases en talleres de literatura para niños en el Instituto Vocacional de Arte (IVA) de la Ciudad de Buenos Aires.

# **Escribir cuentos para comprobar una teoría: la literatura infantil en la tesis doctoral de Dora Pastoriza de Etchebarne**

Lucía Belén Couso

## **Introducción**

Dora Pastoriza de Etchebarne (1917-2000) fue una docente e investigadora argentina reconocida por su trabajo en relación a la literatura infantil. Fundó junto a Martha Salotti el Instituto SUMMA y el primer club de narradores en la década del sesenta en la Ciudad de Buenos Aires. La página web del instituto SUMMA la recuerda como quien “le dio un impulso sin igual a la incorporación de la Literatura Infantil dentro de la formación docente” (Instituto SUMMA, parr. 2). Este aporte se vio materializado en 1962 cuando se publicó el libro *El cuento en la literatura infantil* (1962), reeditado incluso durante la década del '80. Este trabajo es una reescritura –parcial, ya que muchos fragmentos son idénticos– de su tesis de Doctorado en Letras, *El cuento infantil. Sus*

*posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino*, presentada en la Universidad de Buenos Aires en 1954. En esta investigación, la autora problematiza la literatura infantil argentina (LIA) como objeto de estudio, a partir de criterios relacionados con lo educativo, lo pedagógico-moralizante y lo psicológico (Cresta de Leguizamón, 1980; Díaz Rönner, 2005; Montes, 2001); construye teóricamente el objeto literatura infantil (Díaz Rönner, 2011) y agrega un apéndice con tres cuentos escritos con la finalidad de sustentar las ideas desarrolladas. Se trata de uno de los trabajos que ha iniciado los estudios académicos o investigativos sobre la temática en la Argentina de una de las agentes del campo (Bourdieu, 1971, 1990, 1995) que se detuvo a pensar su configuración, sus redes y fundamentos teóricos en las inmediaciones de la década del '50 y posteriormente a partir de la publicación del libro.

Este artículo se circunscribe, entonces, al análisis de los aspectos centrales desarrollados en la tesis de Pastoriza de Etchebarne y de dos de los cuentos escritos por la autora que actúan como un reflejo de su propuesta teórica. Aunque los protocolos de lectura y escritura y la producción de literatura niños se han modificado, la distancia investigativa posibilita pensar la época recortada respondiendo a la necesidad de historizar el campo que sus agentes e instituciones

demandan (Couso y Cañón, 2015; Bombini, 2018; Cañón, 2019; Fernández, 2019).

## **Hacia una literatura infantil nacional**

Uno de los objetivos principales de la tesis de Dora Pastoriza de Etchebarne es proponer una teoría efectiva para la creación de cuentos infantiles de carácter nacional con proyección universal, por ello la estructura interna de su trabajo tiende a construir esa herramienta teórica. El texto se organiza en dos partes con objetivos diferenciados, como deja entrever el título, separado en dos sintagmas: “El cuento infantil” y “Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino”. Los capítulos que las componen están organizados de lo general hacia lo particular, del panorama internacional hacia el panorama nacional. El título, entonces, no es azaroso. Desde el comienzo, Pastoriza de Etchebarne expresa la inexistencia del género “cuento infantil” en el marco nacional, y construye su objeto de estudio como algo que debe ser “creado”. Esta operación crítica, que recorre todo el desarrollo de su trabajo, propone un territorio virgen en el cual la teoría propuesta asume un rol central y la voz enunciativa que la define es la encargada de sentar las bases para este nacimiento, a través de una escritura inaugural, deóntica y programática. El capítulo dos de la segunda parte, “Autores argentinos de cuentos para niños. Análisis

crítico”, es ilustrativo en este sentido. Allí, se listan más de veintidós autores, se describe parte de su obra publicada, y se explicita que estas han sido seleccionadas de acuerdo a “nuestras exigencias” (1954, p. 126), de modo que esa selección está sesgada por la teoría propuesta. Este listado de autores y títulos permite a la investigadora arribar a una de sus hipótesis en relación a la literatura infantil en el panorama nacional, donde ella observa que hay autores, pero no libros. Esta hipótesis, entonces, colabora con el objetivo comentado al comienzo de este apartado, ya que esos futuros libros deben elaborarse, crearse, a partir de esas exigencias.

Este breve acercamiento al modo de construcción de la argumentación de la tesis nos permite preguntarnos sobre el rol que establece para sí misma Pastoriza de Etchebarne en tanto voz enunciativa en esta escritura. Se trata, como veremos en detalle en los próximos apartados, de una voz que ordena, organiza, exige y se ubica en el lugar del saber de un campo de estudio poco explorado en su contexto.

Por otro lado, la estructura del texto está puesta al servicio de desplegar progresivamente una teoría sobre el cuento infantil que quiere dirigir el futuro de la literatura para niños a nivel nacional. En la primera parte, describe al niño y su mundo en relación con el par fantasía/ realidad, que retoma en el capítulo denominado “Teoría literaria del

cuento infantil” ya que allí establece las condiciones de escritura del cuento para niños. En esta primera parte, también se refiere a los cuentos de hadas tradicionales y establece su teoría sobre la importancia de recortarlos, enmendar finales, o sacarlos de circulación en ediciones infantiles dado sus argumentos.

En la segunda parte, profundiza sobre el campo nacional de la literatura para niños a partir de la teoría establecida en el bloque anterior, introduciendo variables de acuerdo con el contexto argentino, de allí el estudio del “ambiente social y espiritual” del niño, en el tercer capítulo de este apartado. Por otro lado, en los primeros tres capítulos de esta segunda parte construye lo que se podría leer como un manual de escritura de cuentos para niños en Argentina, que se completa en los sucesivos capítulos.

Vemos en el contraste entre las dos partes cómo la tesis se configura desde un trabajo exploratorio sobre el campo de la literatura infantil, primero en Europa y luego en Argentina, hacia un trabajo experimental sobre la forma adecuada de narrar cuentos nacionales. Entendemos que su articulación es el apéndice titulado “Intento de creación de cuentos infantiles de acuerdo a las ideas sustentadas en esta tesis” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, s.p.) que contiene tres cuentos escritos por la autora: “Santos Vega”, “La niña-pájaro” y “Bonifacio, el gato que quería ser paloma”. De este modo, a la vez que propone relaciones entre ciertas

tradiciones y “nuestra literatura” (1954, p. 123) se legitima lo nacional y se le otorga estatuto, entidad, como objeto de estudio, a la Literatura argentina para niños (LAPN).

Es a raíz de las ideas desarrolladas en la segunda parte, y a partir del título otorgado al Apéndice, que pensamos el trabajo doctoral de Pastoriza de Etchebarne como un experimento que busca resolver una serie de problemas de diversa índole: el déficit en el hábito lector de los niños, su educación artística, el fomento del cuento infantil nacional, la demanda editorial de literatura para niños, la publicación de escritores argentinos, la circulación de los cuentos tradicionales adaptados, la adecuación del cuento a la edad del niño, entre otros. Por otro lado, como veremos más adelante en los textos de ese apéndice se puede observar que, tanto las ideas en torno a las características generales que según la investigadora debieran tener los cuentos, como las propuestas en torno a la universalización de la literatura infantil argentina, son estrategias de escritura destinadas a los posibles autores. Como reformulara en el libro de 1962: “De allí que consideremos útil cualquier esfuerzo que –como el presente- contribuya, modesta pero fervorosamente, a configurar la historia de la literatura infantil en la Argentina.” (Pastoriza de Etchebarne, 1962, p. VII). La investigación desarrollada es, entonces, un proyecto programático que configura una historia futura de la literatura para niños

argentina, y que sostiene el lugar que se atribuye como investigadora en la academia y en la formación docente terciaria.

El sentido programático de la tesis se desarrolla en relación con una perspectiva teórico-crítica que María Adelia Díaz Ronner llamó, desde 1980 en sus protocolos teóricos, la vertiente conservadora de la literatura infantil (2000) y las intrusiones de la literatura infantil (2005). Esta idea es visible también en el nombre de los capítulos donde aparecen algunas palabras y frases como “psicoanálisis”, “problemas que surgen [en los cuentos]”, “creación”, “Creación del cuento infantil argentino”, “Posibles fuentes de inspiración”, “Proyección universal...” que dan cuenta de los diversos paradigmas teóricos y estéticos desde los cuales formula y argumenta sus ideas y que sostienen la intención prescriptiva y el valor programático del que hablamos.

El programa de creación de cuentos infantiles propuesto por la autora se centra en tres grandes propuestas. En primer lugar, las condiciones que el autor debe tener en cuenta a la hora de escribir. En segundo lugar, el trabajo a realizar a nivel editorial y autoral para mejorar el cuento infantil nacional, dada la falta de libros para niños de autores nacionales que ella observa. En tercer lugar, la creación del cuento de carácter argentino con proyección universal que tenga en cuenta las condiciones formuladas en la primera instancia. Para la autora, este plan de mejoramiento y creación de los cuentos infantiles está íntimamente

ligado con una educación estética del niño más efectiva. Educar al niño y mejorar los cuentos son objetivos que comparten la urgencia y que se relacionan con el problema del hábito de lectura: “no creemos exagerado el propugnar una educación estética del niño como camino para despertar su interés por la lectura.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 194). El problema del hábito de lectura en los niños es una temática secundaria en la tesis, pero relacionada con muchos temas. Entendemos que es uno de los puntos nodales en relación con la importancia de crear cuentos de carácter nacional, ya que entiende que este “carácter nacional” hará de la literatura infantil un género más familiar a la vida cotidiana del niño, y por lo tanto a sus intereses.

La autora establece tres condiciones de escritura: “adecuación a la edad”, “importancia del idioma”, “propiedad del argumento” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 70), unidas a tres fines a las que se ven supeditadas “estético, didáctico o moral” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 69). Siendo para ella la primera la más importante, el criterio de la edad recorre toda la argumentación y se hace referencia a ésta como la condición fundamental en la mayoría de los apartados de la tesis. Por lo tanto, la argumentación tiende a demostrar de qué modo el comportamiento y desarrollo de los niños requiere determinadas características en su literatura. A partir de esta convicción, es que la autora establece “reglas” o “normas” de acuerdo con cada edad. Por otro

lado, ya desde la descripción de esta condición se comienza a poner en foco la acción del escritor al conjugar las acciones como perífrasis verbales con el verbo deber u otras formas verbales en futuro. Así, el escritor “deberá tener presente [las tres condiciones fundamentales: adecuación a la edad, importancia del idioma, propiedad del argumento]” (1954, p.69); “...deberá recordar que el cuento sirve para una edad o época infantil...” (1954, p.70); “...deberá preguntarse: para niños de qué edad será mi cuento?” (1954, p.70, sic); “...deberá conocer el desenvolvimiento psíquico del niño.” (1954, p.71); “Esa intensidad [en las imágenes sensoriales] será justamente la que buscará el escritor para niños...” (1954, p.72); “...debe recordar y hacerla suya [el juego de nombrar en relación a la esencia del objeto]” (1954, p.74); “...deberá tener en cuenta ciertos recursos estilísticos: es decir, habrá de manejar a la palabra...” (1954, p.74. Subrayado en el original); “...deberá tener presente la edad de sus futuros oyentes o lectores...” (1954, p. 82)

Las citas muestran que las acciones del escritor están supeditadas a la teoría, lo que nos hace preguntarnos sobre la figura de autor propuesta por la tesis. El autor es construido como la síntesis entre un profesional de la psicología infantil y un profesional de la retórica, que pudiera imbricar esas actividades en un cuento. La figura de autor, entonces, queda acorralada por la teoría, y con ella su poética, es decir, las representaciones de infancia y de literatura que pudieran leerse en esos

textos, sus rasgos distintivos, sus elecciones estéticas. Por otro lado, la escritura de los cuentos del apéndice que pretenden comprobar que la teoría se puede llevar a la práctica, constituyen una comprobación falaz. En todo caso, lo que demuestra no es la efectividad de la teoría, sino que cualquier sujeto con conocimientos teóricos sobre “el desenvolvimiento psíquico del niño” y los “recursos estilísticos” puede desarrollar un argumento que se enmarque en lo que la tesis entiende como literatura infantil.

En este mismo capítulo, desplaza el imperativo al mediador hasta eliminar al destinatario de las prescripciones con la utilización de frases pasivas. El lector de la tesis se convierte así en todo agente intermediario entre los niños y la literatura: escritor, padre, madre, maestros, editores, etcétera. En este sentido, nos hace pensar en la teoría de la literatura infantil no sólo como una teoría prescriptiva sino también homogeneizadora de la estructura, los fines, el argumento, el estilo, y, porque no, el lector y los modos de leer. Este protocolo de escritura tiene un triple destinatario, por un lado, otros investigadores, tesisistas, académicos que quieran conocer sobre el tema (en varios pasajes la autora expresa la posibilidad de que otros amplíen su investigación), el escritor de literatura para niños, y el maestro que debiera elegir textos que cumplan con estas “condiciones”. La operación crítica, entonces, es dirigir un texto académico a múltiples agentes del campo, no

necesariamente a los que uno pensaría como primeros lectores de una tesis doctoral. La autora interpela a autores y mediadores en tanto actores específicos que pueden controlar lo que será dicho a los niños, ya sea porque lo escriben, ya sea porque lo editan, lo compran, lo leen.

Para expandir el estudio de la tesis entendemos que el análisis de los cuentos puede resultar productivo, ya que condensa ciertas ideas diseminadas en los capítulos, incluso aquellas que no están formuladas metódicamente, en términos de condiciones y fines, sino que se relaciona con la representación de infancia y la influencia del psicoanálisis más allá del criterio de edad.

## **Los cuentos**

Dora Pastoriza de Etchebarne elige comenzar el apartado donde ubica los cuentos escritos “de acuerdo con las ideas sustentadas en esta tesis” (1954, p. 265) con “Santos Vega”, texto que introduce a través del relato enmarcado de dicha leyenda. Floro, el protagonista, vive con su familia en el puesto de la estancia La Esperanza, ubicado en la pampa argentina, en la que han robado una oveja. Dado que el patrón no duda de Zoilo, no se hace problema por la oveja. Ellos, al pasar el día en la estancia donde fueron a informar los eventos, escuchan las payadas de un cantor al que comparan con Santos Vega. Esta situación propicia las preguntas del niño en el camino de regreso a casa sobre ese nombre, y al relato del padre,

que da pie a la anécdota final. Floro se interna en el campo de noche para ver la sombra de Santos Vega, cuando esto sucede se asusta y llama con gritos a sus padres. Floro insiste con que vio la sombra de Santos Vega, mientras que los adultos tratan de racionalizar la situación y convencerlo de que lo que ha hecho es descubrir al ladrón de las ovejas. Hacia el final del cuento, el narrador expresa que en secreto el padre del protagonista espera que de verdad haya sucedido lo que su hijo afirma.

A partir del resumen argumental, podemos observar al menos dos operaciones realizadas por la autora para dar cuenta de su teoría sobre la literatura infantil puesta en acto. En primer lugar, se trata de una recreación de una leyenda. A lo largo de la tesis, Pastoriza de Etchebarne repone la idea de que el cuento tradicional encuentra similitudes en diversos países relacionados con su origen mítico y su divulgación oral. Extiende esta idea al folklore y en consecuencia a la leyenda como una manifestación colectiva y tradicional. Por esto la leyenda es, para ella, el género más productivo para crear cuentos nacionales con proyección universal ya que establecen una “filiación argentina” que entronca “con lo universal” (1954, p. 204). Esto último tiene como objetivo alcanzar en “todo corazón humano” su “infancia eterna” (p. 212), idea que se traduce en el cuento a partir de poner en primer plano las impresiones que genera en el personaje de Floro escuchar la leyenda, y las consecuencias reales de eso en el mundo. Así, la distinción entre fantasía y realidad

desarrollada en el primer capítulo de la tesis, se refleja en el desenlace del relato. Floro niega la realidad (ladrón de la oveja) en beneficio de la fantasía (la sombra de Santos Vega). El padre, por su parte, representa la racionalidad al insistir en la explicación lógica de la visión del niño. Sin embargo, desea que lo que su hijo piensa sea realmente “lo real” de modo que el empecinamiento de Floro con la solución fantástica del suceso adquiere para el padre el sentimiento de lo mítico. En este sentido, podemos decir que la descripción del padre de Floro como un hombre que representa al pueblo recuerda todas las metáforas vertidas en la primera parte de la tesis que relacionan al niño con el pueblo, y con el poeta, ya que están predispuestos al mito como una forma de comprender la realidad.

Por otro lado, la idea de infancia como recuerdo también se desarrolla en esta escena ya que el deseo secreto del padre -que su hijo realmente haya visto la sombra- es sentir esa emoción propia de la infancia, la evocación instantánea que provoca “la sola presencia de un niño jugando” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 5):

Y su propio padre, aunque decía y repetía que gracias a su hijo, a su “valiente Floro”, habíase salvado de la vergüenza de comunicar otro robo de ovejas al patrón de la estancia, allá en el fondo, muy en el fondo de su corazón, dejaba acrecentar la dulce duda de que tal vez esa sombra, fuera, en verdad, el alma de Santos Vega. (p. 276)

En el primer capítulo de la tesis, la autora expresa la importancia de este poder evocador para promover una idea de lectura en tanto “identificación espiritual entre lector y creador” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 6), pero principalmente ofrece una primera aproximación al concepto de literatura para niños en relación al recuerdo, a la infancia en tanto “paraíso perdido”.

El mito como antecedente del juego y posteriormente de lo poético aparece también en el cuento “Bonifacio, el gato que quiso ser paloma” que explora la relación entre la figura del poeta y una visión ingenua de la realidad y valores como la bondad y la piedad. El protagonista es un gato poeta que no caza ratones y que desea tocar el cielo como las palomas, misión que emprende a lo largo del relato. Desde el comienzo, el narrador advierte que el gato Bonifacio tiene “corazón de poeta” y, al mismo tiempo, es visto como un “inútil de gato” que no servía para nada” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 267) por su actitud evasiva y soñadora. Así, el personaje parece encarnar de algún modo una representación de la poesía o del poeta modernista, metáfora que se amplificará a lo largo del cuento.

El narrador hace referencia repetidas veces al “corazón de poeta” del gato y la relación de esto con su deseo de tocar el cielo. El texto tiene una estructura encadenada a través de la cual Bonifacio manifiesta su deseo a los diferentes seres del patio que habita para que lo ayuden.

Pregunta a las amapolas, a las madreselvas, a las glicinas, lo que le permite al narrador describir estas flores utilizando recursos como la comparación y la personificación, evitando la metáfora. El relato avanza cuando Bonifacio consulta con los cisnes del estanque “que como todos ellos son poetas” (p. 292), estos personajes son presididos por el cisne Rubén “el más hermoso, y al que los otros respetan como si fuera el rey...” (p. 292), “espléndido, imponente; con sus alas abiertas como dos abanicos, diríase un rey con su manto de armiño.” (p. 294). La descripción de Rubén remite inmediatamente a los poemas “El cisne” y “Blason” del homónimo poeta: “Cisnes, los abanicos de vuestras alas frescas / den a las frentes pálidas sus caricias más puras...” (Darío, 1985, p. 213), “Rimador de ideal florilegio, es de armiño su lírico manto” (Darío, 1985, p. 188). Como observamos en los versos de Darío, la descripción del cisne está construida a partir de metáforas, mientras que en el cuento el nexa “como” aparece estableciendo la comparación y cerrando la interpretación. Esto se relaciona estrechamente con la condición establecida por la autora en su teoría en relación a la metáfora como un recurso que oscurece el relato, mientras que la comparación enriquece “...el alma infantil envolviéndola desde temprano en un mundo de poesía y ensueño, al que siempre habrán de volver sus ojos.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 75). La relación poesía y ensueño está ligada en el

discurso teórico de la tesis con el niño en tanto adulto en potencia ya que se trata del lugar al cual “habrán de volver sus ojos”.

Por otro lado, el matiz simbólico del cisne en la poesía es de larga tradición, desde la tradición griega está relacionado con el canto y la poesía. En la tradición rubendariana, particularmente en los poemas aludidos en el cuento, es relevante la relación con el mito romántico de Lohengrin, cristalizado en la obra de Richard Wagner, ya que la recuperación de una leyenda tradicional germánica se relaciona posteriormente con todo el movimiento modernista y simbolista e influye en la poesía de la época. No creemos que esta referencia esté puesta para ser encontrada por los niños, aunque da cuenta del interés por la autora en realizar un trabajo serio y pormenorizado sobre el cuento infantil, y la idea de dejar impresiones que serán recordadas en la vida adulta.

Como observamos en el cuento anterior, la “oposición fantasía-realidad”<sup>3</sup> (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10) es pensada por la autora como una síntesis del encuentro entre el mundo infantil (imaginación) y el mundo adulto (razón). Esta distinción se expande a lo largo de la tesis en la comparación entre el niño y el poeta: “... el niño o el poeta combinan la realidad y obtienen un nuevo tipo de realidad conforme a las

---

<sup>3</sup> Subrayado en el original.

necesidades de su alma.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10)<sup>4</sup>. Si en las primeras páginas de la tesis la autora huye de la descripción del niño como adulto pequeño; la comparación del niño con el poeta lo asimila a un adulto con las características de un niño. La cita del neurólogo Édouard Claparède, argumenta y expande esta metáfora. Retoma su comparación del niño con el sabio por su curiosidad por los fenómenos, su necesidad de experimentación (juego), la construcción de hipótesis (fantasía) y la ausencia de rutina (visión ingenua), que dan como resultado un “temperamento hiperpoético” (Claparede citado en Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 11). Esta idea permite introducir los puntos de su investigación en torno al niño que irá desarrollando en las páginas subsiguientes: el juego, la fantasía como universo propio de la infancia, la visión ingenua del niño (en relación al mundo nuevo que el adulto le presenta), y el temperamento hiperpoético extendido en la metáfora del niño-poeta.

La representación del niño en relación al poeta se desplaza en el cuento analizado hacia las descripciones y acciones realizadas por el gato, que aparecen condensadas en la resolución del conflicto. Los cisnes ponen a Bonifacio a prueba para concederle su deseo: tiene que meterse al estanque durante tres noches mojando sus patas. Se trata de acostumbrar al gato, al que no le gusta mojarse, a estar en el agua para

---

<sup>4</sup> Subrayado en el original.

que al llover y formarse charcos que reflejen las nubes pueda chapotear y “tocarlas”. La visión ingenua del gato y su predisposición al juego y a la fantasía le permiten experimentar la prueba y finalmente cumplir su deseo:

....y fue tan grande la dicha de Bonifacio, que nunca llegó a darse cuenta que había estado caminando sobre los múltiples charcos que la lluvia de la noche formara en el jardín, y en los cuales, como si fuera temblorosos espejos, se reflejaban nítidamente “el cielo azul, la nube blanca! (...)”

Nunca llegó a darse cuenta, porque su dicha era muy grande, y también, porque era un gato que tenía corazón de poeta. (p. 299)

El narrador explica la metáfora: la actitud ingenua del gato ante los hechos se relaciona con su corazón de poeta que le permite vivir en la fantasía. Además de cancelar la metáfora construida en el cuento con una explicación, la actitud soñadora del gatito, su comportamiento hiperpoético, se justifica con la frase repetida a lo largo del cuento y con la que finaliza el relato. En ese sentido, el cuento explica o extiende la comparación niño/poeta vertida en la tesis. Lo que nos hace pensar en el destinatario doble del cuento. El niño al que se le está cancelando la plurivocidad del texto, el final extraño a partir de una explicación que pareciera querer concientizarlo sobre sí mismo, en tanto pequeño poeta. El mediador que debe comprender cómo actúa el niño, cuál es el motivo de su ingenuidad ante lo real.

Por último, el cuento puede leerse como un intento por explicar lo poético a los niños o la actitud del poeta. Podríamos especular incluso que la autora pensó, al escribir este cuento, en unos adolescentes leyendo Rubén Darío durante su escolarización secundaria, y recordando la impresión de este cuento en la infancia. Aunque sea poco probable, creemos que las intertextualidades y referencias vertidas en el cuento permiten una lectura de este tipo. Por otro lado, la argumentación de la tesis retoma constantemente esta idea, al imaginar, en diversos pasajes, el poder evocativo en la vida adulta de las lecturas de infancia. Así, además de proponer un efecto de lectura inmediato relacionado con el acercamiento al mundo de la poesía, propone un efecto retardado a través del tiempo, en ese niño lector que se convierte en un adulto que recuerda.

## **Conclusión**

Como la literatura infantil, sus escritores y los lectores en potencia –niños, jóvenes o adultos– de los textos resultantes de una teoría como la expuesta en la tesis, también son homogeneizados desde las múltiples prescripciones que dan un valor crucial a la edad psicológica del destinatario. Los escritores y los lectores construidos en la tesis están asediados por las condiciones impuestas a la literatura que se les destina escribir y leer. De este modo, las representaciones del acto de escribir y

del acto de leer también están sumidas a las mismas condiciones y fines que la literatura, en tanto dimensiones de ella.

La intensión formadora de la teoría literaria expuesta, a la vez que imagina a un niño que anida la fantasía también busca normalizarlo. Si bien la autora propone que "... el niño o el poeta combinan la realidad y obtienen un nuevo tipo de realidad conforme a las necesidades de su alma." (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10), las libertades de uno y de otro para inventar mediante el lenguaje (a través de la lectura, en el caso del niño) no son las mismas. Si bien hay un intento por comprender al niño como otro, con un mundo interior diverso, a través de la comparación de éste con el poeta, la idea se resquebraja al limitar la libertad de lo legible, de lo que puede imaginar, interpretar, aprender y desear.

La tesis de Pastoriza de Etchebarne, en tanto texto teórico-crítico producido sobre el campo de la literatura argentina para niños, propone determinados protocolos de escritura y de lectura, a través de una serie de operaciones críticas para producir una episteme ligada a la psicología evolutiva. En consecuencia, también legitima cierta producción literaria arraigada a la propuesta teórica que describimos y analizamos en este trabajo. Entendemos que el análisis de este texto permite profundizar el conocimiento sobre la literatura infantil como objeto de estudio y sobre las representaciones de literatura y niñez asociadas.

## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2018). Pasos para la construcción de una historiografía LIJ. *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (1971). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon Et. Al. *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990) Algunas propiedades de los campos. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Cañón, M. (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para Niños* (Tesis Doctoral en Letras). Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento cedido por la autora.
- Couso L. y Cañón M. (2015). Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños. *Actas de las I Jornadas de Teoría literaria y práctica crítica*. CELEHIS y área de Teoría Literaria de la FH de la UNMdP, Mar del Plata.
- Cresta de Leguizamón, M. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Darío, R. (1985). *Poesía*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho
- Díaz Rönnner, M. A. ([1988] 2005). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Díaz Rönnner, M. A. (2000). Literatura infantil: de “menor” a “mayor”. En E. Drucaroff, *Historia crítica de la literatura argentina: Vol. 11*. La narración gana la partida. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönnner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba, Comunicarte.
- Fernández, M. G. (2019). ¿Cuándo fue que dejamos de ser malos?: las figuras de la infancia en un corpus crítico de LIJ de fines de los 60. En S. Gómez (comp.) (2019). *Actas del VI Simposio de LIJ del Mercosur*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 342-354.
- Montes, G. ([1990] 2001). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pastoriza de Etchebarne, D. (1954). *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino* (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1461>

Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapelusz.



**LUCÍA BELÉN COUSO** es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Desde 2013 es investigadora en formación del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Actualmente, es

Becaria de Finalización de Doctorado del CONICET con el proyecto “Protocolos de lectura y operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)”.

Se desempeña como Ayudante graduado simple (OCA 4839/17) en el Seminario de Enseñanza de la lengua materna y la literatura y cumple funciones en Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP), donde realiza tareas docencia y de tutoría en las prácticas docentes. En el marco de este trabajo ha realizado la edición del libro Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela (2020), compilado junto con Carola Hermida y Claudia Segretin.

Desde 2015, es Coordinadora Editorial de la Revista Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.

Desde 2009, es socia de la ONG Jitánjafora donde ha desempeñado múltiples tareas de organización de jornadas y eventos, capacitación docente y edición de material bibliográfico sobre temáticas asociadas a sus temas de investigación.

Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y reseñas sobre literatura para niños, crítica de la literatura para niños, representaciones de infancia, entre otros. También ha participado como expositora en numerosos Congresos y Jornadas, tanto nacionales como internacionales relacionados con las temáticas de investigación del grupo al que pertenece: Didáctica de la literatura, de la lectura y la escritura, literatura para niños y literatura para jóvenes.

Correo electrónico: [lubycou@gmail.com](mailto:lubycou@gmail.com) / [luciabelencouso@gmail.com](mailto:luciabelencouso@gmail.com)

# Intermediaciones críticas para la formación de lectores. Figuras de una retórica teórico-literaria sobre lectura y literatura infantil

Natalia Rodríguez

## Introducción

El presente escrito recorta como objeto de análisis los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños, publicados entre los años 2014 y 2019. La aproximación analítica que proponemos se enfoca en *La lectura, otra revolución* de María Teresa Andruetto (Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura, Buenos Aires-Argentina, 2015) y *Buscar indicios, construir sentido* de Graciela Montes (Babel Libros, Colección Frontera Ensayo, Bogotá-Colombia, 2017).

En trabajos previos que remiten al proceso de Tesis Doctoral (Rodríguez, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2018, 2019) nos referimos a los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños, del período comprendido entre los años 2000 y 2013 constatando que

los textos que conforman el corpus estudiado (Alvarado, 2013; Andruetto, 2009; Arpes y Ricaud, 2008; Bajour y Carranza, 2005; Carranza, 2007, 2009; Díaz Rönner, 2000, 2011; Raffaghelli, 2010; Sardi y Blake, 2011; Stapich, 2008; Stapich y Cañón, 2013) legitiman y profundizan una dinámica de configuración dialéctica del teorizar crítico en clave pedagógico-didáctica. Dicha constatación inscribe, asimismo, la declaración de una crítica que tracciona la educación literaria en términos de innovación y transformación. A su vez, observamos que estos desarrollos de investigación involucran, en los devenires relativos a la construcción de conocimiento, la reinscripción de la teoría en el atravesamiento del discurso literario delimitando un eje de análisis que confirma las coyunturas de una escritura teórica que es literaria.

Esta comunicación retoma entonces el mencionado marco de indagación al modo de una proyección investigativa, sintonizando con el propósito de una profundización de la línea analítica explicitada de manera de componer las figuras de la retórica teórico-literaria que entraman los trabajos de Andruetto (2015) y Montes (2017) en función de una significación de las intermediaciones críticas para la formación de lectores. En primer lugar, interesa reconstruir aspectos relativos a Andruetto (2009) y Montes (1999, 2001) procediendo a especificar el panorama en que se inscriben los antecedentes de tematización y problematización teórico-crítica con anclaje en la zona de interés

delimitada a los efectos del análisis. Seguidamente, se exponen las principales conclusiones derivadas de la articulación de la programática analítica en referencia a los textos estudiados.

### **Antecedentes en la representación de una discursividad crítica que bordea lo literario**

Este apartado postula un abordaje de la producción teórica predecesora de las obras que se constituyen en materia de análisis del presente escrito. En tal sentido, concierne la designación de las tematizaciones y problematizaciones que dan entidad a los planteos de Andruetto (2009) y Montes (1999, 2001), particularizando aquellas estratagemas que concuerdan en cuanto a una retórica crítica que bordea la dimensión de lo literario.

Afirmamos inicialmente, que, en *Hacia una literatura sin adjetivos*, Andruetto intermedia en la delimitación de temas y problemas teórico-críticos referentes a los comienzos de la literatura infantil como campo, las posturas utilitarias, los textos funcionales, la escolarización de los libros destinados a la infancia; la relación canon y literatura infantil y juvenil; las estrategias económicas de los grupos editoriales que priorizan la rentabilidad en detrimento de la calidad literaria de un libro, asimilando la experiencia de la lectura a otros productos de consumo masivo; la vinculación entre la literatura para niños y la literatura a secas; la lectura

literaria; la educación en valores y el valor literario; el taller de escritura en la escuela. El tratamiento de estos asuntos que, según entendemos son teóricos y pedagógicos, presupone además una construcción retórica modulada a partir de dos tretas centrales: la reconstrucción narrativa de experiencias personales y la estructuración de relaciones intertextuales con remisión a ensayos (literarios).

La táctica consignada en primer orden, se asocia a un encuadre teórico-crítico que habilita a Andruetto a una apreciación de su propia condición de escritora y a la reconstrucción en clave de narración de la historia de lecturas y escrituras personal y profesional. La inscripción de segmentos narrativos o narrativizados en el discurso crítico autoriza específicamente la exploración teorizante de las proximidades entre las escrituras destinadas a chicos y jóvenes y las destinadas a adultos en cuanto a los recursos puestos en juego, en consonancia con el gesto crítico de precisar sobre la funcionalidad de la ficción en la formación de una persona, también en lo respectivo a los entramados de la ficción en los libros para niños. En cuanto a la segunda treta, admitimos que la intertextualidad con Saer (1988) y su texto *Una literatura sin atributos* avala en Andruetto una noción de decisiva significatividad en la conformación de su andamiaje teórico como es la expresión “literatura sin adjetivos” (2009, p. 31). El concepto en cuestión se enlaza a la confirmación de una “literatura a secas” (p. 31) de calidad literaria, garante

de la circulación de los buenos libros, representados por aquellos que admiten la plurisignificatividad y, por ende, la multiplicación de sentidos de lectura.

En correlación, *La frontera indómita* de Graciela Montes (1999) construye el nivel de la enunciación crítica sobre la base de referencias teóricas que asumen matices literarios en la demostración de un estilo metafórico y de resolución creativa basada en el juego con el lenguaje, en función de ordenaciones conceptuales específicas. Así, queda justificada la instauración en el discurso teórico-crítico de ciertas expresiones lúdico-creativas y metafóricas (el universo ficcional de los cuentos como la “cuna”, la “casa imaginaria” (p. 62); la “frontera indómita” (p. 50), zona de emplazamiento de la literatura, zona liberada, el lugar del hacer personal; la “colonización” de imaginarios (p. 58); los “fantasmas” de la escolarización, la frivolidad y el mercado (p. 55); un “lector al acecho”, aquel que va creciendo, más astuto y menos “digestivo” (p. 75); “angostamiento” o ensanchamiento (de la frontera) (p. 52). Estas estrategias contribuyen a una estructuración del posicionamiento de Montes sobre la base de tematizar la ilación entre la ficción, los cuentos y la construcción del imaginario; la independencia del juego y del arte en la afirmación de su autonomía y sus reglas particulares; la literatura y su enseñanza; las formas de una mediación apropiada en las prácticas de

maestros y bibliotecarios; la formación de lectores en la escuela entre las lecturas inducidas y las lecturas múltiples.

Por su parte, aseveramos que *El corral de la infancia* (Montes, 2001) demarca una intervención de la crítica como fundamento para repensar la cuestión de la infancia, la imagen del niño casto y angelical, necesitado de la tutela del adulto; la relación entre grandes y chicos y las acciones de domesticación, sometimiento, colonización de los adultos y hacia los niños; la cultura infantil, la literatura y los corrales; las infancias y los responsables; la tradición del género literatura infantil; los procesos de deshistorización del lenguaje infantil asociados a la escolarización; las prácticas de enseñanza de lectura y escritura involucrando la experiencia estética y poético-literaria.

Sostenemos asimismo, que las territorialidades teórico-críticas de proyección didáctica que entrama Montes (2001) establecen la arquitectura de un discurso que pivotea en la construcción de metáforas (la infancia, “coto de colonización” (p. 20); el “método del corral” (p. 26) asociado a la tutela sobre la infancia; la literatura destinada a los niños, “de corral” (p. 20); la escuela primaria como “el reino del lenguaje oficial” (p. 56) y su proyecto como “el embate colonizador definitivo” (p. 56), por ejemplo) tanto como de neologismos que operan en cuanto a ciertas conceptualizaciones (la “ogredad” (p. 32), en la mención a la asimetría entre adultos y niños, la relación de poder que acarrea la dominación

cultural; la fantasía hueca del “sueñismo” divagante (p. 23), en contraposición a la fantasía de los sueños tradicionales ). Agregamos que este montaje crítico comprende en la dimensión enunciativa una maniobra de abordaje de la obra de tres figuras representativas del campo de la literatura infantil como son Charles Perrault, Hans Christian Andersen y Lewis Carroll, revalorizando la estética rupturista de Perrault; la ironía, en Andersen; el juego y el juego literario, más específicamente el *nonsense* en Carroll.

Luego de la explicitación de aspectualidades de la producción teórica antecesora de las obras a analizar, con foco en las técnicas de una retórica crítica que bordea lo literario, avanzamos con la exposición de ciertas consideraciones derivadas de una aproximación investigativa en cuanto al objeto de indagación que motiva este escrito.

### **Figuras de una retórica teórico-literaria en discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2014 y 2019)**

En una línea de continuidad con los antecedentes mencionados y el encuadre de composición de tópicos con anclaje en la articulación de tretas discursivas que bordean lo literario, aseguramos que *La lectura, otra revolución* de María Teresa Andruetto (2015) admite un conjunto de figuras orientadas al tratamiento teórico-conceptual de ciertas temáticas,

entre las que consignamos: los lenguajes y las lenguas, la diversidad en los modos de decir(se); la relación entre lenguaje, memoria e identidad; la creación artística y literaria, el desvío de la norma como motor de los procesos de creación; la historización de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como campo, la LIJ como objeto, la LIJ y los mandatos; el acto de leer, de escribir, de ilustrar, de publicar; la lectura como bien público, como derecho; lectura y escuela; literatura y construcción de lectores; la edición de libros para niños; la disfuncionalidad de la literatura; las prácticas de mediación, la significatividad de los mediadores (escritores, maestros) en cuanto a la formación lectora y literaria. Según constatamos, la reconstrucción narrativa autorreferencial, un sistema de citas habilitante del diálogo con textos literarios y con las voces de los escritores; la intertextualidad con la propia obra literaria y la construcción de categorías críticas a partir de la literatura constituyen dichos tropos que operan en la dimensión retórico-discursiva, en función del abordaje de los ejes temáticos expuestos.

En lo referente a la reconstrucción narrativa autorreferencial, sostenemos que el artificio discursivo supone el ingreso de la narración para restablecer mediante el uso de la primera persona propio del registro autobiográfico, escenas de lectura de la infancia, del entorno familiar, momentos significativos que marcaron en Andruetto la propia condición de lectora y escritora, de escritora de libros para niños, editora,

mediadora revelando una escritura crítica de marcada intimidad y emotividad lírica. Por otra parte, observamos que la treta en cuestión presupone la maquinación de una serie de cruces, intersecciones e incluso, solapamientos entre la historia personal, familiar y la historia social. Ello implica que la reconstrucción narrativa entrevera la historia personal a eventos enmarcados en la tradición histórica y socio-política de un país, de una nación.

Sobre el sistema de citación, se comprueba que dicha sistemática acredita el diálogo entre la voz de Andruetto y las voces de diferentes escritores para modular los posicionamientos en cuanto a temas y problemas en un lenguaje crítico que es a la vez, literario. Registramos por consiguiente, que se cita a Néstor Perlongher o Marguerite Duras para significar la temática de la escritura; se abreva en las declaraciones de Macedonio Fernández, sobre la problemática de la creación literaria; Guillermo Martínez es citado a los efectos de justificarse sobre los libros difíciles y la dificultad en la lectura, sobre la importancia que en la lectura tiene la dificultad; las expresiones de Martín Kohan encuadran planteamientos sobre la escuela y la formación de lectores. Asimismo, se constatan citas que remiten a textos literarios (un poema de Gerardo Diego; el fragmento de un poema de la uruguaya Circe Maia; un haiku de Issa, de una antología de la poesía zen; un poema del cordobés Rodolfo Godino; un verso de una composición poética de Alejandra Pizarnik; un

fragmento de la novela histórica *La revolución es un sueño eterno*, de Andrés Rivera), que se reproducen -como señalamos- en forma total o parcial dando entidad al entramado de conceptualización teórica. Otro aspecto de esta estratagema conlleva como técnica asociada la construcción de categorías críticas a partir de la reinterpretación literaria. Es el caso, por ejemplo, de lo que ocurre con la construcción conceptual “libros como dádivas o puentes” (Montes, 2015, p. 26) retomando los términos de un poema de Circe Maia.

Finalmente, acerca del gesto crítico fundado en la intertextualidad con la propia obra literaria se consolida una prosa teórico-literaria en la mención a textos de Andruetto, narrativos tanto como poéticos, para niños tanto como para adultos entre los que figuran: *La durmiente*, *Stefano*, *El país de Juan*; un poema de *Beatriz*, “Autorretrato ante el caballete”; “Los rastros de lo que era”, un cuento de *Cacería*; “Muchacha de Ucrania/2003”, un poema de *Sueño americano*.

Acerca de *Buscar indicios, construir sentido* interesa observar primeramente, que tal como se evidenció para el caso de *La lectura, otra revolución* la obra reúne trabajos cuya presentación se ha concretado en el marco de diferentes eventos culturales y/o académicos (ferias del libro, premiaciones, seminarios, foros, coloquios, jornadas, congresos) sobre lectura, escritura, literatura y enseñanza, de alcance nacional e internacional, y que algunos de ellos han sido publicados en libros o

revistas especializadas. No obstante, los desarrollos que constituyen el estudio de Montes remiten al periodo comprendido entre los años 1997 y 2006. Entendemos pues, que la reposición de dichos discursos al 2017 -coincidente con la reedición de ciertos textos de su producción literaria- representa una decisión editorial de actualización de temas y problemas teóricos que se justifican en función de visitar la agenda crítica de la literatura para niños (LPN) y de reorientar abordajes atendiendo a operaciones de recontextualización.

Entre las temáticas y problemáticas de teorización que pivotan la propuesta crítica en cuestión mencionamos en principio, el lugar del arte, la literatura, la lectura y la escritura en el imaginario social de época y los procesos de resignificación; el lector contemporáneo, las prácticas lectoras y las tecnologías de la virtualidad; el ciberespacio, los libros electrónicos y textos *online*, la lectura y escritura en pantalla; la perplejidad como condición para la lectura; la lectura asociada a la experiencia estética, la búsqueda de indicios y la construcción de sentido; la experiencia personal de la lectura en la configuración del espacio poético. Otros tópicos remiten por un lado, a la industria cultural y la globalización; el mercado y la mercantilización de los bienes culturales; la ley de la eficacia en cuanto a rentabilidad; la edición, la edición de libros para niños; las técnicas de venta de las editoriales; las reglas de la homologación, la novedad, el consumo acrítico, la saturación, el descarte;

por el otro, al juego, el juego infantil; juego, fantasía e imaginación; juego y espacio poético; la literatura infantil; la lectura infantil entre mandatos, tutelas, domesticaciones; la autonomía de la LPN, en favor de “la literatura por la literatura misma” (Montes, 2017, p. 177).

En correlación, se inscriben zonas de aproximación teórico-crítica en la formulación propositiva de un eje prioritario referente a la lectura, la literatura y el arte en la escuela incluyendo el tratamiento de asuntos derivados: la alfabetización; la enseñanza de la lectura literaria; el maestro como lector y mediador; formación de lectores e intervención docente; lectura y canon; la instrumentación de la literatura, la pedagogización de los cuentos, los métodos para escolarizar la literatura (lecciones, resúmenes, cuestionarios, instrucciones, consignas que regulan la lectura y la construcción de sentido); el taller en el aula; la biblioteca escolar, la dotación de las bibliotecas, la figura del bibliotecario; los lectores y sus vínculos en la construcción de comunidades lectoras. Cabe señalar que estas cuestiones se asocian a un abordaje de contenidos generales, relativos a las políticas educativas y las reformas, los presupuestos para la educación pública; leyes, programas, planes; las condiciones laborales de los docentes, los sueldos de los maestros, los planes de lucha.

En lo referente a los artificios de la construcción retórica, conforme a lo observado para el trabajo de Andruetto, se advierte el anclaje de la metáfora atendiendo a la instauración de un tono metaforizante para el

discurso crítico. Por ende, justificamos la recuperación de signos metafóricos de desarrollos previos (“coto, corral”, “frontera”, “ocasión”, por ej.) articulada a un tratamiento particular de metáforas espaciales a partir de la inscripción de una multiplicidad de imágenes (lugar, caminos, senderos, recorridos, trayectorias, terreno, territorios, paisajes, pasajes, avenidas, laberintos, callejones sin salida, atajos, refugio, etc.) que colaboran en la composición del entramado teórico. Igualmente, es posible reconocer la operatividad de dos tretas ya identificadas en el análisis de *La lectura, otra revolución*: un sistema de citas concertado al diálogo de la producción crítica con textos literarios (Manrique y las *Coplas a la muerte del padre*; Quevedo y su soneto *Amor constante más allá de la muerte*; Borges, *La muralla y los libros*, por ej.) y los neologismos (el ejemplo más significativo es el del verbo “perplejear” en relación con la certificación de una lectura que “lo pone a uno frente al acertijo, lo perplejea, lo deja al borde de la inminencia”) (2009, p. 33).

Esta escritura crítica que bordea lo literario se complementa con una estratagema consistente en la recuperación en clave narrativa de eventos significativos en cuanto a la constitución de la subjetividad lectora. Se supone de este modo, un discurso que arbitra la reconstrucción narrativa de acontecimientos de la historia personal, escenas de la familia, el barrio; recuerdos vinculados a la infancia de los hijos. Un “ejercicio de memoria” (Montes, 2017, p. 199) que remite al pasado de Montes como lectora, la

propia práctica de lectura, la propia condición de lectora y escritora, en particular de escritora de libros para niños y que acredita la delimitación de categorías teóricas (la noción de “enigma”, por ej.). La estrategia alcanza un singular nivel de demostración en el texto titulado “Sola en la balsa, dibujando el río” puesto que en este desarrollo de posicionamiento teórico se resuelve el despliegue de los “recuerdos literarios” (2017, p. 354), las lecturas personales en la especificación de los libros y las mediaciones como cualidades para la configuración de la identidad lectora. Dicho recorrido lector evidencia un epicentro en *Huckleberry Finn*, de Mark Twain significando a la novela en su carácter de principio de intervención sobre los procesos de apropiación de la experiencia literaria. A la vez, en consonancia con el planteo de “recuperar el placer por las palabras” (2017, p. 308), el trabajo de Montes expone como estratagema discursiva un deliberado regodeo en ciertos vocablos (las propias palabras, las palabras de otros), sus sentidos, sus significaciones. Se destaca en esta línea la expresión de etimologías, los sentidos primarios, las diversas acepciones, los múltiples significados de un término (“perplejidad”, por ejemplo), la construcción de asociaciones lúdicas, descripciones demoradas en una adjetivación poética que resulta estructurada a partir de enumeraciones, encadenamientos, aliteraciones. Esta argumentación acredita la constatación de un tratamiento de la materialidad crítica en condición de materia literaria.

A lo dicho anteriormente, se agrega la determinación de una treta representada por la figuración de la teoría en diálogo productivo con la exposición sintética de los argumentos de determinados cuentos o novelas. Precisamente, la inclusión de una síntesis argumental del cuento “Las plumas del ogro”, la versión que reproduce Italo Calvino en sus *Fiabe*, habilita teorizaciones como justificativo de la importancia de lo raro en la lectura, aportando a la discusión acerca de la lectura (y la escritura) en relación con la extrañeza, el azar, la imprevisibilidad (2017, p. 108). También, la novela *El libro del verano (Sommarboken)* de Tove Jansson contribuyendo a una conceptualización de la diversidad, la diferencia como motor de toda construcción de sentido, toda significación, toda lectura (2017, p. 133); *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino para teorizar sobre los vínculos entre lectores, la sociedad de lectores, el contrato societario que vincula a los lectores entre sí (2017, p. 227); *La máquina se detiene (The machine stops)*, un cuento de Forster y “La historia de los dos reyes y los dos laberintos”, de los *Cuentos breves y extraordinarios* de Borges y Bioy en función de andamiajes teorizantes acerca de la circulación de los bienes culturales, los libros y la lectura en la sociedad, los diversos agentes en cuanto a prácticas de mediación (2017, p. 355). Una variante de esta dinámica resulta asociada a la reconstrucción enfocada en juegos tradicionales. Concretamente, la reposición en el discurso crítico del argumento del juego del bosque y el lobo (*Juguemos*

*en el bosque, mientras el lobo no está. Lobo, ¿estás?*) deslinda una analítica interpretativa que presupone la formulación de categorías referentes a la construcción de sentidos de lectura en tiempos de la industria cultural y la globalización.

## Conclusiones

En el cierre de este escrito, retomamos las principales contribuciones a la manera de resultados provisorios derivados del abordaje investigativo propuesto alrededor de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños, publicados entre los años 2014 y 2019. La aproximación analítica de las obras *La lectura, otra revolución* (Andruetto, 2015) y *Buscar indicios, construir sentido* (Montes, 2017) establece como eje de indagación una discursividad crítica que bordea la dimensión de lo literario.

Asumimos, por ende, la certificación de una retórica teórico-literaria representada en función de una significación en los textos estudiados de las intermediaciones críticas para la formación de lectores. Las figuras relevadas remiten a la reconstrucción narrativa autorreferencial; un sistema de citas habilitante del diálogo con textos literarios y con las voces de los escritores; la intertextualidad con la propia obra literaria del autor y la construcción de categorías críticas a partir de la literatura; la demostración de un estilo metafórico y de resolución creativa basada en

la expresión propositiva de neologismos; el regodeo en las palabras, sus sentidos, sus significaciones; la exposición sintética de los argumentos de cuentos, novelas y juegos tradicionales.

En definitiva, la articulación en el nivel de la enunciación crítica de las mencionadas tretas acredita el planteamiento de temas y problemas sobre lectura y literatura infantil asociado a la instauración de la teoría en el atravesamiento del discurso literario.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: FCE.
- Arpes, M. y Ricaud N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bajour, C. y M. Carranza (julio, 2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. En *Imaginaria*, 158. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Carranza, M. (marzo, 2007). La literatura infantil: ¿Una cuestión de límites?. *VII Jornadas Literatura/Escuela*. Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, Mar del Plata, Argentina.
- Carranza, M. (diciembre, 2009). ¿Por qué la literatura es también para los niños? En *Imaginaria*, 261. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2009/12/%C2%BFpor-que-la-literatura-es-tambien-para-los-ninos/>
- Diaz Rönnner, M. A. (2000). La literatura infantil, de “menor” a “mayor”. En N. jitrík (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida* (pp. 511- 531). Buenos Aires: Emecé.
- Diaz Rönnner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: FCE.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: FCE.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel.
- Raffaghelli, F. (2010). Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la literatura infantil. *Revista Borradores, X/XI*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, pp. 1-11.
- Rodríguez, N. (diciembre, 2015a). Infancia, literatura y pedagogía. Bitácora de una expedición textual alrededor de *El corral de la infancia* de Graciela Montes. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 242-252. Recuperado de

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1500/1505>

- Rodríguez, N. (junio, 2015b). Hacia el abordaje de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013). Operaciones críticas y proyecciones pedagógico-didácticas en *La aldea literaria de los niños* de María Adelia Díaz Rönnner. En *VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- Rodríguez, N. (mayo, 2016a). Hacia el abordaje de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013). Operaciones críticas y proyecciones pedagógico-didácticas en *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. En *V Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.
- Rodríguez, N. (diciembre, 2016b). *Cara y cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönnner o las fulgurantes trayectorias críticas y pedagógicas hacia perspectivas innovadoras en el abordaje de la producción literaria para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (3) pp. 206-219. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1605/2029>
- Rodríguez, N. (2018). La crítica de literatura infantil en Argentina. Trayectorias teóricas y pedagógicas desde el camino lector hacia los itinerarios de lectura. *III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires.
- Rodríguez, N. (2019). Hacia el abordaje de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013). En S. M. Gómez (comp.) *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur* (pp. 607-617). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14037>

- Saer, J. J. (1988). *Una literatura sin atributos*. Santa Fe: Editorial Universidad del Litoral.
- Sardi, V. y C. Blake (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Stapich, E. (comp.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Stapich, E. y Cañón M. (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.



## **NATALIA RODRÍGUEZ.**

Doctora en Letras (UNC),  
Especialista en Enseñanza  
de la Lengua y la Literatura  
(UNC). Docente del  
Profesorado en Lengua y  
Literatura (UNRN Sede

Andina, Bariloche, Río Negro, Argentina) y del Profesorado de Educación  
Inicial (IFDC Bariloche, Río Negro, Argentina). Correo electrónico de  
contacto: [rodrigueznat75@hotmail.com](mailto:rodrigueznat75@hotmail.com)

# Lo juvenil: un dispositivo de lecturas para armar

Laura Rafaela García

Es que no nos gusta movernos mucho, y el acuario es tan mezquino; apenas avanzamos un poco nos damos con la cola o la cabeza de otro de nosotros; surgen dificultades, peleas, fatigas. El tiempo se siente menos si nos estamos quietos.

“Axolotl”, Julio Cortázar

Tengo grabada en la memoria la emoción al descubrir todo lo que me sugería la lectura del cuento “Axolotl” de Julio Cortázar. Sentía que hablaba de mí, de lo que me estaba pasando como adolescente o lo que le estaba pasando a mis amigas. El marco de ese encuentro con el relato fue una clase de literatura del secundario. La actividad consistía en leer una selección de cuentos del autor para trabajar en grupo y poner en común nuestras interpretaciones, que después serían compartidas con el resto de la clase de manera escrita y oral.

Josefina Ludmer (2015) afirma que en la literatura hay una lucha específica por el poder de dominio, que es el poder de leer, el poder de interpretar, el poder de dar sentido a algo. A mediados de los noventa,

cuando cursaba los últimos años del secundario me conmovió ese cuento porque le daba sentido a mi experiencia adolescente y, también, me atrajo la literatura porque me permitía incorporar mis interpretaciones y disputar sentidos. En ese momento, para mí, fue fundamental compartir la lectura que había hecho del cuento con mis compañeras de grupo, quienes habilitaron mi interpretación –tal vez identificadas con el relato igual que yo-, y entre todas articulamos la escritura. El relato posible de mi experiencia adolescente está mediado por la literatura. Leer literatura –a Cortázar- en el secundario, tener con quien discutir la interpretación, escribir la lectura: reconozco en esta serie los privilegios de mi iniciación literaria.

Para desarticular los sentidos de lo juvenil abordaremos las relaciones de fuerza simbólica que se articulan entre el lenguaje metafórico y la experiencia subjetiva de lectura del cuento “Axolotl”. Empezaré por presentar las percepciones de esa lectura personal del secundario, con el propósito de señalar el cruce de fuerzas entre la lectura literaria y la subjetividad adolescente. En la segunda parte del trabajo, avanzaré sobre la configuración de la categoría de lo juvenil en relación con el posicionamiento de la literatura para niños, niñas y jóvenes de fines de los años noventa en Argentina, para llegar a planteos más actuales sobre el tema.

## **La experiencia adolescente: entre las palabras y la subjetividad**

Asediar la categoría de lo juvenil es asumir un desafío que apunta en distintas direcciones. En este trabajo, nos proponemos explorar esta categoría desde los postulados de la literatura. La tesis de Hermida y Stapich (2014) colabora con este propósito al analizar los registros de la conversación literaria realizada con un grupo de alumnos sobre el cuento “Continuidad de los parques”, para demostrar la potencia de la obra cortazariana en la formación de lectores del *sujeto secundario* (Dalmaroni, 2011). Las autoras consideran entre los intereses clásicos de la subjetividad adolescente el atractivo por el género gótico y el terror. Al respecto agregan:

Si partimos de la categoría de “fantástico” como herramienta que nos permite indagar en los textos de Cortázar, es importante tener en cuenta que este género, en su ambigüedad, genera lecturas polisémicas que suelen frustrar al lector que busca seguridades. No obstante, distanciándonos de una “pedagogía del placer”, sostenemos que la dificultad es un motivo más para elegir a Cortázar (Hermida y Stapich, 2014, p. 3).

Con el paso del tiempo, resignifico esa instancia de lectura polisémica y provocadora. La operación más efectiva para desarticular ese lugar secundario, para escabullirse de la marca de lo menor como postulamos en otros trabajos (García, 2015) con respecto a lo infantil, es posicionar al sujeto como lector. La concepción del lector cómplice de Cortázar acompaña este desplazamiento, que es posible experimentar como lector

del nivel secundario porque este autor es uno de los seleccionados con mayor frecuencia. Camarada de camino dirá en *Rayuela* “puesto que la lectura abolirá el tiempo del lector y lo trasladará al del autor. Así el lector podrá llegar a ser copartícipe y copadeciente de la experiencia por la que pasa el novelista” (Cortázar, 1998, p. 560).

Marc Soriano (2001) postula la adolescencia como el estadio de las contradicciones y presenta brevemente esas contrariedades en cinco puntos: 1. Las pulsiones sexuales y las censuras sociales; 2. Las intensidades: la edad de los grupos, de las *fans*, la identificación con modelos sociales, artísticos o líderes políticos, las amistades apasionadas, las búsquedas sexuales; 3. Las aspiraciones artísticas y altruistas y las apreciaciones críticas acerca de la sociedad y de los padres, la edad de todo o nada; 4. La fragilidad afectiva y el impacto de los cambios en la sociedad; 5. Los roles sociales atribuidos a los sujetos. Para profundizar en las relaciones entre la subjetividad adolescente y la retórica del género fantástico reconstruiremos los artificios que ponen a funcionar la máquina de leer.

En “Axolotl” la adolescencia como el tiempo de las contradicciones se articula en cuatro percepciones que hacen representable la experiencia por medio de la metáfora. Al nombrarlas nos acercamos a una parte de los sentidos que componen la categoría de lo juvenil.

*Primera percepción.* Tanto el género fantástico como la adolescencia multiplican la experiencia de la ambigüedad. En el cuento, esa construcción se logra por el punto de vista que asume el narrador-protagonista. Esa extraña voz que habla desde algún lugar impreciso, se asimila a la experiencia adolescente que se debate en una dinámica de distancia y cercanía con respecto a la posición de los otros y a sí mismo. Recordemos la frase con la que se inicia el cuento: “Ahora soy un axolotl” (Cortázar, 2006, p. 113). De ahí en adelante la voz se mantiene en un movimiento oscilante, entre mirar a los axolotls y ser él mismo uno de ellos:

Solo una cosa era extraña: seguir pensando como antes, saber...Yo era un axolotl y sabía ahora instantáneamente que ninguna comprensión era posible. Él estaba fuera del acuario, su pensamiento era un pensamiento fuera del acuario. Conociéndolo, siendo él mismo, yo era un axolotl y estaba en mi mundo (pp. 117-118).

Ese estado de incompreensión se traslada a un oscilante movimiento narrativo, que tiene distintos puntos de tensión en el relato y va unido a los desplazamientos de la mirada del protagonista. El hecho de ser parte de un grupo y sentirse distinto al resto, a veces estar ajeno a lo que pasa y encontrarse fuera de todo, forma parte de la experiencia del sujeto adolescente. A medida que avanza el relato, esa sensación crece e inquieta tanto al narrador como al lector:

Turbado, casi avergonzado, sentí como una imprudencia asomarme a esas figuras silenciosas e inmóviles aglomeradas en el fondo del acuario. Aislé mentalmente una, situada a la derecha y algo separada de las otras para estudiarla mejor. Vi un cuerpecito rosado y como traslúcido (pensé en las estatuillas chinas de cristal lechoso), semejante a un pequeño lagarto de quince centímetros, terminando en una cola de pez de una delicadeza extraordinaria, la parte más sensible de nuestro cuerpo (p. 114).

La inquietante zona de tránsito que supone el tiempo adolescente se presenta como un territorio de ambigüedades incómodas. El sujeto mira al resto para reconocerse y, al mismo tiempo, se desconoce en el contacto con los otros.

*Segunda percepción.* La constante necesidad de transgredir las reglas está en la mirada. La acción de mirar llega al extremo fantástico de la transformación o la transmutación en el planteo del cuento. El narrador mira el mundo de los axolotls como si fuera el de otra especie. Punto en común con la mirada adolescente que tiene impresa la extrañeza del mundo y parece desafiar constantemente a la autoridad. Pero no es posible escapar de la mirada:

No se daba cuenta de que eran ellos los que me devoraban lentamente por los ojos, en un canibalismo de oro. Lejos del acuario no hacía más que pensar en ellos, era como si me influyeran a distancia. Llegué a ir todos los días, y de noche los imaginaba inmóviles en la oscuridad (p. 117).

La obsesión por mirar y sentirse mirado es permanente. Mirar hasta volverse uno de ellos, un axolotl, es parte del pasaje o de la

transformación fantástica de la voz narradora. Un extraño pasaje al mundo adulto. La experiencia consiste en estar solo de un lado y, luego, pasar al otro y ser parte de una especie exótica, que vive el encierro.

El sujeto disputa un lugar, un cuerpo, para habitar la propia sensibilidad que, al mismo tiempo, es ajena y distinta. Una parte de la experiencia adolescente es el descubrimiento de la búsqueda perpetua de una manera de mirar propia:

Sus ojos, sobre todo, me obsesionaban. Al lado de ellos, en los restantes acuarios, diversos peces me mostraban la simple estupidez de sus hermosos ojos semejantes a los nuestros. Los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida diferente de otra manera de mirar (p. 115).

La sensibilidad a flor de piel, los fanatismos como obsesiones, la incompreensión que vuelve al entorno estúpido y vacío de sentido encuentran sus extremos en la risa o el llanto. Efectos de la mutación que atraviesa el sujeto de adentro hacia afuera, para habitar un espacio desde el cuerpo.

*Tercera percepción.* La apariencia externa, mediada por el peso de los mandatos sociales sobre los cuerpos, se disputa a partir de la mirada. Las formas larvales, lo deforme en tensión con las imágenes de cuerpos estéticos y disciplinados entra en tensión con la autopercepción. Imagen y forma dan cuenta de las presiones del sujeto para definir sus propias inclinaciones:

Los axolotl eran testigos de algo, y a veces como horribles jueces. Me sentía innoble frente a ellos; había una pureza tan espantosa en esos ojos transparentes. Eran larvas, pero larva quiere decir máscara y también fantasma (p. 115).

La dualidad de la apariencia asume posiciones extremas que simulan desinterés o indiferencia; sin embargo, esconden una profunda crueldad. Cuerpos que son objetos de la mirada de otros, que prueban y mutan en una permanente búsqueda, el reconocerse y desconocerse como instancias del mismo proceso. En la narración, esa experiencia se presenta como parte de la inestabilidad que va de ser objeto de deseo a ser un sujeto deseante, de lo físico a lo subjetivo, hasta dar paso a una nueva voz, que es la misma pero desplazada. Hacia el final del relato el narrador afirma:

Conociéndolo, siendo él mismo, yo era un axolotl y estaba en mi mundo. El horror venía –lo supe en el mismo momento- de creerme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a él con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles (p. 118).

Se trata de la experiencia de una pérdida que, contradictoriamente, es duelo permanente y exaltación de la libertad en un mundo hostil. Inestabilidad, dolor y realidad alternan y rompen con la fantasía de la infancia por llegar a ser parte del mundo adulto.

*Cuarta percepción.* El extrañamiento interrumpe lo cotidiano de manera natural y se expresa en la intensidad de ese mundo sensible

desde el que se transita la adolescencia. Cortázar (1984) reconoce en su literatura fantástica una reacción frente al mundo que lo acompañó desde la infancia, un sentimiento frente a la realidad, y habla de una sensibilidad para lo fantástico. Ese límite borroso entre lo fantástico y lo real que bordea de manera permanente el narrador, y al que arrastra al lector, es una forma de participar del mundo.

Buena parte de ese desborde de emociones, que transita el sujeto adolescente en su humor o en las relaciones con él mismo y con los otros, se reconoce en esa consciencia que es un límite social y político. Desborde en el que se desafían las leyes de tiempo y espacio, dentro y fuera del relato, para pasar de un extremo a otro. La interrupción se produce desde la complejidad afectiva del mundo íntimo:

Inútilmente quería probarme que mi propia sensibilidad proyectaba en los axolotl una conciencia inexistente. Ellos y yo sabíamos. Por eso no hubo nada de extraño en lo que ocurrió. Mi cara estaba pegada al vidrio del acuario, mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila. Veía de muy cerca la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio (p. 117).

Manifestaciones de una conciencia que fluctúa de la incomunicación al diálogo, de la resistencia a la defensa de las causas que siente como propias. Búsqueda de un espacio y despliegue de estrategias, que le permiten tomar decisiones más allá del universo de la escuela y la vida familiar para aportar su lenguaje y su mirada. Lo colectivo es una

alternativa política para quebrar el orden tutelar, pero el nuevo mundo amenaza con la pérdida:

Ahora sé que no hubo nada de extraño, que eso tenía que ocurrir. Cada mañana, al inclinarme sobre el acuario, el reconocimiento era mayor. Sufrían, cada fibra de mi cuerpo alcanzaba ese sufrimiento amordazado, esa tortura rígida en el fondo del agua. Espiaban algo, un remoto señorío aniquilado, un tiempo de libertad en que el mundo había sido de los axolotl (p. 117).

El resultado no sólo es la transformación en otro y la pérdida de libertad sino también, el desconocimiento del propio sujeto: “O yo estaba también en él o todos nosotros pensábamos como un hombre, incapaces de expresión” (p. 118). El entorno es ajeno, los sujetos se diversifican en otros y luchan por no ser objetos de una insensible rutina.

Estas percepciones que el dispositivo de lo fantástico activa en la lectura dan cuenta de la categoría de lo juvenil como una construcción social y, en consecuencia, atravesada por una serie de complejidades con matices propios de acuerdo con cada contexto. El efecto de descubrir que la literatura narra algo de la intimidad de la experiencia tiene consecuencias en la subjetividad del lector. En esa nueva relación que se abre entre el texto y la subjetividad uno “está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” postula Jorge Larrosa (2013, p. 30).

Una pregunta frecuente del sujeto adolescente es para qué leemos, pero el punto es invertir el centro del planteo. Siguiendo a Ludmer (2015), consideramos que la pregunta que hay que hacerse junto con este lector

es desde dónde leemos. “Uno lee siempre desde alguna corriente, época, tipo de literatura especial, que elige secretamente como la propia” (p. 44). En el recorrido por los textos. es necesario demostrar que se lee desde las propias preferencias, desde la experiencia personal, desde la subjetividad. Formar lectores es mostrarles que cada uno puede elegir desde dónde leer o acompañarles en ese descubrimiento. Hay algo de misterio personal o de lo intempestivo, que se reduce a la medida de la experiencia de cada recorrido y se activa al poner a funcionar la máquina de leer.

En la introducción a *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs* Gabriela Larralde (2014) nos permite dimensionar la importancia de su experiencia de lectura. Una experiencia que encierra un saber que no puede separarse del sujeto que lo encarna. Gabriela nació en los primeros años de la recuperación democrática y en 1987, cuando se sancionó la Ley 23.515, sus padres se divorciaron. “No tengo recuerdos de ellos viviendo juntos. Mi familia siempre estuvo ‘separada’” afirma (p. 15). Esa experiencia personal en el contexto de una educación católica marca una diferencia:

Yo no tenía compañeros cuyos padres vivieran separados. Era la única en una clase de treinta y cinco alumnos. La única del “C”, pero tampoco había divorcios en el “A” o en el “B”, es decir, la única con padres divorciados entre los cien chicos de mi edad más próximos que tenía (p. 15).

De ese lado del mundo, hay algo de la realidad y sus propios marcos que se naturaliza y, al mismo tiempo, desconoce las alternativas a esa versión de los hechos. Las lecturas seleccionadas en los libros del colegio al que iba Gabriela tampoco mostraban otros modelos más que el de la familia tipo. Sin embargo, la autora percibe la diferencia entre el mundo representado por el espacio institucional y su mundo. En cierto momento el curso de los hechos tenía que interrumpirse y ella narra con precisión ese momento:

Un día, cuando yo tenía siete años, Cristina, la madrina de mi hermano Martín, llegó con un libro a casa. Un libro especial, me dijo. Aunque en ese momento no sabía qué tan especial terminaría siendo. *Historia de un primer fin de semana* de Silvia Schujer (1988) era la historia de un padre recién separado que pasaba los fines de semanas con sus hijas... Sus padres se habían conocido en la secundaria, igual que los míos. Y ahora ellas pasaban los fines de semana con él, como lo hacíamos mi hermano y yo... Al final, tanto el padre como la madre formaban una familia nueva. Lo mismo pasó con los míos (p. 16).

Encontrar en el libro de Schujer una historia que resonara con la suya representó la posibilidad de legitimar la diferencia: “El libro fue mi amuleto, mi Biblia, si cabe la analogía” (p. 16). Este hallazgo -mediado por la atenta y amorosa mirada de la madrina- era la prueba de que su familia también formaba parte de una realidad: “Sí entendía a la perfección que ese libro venía a decirme algo a mí y a muchos de los que me rodeaban. Mi familia estaba bien. No era extraña, solo era diferente” (pp. 15-16).

Como afirma Michèle Petit (2007) la lectura se ha convertido en un gesto de afirmación de la singularidad (p. 27) y ese gesto permite producir nuevos sentidos. El trabajo de investigación de Larralde (2014) analiza los modos de representación de sujetos, prácticas y relaciones sociales disidentes de la normativa heterosexual en la literatura para niños y niñas. Un tema incómodo para los modos de leer vigentes dentro y fuera de la escuela. La autora da cuenta de sus propios modos de leer ficción con niños y niñas y, en esa dirección, sostiene “estamos pensando en la ficción como un acercamiento a la comprensión humana más profunda” (Larralde, 2014, p. 21). Larralde busca acercar al lector a ese tipo de experiencias, al mismo tiempo, lee desde ese lugar y asume esa búsqueda en su investigación.

La subjetividad adolescente como la posibilidad de leer y construir sentidos está del lado de la *in-pertinencia* que es algo congénito a la lectura, afirma Barthes (1994, p. 41). La pertinencia de sentidos, la impertinencia de la lectura que se escapa de las categorías le dan autonomía al lector para encontrarse con su deseo hecho de palabras e historias. La pregunta se actualiza, una vez más, hasta qué punto la categoría de lo juvenil puede salir del tutelaje de las lógicas de la vida familiar, el canon escolar o el mercado.

## **El público juvenil como categoría del mercado editorial**

El desplazamiento de lo menor a lo mayor (Díaz Rönner, 2000), que operó el campo de la literatura argentina para niños y niñas en el sistema literario y entre los lectores de manera crucial en los últimos años, contribuyó a cuestionar la calificación de infantil. En Argentina, el movimiento principal para operar ese desplazamiento se dio a partir de las concepciones de literatura de escritoras como María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, Graciela Cabal, entre otras, que promovían el posicionamiento del sujeto niño o niña como lector (García, 2020). Una postura que no naturaliza las asimetrías entre la figura del adulto y las infancias, sino que –desde sus planteos contrahegemónicos– cuestiona el lugar de autoridad y habilita la impertinencia de la lectura.

Patricia Bustamante (2018) considera que, en el proceso de autonomización del campo de la LIJ, “la literatura infantil y sus estudios adquirieron mayor independencia y vuelo, frente a la denominada juvenil” (p. 51). Los cuestionamientos en torno al recorte “literatura juvenil” - según Bustamante- se circunscriben a dos problemáticas fundamentales: “la ambigüedad del adjetivo y el hecho de que podría, simplemente, ser ‘literatura’” (p. 50). Para salir de los límites impuestos al público juvenil, resta asumir posicionamientos más definidos que le otorguen al adolescente el estatus de lector.

Piacenza (2017) demostró que desde las primeras manifestaciones del desarrollo de la cultura de masas “los jóvenes constituían un *target* del mercado” (p. 85). Entre las presiones del tutelaje, que ejerce el mercado o la escuela, el rol de la crítica es revisar las tensiones “entre los usos autonomizantes y los usos políticos de la literatura en contextos específicos” (Ludmer, 1985, p. 11). Por eso, nos proponemos avanzar sobre algunos posicionamientos cristalizados en la categoría de lo juvenil y dejaremos de lado el abordaje del tema desde la enseñanza para asumir el de la crítica como *mediación* (Gerbaudo, 2009, p. 172).

¿Cómo proponer una literatura que pueda ser entendida como una máquina de lecturas? ¿Cuáles son las alternativas posibles para un planteo contrahegemónico que ponga en el centro a los adolescentes como lectores y no al canon? Las decisiones acerca del canon escolar están determinadas por los adultos docentes o por los editores, en el caso de los criterios en juego para publicar. Como postula Valeria Sardi (2012), nos interesa la tarea de leer a contrapelo e ir más allá de la pregunta por las decisiones de conformación del canon literario escolar.

El abordaje de esta problemática desde una *zona de borde disciplinar* (Gerbaudo, 2009) nos permite construir una posición entre el campo editorial y el campo literario. La pregunta que surge es cómo proponer una maquinaria interpretativa que promueva determinadas estructuras del sentir y, de esta manera, crear una ingeniería simbólica (Sardi, 2012)

que posicione en el centro del sistema al lector adolescente. Presentamos un breve itinerario por una selección de hechos y publicaciones con el propósito de considerar la configuración del público juvenil en Argentina hacia mediados de los noventa, e interpelar los protocolos que encierra la categoría juvenil.

Por esos años, el campo de la literatura infantil argentina había alcanzado un lugar propio en el mercado editorial y, con el propósito de formar lectores, las editoriales advirtieron las ventajas de separar a los niños y niñas del público juvenil. Esta decisión editorial se materializa a partir de dos hechos clave: la aparición de la colección “Zona Libre” como de otras publicaciones y la emergencia de un grupo de escritores que integraron el sector juvenil de los catálogos editoriales.

En el ámbito escolar el canon incluía los clásicos de la literatura española, la literatura latinoamericana y argentina en antologías o en la selección de los libros o sugerencias de los manuales escolares. El sector no sólo tenía sus propios clásicos sino también, ciertos temas específicos relacionados con los intereses atribuidos al destinatario juvenil como la amistad, el amor, las relaciones con el mundo adulto, entre otros; o ciertos géneros como el fantástico, el policial, la ciencia-ficción o el terror. También, se seleccionaban lecturas de breve extensión y, en consecuencia, los cuentos y las *nouvelle* presentaban el tamaño preciso para ser leídos por los jóvenes.

La apuesta del mercado editorial consistió en separar al público y redescubrir al sector capturado por la escuela secundaria hasta ese momento con publicaciones específicas para el joven lector. La colección “Zona Libre” del sello Norma se destaca por incorporar a escritores que mantendrán una continuidad dentro de las publicaciones del sector, por presentar novelas de extensión precisa para las características lectoras de este público y por tener una importante aceptación tanto entre los lectores como entre los docentes, que seleccionan estos textos para leer en las aulas. Esta última característica junto con las anteriores resalta la estrategia editorial por la cual la colección se dirige al sector juvenil y, al mismo tiempo, tiene una fracción del público asegurada con los alumnos de la escuela secundaria. Entre los títulos que corresponden a las primeras novelas, se destacan *El abogado del marciano* (1996) de Marcelo Birmajer, *Los ojos del perro siberiano* (1998) de Antonio Santa Ana y *La venganza de la vaca* (1998) de Sergio Aguirre.

Esta colección, que hoy se encuentra vigente, fue agregando títulos, temas y autores a lo largo de los años. Entre los más leídos se encuentran: *La venganza de la vaca* (1998) de Sergio Aguirre, *Si tu signo es cáncer* (2004) de Graciela Bialek, *¿Quién conoce a Greta Garbo?* (2000) de Norma Huidobro, *El mar y la serpiente* (2005) de Paula Bombara, *Veladuras* (2005) de María Teresa Andruetto, *El equipo de los sueños* (2004) de Sergio Olguin, *Los parientes impostores* (2009) de Laura

Escudero, *Presagio de Carnaval* (2009) de Liliana Bodoc, *Tatuajes* (2014) de Sandra Siemens. Las publicaciones más recientes de la colección sobresalen por sus innovaciones ligadas a las temáticas actuales y complejas, como se puede ver en *Identidades encontradas* (2017) coordinado por Paula Bombara, *Me enamoré de una vegetariana* (2017) de Patricia Kolesnicov, *Si te morís, te mato* (2018) de Grisel Estayno y Melina Pogorelsky y *Elisa, la rosa inesperada* (2018) de Liliana Bodoc.

La segunda publicación en la que nos detendremos es de 2001 y se titula *Nuevos cuentos argentinos. Antología para gente joven*. Nos interesa destacar que su índice reúne a otro grupo de escritores – distintos a los de la colección anterior- y entre ellos se encuentran: Jorge Accame, Pablo De Santis, Esteban Valentino, Ana María Shua, Fernando Sorrentino. También, integran esta antología escritores y escritoras que tienen publicaciones en el campo infantil como Graciela Cabal, Silvia Schujer, Ema Wolf, Luis María Pescetti. Es decir, en los años noventa y principios de los dos mil, surgen nuevos escritores en torno a la categoría juvenil que conviven con los escritores consagrados del campo infantil. Por esos años, la categoría juvenil está motivada por responder a los intereses del público lector de la escuela secundaria y, en consecuencia, en muchos casos eso condiciona tanto las decisiones estéticas como editoriales.

Es importante destacar la continuidad en la producción de escritores de trayectoria que avanzan en el abordaje literario junto con su público. Graciela Montes es un ejemplo, ya que aporta -con mirada innovadora- a los temas políticamente más comprometidos. Es una de las primeras autoras en plantear a los jóvenes el tema de la violencia política: en su versión ficcional con el mundo de la militancia recreado en la novela *Otroso. Noticias del mundo subterráneo* (1991) y en su versión histórica con *El golpe y los chicos* (1996), donde incluye los primeros testimonios de hijos e hijas de desaparecidos.

Estas publicaciones tienen como marco un proceso de transformación cultural que incide de manera particular en el espacio editorial. Hacia fines de la década del noventa, tienen lugar los procesos de compra y concentración de editoriales nacionales por parte de los grupos de capital extranjero. Eso se tradujo, como afirman Saferstein y Szpilbarg (2014), “en formas de edición globales y en la construcción de un mercado de libros con una tendencia ‘best-sellerista’” (p. 8). En el ámbito local, esto contribuyó a la internacionalización de algunos escritores del campo, pero como señala Duarte (2009) también afectó los criterios de calidad con los que seleccionaban los textos (p. 45).

En este momento, el mercado editorial se vio sorprendido por el fenómeno de lectura que provocó la publicación de Harry Potter que, al menos, puso en cuestión el criterio de extensión con el que se

seleccionaban los textos para jóvenes. Por esos años, explica Bustamante “la industria cinematográfica y editorial puso en circulación *El señor de los anillos*, *La materia oscura*, y *Mundo de tinta*, entre otros” (2018, pp. 57-58). Muchos jóvenes organizaron sus propios clubes de lectura para argumentar sobre las historias y sus preferencias literarias.

En el año 2000, la publicación de *Los días del venado* de Liliana Bodoc, primera parte de la trilogía *La saga de los confines*, intervino en el mercado editorial derrumbando algunos principios cristalizados. Este hecho es un antecedente central para mostrar los desplazamientos posibles en relación con las transformaciones de la conducta lectora, ya que no sólo ponía en cuestión los postulados sobre la extensión de los textos, sino también evidenciaba la posibilidad de decidir qué leer más allá de las categorías del mercado. Bustamante (2018) lo presenta como un caso paradigmático, ya que aparece editado y puesto en circulación originalmente como literatura juvenil, “pero se ha movido hacia el centro del sistema literario, perdiendo este rótulo en su última edición” (p. 57). Con el paso del tiempo podemos ver que, en algunos casos, los lectores pueden operar sobre las clasificaciones establecidas e incidir en las decisiones editoriales.

Para continuar con esta línea de desterritorialización de la literatura de las formas de tutelaje sobre los lectores, encontramos un movimiento en otra dirección, que va desde la editorial hacia el público juvenil con la

invitación a leer la narrativa argentina del momento. Nos referimos a la publicación *Estilo libre. Antología de cuentos argentinos* (2018) que compila textos de escritores como Selva Almada, Felix Bruzzone, Gabriela Cabezón Cámara, entre otros, incluida en el catálogo de LOQUELEO (2020). Para no entrar en otro tema, como sería profundizar en los textos que integran esta antología y preguntarnos si fueron escritos para esa publicación o son adaptaciones editoriales de otras historias, insistimos en resaltar que, una vez más, la antología parece ser funcional a los criterios editoriales más que a los modos de leer del público. Pero, más allá de eso, se trata de una selección de cuentos de escritores contemporáneos y, aunque en el título no figura la palabra, integra la sección juvenil del catálogo editorial.

Esta selección que acerca al lector juvenil a la literatura argentina actual se inscribe en la misma línea de la apuesta didáctica de aquellos docentes que apelan a sus propias bibliotecas y en sus clases leen textos de Laura Alcoba, Mariana Enriquez o Samanta Schweblin. La responsabilidad de los escritores y los mediadores con sus lectores los obliga a escapar con astucia, o a desconfiar de las trampas del mercado, para presentar el mundo literario como algo que va mucho más allá de un universo ordenado por temas o géneros homogéneos y clasificables. Como sostiene Daniel Goldin (2006) al marcar la complejidad del lugar del editor, hay un doble conflicto en la toma de las decisiones. El editor se

debate “entre dos libertades que al elegir o rechazar, al aceptar o modificar, posibilitan o cierran formas de ser lector o editor” y que, a su vez, “están condicionadas por otros factores de dentro y fuera del ámbito de la producción y circulación de la palabra escrita” (p. 75).

Como movimiento editorial en relación con el público juvenil esta última publicación de LOQUELEO resulta prometedora, ya que presenta la posibilidad de formar lectores en otra dirección. Es una invitación a leer la narrativa de escritores contemporáneos y así salir de los temas cristalizados en la sección juvenil del catálogo. Insistimos en destacar que este tipo de movimientos que interpela las categorías y parece filtrarse entre las lecturas sugeridas para los jóvenes lectores es una de las primeras operaciones que realizan algunos docentes mediadores, motivadores de auténticas comunidades de lectores en las aulas, y que dieron resultados interesantes.

Apostar a una literatura sin adjetivos como postula María Teresa Andruetto (2009) es la operación central, ya que entra en disputa con las lógicas del mercado desde las que se piensa lo juvenil y pone a funcionar otros criterios de selección, sin subestimar a los lectores. La apuesta consiste en formar lectores y mediadores que, al decir de Andruetto, escapen a las tendencias que califican la literatura con las ideas preconcebidas acerca de lo infantil y /o juvenil:

Así la literatura para adultos se reserva los temas y las formas que considera de su pertenencia y la literatura infantil/juvenil se

asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario, convirtiendo a lo infantil/juvenil y lo funcional en dos aspectos de un mismo fenómeno (p. 36).

Esta perspectiva se radicaliza en el planteo de la propia autora, quien postula entender a los escritores como *inquilinos* y no como *terratenientes* de la literatura, limitados a ciertas fronteras establecidas por el campo o el mercado. Hay algo de la libertad del inquilino para elegir donde quedarse que es posible trasladar del escritor al lector y eso daría paso al derecho a elegir el próximo estante de la biblioteca para seguir adelante.

A esta altura del recorrido por la categoría juvenil, llegamos a la conclusión que los movimientos que contribuirán a posicionar en el centro al lector comprometen a escritores, como así también a editores y a docentes entendidos como mediadores. De acuerdo a los planteos de Petit (2007), el papel del mediador es tender puentes: “el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado” (p. 181). No determina la dirección del camino; en todo caso, se trata de una compañía en diferentes momentos del recorrido, mientras el otro hace su elección, y su presencia acerca o facilita las oportunidades de hacer hallazgos.

La categoría juvenil se presenta como un artificio del sistema que los lectores pueden resistir hasta desarticular. La primera operación consiste en desplazar a los lectores jóvenes de los protocolos de extensión,

género y antología que se inspiran en una lista de temas que cataloga sus intereses. La segunda operación consiste en darle paso a la subjetividad adolescente. La literatura para jóvenes es un dispositivo para armar porque el sujeto adolescente necesita experimentar el poder de expresión para activar la máquina literaria.

Para formar lectores jóvenes que, probablemente, tengan en la escuela y en esa etapa de su vida una de las pocas posibilidades de encontrarse con la lectura literaria, es fundamental acercarlos al poder de la palabra. Como afirman Deleuze y Guattari (1990):

No estamos pues ante una correspondencia estructural entre dos especies de formas, formas del contenido y formas de la expresión, sino frente a una *máquina de expresión*, capaz de desorganizar sus propias formas y de desorganizar las formas de los contenidos para liberar nuevos contenidos que se confundirán con las expresiones en una misma materia intensa (p. 45).

La experiencia de leer literatura en la adolescencia puede ser entendida como una máquina de expresión si asume el riesgo político de desorganizar las formas que presenta el mundo y, al mismo tiempo, se arroga la posibilidad de encontrar los propios sentidos que le den forma a ese desorden. Aun en contacto con la subjetividad adolescente no sabemos con certeza qué es lo que puede activar la maquinaria interpretativa, por eso es importante cuestionar los protocolos cristalizados en la categoría de juvenil.

Hay una relación personalizada, singular, en la lectura literaria que también alude a la dimensión política que revelan Deleuze y Guattari (1990) para desarticular lo menor. Esa posibilidad cobra nuevas dimensiones en el intercambio colectivo en el que se pone a circular los sentidos atribuidos al texto a partir de sus juegos retóricos. Para activar los sentidos subjetivos y poner en movimiento el engranaje colectivo de las piezas, la máquina literaria tiene que ser lo suficientemente flexible para resistir y acompañar las múltiples direcciones que asuma el lector.

## Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: ComunicArte.
- Barthes, R. (1994). Sobre la lectura. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 51-58). Buenos Aires: Paidós.
- Bustamante, P. (octubre, 2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. En *Kapichúa sobre literatura infantil y juvenil. Centro de Mediación e Indagación de las Prácticas de Escritura y lectura en Literatura infantil y juvenil (CEMILLIJ)*. 1 (1), pp. 49-62. Recuperado de <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>
- Cortázar, J. (1998). *Rayuela*. Buenos Aires: Ediciones Cátedra.
- Cortázar, J. (2006). *Ceremonias*. Buenos Aires: Booket.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Ediciones Era.
- Dalmaroni, M. (abril, 2011). La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2 (2), pp. 1-11. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- Díaz Rönnner, M. A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En N. Jitrik (Dir.), *Historia Crítica de la literatura argentina* (pp. 511-551). Buenos Aires: Emecé.
- Duarte, M. D. (mayo, 2009). Articulaciones del campo: Editoriales y Literatura para niños y jóvenes. *Cultura LIJ. Reflexiones sobre la literatura infantil y su cultura*, 1 (1), pp. 42-46.
- García, L. (abril, 2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). En *El taco en la brea*, 2, pp. 80-118. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EITacoenlaBrea/issue/view/458>

- García, L. (2020). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (Dir.) *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Editorial Paidós.
- Hermida, C. y Stapich, E. (agosto de 2014). Cortázar y “el sujeto secundario”. *I Jornada Homenaje “Julio Cortázar. A 100 años de su nacimiento”*. UNMdP, Mar del Plata, Argentina.
- Larralde, G. (2014). *Los mundos posibles. Un estudio sobre literatura LGBTTI para niños*. Buenos Aires: Título.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ludmer, J. (1985). *Cien años de soledad. Una interpretación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Petit, M. (2007). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, V. (septiembre, 2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. En *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (2), pp. 31-39. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/135>
- Saferstein, E. y Szpilbarg, D. (2014). La industria editorial argentina, 1990-2010: Entre la concentración económica y la bibliodiversidad. En *Alter/nativas*, 3, pp. 1-21. Recuperado de <https://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014/essays2/saferstein-szpilbarg.html>

Soriano, M. (2001). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.



**Laura Rafaela García** es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán e Investigadora Asistente del CONICET; es además Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Es jefe de trabajos prácticos en la cátedra de Introducción a la Investigación Literaria de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y

Letras de la UNT. Dicta, por extensión de funciones, la materia Literatura Infantil y Juvenil e integra la cátedra de Taller Literario. Publicó numerosos artículos entre los que se destaca: “Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970- 1990)” en *El taco en la brea*. Coordinó junto con la Dra. Rossana Nofal el N° 19 “Escenas de infancia en la narrativa contemporánea latinoamericana” de *Telar*. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (IIELA). Su libro *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina* se encuentra en proceso de edición en la colección *Relecturas* dirigida por Susana Iztovich en Lugar Editorial. Sus líneas de investigación se encuentran en el cruce entre literatura y memoria, lectura literaria e infancias y los modos de leer la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes en diálogo con el campo del libro y la edición.

# Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto? El corpus de la Literatura para niños, mediaciones y apropiaciones

Mila Cañón

## Introducción

...la tensión que existe entre las competencias de un niño modélico, arquetípico, estadístico, y la representación que de ese niño y de sus demandas manejan el autor y –en un género mediado hasta el escándalo- el editor, el maestro, el bibliotecario, el librero, los padres y la crítica, si la hubiera. Y en ese tironeo, la escuela se lleva la parte del león. Pecado original del género, la función instrumental lucha por retenerlo fuera del centro celestial de la literatura “grande”.

Maite Alvarado

Entre otros problemas posibles, nos preguntamos, por los modos de leer la Literatura argentina para niños (LAPN) y cuáles son las operaciones culturales, políticas, literarias y didácticas que los atraviesan, en especial cuando el campo, variable históricamente, se reconstruye en función del tutelaje y las imágenes de infancia. En principio, el saber acerca del

campo literario, sus pugnas, recortes, sus históricas filiaciones y rupturas muestra un recorrido que luego impacta en las operaciones de la investigación, de la producción de los protocolos críticos y también, y tal vez en primer lugar, en las apropiaciones y en los modos de leer que diversidad de mediadores de lectura llevan a cabo a pesar de, en contra de, a favor de sus representaciones sobre las infancias, sobre la literatura, sobre la lectura, fuera y dentro de la escuela.

En cruce con el peso determinante del mercado editorial y escolar, se producen diversas condiciones de producción y recepción, se instauran operaciones de selección de los textos que legitiman a ciertos autores que serán parte de los recorridos literarios y de las trayectorias formales o no formales de los lectores en formación.

En especial, en este trabajo indagaremos las articulaciones entre los saberes acerca del campo literario para las infancias que se encuentra atravesado por operaciones –editoriales, culturales, críticas, pedagógicas– que definen sus condiciones de producción y recepción, y en particular las apropiaciones de agentes e instituciones, en relación con los posicionamientos adultos que redefinen su relación histórica y política con los niños evidenciando las representaciones sociales que las guían, y que se tensionan o fuerzan finalmente las prácticas concretas (Díaz Rönner, 2011; Carranza, 2007).

## Breve recorrido por el campo de la Literatura argentina para niños

El niño no está dispuesto a aceptar la trampa que suele tenderle el adulto bajo la sutil apariencia de una estructura artística: la moraleja como final, que enmarca con rigor conductas determinadas; asimismo, la presentación de situaciones arquetípicas que tienen por objeto enseñar qué se debe hacer, cómo actuar y cuáles personajes admitir o rechazar, de acuerdo con cánones rigurosamente establecidos por “los otros”, es decir, por las personas adultas.

María Luisa Cresta de Leguizamón

En la Argentina, fue y es fundamental el trabajo de los agentes e instituciones que inauguran el periodo democrático de 1983, un momento de transición histórica que instala, de a poco, gestos de apertura en todos los ámbitos. En primer lugar, se considera este periodo de reorganización del campo de la LAPN cuando las prácticas culturales y editoriales consolidan una producción estética para la infancia despojada de propósitos extra literarios. En segundo lugar, para ello, los protocolos críticos que analizan esta época a la vez que la construyen - al igual que su producción literaria - afianzan la vertiente estética.<sup>5</sup> Intentan, cada vez

---

<sup>5</sup> Esta categoría emerge de un planteo de María Adelia Díaz Röner que es funcional para sistematizar las miradas sobre la infancia y los modos más o menos conservadores que se gestan en el campo de la LAPN (Díaz Röner, 2000, p. 525). La vertiente popular -que redefinimos como estética- nace a partir de tres hechos: una nueva producción literaria en ciernes que se cristaliza en los sesenta alrededor del estallido que provocó María Elena Walsh; un hecho académico alejado de Buenos

más ajustadamente, desde fines de 1980 – con antecedentes tales como Juan Carlos Merlo (1976) o María Luisa Cresta de Leguizamón (1980), entre otros-, reconfigurar el objeto Literatura infantil (LI, Díaz Rönner, 2011, pp. 55-63) y desprenderse en forma paulatina de la mirada conservadora imbuida de propósitos ajenos a la especificidad literaria.

En este contexto, diversos agentes e instituciones en algunas zonas del país reactivan el campo también lastimado por la dictadura cívico militar. Un colectivo de escritores trenzados a su vez en la formación cultural de Buenos Aires que se fortalece por las redes de amistad, por la formación académica y los repertorios compartidos, por los modos de mirar la infancia –habiendo publicado mucho, como es el caso de Elsa Bornemann, o menos como en el caso de Graciela Cabal, antes y durante el periodo de la dictadura (1976- 1983)–, cuando retorna la vida democrática, se constituye, a los ojos de Díaz Rönner, como la *Banda de los Cronopios* (2011, p. 128).<sup>6</sup>

En primer lugar, entonces, estos agentes dobles se definen por sus modos de intervención en el campo, en el sentido de Gisele Sapiro (2017, p. 117), puesto que se posicionan al menos como escritores y mediadores

---

Aires: los tres seminarios de Literatura infantil que se promovieron desde la Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba en los años 1969, 1970 y 1971; y el empuje y la promoción de las colecciones editoriales del CEAL.

<sup>6</sup> La revisión exhaustiva de las listas de citación de la producción completa de la profesora Díaz Rönner utilizada como fuente - desde 1988, cuando publica su obra inaugural, hasta 2008- arroja resultados que sostienen estas afirmaciones.

culturales (Cañón, 2016) pero también como críticos y referentes de la época. Desarrollan poéticas de autor (Hermida, 2013, pp. 13-22), las construyen contra el estereotipo, contra lo breve y el vocabulario sencillo porque es para niños, contra los contextos cercanos y la identificación directa con los personajes, contra los textos didácticos o por edades y a favor de la literatura. En segundo lugar, operan con una imagen de infancia que descoloniza la relación entre niños y adultos, escapan de la repetición a través de poéticas de la desobediencia, como lo hiciera María Elena Walsh, y las respaldan con la producción de protocolos teóricos críticos que comparten en espacios diversos cual manifiestos<sup>7</sup> Las representaciones de infancia construyen un lector modelo al que se dirigen los libros a través de procedimientos literarios que no aleccionan ni tranquilizan. Los más frecuentes en las listas de citación de la profesora Díaz Rönner –pensadas como dispositivos de análisis– son Laura Devetach y Elsa Bornemann cual bisagra entre Javier Villafañe y María Elena Walsh y posteriormente, Graciela Cabal, Graciela Montes, Ema Wolf, Gustavo Roldán.<sup>8</sup> Escriben poesía y/o narrativa, humor, cuentos, novelas,

---

<sup>7</sup> Espacios culturales y académicos, a través de la oralidad y la escritura en medios periodísticos, culturales y paulatinamente en la universidad.

<sup>8</sup> En esta formación cultural que surge y se sostiene desde el centro del país, los posicionamientos de los escritores construyen un canon sólido que se cristaliza durante años –especialmente en los dispositivos analizados: las listas de citación de la profesora Díaz Rönner, un corpus crítico que se produce entre 1980 y 1990 y las colecciones de revistas culturales revistas especializadas en LAPN: *Piedra Libre* (1987-

perseveran en el fantástico con elementos maravillosos y evidencian poéticas cada vez más sólidas cuando escriben y publican el grueso de sus obras durante las décadas de 1980 y 1990 (Perriconi, 2012).<sup>9</sup>

Luego, en un texto del 2006, María Teresa Andruetto, señala otro movimiento del campo, cierta ruptura que se gesta entre fines de la década del noventa y principios de los 2000 que abre una etapa de diversificación, cuando el canon cristalizado se abre hacia otros autores y títulos:

La Literatura Infantil, sin embargo, en un procedimiento que apenas hace unos años ha comenzado a resquebrajarse, ha ido a la cola de ese concepto porque ha canonizado mucho más que textos, a autores. Se trata de un modo de canonización más peligroso, que puede convertir a un autor en marca registrada, arrimando de un modo indiscriminado hacia la totalidad de su obra (Andruetto, 2009, p. 10).

El campo de la Literatura para niños (LPN) se ha consolidado en la Argentina desde la década del ochenta a través de sus producciones y de las figuras representativas de sus escritores, en tensión con el mercado editorial primero, al que a finales de la década del noventa se suma el campo escolar (Andruetto, 2009, p. 16; Cañón, 2004). Naturalmente, ese canon, en el sentido de Alastair Fowler (1988), se hizo

---

1998) y *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* (1996-2001/ 2003-2006). Estos dispositivos de análisis que forman parte de la historia del campo no pueden soslayarse a la hora de mostrar y concluir (Cañón, 2019b).

<sup>9</sup> Algunas de estas ideas empezaron a gestarse en Couso y Cañón (2018).

oficial y también accesible, en especial a través del ingreso de los textos a la escuela – en diversos formatos creados muchas veces *ad hoc*, ya sea por las editoriales o en el XXI por las decisiones del Estado como selector y proveedor. Se define así una operación de apertura y expansión hacia otros autores, títulos y editoriales, que pone en tensión los problemas históricos del campo respecto del canon y el corpus, de la materialidad y la circulación, pero también, en el sentido de Roger Chartier (1994; 1999), de las prácticas y las apropiaciones y el lugar desde donde se produce y lee este corpus heterogéneo que se denomina indistintamente LPN. Operación de apertura que el mercado editorial, aliado del campo escolar necesariamente, inició desde fines de los años noventa, al instalarse en el país o permanecer y crecer, cuando el mundo editorial modifica sus reglas de funcionamiento y el campo escolar se convierte en nicho cautivo de estas producciones (Tosi, 2012; Botto, 2014; Cañón, 2019a). Por tanto, se suman nuevos problemas, por un lado, respecto de la creación de públicos lectores –de los adultos mediadores/compradores y los niños- marcados por el rol conservador que sostiene la institución escolar y las prácticas pedagógicas en relación con el mundo editorial, y por otra parte, en la relación de los escritores con el mercado acerca de la autonomía de sus escrituras para las infancias. (Montes, 1999; Cañón, 2004; Andruetto, 2009).

Los modos de leer en los primeros niveles educativos (Nivel Inicial y Primario) se ven atravesados muchas veces por la *ley del usufructo* al punto de que el discurso literario se convierte en subsidiario, como dijimos hace un tiempo (Cañón, 2004), en primer lugar, de la enseñanza de la lengua y, en segundo, de otras disciplinas, enfoques o prescripciones –históricamente se ha insistido con la enseñanza en valores– por lo que la ley de la canonización que insta, al menos por un periodo, un canon oficial, no suele ser un objetivo (Bombini, 1991). Por ello, el canon literario escolar de los primeros años se construye como móvil y cambiante, filtrado por intenciones extraliterarias, atravesado por modos de leer en los que se juegan fines económicos, ideológicos, didácticos y además literarios (López, 1997; Hermida y Cañón, 2002; Andruetto, 2009; Stapich y Cañón, 2012). Sin embargo, la presencia en las escuelas de los materiales que instala el Estado –principalmente entre 2003 al 2015–<sup>10</sup>, la creciente formación especializada de los lectorados en la educación superior –durante la formación docente y bibliotecaria, que también recibe los envíos del Estado en general–, la generación y difusión de propuestas emergentes y estables, críticas y culturales– muchas de ellas emplazadas o difundidas ampliamente por las redes

---

<sup>10</sup> Los envíos del Estado a las escuelas (desde 2003 a 2015) constituyen una decisión política fundamental donde el Estado provee a las escuelas de libros de LPN en todo el país (Hermida, C.; Cañón; D'Antonio y Hermida, A., 2016; Cañón, 2015) a través de una operatoria federal que abre el canon cristalizado a fines de los ochenta.

sociales– y el crecimiento de espacios académicos específicos – congresos, jornadas, tesis, cátedras– diseñó otra operación que modificó los modos de intervención y los diversificó. Por ello, otros agentes intervienen en nuevos posicionamientos y aportan a los debates que sostienen los protocolos teórico críticos.

Sin embargo, las tensiones que se evidencian en un mapeo histórico del campo de la LAPN no desaparecen cuando el campo se expande y se multiplica la producción en una clara muestra de la vitalidad del mercado editorial. Los nombres de ese canon cristalizado entre los ochenta y los noventa se versionan y publican, pero conviven y se reorganizan en otras listas de legitimación más que nada por las premiaciones que genera el campo cultural, las apropiaciones del mercado editorial y los usos escolares. En este marco, las trayectorias de los autores muestran diversos posicionamientos respecto del mercado editorial del libro infantil, un mercado que atraviesa las crisis económicas y políticas sin perder su poder y su productividad. Algunos escritores instalan sus poéticas de autor o de ilustrador desde la vertiente estética, otros pactan con las editoriales y escriben a pedido lo que da por resultado textos de diverso valor literario, otros escriben con propósitos más o menos conservadores, otros abiertamente escriben libros como *El monstruo de los colores* (Llenas, 2012) al borde del campo, entre récords de ventas como cuento o libro álbum y como libro de autoayuda, como dice Romina

Cutuli (2020)- un poco perdidos en la indiferenciación o la alienación (Chartier, 2000).<sup>11</sup> En diálogo con los cambios políticos en la Argentina, aunque es un periodo muy reciente, se descubren nuevos asedios al objeto LI, a partir del 2015, usufructos disciplinares e incluso ciertas prescripciones curriculares, dado el poco diálogo entre ciertas apropiaciones didácticas con los protocolos de la investigación más fortalecidos en las dos primeras décadas del siglo XXI y los discursos académicos de la crítica.

Entonces, este trabajo pretende no obviar este recorrido y, una vez más, realizar a la luz de la reflexión teórico crítica la necesaria vigilancia epistemológica en respuesta a la vertiente y las experiencias estéticas de lectura cuando se observan apropiaciones diversas de la LPN desde agentes que ocupan niveles de acción y de decisión muy distintos: el mercado editorial, el Estado como prescriptor, los medios de difusión especializados o no, los mediadores de lectura o agentes de diversos campos disciplinares o de poder que traccionan no sólo sobre lo publicado sino sobre las prácticas –inclusive las minúsculas–, etc. Casi como si en un giro, por cierto apartado de las producciones teóricas del campo de la LAPN, una y otra vez los adultos, en su relación asimétrica y poderosa con las infancias, quisieran delimitar y cercenar los derechos

---

<sup>11</sup> Si bien este ejemplo no es de autor argentino ha impactado en el mercado y en el campo escolar.

de los niños y niñas a la experiencia estética (Petit, 2015) y como en el Juego de la Oca cayéramos en la celda, “vuelta al inicio”, en este caso de discusiones que parecían zanjadas.

## **Las apropiaciones de la literatura para niños: agentes y decisiones**

“He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de textos”, dice Chartier acerca de las apropiaciones (1999, p. 162). Como es sabido, en sus planteos sobre la lectura va más allá de la fenomenología del acto de leer e inclusive del planteo de la estética de la recepción puesto que encubren cierta universalidad del acto de lectura. No sólo se alinea con el enfoque de la historización de las prácticas socio culturales sino con la importancia que cobra la materialidad de las formas, las relaciones entre soportes y sentidos, las implicancias de los modos de leer en cada sujeto y en las comunidades de lectores – en sus gestos, épocas, cuerpos, contextos o modalidades. Por ello, tomamos esta categoría y la ajustamos a la especificidad del campo de la LPN que supone también un recorrido histórico, como vimos, cultural y político respecto de las infancias. Planteamos la relación entre las apropiaciones y el orden del discurso, no sólo desarrollado por Chartier y sus discípulos (Chartier y Hebrard, 1994; Chartier, 1994, 2001; Rockwell, 2001; Angenot,

1992), sino por los procedimientos de control categorizados por Foucault (1969). Entre los que aquí se hacen muy evidentes las condiciones de utilización de los discursos<sup>12</sup>, principalmente en los modos de leer que legitiman o dirigen agentes e instituciones. En este sentido, interesa describir las operaciones que tensan las condiciones de producción y de recepción de los discursos en este campo, a través de la red de mediaciones ineludible, a partir de la revisión de algunos casos aleatorios que ilustran apropiaciones disímiles.<sup>13</sup>

En primer lugar, leemos un documento enviado por un agente del campo educativo con un poder amplio de convocatoria, de carácter

---

<sup>12</sup> “Existe creo un tercer grupo de procedimientos que permiten el control de los discursos. No se trata esta vez de dominar los poderes que conllevan, ni de conjurar los azares de su aparición; se trata de determinar las condiciones de su 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. Enrarecimientos, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo.” (Foucault, 1969, p. 32)

<sup>13</sup> En lo que va desde el 2015 al 2020, se han recopilado para este proyecto de investigación (2019-2020) una serie de casos relacionados con el histórico usufructo de la LPN a raíz de políticas públicas relacionadas con la enseñanza de las emociones (2015-2019), de la ESI (Educación Sexual Integral), con las intrusiones didácticas también relacionadas con las colecciones infantiles que proponen temas históricos (ficciones históricas); además de otros casos que expanden el objeto libro a otros formatos y hacia otras artes y medios audiovisuales, como así también algunos corpus o colecciones que problematizan el lector modelo y desdibujan el destinatario. Estos describen un mapeo, incompleto por cierto, pero que dibuja nuevas tensiones en el campo, que es imperativo abordar investigativamente porque instalan nuevas operaciones y modos de leer.

oficial, que solicita a los bibliotecarios escolares a quienes coordina desde el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) que se sumen a la réplica de un proyecto ya probado en otra institución para promover la lectura en sus escuelas. El proyecto proviene de una investigación particular y fue realizado por una psicóloga que propone utilizar *El Principito* para enseñar valores.<sup>14</sup> Desentrañar la cadena de mediaciones muestra las condiciones de utilización de un discurso literario, un clásico de autor extranjero, que no ponemos en cuestión aquí. Pero el proyecto de lectura con propósitos extraliterarios fue elaborado por una profesional que usufructúa el texto como recurso, delimita unos propósitos que no pertenecen ni al campo específico de la LPN, ni al de su didáctica, corresponden a otra disciplina y toma sus propias decisiones. Para no operar como puristas, se podría decir que es una operación foránea; pero sí se podría revisar el error epistemológico y didáctico que implica la invitación a la réplica a través de un agente que posee injerencia en la difusión, el armado y la supervisión de proyectos de lectura literaria en las escuelas de una zona geográfica determinada, y entonces sería una apropiación que tensa el discurso, lo fuerza con

---

<sup>14</sup> Proyecto educativo aplicado: *Estrechando lazos, sembrando valores. El principito y sus lazos*, producido por la Lic. en psicología María Claudia Armesto. Magister Scientiae en Gestión de Servicios de Salud. Magister en Psicología Social, difundido por la Bibliotecaria Referente, del Instituto de Liderazgo Educativo. Subdirección- CENDIE. Región 19.

otros propósitos y no refiere o propone la experiencia estética de lectura literaria. Marcela Carranza refiere la operación colonizadora de los adultos que se puede retomar desde los planteos de la década del sesenta de Walter Benjamin (1989) para interpretar un proceso histórico que no cesa:

con mucha frecuencia, incluso más allá del ámbito escolar, pero especialmente en él, es posible observar en la relación del adulto con el niño y con el joven, mediatizada por un objeto estético, particularmente un texto literario, una relación de acatamiento, y una búsqueda de asimilación del niño/joven a la voluntad, incluso a la creatividad del adulto. Esta voluntad, que podríamos llamar *colonizadora*, suele estar plagada de buenas intenciones y a menudo pasa desapercibida, ya que se sustenta en modos de pensar la relación con los niños y jóvenes naturalizados por nuestra sociedad. (Carranza, 2017, p. 2)

En segundo lugar, se plantean dos apropiaciones diferenciadas respecto de las efemérides patrias como contenido escolar.<sup>15</sup> En un caso, el mercado editorial contrata a los escritores con el fin de lanzar las lecturas por el Bicentenario del fallecimiento de Manuel Belgrano en 2020, que enmarcadas paratextualmente en los catálogos de LAPN dan cuenta de esta escritura *ad hoc* (ver figura 1).<sup>16</sup> Las editoriales operan con fines

---

<sup>15</sup> En los Diseños curriculares de los primeros niveles educativos es un contenido anclado en el área de Ciencias Sociales.

<sup>16</sup> La editorial Loqueleo publicó para el inicio de clases (2020) siete títulos sobre el tema a cargo de Silvia Schujer, Cecilia Pisos, María Inés Falconi, Adela Basch, Ana María Shua, Mario Méndez y Liliana Cinetto. La editorial Norma cuatro títulos y SM, tres a la fecha. Las editoriales generan materiales didácticos para vender sus productos desde las plataformas virtuales y todo tipo de estrategia de *marketing* y diseñan propuestas para acompañar las lecturas en la escuela. Los docentes por su parte,

extraliterarios para generar una demanda de mercado que responde al campo escolar, como dijera Pierre Bourdieu hace bastante tiempo dando cuenta de una propiedad del libro como objeto de consumo y marca las condiciones de producción (1971, p.141). La escuela que tiene acceso a estos bienes –no todas lo tienen- usufructúa el texto literario con propósitos didácticos, estrategia histórica que sostiene equívocos respecto de la clasificación de los textos, sus propósitos, la calidad estética y los fines didácticos de su lectura. Cada producto de esta decisión editorial es diverso y fuerza desde la producción y la circulación al objeto LI, hasta las prácticas de aula direccionadas –confusamente- hacia la didáctica de las ciencias sociales. Por ejemplo, en el material didáctico que acompaña el libro *Alta en el cielo* (2020), se piensa el texto literario como disparador de otros aprendizajes con intencionalidad explicativa, propósito alejado de su finalidad: <sup>17</sup>

En el texto marco (el diálogo) aparecen diferentes recursos que funcionan como disparadores y que ofrecen la oportunidad de introducir los diferentes formatos textuales que darán una explicación literaria y no literaria a la inquietud surgida durante las charlas de los personajes: “Alta el cielo...”. La conversación sobre la bandera lleva a la abuela a cantar la primera estrofa y a

---

resuelven con esta opción, más allá de la calidad estética lograda en los discursos, los contenidos de la efeméride y tal vez el acto escolar, además de la lectura literaria.  
<sup>17</sup> La tensión entre lo estético y lo formativo – sea didáctico o moralizante -atravesada históricamente tanto las producciones de LPN como los desarrollos teórico-críticos (Díaz Rönnner, 1988; Colomer, 2002; Nodelman, 2001; Carranza, 2007; Cañón, 2013; Couso, 2019).

formular la siguiente pregunta: “¿Vos sabés por qué Belgrano eligió el celeste y el blanco como los colores de nuestra bandera?”. La abuela responde con un leimotiv: “Te lo cuento con un cuento... y poesías también”. Así da pie al cuento “A vuelo de pájaro” y a los poemas “¿Quién será?” y “Un artista”, para responder de manera poética, casi mágica el interrogante planteado. (NORMA, 2020)

Hace un tiempo, revisábamos esta cuestión respecto de la poética de la escritora Silvia Schujer ya que produjo otros textos con finalidad histórica, como *Un cuento de amor en mayo* (2010), publicado también en época de un bicentenario (Cañón y Malacarne, 2019):

[le solicitaron] Simplemente centrarse en alguna cuestión de la vida cotidiana en aquella época. Yo no tuve otra pauta editorial. Esa colección tenía esa premisa, y la verdad, es que para mí fue prácticamente la única experiencia, me pareció interesantísimo poder hacerlo, yo nunca lo había hecho. Tenía bastante miedo, no soy una gran conocedora de la historia argentina, tuve que ponerme a investigar algunas cosas, desde una óptica particular, además. Y al mismo tiempo, yo quería hacer una ficción. No quería hacer un libro que contara específicamente cómo habían sido los hechos históricos. Yo no quería. He leído cosas muy lindas. Y me parece que fue un acierto, porque muchos tomaron cuestiones de la vida cotidiana. Supongo que a todo el mundo lo obligó a investigar. Poco se sabía, por ejemplo, de cómo vivían los chicos en esa época. (Schujer en Méndez, 2013, p. 97)

Por otra parte, desde el año 2003 hasta el 2015 el Estado Nacional decide cumplir la ley de aprovisionamiento de materiales a las escuelas y en particular a sus bibliotecas escolares - Ley de Educación N° 26.206 (Art. 91). No es la intención describir esas decisiones que se han investigado anteriormente (Hermida y otros, 2016; Cañón, 2015) sino

focalizar en una relacionada con una efeméride. El Estado decide festejar, por ejemplo, el Bicentenario de la Patria (2010) y publica la colección *El libro de lectura del Bicentenario* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010) formada por cinco tomos dirigidos al Nivel Inicial, a la Educación Primaria (I-II) – para dotar las Bibliotecas Escolares- y a la Educación Secundaria (I-II) – con el fin de que cada estudiante se lleve un tomo y continúe conformando su biblioteca personal. Como observáramos en una publicación anterior, en 2015, los paratextos, firmados por las autoridades, invitan a celebrar la Patria, es verdad, pero a través de una selección desafiante (Cañón, 2015, p.38)

Se decide diseñar antologías literarias cuidadosamente seleccionadas para cada nivel educativo, y festejar la efeméride con libros y lecturas literarias. La operación es económica y políticamente poderosa, por cierto, pero desde la materialidad de los libros, sus paratextos o el contenido literario, se evidencia una apropiación acorde al recorrido histórico del campo específico alineada con la vertiente estética que se vale de agentes que pueden y saben intervenir en el campo literario con el fin de hacer el recorte que promueva luego una experiencia estética de lectura (ver figura 2).

En tercer lugar, otro caso de alcance masivo e institucional es el *Catálogo Cerlalc-IBBY de libros infantiles para el desarrollo sostenible*

(2020) publicado en función del Día del libro infantil,<sup>18</sup> por parte del CERLAC e IBBY<sup>19</sup> que evidencia una apropiación confusa sobre el campo de la LPN:

El catálogo está conformado por 46 libros infantiles publicados en la región en la última década. En ellos, esta temática se aborda desde una perspectiva literaria o informativa que *enriquece la comprensión de los niños sobre el cambio climático y los desafíos ambientales* que enfrenta hoy el mundo (2020, p. 6).<sup>20</sup>

21

La selección opera en función de tres indicadores alrededor de un tema: “el cambio climático y la sostenibilidad ambiental”, los géneros literarios y los textos informativos y el tipo lector –primeros lectores, lectores autónomos y bebés y primeros lectores–presentados a modo de ficha (ver figura 3). Esto nos recuerda también, como dice Elena Stapich: “que no es una cuestión de temas, sino de lenguaje, códigos y procedimientos

---

<sup>18</sup> El 2 de abril se celebra a nivel mundial el día del libro infantil en recuerdo Hans Christian Andersen.

<sup>19</sup> El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, (CERLAC), es un organismo intergubernamental y centro de categoría 2 bajo los auspicios de la UNESCO con sede en Bogotá, <https://cerlalc.org/nosotros/quienes-somos/>; El IBBY es la Organización Internacional para el Libro Juvenil, <https://www.ibby.org/es/>

<sup>20</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>21</sup> En el catálogo participan a través de la selección de títulos nacionales Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú, R. Dominicana, Uruguay y Venezuela. Cuba y El Salvador se hacen presentes a través de dos frases a falta de libros, lo que constituye una decisión política inclusiva, por supuesto.

propios de la materia literaria” (2018, p. 230). En todo caso, el catálogo es un muestreo importante de títulos representativos de una zona geográfica extensa que descubre una apropiación del discurso de la LPN del que emergen una serie de tensiones forzadas alrededor de la efeméride específica.

Para promover entre los niños un acercamiento libre y lúdico a los libros, en el que primen el disfrute, la reflexión y la creatividad, y en el que la lectura no esté supeditada al logro de objetivos meramente didácticos o moralizantes, se ha privilegiado como criterio de selección la calidad literaria y gráfica, *junto con la pertinencia de los contenidos para generar entre los niños una lectura reflexiva, acorde con el contexto social, cultural y ambiental propio de los países de la región.* (2020, p. 6)<sup>22</sup>

Si bien el prólogo alerta sobre los objetivos de la lectura de los libros propuestos, luego se contradice, y a su vez, no hay desarrollo, sólo una clara selección de textos que por distintas razones serían apropiados por los mediadores a quien va dirigido el catálogo, en primer lugar, con un objetivo extraliterario, aunque muchos de los textos sean de calidad estética.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>23</sup> Entre los libros argentinos seleccionados se encuentra el poemario de Juan Lima, un poeta y agente constitutivo del campo de la LPN del país que diseña un libro abierto, plurisignificativo, un objeto estético. *Botánica poética* (2015): “Este libro nos invita a volver a observar, allí donde parece que siempre pasa lo mismo, desnaturalizando la naturaleza, es decir, desacostumbrando la mirada ante aquello que siempre está allí” (Trovato, 2016, p. 233) (ver Figura 4)

Este tipo de selección evidencia un paradigma que presupone que la lectura dirige espontáneamente las acciones, o sea mecánico, directivo o performático, y encauza la acción al proponer la literatura como recurso para cuidar el ambiente, opacando la historia del campo al menos en la Argentina. Al mismo tiempo, el catálogo legitima títulos, autores, conforma un mapa latinoamericano de editoriales, que desde otro punto de vista puede analizarse respecto de la poca o nula circulación entre países, por lo que sería interesante preguntarse acerca de su destinatario. El catálogo bien puede constituir un símbolo de trabajo conjunto, un gesto político respecto de instituciones sobresalientes respecto de la lectura y la LPN, pero justamente por ello, más allá de qué hagan los destinatarios concretos de este material, el propósito que tensa la intencionalidad del discurso estético, malogra sus fines.

Por último, el trabajo de la investigación sobre la LPN y jóvenes desde un enfoque sociológico, pero también crítico respecto de las discursividades que se ofrecen a las infancias exige la vigilancia epistemológica sobre el campo. No se trata de ser jueces de las producciones, sino de describir las tensiones que atraviesan las apropiaciones diversas y sus propósitos con el fin de sostener el juego del campo. Desde los agentes del Estado hacia los mediadores bibliotecarios, desde el mercado y los escritores hacia las decisiones didácticas de aula o desde las instituciones que suelen marcar agenda

de lectura, las posturas, las acciones y las operaciones dejan huella en el campo y en los lectores de literatura.

Si pensamos con Chartier (2000) que vale la pena analizar las apropiaciones de los discursos, entonces también afirmamos que es la investigación la encargada de observar y describir las operaciones, juegos, resistencias y conflictos en el campo porque aún pensamos junto con los agentes que trabajaron por su consolidación que las infancias se merecen acceder a la experiencia estética en sí misma. Ni puristas ni forzados frente a lo que parecen apropiaciones indiscriminadas por ser para las infancias. Frente a las desigualdades, las decisiones ideológicas o económicas, la circulación de los objetos culturales no navega en un mar de alienación sin sentido, justamente porque podemos dotar de sentidos las apropiaciones, sobre todo las minúsculas es que vale la pena continuar en la tarea.

## Tablas y figuras



Figura 1: Banner de presentación en la página de la editorial

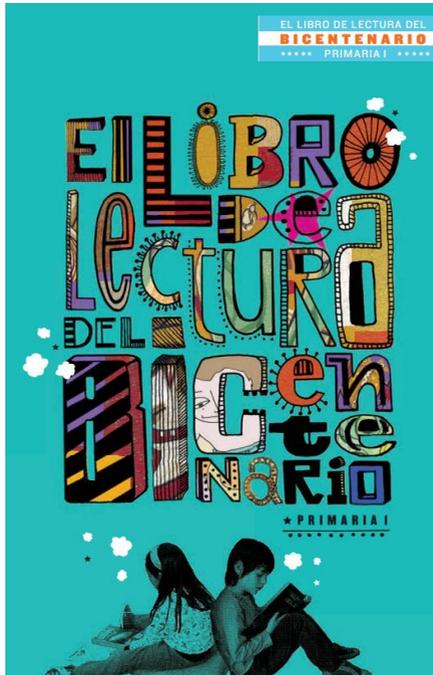


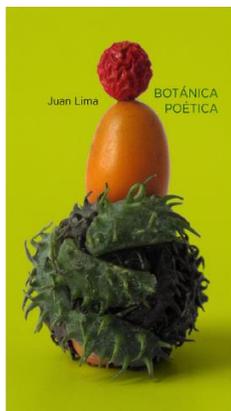
Figura 2: Tapa de la colección LIBROS DEL BICENTENARIO (2010)

## ÍNDICE

	<b>11</b>	LA PLANTA DE BARTOLO ★ LAURA DEVETACH
	<b>19</b>	PIMPATE ★ BEATRIZ FERRO
	<b>27</b>	CELESTINO ★ BEATRIZ FERRO
	<b>31</b>	DULCE DE ABEJA ★ SILVIA SCHUJER
	<b>37</b>	LOS SUEÑOS DEL SAPO ★ JAVIER VILLAFANE
	<b>43</b>	EL SURUBI Y EL MAR ★ ADELA BASCH
	<b>49</b>	EL CLUB DE LOS PERFECTOS ★ GRACIELA MONTES
	<b>59</b>	HABÍA UN PÍJAJO EN MI MOCHELA ★ CANELA
	<b>63</b>	BAJO EL SOMBRERO DE JUAN ★ EMA WOLF
	<b>69</b>	¿QUIÉN PIDIÓ UN VASO DE AGUA? ★ JORGE ACCAME
	<b>77</b>	COMO SI EL RUIDO PUDIERA MOLESTAR ★ GUSTAVO ROLDÁN
	<b>83</b>	LA VIDA DESPUÉS DEL HORIZONTE ★ OCHE CALIFA
	<b>91</b>	LAS BRILJAS QUE TRABAJAN EN LOS CUENTOS ★ CECILIA PISOS

Figura 3- Ejemplo de índice de la colección LIBROS DEL BICENTENARIO (2010)

## ARGENTINA



<b>Título</b>	<b>Botánica poética</b>
<b>Escritor e ilustrador</b>	Juan Lima
<b>Año de edición</b>	2015
<b>Editorial</b>	CalibroscoPIO
<b>Número de ISBN</b>	978-987-1801-90-9
<b>Género</b>	Poesía
<b>Nivel de lectura</b>	Lectores autónomos
<b>ODS relacionados</b>	15 - Vida de ecosistemas terrestres
<b>Número de páginas</b>	48

Las metáforas y las imágenes se imponen para celebrar la sutil belleza y la fecundidad de las semillas y los frutos que la naturaleza le brinda al poeta que observa y que este comparte con el lector. Almendras que huelen a mazapán y turrón, tunas, aceitunas, papayas, rabanitos, cerezas, saucos, plátanos, paltas y el aguaribay; y también las mágicas ofrendas de la naturaleza: los blancos jazmines y la roja manzana. Fotografía y palabras ayudan a descubrir la vida vegetal y ponen su foco poético en lo mínimo, lo pequeño, lo esencial. Un homenaje que invita a valorar los tesoros que nos regala la tierra.

**Figura 4** - Foto del Catálogo *CERLAC-IBBY de libros infantiles para el desarrollo sostenible*. (Lima, 2015)

## Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Angenot, M. (1992). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. En C. Duchet (comp.). *La política del texto, apuestas sociocríticas*. Lille: Presses Universitaires.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Botto, M. (2014). 1990-2010. Concentración, polarización y después. En J. L. De Diego, (Dir.) *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (pp. 219-269). Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Cañón, M. (2004). *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 maestría). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Cañón, M. (2013). Lo grande por lo pequeño. En E. Stapich y M. Cañón (comp.). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 183-207). Córdoba: Comunicarte.
- Cañón, M. (2015) Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de Literatura para niños. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 33-55. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1487/1489>
- Cañón, M. (2016). Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños. En C. Blake y S. Frugoni (coord.) *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53- 66). La Plata: UNLP.
- Cañón, M. (2019a). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para Niños (1983-2001)* (Tesis del Doctorado en Letras). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

- Cañón, M. (comp.) (2019b). *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cañón, M. y Malacarne, R. (2019). Abre la palabra: La hibridación productiva en la poética de Silvia Schujer. En M. Cañón (comp.) (2019). *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 202. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Carranza, M. (2017). *La horrible consecución de fines útiles*. Laboratorio Emilia.
- CERLAC (2020). *Leer, imaginar, actuar. Catálogo CERLAC-IBBY de libros infantiles para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://cerlalc.org/publicaciones/leer-imaginar-actuar-catalogo-cerlalc-ibby-de-libros-infantiles-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). Entrevistas. *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (2001). *Historia de la lectura*. España: Taurus.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para un nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, pp. 7-17.
- Couso, L. y Cañón, M. (2018). Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina. En R. Montenegro (comp.) *Teoría literaria y práctica crítica: tradiciones, tensiones y nuevos itinerarios* (pp. 683-732). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Couso, L. (2019). La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani. En A. Bayerque (comp.) *Mediadores y especialistas que leen y escriben. Actas de las XIX Jornadas La literatura y la escuela* (pp. 81-90). Mar del Plata:

- Jitanjáfora. Recuperado de <http://www.jitanjafora.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/ACTAS-2019-CON-CC.pdf>
- Cresta de Leguizamón, M. L. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cutuli, R. (2020). Recursos literarios para la educación emocional. *El monstruo de los colores* como “tecnología del yo” para la primera infancia. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 158-180. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4058/4285>
- Díaz Rönnner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Díaz Rönnner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönnner, M. A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En E. Drucaroff, *Historia crítica de la literatura argentina: la narración gana la partida* (pp. 511-531) Buenos Aires: Emecé.
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. Garrido Gallardo (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Hermida, C. y Cañón, M. (junio, 2002). Conformar el canon literario escolar. *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150, pp. 7-13.
- Hermida, C. (2013). Picaflores que rugen. En E. Stapich y M. Cañón (comp.). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, (pp. 13-22). Córdoba: Comunicarte.
- Hermida, C., Cañón, M., D'Antonio, F. y Hermida, A. C. (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata, Argentina: Punto de fuga/ 19.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. Barcelona: Flamboyant.
- López, C. (noviembre, 1997). Venturas y desventuras del canon literario en la escuela. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 5, pp. 16-18.
- Lima, J. (2015). *Botánica poética*. Buenos Aires, Argentina: CalibroscoPIO

- LOQUELEO (2020). *Catálogo editorial*. Recuperado de <https://www.loqueleo.com/ar/>
- Méndez, M. (septiembre de 2013b). Entrevista a Silvia Schujer. *Programa Bibliotecas para Armar*. Recuperado de <http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2014/06/lidia-blanco-y-lola-rubio-la-literatura.html>
- Merlo, J. C. (1976). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *El libro de lectura del Bicentenario. Primaria 1*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003407.pdf>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nodelman, P. (2010). Todos somos censores. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 279. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>
- NORMA (2020). *Catálogo editorial*. Recuperado de <https://www.normainfantilyjuvenil.com/ar/uploads/2020/02/catalogo-infantil-2020-baja-completo.pdf>
- Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Año II, 3*, pp. 12-31.
- Sapiro, G. (2017). *Los intelectuales: profesionalización, politización, internacionalización*. Córdoba: Eduvim
- Stapich, E. y Cañón, M. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. En *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (2), pp. 41-51. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/issue/current>
- Stapich, E. (2018). Viejos y nuevos pactos. Literatura infantil y moralización. En A. Hermosilla, O. Calo, H. Martínez Álvarez (comp), *Estudios sobre*

*Deontología de la psicología y moralidad* (pp. 217-239). Mar del Plata: EUDEM.

Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media. En H. Cucuza y R. Spregelburd, *Historia de la lectura en la Argentina* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del calderón.

Trovato, M. (2016). Botánica poética: la poesía echa raíces y florece. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (3), pp. 231-237. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1847/2034>



**MILA CAÑÓN** se desempeña como docente regular, formadora e investigadora en la UNMDP – a cargo de las cátedras *Literatura infantil y juvenil* y *Teoría de la lectura*, del Dpto. de C. de la Información e también imparte cursos de posgrado en otras instituciones. Es Maestra de Primaria y Profesora, Mg.

y Dra. en Letras. Codirige junto a Carola Hermida el grupo de *Investigaciones en Educación y lenguaje* -radicado en el CELEHIS-, sus proyectos y la revista *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* (Fac. Humanidades-UNMDP).

Es autora de artículos y de los libros *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas* (2012) y *Libros que importan. La literatura para niños en la escuela primaria* (2016) con Carola Hermida, con quien compiló también *Prácticas y operaciones de lectura en el corpus escolar* (2018), coordinó con Elena Stapich *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (2013). Y publicó *Travesías lectoras en la escuela* (2017), entre otros. Es miembro fundador de la ONG *Jitanjáfora* (1998). macanon@mdp.edu.ar

# Dispositivos de lectura

Los recursos que los discursos pueden poner en acción, los lugares de su ejercicio, las reglas que los contienen, están histórica y socialmente diferenciados. De allí el acento puesto sobre los sistemas de representaciones, las categorías intelectuales, las formas retóricas que, de maneras diversas y desiguales, determinan la potencia discursiva de cada comunidad

Roger Chartier

# Clásico de clásicos: *Martín Fierro* y *Facundo* en las aulas de literatura

Carola Hermida y Marinela Pionetti

## La lectura de *los clásicos* en la escuela

No se leen los clásicos por deber o por respeto, sino solo por amor. Salvo en la escuela.

I. Calvino

Es frecuente establecer un vínculo poderoso entre *los clásicos* y la escuela secundaria. Como es sabido, a fines del siglo XIX comienza a cuestionarse la lectura de los autores grecolatinos en la enseñanza media y se impulsa en cambio la inclusión de escritores nacionales en el marco de un enfoque histórico, particularmente desde Francia a partir de la aplicación del “método Lanson” (Chartier y Hébrard, 1998). De esta forma, se abre un nuevo proceso de canonización de obras y de autores que también tiene sus repercusiones en nuestro país. Aquí, pedagogos, funcionarios, escritores y docentes (roles que a menudo son desempeñados por los mismos nombres) se suman a este debate, buscando instalar, en términos de Ricardo Rojas, un “neohumanismo” en

la enseñanza secundaria (Bombini, 2004). Esto exige construir un nuevo corpus de textos, diseñar programas, encarar proyectos editoriales, redactar manuales y determinar tanto cuáles son los clásicos nacionales, como las mejores formas de leerlos, explicarlos y/o interpretarlos en la escuela. Así, durante años, estos dos universos (clásicos y escuela media) se sostuvieron y alimentaron recíprocamente. Dice al respecto Paula Labeur:

De la mano de programas oficiales y de sugerencias de lineamientos curriculares, por la lectura académica que se hace de ellos, porque son parte de las lecturas que lxs docentes de la escuela secundaria hacen porque son lectorxs apasionadxs, por las selecciones de editoriales escolares, algunos textos llegan a las horas de Lengua y Literatura de la escuela media y allí se quedan... Son los clásicos escolares. (2019, p. 31)

No abordaremos aquí el problema de la definición de “los clásicos” pero sí interesa estudiar los denominados “clásicos escolares” y pensarlos como aquellos textos que “allí se quedan”, al decir de Labeur, más allá de los cambios de enfoques, incluso cuando ya no es el paradigma historiográfico el que prima en muchas regiones de nuestro país. Para hacerlo es necesario analizar no sólo las aristas pedagógicas y las luchas que en el seno del campo intelectual genera la construcción de estos *panteones*, sino que en nuestro caso es relevante enfocar también el rol que juega la “mediación editorial” (Chartier, 2000), ya que como ha demostrado la crítica, existe una relación a menudo tautológica

entre clásicos, escuela, programas de estudios y decisiones editoriales (Bombini, 2004; Piacenza, 2001 y 2012).

En efecto, en Argentina, desde mediados del siglo pasado, se fueron afianzando las colecciones de *clásicos* de la literatura destinadas a un uso escolar, en función de los sucesivos paradigmas imperantes en la enseñanza en el Nivel Medio y los contenidos del currículum. Así, a partir del proyecto pionero de editorial Kapelusz, Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU), se multiplican propuestas editoriales que incluyen en su catálogo los títulos que integraban los antiguos programas de “Literatura Española” y “Literatura Argentina” y que luego se fueron *aggiornando*, en un proceso de inclusiones, exclusiones, adaptaciones y reediciones (Pionetti, 2017). En este sentido, es interesante el planteo de Paola Piacenza (2001), cuando señala el destacado rol que desempeñó GOLU en la construcción de “verdaderos *clásicos* como es el caso de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez” (2001, p. 87) que significaron un quiebre en los años '60 y generaron las condiciones de posibilidad de nuevas transformaciones. Estos planteos nos permiten insistir acerca de la potencia del canon escolar, que debería dejar de ser visto como una simple reproducción (superficial y a menudo tardía) de las decisiones que toman los agentes más legitimados del campo. Por el contrario, esto demuestra que ciertas prácticas de la lectura y la edición escolar también influyen o repercuten en el campo literario y en las

decisiones de los lectores y las editoriales, particularmente en lo que se refiere a la consolidación de *los clásicos*.

A partir del camino inaugurado por la editorial Kapelusz, en nuestro país se van multiplicando las colecciones de clásicos escolares: en los años 80 aparece “Leer y Crear” (LyC) de Colihue, dirigida por la profesora Herminia Petruzzi (que publica además de estos textos canónicos, los primeros títulos de la denominada *literatura juvenil argentina*); años más tarde “del Mirador” de editorial Cántaro sigue en esta línea, bajo el slogan “Literatura para una nueva escuela”, y con el paso de los años estos proyectos se diversifican y construyen un mercado propio, con sus propias reglas y luchas. Estas colecciones dan cuenta de la “canonicidad dinámica” con la que se ha construido el corpus de clásicos para la Educación Media. Es Paola Piacenza (2012) quien retoma este concepto a partir de los trabajos de Even-Zohar (1990) para analizar la conformación del canon escolar argentino y señala:

La canonicidad dinámica sería la que propiamente genera un canon porque las obras canónicas resultan ser aquellas que sobreviven las ‘luchas de canonización’: de este modo, la obra trasciende su condición de objeto (santificado) para convertirse en un ‘conjunto de instrucciones’ (12) en tanto que modelo. (Piacenza, 2012, p. 110)

De este modo, las “obras canónicas” se conciben como conjunto de instrucciones tendiente a instaurar determinados modos de leer (Ludmer, 2015), que intentan pautar no sólo *qué se lee*, sino también (y tal vez

especialmente), *desde dónde se lee* y, en consecuencia, qué sistemas de interpretación se ponen en práctica. Por lo tanto, la relación especular entre los listados de autores y títulos presentes en los programas escolares, los manuales y los catálogos que diseñan estas editoriales es solo uno de los aspectos a considerar, quizás el más evidente. Pero, la mediación editorial no consiste solamente en seleccionar estos textos, sino en transformarlos en libros, o mejor, en un tipo particular de libros, los escolares (Johnsen, 1996).

Con este fin, desde lo material, las editoriales publican ejemplares económicos, con tipografía pequeña y pocos márgenes, con ilustraciones en general poco cuidadas y un limitado uso del color, en papel barato. El libro no es en este caso un objeto de culto o que se trabaje para despertar un particular placer estético por su diseño, sus imágenes ni sus juegos tipográficos; no son ejemplares de tapa dura, el papel no corre fácilmente, son pequeños (cómodos para trasladar y llevar junto a los demás útiles escolares, pero incómodos para leer). Estas condiciones, al decir de Chartier (2000), no son accesorias, sino que conforman una auténtica “mediación” entre el texto y el lector, en tanto “permiten” y “regulan” determinadas prácticas y formas de acceso. Sin embargo, como sostiene E. Rockwell (2005), las regulaciones no son omnipotentes y los lectores construyen sus propias *lectios* aún a contrapelo de estos intentos de condicionamiento.

Más allá de estas cuestiones materiales, los múltiples paratextos presentes en estos dispositivos también intentan configurar modos de leer. Como señala Alvarado (1994), los paratextos operan como *instructivos y guías de lectura* y en este sentido, son herramientas fundamentales para la conformación de estas ediciones de clásicos, concebidas como *conjunto de instrucciones* (Even-Zohar, 1990).

En estos volúmenes, en general, la lectura literaria se presenta como una práctica totalmente pedagogizada, perteneciente al espacio del aula y regida entonces por preceptos, usos y rutinas propios de la lectura escolar. Ni el libro como objeto ni la forma de leerlo propician el surgimiento de una experiencia estética extraescolar. Al contrario, se trata habitualmente de una práctica tutelada por imposiciones institucionales cristalizadas: un abordaje biografista, sustentado por la concepción de la literatura como reflejo de la realidad socio-histórica; la inclusión del texto en una o varias series, de forma tal que el lector se acerque a él con estructuras y saberes prefijados; la lectura aplicacionista, pautada por la explicación y valoración del texto formulada por especialistas en las páginas iniciales del libro; la vigilancia lingüística y semántica concretada a partir de las notas al pie e ilustraciones figurativas; la presentación de numerosas *guías* o *consignas* a menudo tautológicas, que proponen repetir lo que los paratextos iniciales dicen y

que presentan el texto casi como una excusa para poder llevar a cabo lo realmente importante en la escuela: las actividades.

Si bien hay excepciones, en general, la materialidad del objeto libro y estos *umbrales* (Alvarado, 1994), constituyen una poderosa mediación entre el texto y el lector concebido de este modo como un sujeto débil, que accede a esa experiencia en un marco de obligatoriedad institucional y no por gusto o inquietud propia, al cual hay que plantearle no solo las respuestas sino también los interrogantes y las búsquedas que debe emprender en esa tarea, incapaz de asumir la lectura con autonomía, necesitado de numerosos dispositivos de acompañamiento y sostén. Este andamiaje se concreta suministrando información teórica, contextual o biográfica, ese *polvillo de discursos críticos* que según Calvino (1993), es uno de los rasgos definitorios de los llamados *clásicos*, así como actividades que demuestren cuál es la finalidad de la lectura literaria.

Se concreta de este modo una mediación que asedia al lector y al texto (y a menudo también al docente), conformando una zona protegida y cuidada que tutele las lecturas posibles. A través de estas operaciones, se promueven determinados *habitus*, ciertas formas de acceso y prácticas, que buscan delimitar un lector-alumno, e, incluso, si ampliamos más la mirada, prefiguran también cierto modelo de consumidor y de ciudadano.

El libro escolar así conformado se presenta como un dispositivo en cuyo entramado se anudan tensiones entre el saber disciplinar, la funcionalidad didáctica y el mercado (Baigorri, 2019). Sin embargo, más allá de estos intentos, la práctica lectora puede escaparse de esos límites, ya sea porque el docente invita a otras formas de acceso o elude los caminos prefijados, o porque los mismos lectores leen a contrapelo, hacen comentarios y preguntas que disparan nuevos sentidos, distintos de aquellos que aparecen en la nota al pie, evitan los paratextos, inician la lectura sin seguir el orden prefijado, intervienen las ilustraciones y transforman las consignas propuestas. Es decir que aún en estos casos de tanto condicionamiento, el poder de esta mediación editorial no es absoluto y el lector dispone de ciertas *tretas*, como diría Ludmer (1985), para eludir las regulaciones.

## **La lectura de *Martín Fierro* en las aulas**

*Martín Fierro* se configuró como *el clásico nacional* en los programas escolares de literatura argentina aún antes de que esto ocurriera en el sector más hegemónico del campo cultural, tal como puede verse en planes de estudio y documentos oficiales de fines del siglo XIX (Bombini, 2004), que preceden las operaciones de Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas para convertir a la obra de Hernández en el texto épico nacional.

A su vez, es sabido que *Martín Fierro* significó una bisagra en la historia de la edición argentina ya que se consagró como “el primer *best seller* de autor nacional” (Pastormerlo, 2014, p. 24). El libro continuó con su éxito editorial a lo largo de los años, en ediciones populares y de lujo. En el campo de los libros escolares específicamente, el poema apareció tempranamente, fragmentado, en manuales y ediciones de trozos selectos. Ya en 1908, el *Compendio de literatura argentina. Adaptado a los nuevos programas de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales* escrito por Emilio Alonso Criado dedica un capítulo a la literatura gauchesca, dentro de la cual incorpora el poema de Hernández, en una operación que, como dijimos, se anticipa a las que realizaran ciertos intelectuales del Centenario.

Sin embargo, la aparición del poema completo en el marco de una colección específicamente escolar tuvo que esperar a la segunda mitad del siglo XX. Hasta ese momento, en la escuela secundaria las lecturas se concretaban principalmente a partir de fragmentos incluidos en compendios y publicaciones de trozos selectos editados con una finalidad didáctica. Para acceder a las obras completas, había que recurrir a las ediciones corrientes que circulaban en el mercado. Recién en la segunda mitad del siglo XX con la inclusión del poema en el catálogo de GOLU aparece la primera edición escolar completa. Según Paola Piacenza, “en el origen de esta colección está la preocupación por volver accesible

una biblioteca ‘para un lector adolescente alumno de escuela secundaria’ imaginada sobre una hipótesis humanista acerca del lugar de la literatura en la formación” (2015, p. 11). Desde esta perspectiva, incluir el título de Hernández se vincula con el paradigma historiográfico y neohumanista que se abre paso en la enseñanza literaria en el inicio del siglo XX. Sin embargo, la preeminencia de esta perspectiva no significa el abandono del modelo retórico, por lo tanto, también era necesario que esta edición de *Martín Fierro* permitiera la reflexión sobre la lengua nacional, lo que requiere de un sistema de notas que pueda llevar adelante este objetivo a partir de un poema gauchesco.

Luego de esta edición, se sucedieron muchas otras ya que como puede verse al recorrer los programas y manuales de literatura destinados al Nivel Medio, el poema de Hernández nunca dejó de funcionar como *el clásico nacional* ineludible en la formación literaria del ciudadano argentino. Pueden variar los *modos de leer* esta obra, los sentidos e interpretaciones que se impulsan desde las aulas o desde las páginas de los libros escolares, los capítulos que se recortan, las ilustraciones con las que se acompañan, las actividades que se promueven, las relaciones que se establecen con otros textos, pero este clásico, como dice Labeur, llegó a las aulas a fines del siglo XIX y allí se quedó, como faro en torno al cual se fue iluminando y construyendo la literatura nacional.

## **Civilizados, bárbaros... binarios: modos de leer *Facundo* en la escuela**

El otro faro que iluminó la definición de una literatura y de una identidad nacional y que hoy encontramos en el arco de la sombra fue, sin dudas, *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento. Tradicionalmente situado en las antípodas ideológicas de *Martín Fierro* (con mayor justicia, de la primera parte), su centralidad en los distintos cánones (Fowler, 1979), ha sido tan naturalizada como cuestionada desde fines de siglo XIX hasta el presente, merced al rol público y al carácter polémico siempre vigente de su autor. Tal es así que, como bien ha observado Beatriz Sarlo (2012), la lectura de ambos clásicos en el transcurso del siglo XX –Borges, Martínez Estrada, Piglia, Viñas mediante- ha tendido al mutuo eclipse más que a la bifurcación o el complemento.

En el ámbito escolar, su enseñanza mediada por libros de texto y antologías, promovió una lectura instaurando modos de leer o bien laudatorios de una figura simplificada de Sarmiento y de las tesis contenidas en *Facundo*, o bien en contra suyo, atisbando una condena ideológica que alcanza para excluirlo, como ocurre en general en la actualidad. Pero, en todos los casos, eludiendo por igual la complejidad inherente a la escritura polifacética e irreverente del sanjuanino.

Desde su temprano ingreso al corpus de autores consagrados en programas de estudio y en libros de texto confeccionados en Argentina,

posiblemente varias generaciones de estudiantes de la escuela media hayan conocido la obra de Sarmiento a través de estos libros que, siguiendo a Bentivegna (2003), consideramos como “*constructos* textuales atravesados por la disputa en torno a la definición de un canon (nacional o cosmopolita) y de un protocolo (retórico o historicista) de lecturas” (p. 1). Revisaremos muy someramente el modo en que una apasionada obra y la figura de su autor, son recortadas y presentadas en libros escolares determinando los *modos de leer* (Ludmer, 2015; Bombini, 2009; Bombini y López, 1994) esta producción en diferentes contextos. Modos de leer, recordemos, “históricos, sociales, están ligados a grupos sociales, generacionales, sexuales (...) cada uno de estos grupos tendría distintos modos de leer y, por supuesto, el discurso de la enseñanza de la literatura postula modos de leer más o menos homogéneos” (Bombini 2009, p. 78).

Es precisamente el reconocimiento de cierta homogeneidad en los modos de leer escolares lo que nos interesa para pensar las apropiaciones de la obra de Sarmiento en la enseñanza literaria a través del tiempo, dada la pluralidad de matices, variables de análisis y polémicas que habilita su escritura en relación con su rol como figura pública en la historia de nuestro país. Tal como ocurre con *Martín Fierro*, se trata de un incipiente intento de historizar ciertos modos de leer estos *textos-faro* en la escuela secundaria a través de los libros de texto, sus

usufructos e implicancias ideológicas porque como bien señaló Noé Jitrik (2016) para referirse al sanjuanino, es “un tema que sigue excitando y prescindir del cual es tarea vana porque la palabra *Sarmiento* es un *estar ahí*, fantasma ineludible en casi todos los dilemas argentinos” (p. 9).

La primera aparición de Sarmiento, en los programas de estudio de 1891, es uno de los indicios del proceso de nacionalización del currículum que tuvo entre sus principales ideólogos –si bien no el primero- a Ricardo Rojas, quien postuló, primero en la *Restauración Nacionalista* (1909) y luego en su *Historia de la Literatura Argentina* (1917-1922) un canon literario, un aparato interpretativo y un método de análisis consecuente, principalmente en esta segunda obra, con el objetivo de inventar una tradición literaria y enseñar a ser nación (Hermida, 2002) mediante su aprendizaje. Si bien el modelo de Rojas sentó el *modo de leer oficial* la obra sarmientina durante el siglo XX, una de las primeras propuestas escolares para su estudio fueron los conocidos *Trozos selectos* de Alfredo Cosson de 1902, texto de consulta habitual en escuelas normales argentinas, “posteriores a las nacionales y destinadas a un sector menos identificado con las élites de la capital y de las provincias” (Bentivegna, 2003, p. 5), puesto que en los colegios nacionales se mantenía el modelo retórico más estrictamente.

Aldana Baigorri (2019) analiza comparativamente la propuesta de libros de textos *clásicos* de la enseñanza escolar en el modo de presentar

a *Facundo*, para evidenciar “el cruce de tensiones que se produce entre lo disciplinar, su funcionalidad didáctica y la lógica de mercado” (p. 74). El caso de los *Trozos selectos de Literatura y Método de Composición Literaria sacados de autores argentinos y extranjeros* de Alfredo Cosson, de 1902, interesa tanto por su difusión como por su ubicación en la transición entre el modelo retórico y el de la historia literaria, aunque depositario de una metodología propia del primero. *Facundo* fragmentado en diferentes secciones es modelo para la reproducción de ideas y estilos en el ejercicio de la escritura (Baigorri, 2019) incluyendo una valoración de la raza que acerca esta lectura a la impronta nacionalista propia del enfoque historicista.

La *Historia Hispanoamericana y Argentina* de Carlos Loprete (1984), otro *clásico* de la escena escolar, resulta paradigmático de la cristalización de este abordaje, cuyo contenido está tomado casi íntegramente (y en ocasiones de manera textual) de *La Historia...* de Rojas. En estas *Historias*, la apuesta consiste en exhibir modelos ya no para la escritura sino para imitar la moral ciudadana (*Recuerdos de provincia*) como para la definición de una identidad nacional (*Facundo*). La perduración de este modo de leer escolar a través del tiempo se hizo extensiva a otros espacios sociales, de manera que la imagen y las lecturas más difundidas del sanjuanino fueron los impuestos por la historiografía literaria. Reduccionismo que las nuevas propuestas

editoriales (Puerto de Palos, Longseller, Nieto, 2015, por ejemplo), confeccionadas en consonancia con los lineamientos curriculares vigentes y distantes de ambas pedagogías mencionadas, tampoco logran superar, antes bien, con matices, tienden a replicar la lógica binaria característica de Sarmiento, ahora, en dirección opuesta desde una perspectiva políticamente correcta, eliminando por completo la cualidad polémica, incitante y siempre viva de su prosa.

Abordar la lectura de estos clásicos desde los paratextos de las ediciones escolares o desde las propuestas de los manuales supone entonces, limitaciones y restricciones que, si bien no son infranqueables, encorsetan las prácticas de lectura posibles. Veremos a continuación otras opciones que, lejos de presentarse como modelos o como recetas a imitar, nos hablan de las opciones que construye un docente artesano permeable a los ecos que despierta en el aula la lectura de estos textos potentes. Así, partiendo de la lectura y la conversación literaria se puede llegar a conceptualizar y construir saberes en torno a la literatura, y a través de la escritura de invención, se descubre la trama del texto, sus nudos y puntos saltados, y se entretejen nuevos sentidos, retomando el mismo hilo, enlazándolo a través de una lectura experiencial, que será a la vez subjetiva y comunitaria, producto del intercambio áulico.

## Propuesta: contrapunto y diálogo interesante

En mí no ha tenido otro origen mi afición a  
instruirme, que el haber aprendido a leer muy  
bien

Sarmiento, *Mi defensa*

Yo no soy cantor letrao  
mas si me pongo a cantar  
no tengo cuando acabar  
y me envejezco cantando  
las coplas me van brotando  
como agua de manantial

José Hernández, *Martín Fierro*

Como toda lectura crítica conlleva una propuesta, luego de este recorrido por los distintos *modos de leer Facundo* y *Martín Fierro* en la escuela merced a la mediación editorial, nos interesa ofrecer un abordaje en otra dirección. Si una de las cualidades más conocidas y valiosas de la escritura sarmientina es la potencia argumentativa, la fuerza descriptiva, la irreverencia romántica capaz de convertir en poesía, en literatura la prosa concebida como arma de combate, y, por su parte, *Martín Fierro* ha sido confirmado por sucesivas generaciones como el clásico nacional sin discusión en la escuela, una opción posible consiste, como venimos anticipando, en propiciar una lectura en diálogo partiendo de sus textualidades para luego debatir en torno a lo ideológico, lo histórico y lo teórico. No sugerimos prescindir del contexto histórico, sino, por el contrario, recuperarlo a partir de la lectura, cotejar los textos con otros

discursos de época, indagar en los usos de la prensa que llevaban a cabo ambos escritores y ponerlos a funcionar en la lógica de los medios y redes sociales actuales, con las que seguramente sus autores estarían encantados. La apuesta es leer estos clásicos en el aula y hacerlos participar del debate. Leer *Facundo*, en su grafía original, completo o episodios enteros que permitan dialogar con las tesis propuestas de manera consistente. Podemos llevar a cabo una conversación literaria y dejar que los intertextos y las referencias vengan a nosotros, como el caso de Florencia, estudiante de 5º año de la EES N° 71 de Chapadmalal, quien a medida que leíamos el capítulo 2 de *Facundo* decía “esto me suena mucho a *Martín Fierro*, profe, le juro”, comentario que nos permitió iniciar la relación; o como el de Verónica, que ni bien observó la escritura saltó diciendo “¡esto está re mal escrito! ¡Argentina con J!”, lo que dio pie para comentar la reforma idiomática inclusiva propuesta por el sanjuanino en 1842; o como el de Tatiana, cuando al leer la introducción de *Mi defensa* no pudo evitar ver que “está re enroscado el chavón”, reconociendo en el tono de esa prosa la furia del descargo hacia la injuria y el tenor romántico de la autobiografía. Esos *modos de leer* de los estudiantes que parten de la lectura, sin mediación teórica o editorial que condicione sus apreciaciones, habilitan diversas maneras de entrar a los textos y dialogar con ellos, polemizar, debatir y traerlos al presente.

Para esto, una buena aliada es la escritura de invención (Alvarado, 2013), que permite poner a funcionar las ideas surgidas en torno a la lectura en textos de ficción a partir de los cuales ésta se resignifica en clave actual. Cada pasaje de ambos clásicos nos da pistas, nos incita a reformular, a continuar, a refutar, a reinventar en nuevos formatos tan conocidos y empleados por los adolescentes.

Si Fierro personifica al hombre de las pampas y se lo muestra en acción, qué mejor que conocer las distintas imágenes públicas que presenta este sujeto. Los estudiantes no tardan en describirlo como un gaucho cantor y poeta, que sabe mejor que nadie el trabajo del campo, que conoce el terreno como la palma de su mano, que se vuelve fugitivo de la ley. Podemos recordar que sus hijos, Cruz y Picardía, habían corrido una suerte semejante, que el viejo Vizcacha era bien distinto a ellos, aunque en algo se les parecía, y de ahí, que más allá de las coincidencias, no todos eran iguales. Profundizar en estos modos de ser nos remite a la caracterización del gaucho presente en “Originalidad y caracteres argentinos” de *Facundo*, como bien observó Florencia y varios de cuyos interrogantes seguimos discutiendo todavía hoy. Las presentaciones del Rastreador, el Baqueano, el Cantor y el Gaucho Malo vienen acompañadas de una serie de anécdotas que, bien delimitadas, dan un buen material para construir sus *perfiles* en Facebook, incluyendo fotos, inventando todo aquello que no aparece en el texto: ubicación actual, situación

sentimental, trabajo, actividad, estudio, amigos, seguidores, eventos, páginas que sigue, entre otros, a través de la siguiente consigna:

“Gauchos con toda la onda”

Enterado de la fama de su paisano Fierro, el Rastreador ha decidido imitarlo. Quiere tener amigos, seguidores y que el mundo conozca sus aventuras. Por esto, ha decidido abrir una cuenta en Facebook pero, como se imaginarán, no está muy ducho con tecnología ¿Le darían una mano?

A cambio de un buen asadito, les pide que lo ayuden a completar su perfil con sus datos, información, una imagen y un estado en el muro contando alguna de sus hazañas, para atraer a sus primeros seguidores.

El primero en comentar, por supuesto, será el amigo Martín Fierro.

El diseño de perfiles puede realizarse en formato digital y continuar el trabajo en la plataforma, sugerir postear alguna de esas aventuras o entablar *chats* intertextuales, con el mismo *Martín Fierro*. Imaginar un diálogo que recree el encuentro entre Calíbar, convertido en el supuesto rastreador de la partida policial que perseguía a Fierro y éste en la pulpería; o bien un chat entre Fierro y el Cantor, en el que intercambien sus experiencias como fugitivos de la ley.

### “Calíbar, integrante de la partida”

En el canto IX, Martín Fierro relata el encuentro con la partida policial que lo busca en el medio del campo y de la noche. Tiempo después, tomando una caña en la pulpería se encuentra con Calíbar que, entre trago y trago, le confiesa haber acompañado a los policías y le cuenta cómo lo encontraron gracias a su habilidad de rastreador. ¿Cómo fue esa charla?

Escribir el intercambio entre ambos gauchos teniendo en cuenta sus pasados, sus características personales y su modo de hablar campero.

### “Confesiones de invierno”

Lo primero que conocemos de Martín Fierro es su amor al canto (“dende el vientre de mi madre/ vine a este mundo a cantar”) y las penas que sufre a causa de la injusticia.

Una tarde en la pulpería se encuentra con el Cantor y entre caña y caña intercambian sus hazañas huyendo de las partidas policiales. ¿Cómo contará cada uno su mejor aventura? ¿Qué comentarios se harán luego de cada historia?

Escribir el diálogo entre los dos gauchos, el relato de cada uno y sus comentarios teniendo presente las características y experiencias de cada uno y, por supuesto, su modo de hablar y expresarse.

La propuesta consiste en diseñar consignas de invención que habiliten poner en diálogo las hipótesis que sugiere una lectura contrapuntística entre *Martín Fierro* y *Facundo* a partir de la construcción de identidades, de formas de actuar, de contar experiencias vividas, de darles rostros (y *selfies*, por supuesto). Ingresar a estas ficciones a partir de una realidad cercana, inmediata, habilita la pregunta acerca de por qué estos hombres se propusieron escribir estos textos, qué buscaron, qué

intentaron, qué efectos produjeron. Preguntas que solían responder los apartados teóricos de los manuales, las introducciones a las ediciones escolares analizadas anteriormente. Preguntas cuyas respuestas habilitan a entrar y continuar el trabajo a través de un género tanpreciado por estos escritores como por los adolescentes de hoy como los son el debate y la polémica.

Actualizar estas figuras a través del relato en formatos harto conocidos por los jóvenes permite trazar un arco entre el siglo XIX y el presente: renovar la pregunta por nuestro modo de ser, por lo que nos gusta, por lo que nos define, por lo que nos acerca; revisar la mediación que opera la tecnología en el diseño de esa identidad, en las variaciones de las formas en que se da el intercambio personal, en lo que uno tiene para contar y desea contar de sí a los demás integrantes de esta *comunidad de interpretación* que es el aula y, por extensión, la sociedad (y viceversa). Con ellas, no sólo intentamos el cambio de género (que ya es un trabajo) sino también la posibilidad de actualizar su mirada de la realidad: ¿Se pueden reconocer tipos argentinos en la actualidad?, ¿Cómo hacer creíble una escena cinematográfica de 1845?, ¿El pueblo argentino es músico, es poeta? Actualizar la mirada supone necesariamente poner en contexto sus escritos, leerlos a la luz de los acontecimientos que los originaron, las réplicas que tuvieron, las variaciones en los tonos de cada escrito y los motivos de tales variaciones. Por otra parte, un acercamiento

de este tipo habilita un trabajo interdisciplinario con asignaturas como Historia, TIC o Construcción de la ciudadanía sin que el intercambio sea un mero requisito de la planificación anual basada en ABP.

## Final sin fin

Este diálogo interesante entre *Facundo* y *Martín Fierro* muestra cuánto de estos clásicos “persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone”, diría Calvino (1993, p. 5). Con esto intentamos que, en lugar de eclipsarse, en términos de Sarlo, se complementen en el espacio del aula. Vale la pena leer *muy bien* a Sarmiento y a Hernández, seamos *letraos* o no, sentarlos en la misma mesa y escuchar esa conversación para seguir pensando en otros abordajes entre los múltiples que habilitan sus obras. Este es sólo uno de los acercamientos que ofrece la lectura de estos autores en la escuela, siempre incitantes, siempre dispuestos a dar materia de reflexión. Que se queden, como faros en las aulas para debatir, para participar e intercambiar con nuestros estudiantes sus ideas aún vigentes. Leer en las claves que sus escrituras disparan y seguir el hilo de sus cuestionamientos con respuestas que los jóvenes pueden dar desde sus experiencias actuales, porque, si un valor tienen estas lecturas es, como buenos clásicos –nuevamente Calvino- permitirnos “entender quiénes somos y adónde hemos llegado” (1993, p. 6).

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baigorri, A. (junio, 2019). El clásico *Facundo* y mediación editorial. Tensiones entre saber disciplinar, funcionalidad didáctica y mercado en la enseñanza de la literatura. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 74-89. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3290>
- Bentivegna, D. (agosto, 2003). Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos. *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4/ev.4.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf)
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Programa UBA y los Profesores Secundarios. UBA XXI. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets. Recuperado de [www.urbinavolant.com › archivos › literat › cal\\_clas](http://www.urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas)
- Chartier, A. M y Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). La mediación editorial. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones* (pp. 169-183). Barcelona: Gedisa.
- Even-Zohar, I. (primavera 1990). Polysystem Theory. En *Poetics Today*, 1 (11), pp. 9-26. Recuperado de <https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>
- Fowler, A. (1979). Género y canon literario. *New Literary History*, X, (1). (J. Simón Trad.) pp.97-119.

- Hermida, C. (jul./dez. 2002). Enseñar a ser nación. La *Historia de la literatura argentina* de Ricardo Rojas. *Gestão em Ação*, 2 (5), pp. 39-51.
- Jitrik, N. (2016). *Sarmiento, el regreso*. Villa María: Eduvim.
- Johnsen, E. B. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer*. Buenos Aires: Unipe. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>
- Loprete, C. (1984). *Historia de la literatura hispanoamericana y argentina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Ludmer, J. (1985). Las tretas del débil. En P. E. Gonzáles y E. Ortega (Ed.), *La sartén por el mango* (pp. 47-54). Puerto Rico: El Huracán. Recuperado de <https://literaturaanimada.files.wordpress.com/2014/03/ludmer-tretas-del-dc3a9bil.pdf>
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Pastormerlo, S. (2014). El surgimiento de un mercado editorial. En J. L. De Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* pp. 1-62. Buenos Aires: FCE.
- Piacenza, P. (septiembre, 2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1 (1), pp. 86-96.
- Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En G. Bombini (Coord.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.
- Piacenza, P. (diciembre, 2015). GOLU. El canon escolar entre la biblioteca y el mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 109-131. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>

- Pionetti, M. (junio, 2017). Repensar el canon escolar. Obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos surgidos en la enseñanza literaria actual. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4 (2), pp. 4-18. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2197/2308>
- Rockwell, E. (agosto, 2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (3), pp. 12-31.
- Rojas, R. (1948). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de las Letras en el Plata*. Tomo V. Los proscritos. Buenos Aires: Losada.
- Sarlo, B. (2012). Sarmiento en el siglo XX. En N. Jitrik (dir.) *Historia crítica de la literatura argentina. Vol. 4. Sarmiento* (pp. 367-391). Buenos Aires: Emecé.



La **DRA. CAROLA HERMIDA**

es docente en la UNMdP, donde está a cargo de las cátedras “Didáctica especial y Práctica Docente” y “Seminario de investigación sobre enseñanza de la lengua

materna y la literatura” en el Profesorado en Letras; ha dictado seminarios de posgrado sobre esta temática en otras universidades del país. Dirige junto a Mila Cañón el proyecto de investigación “Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad”, radicado en el CeLeHis (FH-UNMdP), cuya comisión directiva integra.

Participa como organizadora y expositora en congresos nacionales e internacionales referidos a la didáctica de la lengua y la literatura. Sobre estos mismos tópicos, ha publicado diversos artículos en revistas especializadas del país y el exterior. Dirige junto a Mila Cañón la revista *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*.

Sus últimos libros publicados son *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas* (2017), en conjunto con Claudia Segretin y Marinela Pionetti; *Prácticas y operaciones de lectura en el corpus escolar* (2018)



**MARINELA PIONETTI.** Prof. en Letras, Mag. en Letras Hispánicas (UNMdP). Ayudante en Didáctica Especial y práctica Docente de Letras, con funciones en el Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura” del

profesorado en Letras en dicha universidad. Integra el Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje dirigido por Dra. Carola Hermida, el grupo “Cultura y política en Argentina” dirigido por la Dra. Mónica Bueno y el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas), todos ellos radicados en la Facultad de Humanidades. Forma parte del comité editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* y de *40 Naipes. Revista de Literatura y cultura*. Es profesora de Literatura en la EES N°2, N°46 y N°71 de Mar del Plata.

Ha escrito con Carola Hermida y Claudia Segretin, el libro *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas* (2017) en editorial Novedades Educativas y participado del libro compilado por Mila Cañón y Carola Hermida: *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Actualmente realiza el Doctorado en Letras en la UNMdP

# Las antologías y los manuales como acercamiento a la literatura fantástica en la escuela

Marianela Trovato

El temor a dejar zonas ambiguas en la interpretación impulsa muchas veces a la sobreprotección por medio de la explicación o de la reposición de sentidos allí donde el texto proponía callarse o dudar. Confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y en la vida. No todos los silencios tienen que ser llenados...

Cecilia Bajour, "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura".

## Los inicios del género fantástico en Argentina

Los inicios de la literatura fantástica en Argentina se sitúan en la segunda mitad del siglo XIX con la aparición de textos de Juana Manuela Gorriti a partir de 1861 ("Güemes. Recuerdos de la infancia", "El lucero del manantial" y "El guante negro") y, más adelante, "El ruiseñor y el artista"

(1876) de Eduardo Ladislao Holmberg y “El canto de la sirena” (1877) de Miguel Cané. Estos textos salen a la luz por primera vez publicados en distintas revistas de la época en un contexto en el que se ampliaba el público lector. María Florencia Buret (2017) explica que: “Los textos fantásticos del período 1861-1884 emergieron vinculados a dos sectores sociales específicos debido a que fueron relatos escritos por mujeres de distintas edades y jóvenes estudiantes, difundidos en revistas culturales destinadas mayoritariamente a un público femenino y juvenil” (p. 80).

Por aquellos años, el país se encontraba en un proceso de modernización. La élite dirigente llevaba adelante la consolidación del Estado moderno y la imposición del modelo liberal. Mitre crea los Colegios nacionales para la formación de las futuras clases dirigentes. Esta transición implicó un incipiente desarrollo científico-tecnológico, el crecimiento de las ciudades y la apertura hacia la importación de bienes de consumo y culturales. Es el momento en que llegan las traducciones de autores europeos y norteamericanos que, como Edgard Allan Poe, propician influencias y apropiaciones del género fantástico en formación. La industria editorial se complementa con la expansión de la prensa y se produce la profesionalización de los escritores.

En el marco de estas condiciones de surgimiento, la literatura fantástica en Argentina emerge como algo nuevo y no canónico. Pues, lo fantástico se presenta como un tipo de literatura que no pone en

evidencia *lo propio* y, por ende, no resulta útil para los fines de la consolidación nacional. Buret (2017) señala que esta *corriente* –surgida en el país en la segunda mitad del siglo XIX– convivió bajo la sombra de una literatura de carácter naturalista y realista. Y, por su parte, Carlos Abraham (2015) hace hincapié en la invisibilización que sufre el género en su contexto de enunciación signado por la hegemonía de la novela realista y por una crítica ortodoxa que sostenía que la esencia de la literatura nacional estaba despojada de elementos sobrenaturales.

## **Las primeras antologías escolares de literatura fantástica**

Es interesante observar el caso del género fantástico en la enseñanza de la literatura, ya que la escuela resulta un indicador del carácter marginal de lo fantástico en la sociedad argentina del siglo XIX. En primer lugar, cabe resaltar que, entre las publicaciones de los primeros relatos de Gorriti y la introducción del género en la escuela, debió pasar una centuria. Como afirma Piacenza (2015), “los dos tomos de las *Antologías de Literatura fantástica* (1970 y 1973) (...) son índices de inclusión de otros géneros *no canónicos* en el ámbito escolar” (p. 115). Así, la literatura fantástica del siglo XIX llega al aula por primera vez de modo sistemático a través de selecciones y antologías, recién en la segunda mitad del siglo XX. En el interludio de este proceso de cien años, existieron una serie de

factores que retardaron la posibilidad de incorporación sistemática de lo fantástico en la escuela.

Durante la segunda mitad del siglo XIX surge en Argentina un mercado editorial. Sergio Pastormerlo (2006) explica que:

la ampliación del público lector supuso una transformación tan global como radical de la cultura letrada, que dejó de ser un ámbito reducido y relativamente homogéneo, reservado a una minoría social, para convertirse en un espacio plural y escindido donde debieron convivir, no sin conflictos, dos circuitos de producción y consumo culturales: un circuito culto y un circuito popular (p. 1).

En este sentido, la literatura se autonomiza con respecto a la política y entonces nuevos géneros irrumpen en la vida cultural. Sin embargo, los géneros emergentes deberán seguir pugnando por un espacio en el canon y en las publicaciones.

En cuanto a la enseñanza de la literatura en la escuela, resulta pertinente recuperar algunos puntos del minucioso recorrido que realiza Gustavo Bombini (2004) por los debates y tensiones que se suscitaron en el país. En esta línea, destaca que:

Son los programas de 1884 los que, de alguna manera, inician el proceso de constitución de la disciplina perfilando lo que serán, ya entrado el siglo, los principales ejes de discusión en torno a la especificidad de su objeto, un canon escolar posible, los saberes establecidos para ser enseñados y los métodos a aplicar (p. 33).

Bombini también resalta los motivos por los que para Calixto Oyuela y Ernesto Quesada es necesario hacer un recorte del amplio campo

perfilando a la escuela como aquella que debe salvaguardar a los jóvenes de cierta parte de la producción literaria:

Con respecto a "Literatura Preceptiva", la postulación de Oyuela en la "Advertencia" que precede al programa de la materia, es de tipo preventiva. Oyuela aclara que ha limitado este estudio a lo que pudiera servir de "base" a los alumnos "precaviéndolos cuidadosamente de los extravíos que en tan lamentable estado mantiene nuestra literatura" (...). Oyuela parece estar operando en un triple movimiento que lo lleva desde su posicionamiento como intelectual en relación con los debates literarios a la misión encomendada de fundar una tradición literaria nueva, paralela o simultánea, que consiste en el ingreso sistemático de la literatura en la escuela. En el cruce de estos dos espacios, la función pedagógica del profesor Oyuela lo lleva a "precaver" a "apartar" a sus alumnos de aquello a lo que todavía no se han acercado, lo erige en juez de la "peligrosa" producción contemporánea. Campo pedagógico y campo literario se presentan como ámbitos superpuestos o de amplia intersección. La relación entre ambos campos es limítrofe y su total autonomización no es todavía posible (pp. 30-31).

De esta manera, la escuela, en tanto una de las instituciones fundamentales en la formación y consolidación de un canon literario, delinea desde sus comienzos límites entre lo que ingresa en la enseñanza secundaria y lo que queda fuera.

Posteriormente, en el marco del Centenario de la nación, los grupos dominantes se preocupan por fundar las bases de una tradición nacional. En vistas de ese objetivo, Ricardo Rojas, desde un aporte intelectual, piensa la historia de la literatura argentina a partir del espíritu de la raza

y Leopoldo Lugones postula al Martín Fierro como el poema épico nacional. Al respecto, Nieto (2013) señala:

En resumen, un canon literario exclusivamente perteneciente a la lengua castellana, articulado en torno a Martín Fierro, fue el modo en que las clases dirigentes utilizaron la literatura para la formación de ciudadanos argentinos a partir de los años del Centenario (p. 51).

Una primera conclusión arroja los motivos de la exclusión del género fantástico en la escuela: el lugar marginal del género en el campo literario desde sus inicios hasta mediados del siglo XX; las políticas educativas cuyos programas preceptistas priorizaban lo nacional y la estética realista, excluyendo especialmente aquellas nuevas formas del arte que consideraban “desviaciones”; y el incipiente desarrollo de la industria editorial que limitaba lo fantástico a las publicaciones en revistas.

Como señalábamos anteriormente, el género fantástico se abrió paso en la escuela secundaria recién en la segunda mitad del siglo XX, una vez que ya se había producido la consagración de una serie de autores como Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo, Bioy Casares y Julio Cortázar. En cuanto al campo literario, la publicación en 1940 de la *Antología de literatura fantástica* es un punto clave para los escritores que ya venían participando de debates en torno al concepto de literatura en general y la literatura nacional, en particular.

La primera antología que realiza una selección de este género para la educación media es la *Antología de la literatura fantástica argentina 1. Narradores del siglo XIX* de la editorial Kapeluz (Darrigrán, 1994a). Aparece por primera vez en 1970 y se reedita en la década del '90, en el marco de la colección Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU) de la editorial Kapeluz, orientada a producir libros para el ámbito escolar. Le sigue la *Antología de literatura fantástica argentina 2: Narradores del siglo XX*, que se publica en 1973 y cuya reedición data de 1984 (Darrigrán, 1994b).

En principio, y con respecto a esta colección, Piacenza (2015) señala:

GOLU surge en un momento en el que el paradigma historicista y enciclopedista de la enseñanza de la literatura comienza a resquebrajarse a favor de una concepción de la enseñanza de la literatura en términos de lectura y, entonces, era indispensable disponer de libros que facilitaran – no eran todavía tiempos de *promoción* de la lectura – esa práctica en las aulas (p. 111).

Así, la lectura literaria pasa a ser entendida como un proceso de *identificación* de los jóvenes mediante un acercamiento a las obras altamente mediado. Se trata, por un lado, de lo que Piacenza denomina subjetivación de la práctica del leer y, por otro, de una delimitación anticipada de las interpretaciones.

En cuanto a su forma, los dos libros cuentan con un “Estudio Preliminar”, seguido por la sección de textos literarios, la bibliografía y, por último, se agrega además una guía de trabajos prácticos. En ambas, las narraciones están precedidas por un resumen cronológico de la vida

y obra de cada escritor. En la compilación sobre el siglo XIX, se incluye una “Noticia” referente a cada autor. Paralelamente, cada relato es acompañado por una serie de páginas en las que se presenta un análisis acerca de distintos aspectos del cuento.

Además, es interesante observar cómo se construye la legitimación del género en el interior de estos libros. Precisamente, en *Narradores del siglo XIX*, dentro de la sección del Prólogo “La literatura fantástica argentina” leemos:

La crítica literaria destaca la producción de literatura fantástica de nuestros días. No ocurrió lo mismo con los escritores del siglo pasado, quienes realizaron su obra dentro de un tenso contexto realista donde lo políticosocial tenía enorme gravitación: se estaba construyendo el país. Por eso no representan más que una limitada expresión, no siempre lograda, en la totalidad de las letras argentinas (Darrigrán, 1994a, p. 16).

En la cita, se exhibe el contraste entre las consideraciones que la crítica literaria realizó sobre lo fantástico en los dos períodos analizados hasta aquí: cuestionamientos en el siglo XIX y consagración en el siglo XX. A su vez, se pone el foco en lo político como criterio extra-estético dominante para juzgar la *calidad* literaria.

En el “Estudio Preliminar” de *Narradores del siglo XIX* se desarrolla una idea amplia del concepto de género fantástico: “Hemos partido de la pregunta: ¿qué es la literatura fantástica?, y la hemos considerado en su más amplio sentido, desde lo meramente fantástico hasta la ficción

científica” (Darrigrán, 1994a, p. 13). Desde este punto de vista, sólo existirían una literatura “realista”, basada en el racionalismo positivista y la representación mimética y, otra, “fantástica”, tildada de deformación onírica, espiritualismo o irrealidad. Entonces, se vincula el surgimiento de esta visión fantástica de la literatura con el desarrollo de las filosofías irracionistas, el psicoanálisis y el espiritualismo a lo largo del siglo XIX.

La misma concepción sobre el género se retoma en *Narradores del siglo XX* en la sección “Historia de la literatura fantástica”. Allí, vemos que en el afán de historizar la configuración de lo fantástico, se despliega un amplio abanico de información que incluye clasificaciones y menciones de corrientes literarias, autores y teorías. Sin embargo, una diferencia significativa es el cambio en la perspectiva teórica de esta compilación con respecto a su antecesora. El “Estudio preliminar”, elaborado por Alberto Manguel, toma como referencia los postulados de Todorov acerca de lo fantástico y los compara con la perspectiva de Lovecraft y de Bioy Casares. Por lo tanto, aparece en esta compilación una mayor delimitación de lo que se considera fantástico.

Si bien ambas compilaciones cuentan con posturas críticas explícitas sobre cada obra literaria, otra diferencia a destacar es la posición que ocupan dichas interpretaciones en los libros. En el caso de *Narradores del siglo XIX*, a continuación de cada cuento, se presentan valoraciones sobre los textos. Así, se pone de relieve la intención de trazar un cierre

categorico a la producción de significados posterior a la lectura. De este modo, por ejemplo, nos topamos con una interpretación explícita sobre “El fantasma de un rencor”, de Gorriti: “[Lo fantástico] es sólo un elemento breve y primario: la clarividencia acompañada de signos premonitorios fatales. Lo irreal no ha tocado a los otros personajes secundarios que piensan que la joven delira” (Darrigrán, 1994a, p. 46). En el caso de la antología centrada en el siglo XX, este tipo de comentarios, anteceden a los textos ficcionales, con lo cual se refuerza la idea de una lectura hegemónica.

Por lo tanto, vemos que la antología funciona como territorio de legitimación de lecturas marcadas y direccionadas que se presentan de manera acabada. La incorporación de variados apartados que brindan juicios críticos realizados *a priori*, propone a la compilación como dispositivo impermeable que no deja lugar a los desvíos interpretativos. Vale preguntarnos, entonces, qué espacio queda para la proyección de interpretaciones distintas de la *oficial* marcada por la editorial.

## Los manuales y lo fantástico

El libro de texto es un dispositivo muy utilizado en las clases de literatura y constituye, al igual que las antologías, un *atajo* para la lectura de textos literarios en la escuela secundaria. En su libro *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*, Carolina Tosi (2018) recupera el inicio de los manuales en nuestro país:

...hacia la mitad del siglo XX la expansión de la educación formal, los cambios curriculares y las innovaciones tecnológicas dieron lugar a prescripciones curriculares, a la implementación de nuevos métodos de enseñanza y, en consecuencia, a un tipo innovador de libro escolar: el *libro de unidad temática o libro de texto* (p. 34).

Así, en el marco del crecimiento de la educación secundaria, entre la década de 1940 y la de 1960, se origina la producción nacional de este dispositivo específico para la escuela media. Este proceso dará lugar a la creación del manual de enseñanza como un género particular, cuya especificidad radica en la dimensión enunciativa y, en términos de Tosi (2010), sus modos de decir pedagógicos.

En este sentido, los manuales despliegan estrategias discursivas en pos de una pedagogización de los saberes académicos. Al respecto, en “Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos”, Tosi (2010) resalta la

intención de borrar conflictos epistemológicos que se construye en los segmentos explicativos de los libros de texto.

Resulta interesante, entonces, analizar un ejemplo concreto de manual contemporáneo en el que se aborda la literatura fantástica. De ese modo, es posible delinear hipótesis acerca de los posibles efectos de lectura que propicia la construcción evasiva de los manuales en torno a los debates académicos.

En términos generales, cabe mencionar que, en el presente, los diseños curriculares le otorgan un lugar preponderante al género fantástico, integrándolo como contenido prescripto. Entonces, no resulta sorprendente encontrar este tipo de literatura en el cuerpo de los manuales de secundaria.

En *Prácticas del lenguaje 1 ES* de Editorial Estrada de 2016, lo fantástico se enmarca en el “Bloque 2: La imaginación en palabras” y, a su vez, en el capítulo 4, “Los mundos creados” (Laporta, 2016). Al llegar a la página que abre la sección, nos topamos con un recuadro titulado “Foro abierto”. Este paratexto funciona a lo largo del libro como una breve introducción al tema que, al mismo tiempo, plantea unos primeros interrogantes para reflexionar antes de abordar la lectura de los textos literarios. Si bien las preguntas apuntan a recuperar los saberes previos de los jóvenes, no se deja opción en torno a qué considerar fantástico.

Al respecto, Pierre Kuentz (1992) dice:

Recurrir a la interrogación actúa en la misma dirección: estas preguntas con respuestas implícitas y con respuestas únicas sugieren naturalmente la existencia de un "sentido correcto" del texto, de un sentido único que el buen alumno "adivina" y sobre el cual el acuerdo es inmediato. Aunque nunca se plantee explícitamente la univocidad del texto está sugerida constantemente (p. 11).

La inscripción del término *fantástico* sumada a la explicación inicial nos da una idea de organización general del libro en el que nada queda fuera de lugar. Los textos literarios ubicados inmediatamente debajo de estos paratextos están categorizados de antemano. El estudiante puede llegar tranquilamente a la conclusión esperada, no hay lugar a dudas: "La casa encantada", anónimo, y "La muerte", de Anderson Imbert, son relatos fantásticos.

En esta línea, los aportes teóricos acerca del género se concentran en una página denominada "El cuento fantástico: la incertidumbre como regla". Según estas líneas, la clave de este tipo de literatura está dada por la vacilación. Sin embargo, no se hace mención acerca de los postulados de Todorov.

Precisamente, Kuentz (1992) agrega que: "...la información (...) tomada como neutra, y el comentario le otorgan a la intervención anónima del autor del manual la autenticidad de un discurso inocente: se trata entonces de llamadas 'objetivas' (p. 11)". El texto se plantea así como verdad incuestionable y, al igual que lo analizado en las antologías, los

textos literarios se vuelven ejemplos ilustrativos de la teoría que se expone.

Por último, el libro incluye dos páginas de actividades a modo de cuestionario sobre el cuento "Sredni Vashtar" de Saki. La excepción la marca el punto nueve que brinda un título para que los alumnos escriban el cuento correspondiente retomando las características de la literatura fantástica. El resto constituyen una lista de consignas de comprobación de la lectura y de reconocimiento de las características de los géneros. Agrupadas como "Actividades finales" se presentan como puntos a cumplir para el esperado cierre y fijación del conocimiento.

Una vez más, "El reverso del texto" (1992) de Kuentz echa luz sobre estas cuestiones:

La creación de las "preguntas" se presenta como un proceso objetivo, que tiene como finalidad evitar los cuestionamientos por parte del alumno de aquello que no debe ser cuestionado: el estatus "literario" del "texto" y su carácter pedagógico. Su presencia contribuye en gran medida a ubicar al alumno en posición de educando, imponiéndole la "necesidad de ser educado". Impidiendo, desde un primer momento todo acercamiento incorrecto (pp. 11-12).

A tal punto se anulan las posibilidades de interpretación en el libro de Estrada, que la respuesta para el ítem tres acerca de si el cuento es o no fantástico, se brinda abiertamente en la consigna número seis. Por lo tanto, podemos decir que el debate, el cuestionamiento y la reflexión

intelectual no tienen lugar en el libro de texto analizado que brinda un todo construido para la comodidad del docente y del alumno.

En líneas generales entonces, podemos concluir que el proceso que pasó de la exclusión a la inclusión del género fantástico en la escuela a partir de antologías y manuales escolares trajo aparejado un fuerte control sobre la lectura de este tipo de literatura. Es decir, por un lado, las publicaciones implican una revalorización del género. No obstante, por otro, los paratextos evidencian la pervivencia de cierta idea de peligrosidad literaria de la que hay que resguardar a los jóvenes lectores. El movimiento que llevó a la literatura fantástica de un lugar marginal en el siglo XIX y principios del XX a un lugar privilegiado no implicó, en principio, que hasta la actualidad se dejara de lado una fuerte vigilancia y una reducción simplista frente a un género intranquilizador.

## Referencias bibliográficas

- Abraham, C. (2015). *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Argentina: CICCUS.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Buret, M. (2017). *La emergencia de la literatura fantástica argentina en revistas culturales (1861-1884). Americanismo y cosmopolitismo en los textos fantásticos de Gorriti, Wili (Torres y Quiroga), Monsalve y otros autores*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1461/te.1461.pdf>
- Darrigrán, J. (Ed.) (1994a). *Antología de la literatura fantástica argentina 1. Narradores del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora.
- Darrigrán, J. (Ed.) (1994b). *Antología de la literatura fantástica argentina 2. Narradores del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora.
- Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En R. Figueira (Dir.), *Literatura y educación* (pp. 34-65). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina S. A.
- Laporta, L. (2016). *Prácticas del lenguaje 1 ES*. Boulogne: Estrada.
- Nieto, F. (julio, 2013). La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI. En *Enunciación*, 1 (18), pp. 49-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935239>
- Pastormerlo, S. (2006). 1880-1899. El surgimiento de un mercado editorial. En J. L. de Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (pp. 1-29). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (diciembre, 2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 109-131. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>

- Tosi, C. (diciembre, 2010). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. En *Álabe*, 2 (2), pp. 1-22. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.



**MARIANELA TROVATO** es estudiante avanzada del Profesorado en Letras, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es ayudante alumna en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras. Es adscripta en el Seminario de la Enseñanza de la Lengua materna y la Literatura del Departamento de Letras.

Ha participado como expositora en distintas Jornadas, locales, nacionales e internacionales cuyos temas se han centrado en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, problemáticas y debates en torno a ellas. Ha publicado diversos artículos y reseñas en revistas especializadas y de divulgación. Ha desarrollado el proyecto de beca EVC-CIN titulado “Políticas editoriales y de lectura en las antologías escolares de literatura fantástica contemporáneas”, desde junio de 2019 hasta junio de 2020.

Desde 2015 es investigadora en formación del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas).

Desde el 2014 hasta la actualidad se ha desempeñado como Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura en diversas escuelas secundarias provinciales y municipales de la ciudad de Mar del Plata (EES N°70, EES N°40, Plan FinEs, entre otros).

# Poesía y escuela: la selección de autores y textos en antologías y manuales y su relación con la conformación del canon escolar

Carina Curutchet

## Introducción

En el presente trabajo, realizaremos una primera aproximación al estudio de la conformación del canon escolar, específicamente en relación con la poesía. Para comenzar a pensar esta cuestión, abordaremos un corpus de antologías escolares de poesía y de libros de texto de Prácticas del lenguaje y analizaremos la selección de autores y de textos literarios.

Siguiendo a Gustavo Bombini (2017), estudiar la cuestión de la selección de textos literarios en la escuela implica considerar la influencia del campo de la edición en la “configuración material de la práctica de la enseñanza” (p. 22), así como también de las políticas públicas que envían materiales educativos a las bibliotecas y aulas de las escuelas. Para llevar adelante este trabajo, seleccionamos tres antologías de poesía y tres series de manuales escolares de Prácticas del lenguaje. Dos de las

antologías pertenecen a la colección “Leer y Crear” (LyC) de Editorial Colihue, *Romances viejos y Romances nuevos (españoles e hispanoamericanos)* (1995) y *Poemas para mirar* (2006), mientras que la tercera, *Breve antología: poesía latinoamericana de vanguardia (1920-1930)* (2006) está publicada en la colección “Sudamericana joven” de editorial Sudamericana. Los manuales escolares de Prácticas del lenguaje pertenecen a la serie “Conocer+” de editorial Santillana (2012), “Fuera de serie” de Edelvives (2016) y “Llaves” de editorial Mandioca (2017). Consideramos que el análisis crítico de estos materiales nos permitirá alcanzar ciertas conclusiones provisorias sobre los textos y autores de poesía que forman parte del canon escolar.

## **Cánones y escuela**

Pensar el canon como un proceso complejo da cuenta de lo que sucede con la circulación de los textos en la institución escolar dentro de una práctica situada. Gustavo Bombini (2015a) plantea que “es necesario recuperar el sentido dinámico, polémico y estratégico que se puede atribuir a la noción de canon en el momento de considerarla como parte de las operaciones de la práctica de la enseñanza de la literatura” (p. 116), al mismo tiempo que recuerda que tanto la fijación del canon como los procesos de canonización se vinculan con diversos procesos sociales de lectura (p. 114). Cuestiones asociadas al canon, a los procesos de

canonización escolares y a la selección de textos para leer en la escuela han sido trabajadas por especialistas en diversas investigaciones (Bombini, 2015a; López, 1997; Piacenza, 2001 y 2012). Retomaremos algunas de estas consideraciones para precisar el alcance de estos conceptos.

Paola Piacenza (2012) plantea que suele evitarse la referencia a un canon, en singular, ya que connota una univocidad y una sistematicidad hegemónica “que niega contradicciones importantes que definen la organicidad del canon” (p. 109). También realiza una distinción entre el uso del adjetivo “canónico” y el participio “canonizado”: mientras que el primero implica asumir cierta grandeza natural de una obra o de un autor, el segundo da cuenta del objeto como producto de un proceso de evaluación, de “las circunstancias pasadas que hicieron que la obra pasara a formar parte del canon o de los cánones reconocibles en un corte sincrónico, esto es, repone su naturaleza histórica” (p. 110). Finalmente, menciona que el sintagma “procesos de canonización” es el que hace explícita la reconstrucción histórica de la secuencia por la que una obra o autor se convierten en ideales éticos y culturales para una determinada sociedad, además de ser considerados objetos de reflexión valiosos para ciertos campos disciplinares.

Alastair Fowler (1988), en su texto “Género y canon literario”, afirma la existencia de distintos tipos de cánones que nos permiten analizar

también cómo se llevan a cabo los procesos de canonización. Plantea que hay un canon oficial, que se institucionaliza mediante la educación, el patrocinio, y el periodismo. También, un canon personal, es decir, aquellas obras que cada individuo ha tenido ocasión de conocer y valorar. El canon literario, en su más amplio sentido, comprende el corpus escrito en su totalidad, junto a la literatura oral que aún pervive. Pero gran parte de este canon potencial permanece inaccesible, por lo que hay un canon disponible más limitado (p. 97).

Un concepto que nos interesa particularmente y que se constituye en relación con los anteriores es el de canon escolar. Piacenza (2012) lo define como el corpus de obras y los sistemas de interpretación en los que éste se incluye y significa en el marco de una práctica de enseñanza y lo describe como un campo dinámico, en conflicto y “excesivamente complejo”, dado que está compuesto por ciertos elementos y relaciones que no pueden describirse o son incalculables (p. 117). En su trabajo sobre el canon literario escolar, Claudia López (1997) plantea que la selección que realiza el docente se ve atravesada por los distintos cánones que mencionamos anteriormente: el canon oficial, por ejemplo, en aquellos textos que figuran en listas elaboradas por organismos oficiales o que son mencionados en los diseños curriculares; el canon crítico, al incluir textos consagrados por instituciones o lectores prestigiosos; el canon personal, cuando se seleccionan textos a partir de una valoración más

subjetiva; y el canon accesible, que se refiere al corpus de textos disponibles en una determinada época, de acceso rápido y seguro. Al respecto, Piacenza (2012) plantea que

la fragmentación de la experiencia de nuestra modernidad tardía decide, entonces, que el canon escolar se construya menos con relación a un canon oficial inexistente o devaluado, según el caso, que al canon accesible, en el sentido de disponible a través de ediciones escolares o al alcance del presupuesto económico y que puede o no coincidir con el que se propone como modélico (p. 116).

López califica los libros de texto y las antologías escolares como “paliativos que el mercado pone a nuestra disposición” (1997, p. 378) ante diversos “enemigos” y “fantasmas” que suelen atravesar las decisiones de los docentes sobre la selección de textos literarios para abordar en el aula. Al respecto, Piacenza (2001) analiza cómo, a partir de 1966, las colecciones escolares (en particular estudia GOLU, de Kapelusz, por considerarla paradigmática) han favorecido que lecturas pertenecientes al canon crítico pasen a formar parte del canon accesible y luego, con el correr de las décadas, del canon oficial, constituyéndose como clásicos. Por lo tanto, la relación entre estos cánones no es estable, sino que se modifican mutuamente en su interacción.

Tanto este tipo de colecciones como los manuales escolares presentan los textos literarios “en el marco de un riguroso sistema

interpretativo que reproduce la instancia de la comunicación pedagógica en el aula” (Piacenza, 2001, p. 99). En este sentido,

las "actividades" propuestas para el tratamiento didáctico de los textos en las clases y en las páginas de los llamado "libros de textos" o "manuales" y los aparatos de notas a pie de página, en las ediciones escolares, no sólo constituyen el registro más inmediato de los sistemas significantes en los que se produce la recepción y transmisión de las obras destinadas a la enseñanza, sino también de los modos de apropiación de la escuela de los objetos que constituyen el canon crítico y el canon accesible de la literatura, en un momento dado (p. 101).

Piacenza concluye que en el análisis de las tendencias de apertura y clausura del canon escolar se deben diferenciar las instancias de inclusión y exclusión de obras y autores, por un lado, y de adopción de modelos de lectura, por el otro. En este trabajo, abordaremos principalmente la primera de estas cuestiones en una selección de libros de texto de Prácticas del lenguaje y en un corpus de antologías de poesía, por lo que le dedicaremos un apartado a revisar algunos de estos conceptos implicados.

## **Colecciones, antologías y manuales escolares**

Dice María Teresa Andruetto (2007): “Como el coleccionista que distingue una pieza única entre tantas y la retiene para sí, cada lector arma su canon personal”. Esta relación, íntima y privada, entre la acción de coleccionar y el concepto de canon no es la única posible. También, como explica Gustavo Bombini (2004), una colección “realiza la operación de salvar para la memoria histórica- y podríamos agregar para la tradición escolar- aquellos textos que una determinada cultura procura preservar. En este sentido, salvar para la memoria histórica es, a la vez, olvidar” (p. 125). Y, continúa Andruetto en sus reflexiones sobre el canon, “el intento de canonizar (seleccionar, fijar, detener y preservar) va unido a la docencia. Se trata de la discusión acerca de qué enseñar: ¿qué libros son los más representativos, los que vale la pena que lean las nuevas generaciones?” (2007, s. n.). Las colecciones escolares toman este interrogante y reúnen, ordenan y categorizan aquellos textos que, de acuerdo con sus objetivos particulares, consideran significativos. Estas colecciones actuarían como fórmulas editoriales que eligen, en el repertorio de los textos ya publicados, aquellos que parecen convenir más adecuadamente a las expectativas del público que se propone alcanzar (Chartier, 1994).

El mercado de las colecciones escolares de literatura editadas en la Argentina presenta en la actualidad una gran cantidad y variedad de

sellos (Tosi, 2017). Dentro de las colecciones escolares, las antologías ocupan un lugar privilegiado para pensar la influencia de estos materiales en la conformación del canon escolar, ya que exhiben el funcionamiento de un principio de selección y, entonces, ponen en escena las operaciones por las que se confiere valor a los autores o textos elegidos y el modo en que se los presenta a los lectores (Piacenza, 2015, p. 119).

De acuerdo con Diego Bentivegna (2003), las antologías pueden ser consideradas constructos textuales atravesados por la disputa en torno a la definición de un canon y de un protocolo de lecturas. Cecilia Eraso (2010) afirma que

dado que el canon no es solo uno ni se encuentra escrito en un solo lugar, debemos pensar la suma de las antologías de una época –antologías literarias pero también libros de texto de la escuela secundaria, programas de materias de la universidad, listados de libros “imprescindibles” que dan los autores en entrevistas o los suplementos culturales– como diversas versiones del canon que coexisten en un determinado momento y que conviven en tensión por ocupar el lugar central (s. n.)

Los libros de texto, por su parte, son producto de una interpretación que sus autores hacen del curriculum, pudiendo también apropiarse de sus “zonas de incertidumbre” o “intersticios” para generar innovaciones (Bombini y Krickeberg, 1995). Así,

la mayor o menor distancia entre las fuentes originales del conocimiento erudito y el producto resultante de las necesarias transformaciones dará lugar a las distintas modalidades del proceso de transposición y de éstas dependen las posibles

reformulaciones, los distintos grados de fidelidad o desvío (p. 28).

Una característica de los manuales escolares es lo que Carolina Tosi llama la “mercantilización pedagógica”, es decir, que los libros de texto son concebidos como mercancía que responden a una demanda preexistente y tienen un ciclo de vida corto (2012, p. 525). En efecto, si observamos los catálogos de las editoriales, podemos ver que cada una de ellas tiene diferentes “series”, que, con mayores o menores diferencias entre sí, se van reemplazando sucesivamente o presentan características distintivas que las hacen más atractivas o accesibles para un público que para otro.

Para analizar cuestiones asociadas al canon escolar en estas producciones editoriales, es preciso considerar los Diseños curriculares vigentes. Vale aclarar, siguiendo a Bombini (Bombini y Krickeberg, 1995), que dichos textos normativos no se presentan como estructuras cerradas, sino que sus intersticios permiten “que los distintos actores - autores de libros de texto, formadores de docentes, profesores- lleven a cabo una lectura activa a partir de la cual podrán tomar decisiones para la incorporación de nuevos objetivos de estudio, de nuevos marcos teóricos, de nuevos contenidos y metodologías” (p. 25). Haremos, entonces, algunas aclaraciones al respecto.

## **Libros de texto y diseños curriculares**

Como veremos, en todas las propuestas editoriales seleccionadas los libros de texto de nuestra disciplina llevan un doble título: el principal, con una tipografía más grande es “Lengua y Literatura” y, debajo, en letra más pequeña, se agrega: “Prácticas del lenguaje”. Esto se debe a que las editoriales ofrecen el mismo material para todo el país, aunque en Provincia de Buenos Aires la materia se denomine de esta última forma, lo cual implica un cambio en el enfoque, en el modo de concebir el objeto de enseñanza y también en la presentación de los contenidos. No nos detendremos ahora en esta cuestión, sino que la mencionamos porque para pensar si la selección de textos y autores acompaña o se diferencia de las prescripciones curriculares vigentes, debemos remitirnos a distintos documentos. Consideraremos, entonces, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que son producto de una serie de acuerdos a nivel federal y los Diseños Curriculares de Prácticas del lenguaje de la Provincia de Buenos Aires (2006-2009). En todos los casos, seleccionamos para este trabajo lo que se denomina Ciclo Básico del Nivel Secundario (los tres primeros años).

Si vemos los contenidos propuestos en los NAP en el eje titulado “En relación con la Literatura”, vemos que uno de ellos plantea para 1°/2° año (de acuerdo con la jurisdicción que se esté considerando): “Escuchar, leer (en silencio y en voz alta), analizar e interpretar poesías de la tradición

oral y de autores regionales, nacionales y universales; reflexionar sobre los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, nociones de versificación y de rima) y sus efectos en la creación de sentidos para descubrir nuevas significaciones” (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 24). La única diferencia con lo propuesto para 2°/3° es que ya no menciona la poesía de tradición oral, lo cual veremos que no es un dato menor en las interpretaciones realizadas por los manuales al momento de seleccionar autores y textos. En ningún caso se sugieren autores, textos o poemarios específicos.

Por su parte, el Diseño curricular de Prácticas del lenguaje presenta, en el ámbito de la Literatura, la práctica “Leer literatura”, que implica otras como: Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año, leer de manera individual y grupal, valorar el “patrimonio literario” de la cultura, conocer los clásicos de la literatura universal, comprender y valorar el lenguaje estético y distinguir los rasgos propios y comunes en los diferentes géneros literarios. Los términos “patrimonio literario” o “clásicos” pueden orientar el proceso de selección de textos, tanto el que realizan los docentes como el que llevan a cabo las editoriales en sus manuales. En relación con la selección de textos, el diseño explicita lo siguiente:

Dado que se ha decidido en este DC proponer un corpus sugerido de textos, y no un canon general para la ESB, se espera que la obligatoriedad de la lectura de estos textos se decida institucionalmente. Cada docente de la ESB debe decidir cuáles son las obras que elegirá para leer con sus alumnos en cada año,

y esa selección sí se considerará de carácter obligatorio (Diseño curricular de 1° año, Prácticas del lenguaje, p. 222).

Pese a no haber un canon establecido ni una lista de “lecturas obligatorias”, al final de cada diseño se presenta el “Anexo: sugerencias de obras literarias”, una lista dividida (de modo poco riguroso) por géneros. En la sección “Poemas”, se presenta una enumeración de autores, sin un criterio definido y que amplía de manera imprecisa la lista de recomendados con la expresión “entre muchos otros”. Los autores mencionados en el diseño de 1° son (citados de la misma manera en que aparecen allí): José Martí, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Víctor Hugo, Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón. Para 2° y 3° la lista es la misma, sólo que se agregan Charles Baudelaire, Rubén Darío, Oliverio Girondo, Vicente Huidobro, César Vallejo, Nicanor Parra, Fernando Pessoa y Homero Manzi.

Veremos, a continuación, cómo dialogan estas prescripciones curriculares con las propuestas editoriales que circulan en el mercado en la actualidad y con otras que, quizás sin tener una presencia masiva en las aulas, son utilizadas también por los docentes para trabajar la poesía en la escuela secundaria.

## La poesía en antologías y manuales escolares

Entre los títulos publicados en las colecciones escolares, encontramos obras que, en general, forman parte del canon escolar –incluso, muchas de ellas son sugeridas por los diseños curriculares de la manera que mencionamos anteriormente– y por ello son de lectura recurrente y obligatoria en las escuelas. Sin embargo, la mayoría de las colecciones vigentes en la actualidad no incluye ningún título de poesía. En este sentido, la colección “Leer y Crear” de editorial Colihue es una de las pocas que posee gran variedad de antologías de poesía, con criterios de selección diversos: por autor (como *Federico*, selección de textos de García Lorca), por grupos de escritores (por ejemplo, *Grupo poético del '50. Antología de poesía española*), por movimientos (como *El modernismo hispanoamericano*), entre otros. Para este trabajo seleccionamos dos: *Romances viejos y romances nuevos (españoles e hispanoamericanos)* (Rizzi y Sánchez, 1995) y *Poemas para mirar* (Iritano, 2006). Ambas han sido publicadas durante la segunda mitad de la década de los noventa (1995 y 1998 respectivamente), pero la segunda ha sido reeditada con el nuevo diseño de la colección en 2006 y circula en el mercado actual. Agregamos también al corpus una antología de una colección en la que hoy predomina la narrativa, “Sudamericana joven”, titulada *Breve antología: poesía latinoamericana de vanguardia (1920-*

1930) (también con primera edición en 1996 y reeditada en 2006) (Huidobro et al, 2006).

A diferencia de lo que sucede en las colecciones escolares, la poesía sí está presente (con escasas excepciones) en los libros de texto de Lengua y Literatura y Prácticas del lenguaje, generalmente en una unidad que lleva un nombre asociada a lo poético, pero en la que se incluyen también otro tipo de contenidos.

Para realizar este recorrido por los autores y textos de poesía incluidos en manuales escolares, hicimos el siguiente recorte dentro de las ofertas editoriales que circulan en las aulas desde la última década hasta la actualidad: de editorial Santillana, la Serie “Conocer+” (Avenidaño, 2012); de Edelvives, la serie “Fuera de serie” (Natale, 2016); y de editorial Mandioca, la serie “Llaves” (Carranza, 2017). En todos los casos, relevamos los tres libros correspondientes al ciclo básico de Secundaria.

## **Romances, sonetos y poemas de vanguardia: un camino con pocos desvíos**

Una de las primeras cuestiones que observamos es una recurrente gradualidad en las composiciones poéticas seleccionadas (la cual se deduce del orden en que son presentados en los libros a lo largo de los tres años) que comienza con los romances, continúa con los sonetos y culmina en la poesía de vanguardia o, en algunos casos, en lo que llaman

“poesía contemporánea”. En todos los manuales seleccionados, se presentan en primer lugar romances anónimos (compilados por Menéndez Pidal) y luego uno o más de autor. Entre los romances anónimos, hay algunas reiteraciones, como “Romance del enamorado y la muerte”, que está incluido tanto en *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje 2* de Mandioca como en *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje 1* de Santillana.

A su vez, entre los autores de romances seleccionados también encontramos algunas coincidencias. Mientras que el libro de Santillana para primer año incluye un romance de Federico García Lorca (“Romance de la luna luna”) y uno de Atahualpa Yupanqui (“Romance de la luna tucumana”), el de segundo año de Mandioca incorpora el mismo texto de Yupanqui pero en una sección llamada “**Informar** con música”, en donde encontramos un código QR que nos lleva a un video en el que dicha canción es interpretada por Mercedes Sosa y Pedro Aznar; a su vez, en una columna de “Lecturas sugeridas” aparece *Romancero gitano* de Federico García Lorca (junto a una propuesta que refresca este corpus más tradicional, *Desierto de mar y otros poemas* de María Cristina Ramos, de quien el libro de primer año de esta serie ya incluía un poema junto a los más tradicionales Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno y Pablo Neruda). Este diálogo con la música y el enfoque desde el cual son presentados los romances (tradicción oral, poemas para ser cantados y

recitados, musicalidad) coinciden en las tres propuestas y se manifiestan desde los títulos que presentan las unidades o secciones: la ya mencionada “**Informar** con música” de Mandioca, “*Romances encantados*” en el libro de Santillana y “Textos que cantan” de editorial Edelvives. En esta última propuesta, además, a la selección de poemas que presenta la unidad (además del “Romance del conde Olinos”, encontramos la “Rima XIII” de Gustavo Adolfo Bécquer, el “Poema 20” de Pablo Neruda y “Hay ojos que miran” de Miguel de Unamuno”), se incluyen, bajo el título “Lectura de canciones”, una canción de Fito Páez, una de Silvio Rodríguez y otra de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota. Siguiendo a Piacenza (2012), podemos pensar la incorporación de este tipo de secciones como una forma de facilitar “el acceso” de los jóvenes a “formas de la cultura letrada” sustituyéndolas por “formas de la cultura masiva o popular” (p. 118).

Como dijimos, los romances pueden ser considerados una de las composiciones poéticas canonizadas en virtud de su presencia ininterrumpida en diversos materiales de lectura escolar (no olvidemos, por otro lado, su relación directa con prácticas históricamente asociadas a la enseñanza de la poesía en la escuela, como la memorización y el recitado). Veremos ahora cómo se presentan en la antología *Romances viejos y romances nuevos (españoles e hispanoamericanos)* (Rizzi y Sánchez, 1995), de la colección LyC de editorial Colihue.

Luego de la introducción teórica que caracteriza a esta colección y, en general, a todas las escolares, la antología se divide, tal como su nombre lo indica, en los “Romances viejos” (se aclara en una nota a pie de página que están extraídos del célebre libro de Ramón Menéndez Pidal, *Flor nueva de romances viejos*, al igual que los incluidos en los libros de texto) y los “Romances nuevos”. Pero antes de estas dos partes encontramos, “A modo de presentación”, el poema de María Elena Walsh “El juglar”. Algunos de los textos del romancero tradicional incluidos en esta antología son los que en la actualidad podemos encontrar en diversos libros de texto, como ya vimos. Es el caso del “Romance del amor más poderoso que la muerte” (o “Romance del Conde Olinos” en otras versiones), “Romance del enamorado y la muerte” y “El reino perdido”. Los “Romances nuevos”, por su parte, están ordenados cronológicamente de acuerdo con sus autores; así, comienza con Lope de Vega, Góngora y Quevedo, para continuar con José Zorrilla, Rubén Darío, Juana de Ibarbourou, Antonio Machado, Vicente Aleixandre, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Luis Cané, Baldomero Fernández Moreno, Conrado Nalé Roxlo, Francisco Luis Bernárdez, Manuel Castilla y Atahualpa Yupanqui. A excepción de unos pocos, podemos observar que los autores seleccionados integran la lista de sugeridos por los Diseños curriculares (lo cual nos brinda una pequeña muestra de su proceso de canonización, ya que en la fecha de publicación de la

antología no estaban vigentes estos diseños) y son los elegidos, habitualmente, como representantes de sus respectivos períodos históricos o movimientos en los manuales escolares. “A manera de epílogo” se incluye una canción española contemporánea sobre los juglares, como también una lista de recursos musicales “para escuchar en clase”. Como es propio de esta colección, además de las actividades de comprensión y análisis también se propone una “tarea creativa” para “los jóvenes que frecuentan las páginas de esta Antología”. De este modo, los distintos paratextos dan cuenta de que sus destinatarios son docentes y estudiantes de la escuela secundaria y, en particular en esta colección, manifiestan que tanto la selección de textos como las propuestas de trabajo buscan “lograr ese acercamiento del adolescente a la obra literaria, que vitalice los programas vigentes y que implique un auténtico gusto por leer, descubrir y crear” (p. 7).

Volvemos a los manuales para continuar el recorrido de lectura que proponen las editoriales seleccionadas y, con respecto a los sonetos, también podemos observar cierta recurrencia en los autores seleccionados. Así, encontramos en el libro de Mandioca para 2° año un soneto de Lope de Vega (“Soneto de repente”), uno de Jorge Luis Borges (“1964”) y uno de Almafuerie (“Piu Avanti”); a su vez, en la columna de “Lecturas sugeridas” se recomiendan *Sonetos completos* de Sor Juana Inés de la Cruz y *Cien sonetos de amor* de Pablo Neruda. En la propuesta

de Santillana para 2° año, encontramos el mismo soneto de Lope, más otro del mismo autor (“Desmayarse, atreverse, estar furioso), junto con uno de Francisco de Quevedo, también de los más reconocidos (“Es hielo abrasador, es fuego helado”) y dos de Miguel Hernández (autor de quien encontramos también un romance en el ejemplar de Mandioca). Finalmente, el libro que seleccionamos de Edelvives contiene un soneto de Federico García Lorca (de quien ya habíamos leído romances en las otras editoriales) y uno de Rubén Darío. Nuevamente, vemos que la mayoría de los autores seleccionados están dentro de la lista de autores sugeridos en el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y, los que no lo están, forman parte de manera indiscutida del canon literario y del canon literario escolar, como los poetas del Siglo de Oro español.

En las tres propuestas analizadas, en la misma unidad donde se incluyen los sonetos mencionados, también encontramos (en algunos casos con la explícita intención de generar un contraste entre composiciones con distintas características formales) poemas de Evaristo Carriego y José Martí (de este último autor, dos textos) y de Juan Gelman (tres poemas en el libro de Santillana).

Así como mencionamos que la mayoría de los autores propuestos en las secciones anteriores están sugeridos en los diseños curriculares, no sucede lo mismo con la selección realizada en *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje 3* de editorial Edelvives, en donde

podemos encontrar un corpus de textos y autores más innovador. La unidad de poesía se divide en dos partes, una llamada “Poemas argentinos” y la otra, “Poemas argentinos contemporáneos”. En la primera, a excepción de Alejandra Pizarnik (que, como veremos, sí suele formar parte de la selección realizada por manuales escolares) los demás autores no son habitualmente incluidos dentro del canon escolar en las propuestas editoriales que circulan en el mercado, aunque sí forman parte del canon crítico: Ricardo Zelarayán, Leónidas Lamborghini y Tamara Kamenszain. Dentro de los “Poemas argentinos contemporáneos” incluyen un poema de Martín Prieto (“El campo”), dos de Fabián Casas (“Me pregunto” y “Sin llaves a oscuras”) y uno Washington Cucurto (“El hombre con la cara del Che”), presentados en el libro como “Los años noventa y después”.

Finalmente, haremos referencia a las secciones dedicadas a la “Poesía de vanguardia”, dado que se trata de un tema que se incluye en todas las series de las distintas editoriales y, como veremos, también en antologías escolares. El libro de Edelvives elige textos de Nicanor Parra, Álvaro Yunque, Raúl González Tuñón y Oliverio Girondo. Este último es uno de los autores indiscutidos en la selección realizada por los libros escolares que analizan los movimientos vanguardistas. Integra el corpus del libro de editorial Mandioca, junto con los también muy presentes Juan Gelman y Alejandra Pizarnik. El libro *Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje III*

de Santillana incluye autores argentinos ya mencionados, como Alejandra Pizarnik, Jorge Luis Borges y Oliverio Girondo, pero también el célebre (y frecuentemente incluido en libros escolares y antologías) “Arte poética” de Vicente Huidobro y, además, escritores de la literatura universal, como Paul Verlaine, Tristán Tzara y Guillaume Apollinaire, con su caligrama “La paloma apuñalada y el surtidor”. Esta composición poética tan propia de las vanguardias es frecuentemente incluida en materiales de lectura de circulación escolar.

Caligramas y otros poemas en donde lo visual resulta particularmente significativo para la producción de sentidos integran una de las antologías escolares que circulan en el mercado actual: *Poemas para mirar* (Iritano, 2006), publicada en la colección LyC de Colihue. Se trata de una antología de poesía de vanguardia en cuyo prólogo se explica que el hecho de que todos los poemas seleccionados sean “para mirar” constituye al mismo tiempo un “pretexto” y un “hilo conductor”. Ese hilo conductor está conformado por las “estrategias de escritura que destacan el aspecto visual de la palabra” (Iritano, 2006, p. 5). En una antología,

los modos de seleccionar, en tanto operaciones de lectura, pueden presentarse al lector, y especialmente al lector escolar, de modo tal de hacer explícito y reflexivo el proceso de cortar, de fragmentar -si fuera el caso-, de ensamblar, de armar una cierta sintaxis de lectura poniendo en juego los modos de articulación en la contigüidad entre texto y texto, de manera de pensar a la antología como un nuevo libro y no como una mera

acumulación de textos considerados relevantes” (Bombini, 2017, p. 28).

Esto es lo que se propone hacer la antóloga en el paratexto “Nuestra selección” que actúa a modo de prólogo. Allí, describe el complejo diseño de la antología y busca compensar el hecho de que no es posible “pretender un acercamiento estrecho con los poetas que la integran, porque es una muestra mínima de la producción de cada uno” (Iritano, 2006, p. 5) a través de un complejo diseño que propone conocer a los escritores mediante diferentes voces: así, cada autor tiene su propio apartado, que contiene, en la primera página, una frase propia que intenta dar cuenta de sus concepciones sobre la vida o el arte junto con un retrato visual de cada uno de ellos; a continuación, una breve información biográfica; luego, bajo el título “Una voz que nos acerca al poeta”, encontramos una cita alusiva a este poeta cuya autoría es de otro de los escritores incluidos en esta misma antología (por ejemplo, podemos encontrar un poema de Oliverio Girondo a Juan José Tablada, los poemas “Oliverio” y “Oda a César Vallejo” de Pablo Neruda, un fragmento de una nota de Raúl González Tuñón publicada con motivo del fallecimiento de Pablo Neruda, una cita de una nota de Juan Gelman sobre González Tuñón, entre otros casos similares). De esta manera, queda explicado otro de los criterios de selección de los textos: los autores elegidos se vincularon entre sí a través de menciones en artículos periodísticos, cartas o poemas; se conocieron, se leyeron y escribieron sobre esas

lecturas. De cada autor, se incluyen entre tres y cinco poemas, los cuales, a diferencia de lo que suele suceder en los libros de texto, tienen cada uno su lugar en una página, lo cual permite apreciarlos visualmente. Si exceptuamos los paratextos propios de todas las antologías escolares (en este caso, el “Póslogo LyC”, en el que se desarrollan conceptos teóricos sobre poesía y vanguardia y las “Propuestas de trabajo”), podemos afirmar que tanto el corpus seleccionado como la manera en que está organizado podrían ser atractivos para cualquier lector interesado en la poesía de vanguardia, dado que los textos no están intervenidos por “notas de profesor” (Bombini, 2004), ni por glosarios (con una sola excepción, la del significado de “Madrigales ideográficos” que aparece en una nota a pie de página).

Con características similares, pero un paso más alejada de las tradicionales colecciones escolares, encontramos la *Breve antología: poesía latinoamericana de vanguardia (1920-1930)*, publicada en 1996 por editorial Sudamericana en su colección “Sudamericana joven” y reeditada en 2006. Decimos que se distancia un poco de antologías como las de Colihue porque no presentan ni paratextos explicativos con desarrollo teórico ni propuesta de actividades. Sin embargo, en la misma página donde figuran los datos editoriales, de publicación e impresión del libro, encontramos esta curiosa frase que podría pasar inadvertida debido al lugar en que se encuentra: “Este libro cuenta con *Guía de trabajo para*

*el profesor*. Los docentes pueden solicitarla en [dirección de la editorial] o en el teléfono...” Esta guía cumpliría la misma función, suponemos, que las que actualmente ofrecen las editoriales en un cuadernillo con los libros de texto o en versión digital en sus sitios web. Además, tanto en la introducción como en la contratapa se manifiesta que está destinada a los jóvenes, considerados “lectores no especializados” y de quienes se espera cierta afinidad hacia los gestos contestatarios propios de las vanguardias. Esta representación del lector joven como un lector no habitual de poesía queda evidenciado en recomendaciones de lectura como “Este libro reúne un conjunto de textos que, en una primera aproximación, pueden provocar extrañeza y la sensación de no poder acceder a su sentido” (p. 11). En *Poemas para mirar* también podemos encontrar indicaciones similares: “Creemos conveniente hacer algunas reflexiones sobre la lectura en poesía, porque es una práctica que requiere una especial participación de nosotros, los lectores, por razones que tienen que ver con su propia naturaleza” (Iritano, 2006, p. 143). En la antología de Sudamericana, observamos un paratexto titulado “Glosario y notas” muy extenso, pero que se encuentra al final, luego de los textos, es decir, que estos no se ven intervenidos por ningún tipo de nota al pie o lateral que interrumpa la lectura. Lo mismo sucede con el apartado “Biografías”, que se encuentra antes del índice.

Los textos literarios se presentan organizados geográfica (primero por región y dentro de cada sección, por país) y cronológicamente y por movimientos. Como el objetivo es dar cuenta de los principales referentes de cada movimiento vanguardista, los autores que encontramos son los canonizados; de Argentina se seleccionan los mismos autores que están en los libros de texto, como Jorge Luis Borges y Oliverio Girondo, mientras que de Chile están Vicente Huidobro y Pablo Neruda. El resto de los autores no suele ser incluido en estos manuales (quizás sí en los de Literatura correspondientes al ciclo superior), a excepción de algunos cuyos caligramas sean muy reconocidos, como es el caso de los “Madrigales ideográficos” de Juan José Tablada. Vale aclarar que esta antología incluye poemas y manifiestos completos contextualizados con citas bibliográficas completas, por lo que es un material de lectura cuyo carácter escolar apenas se evidencia en los comentarios que mencionamos párrafos arriba, sin que eso afecte o modifique en absoluto la lectura de los textos.

## Conclusiones

Luego del análisis realizado, podemos afirmar que tanto las antologías como los manuales escolares participan de la configuración del canon escolar, ya que seleccionan autores y textos y proponen modos de leer que se van instalando en las prácticas de enseñanza de la literatura. Vimos cómo se insiste en determinados géneros, autores y textos, los cuales, si bien guardan relación con el canon oficial, conforman en sí mismos otros cánones, un canon escolar al que los profesores pueden recurrir para armar sus programas dado que también forma parte del canon accesible, cuestión no menor al momento de seleccionar lecturas para trabajar con estudiantes. De este modo, siguiendo a Bombini (2017), los procesos de canonización y lectura escolar

son afectados de manera múltiple no solo por la autoridad de la prescripción curricular y sus tradiciones en un extremo o por la libre decisión de cada profesor en el otro sino que por las regulaciones que el propio mercado editorial impone en el horizonte de lo disponible; algo así como una primera vuelta de selección que determina una tendencia a la vez que excluye aquello que ni siquiera será visible y por lo tanto tampoco será objeto de discusión acerca de la conveniencia de su inclusión y lectura (p. 31)

Por otro lado, observamos que, si bien antologías y manuales comparten algunas características en tanto materiales de lectura escolar, las primeras son propuestas fundamentadas en sus correspondientes prólogos y que carecen de la fragmentariedad propia de los libros de

texto, en los que, además, glosarios, notas, cuadros e imágenes comparten el espacio de la página muchas veces en detrimento de la potencialidad del texto literario para producir sentidos.

Para finalizar, no queremos dejar de mencionar la existencia de “antologías invisibilizadas” (Bombini, 2015b) a través de las cuales docentes y alumnos realizan una selección de textos diferente a la que proponen los materiales editoriales abordados en este trabajo y, por lo tanto, su análisis será de gran interés para seguir pensando cuestiones relacionadas con los procesos de canonización en el ámbito escolar.

## Referencias bibliográficas

- Andruetto, M.T. (2007, agosto). Algunas cuestiones en torno al canon. En *Revista Imaginaria*, 217. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/217/andruetto.htm>
- Avendaño, F. (2012). *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje I, II y III*. Serie "Conocer+". Buenos Aires: Santillana.
- Bentivegna, D. (agosto de 2003). Retórica, poética e historia en los manuales en uso en la Escuela Media argentina (1863-1910): el caso de los trozos selectos [En línea]. *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, Polémicas literarias, críticas y culturales*, La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4/ev.4.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf)
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). De texto, los libros I. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 23-34). Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bombini, G. (2015a). Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon. *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza* (pp. 113-119). Buenos Aires: El hacedor.
- Bombini, G. (2015b, diciembre). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488>
- Bombini, G. (2017, junio). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (4), pp. 19-34. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198>

- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Carranza, F. (2017). *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje 1, 2 y 3* (Serie "Llaves"). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mandioca.
- D.G.C.y E. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año. Prácticas del lenguaje*. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. [en línea] Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Eraso, C. (2010). Algunas consideraciones críticas en torno a las antologías poéticas. *Actas del VI Encuentro de Letras*, Rosario, pp. 1-9.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. Garrido Gallardo (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Huidobro, V. y otros (2006). *Breve antología: poesía latinoamericana de vanguardia (1920-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Iritano, G. (2006). *Poemas para mirar*. Buenos Aires: Colihue.
- López, C. (1997). El canon literario escolar o los avatares de toda selección. *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 377-382). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Secundaria. Lengua*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51&from=150033>
- Natale, L. (2016). *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje I, II y III* (Serie "Fuera de serie"). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edelvives.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, (1), pp. 86-98.
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (comp). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.

- Piacenza, P. (2015, diciembre). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 109-131. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Rizzi, L. y Sánchez, L. (1995). *Romances viejos y romances nuevos (españoles e hispanoamericanos)*. Buenos Aires: Colihue.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960- 2005). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (dir.) *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Tosi, C. (2017). La configuración del efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura. El caso argentino. En *Entremeios [Revista de Estudos do Discurso, on-line]*, 14, pp. 293-310, enero – junio, 2017. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol14pagina293a310>.



**CARINA CURUTCHET** es Profesora en Letras, graduada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el año 2006. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Especialista en Educación y TIC (MCyE). Actualmente cursa la Maestría en Letras Hispánicas (UNMDP).

Es ayudante graduada en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado en Letras (UNMDP). También se desempeña como docente en el Instituto Superior de Formación Docente No. 19 y en escuelas secundarias. Ha dictado talleres y cursos de capacitación y publicado artículos y reseñas en revistas especializadas y páginas de divulgación. Ha formado parte de la organización y del comité de referato de diversas jornadas y ha participado como expositora en congresos sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y sobre promoción de la lectura. Es miembro de la Asociación Civil *Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*, desde la cual participa en diversas actividades vinculadas con la animación cultural.

# El orden de la lectura: paratextos iniciales y póslogos en antologías de Editorial Colihue

Mariana Basso Canales

En el presente trabajo, se analizarán algunos aspectos de la materialidad de cuatro antologías escolares contemporáneas de la Editorial Colihue, de gran circulación en las aulas bonaerenses, antologías *con*: *Cuentos con detectives y comisarios (antología)* (1994), *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)* (1998), *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)* (2000), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)* (2001). Su estudio permite dar cuenta de cómo mediaciones editoriales presentes no solamente en la selección literaria, sino también en la guía paratextual (notas, introducción, consignas de escritura, etc.) ordenan la lectura al orientar el significado y dan cuenta de la adaptación del texto al aula; crean un camino lector previo a la lectura y de posterior acompañamiento en la escritura de nuevos textos, como lo indica el nombre de su colección, Leer y Crear.

Tal como señala Roger Chartier (1996), si bien la lectura no puede ser totalmente dominada, la materialidad del libro determina en parte su forma de leer. Cómo se adaptan estos textos y las estrategias utilizadas para acercarlos a un grupo escolar develan una serie de operaciones orientadas a condicionar ciertas formas de interpretación y construcción del sentido, como sostiene Carolina Tosi (2019):

una de las estrategias principales de este tipo de mediación consiste en la elaboración de los paratextos editoriales, que construyen un efecto de lectura didáctica: la literatura –clásica o infantil y juvenil- para ser abordada en la clase con explicaciones, definiciones y actividades. (p. 8)

A continuación, realizaremos un acercamiento a algunos conceptos teóricos que guían el análisis.

## **Una lectura ordenada**

El presente trabajo sobre la selección propuesta de antologías de Editorial Colihue parte del concepto teórico del orden de la lectura, en referencia al texto de Roger Chartier, *El orden de los libros* (1996), quien entiende que las formas construyen sentido y por ello que la materialidad del libro instaura cierto orden. Sin embargo, en ese intento de fijar el sentido “la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona” (Chartier, 1996, p. 21). De este modo, el libro se caracteriza por un movimiento contradictorio entre formas que marcan obligaciones y consignas, y una lectura que

siempre es rebelde y vagabunda, en la que la producción de sentido no puede ser totalmente controlada. Así, en las antologías seleccionadas los textos ya han sido editados anteriormente, pero son nuevamente publicados en una antología escolar con cambios en el formato y con paratextos que anticipan su uso y lectura. En ello se observa cómo los autores no crean libros, sino que escriben textos y, como sostiene Roger Chartier (1996):

Esta distancia, que es justamente el espacio en el que se construye sentido, ha sido olvidada demasiado a menudo, no sólo por la historia literaria clásica que piensa a la obra como un texto abstracto cuyas formas tipográficas no tienen importancia, sino incluso por la *estética de la recepción*, que postula (...) una relación pura e inmediata entre las *señales* emitidas por el texto –que juegan con las convenciones literarias aceptadas– y el *horizonte de expectativas* del público al que están dirigidas (p. 30).

La diferencia que plantea el teórico se sintetiza en la tríada: textos, libros y prácticas, usos o apropiaciones, lo cual en las antologías escolares responde a diferentes construcciones, ya que por un lado los textos remiten a la producción de variados autores de diversas épocas y procedencias; por otro lado el libro, en su aspecto material responde a decisiones de la editorial (con sus colaboradores y técnicos); y el uso o apropiación en este caso se vincula con el ámbito de la enseñanza escolar. En este sentido, la producción de sentido que nace de la lectura no refiere exclusivamente a los textos, sino a cómo estos son

presentados, es decir, a los marcos que conforman la antología escolar y que orientan (ya que no pueden determinar totalmente) la lectura.

El orden de las antologías propuestas se advierte desde la construcción de un protocolo lector. El concepto de protocolo en la crítica literaria ha sido trabajado por Jorge Panesi (2001), quien lo define como la dimensión retórica o textual de las operaciones críticas, una dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa: “un protocolo tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y las operaciones críticas, indica en qué condiciones, bajo qué parámetros las operaciones de lectura serán llevadas a cabo para asignarles validez” (p. 108). En este sentido, los paratextos, póslogos y guías textuales que acompañan al texto instauran un modo de leer relacionado con un modelo predeterminado de lector (en este caso poco hábil), y una forma de crear nuevos textos. Como explica Chartier (1996), “el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público” (p. 32), de ahí la importancia de detenernos en las estrategias a través de las cuales estas antologías operan sobre los textos y su lectura.

## **La antología escolar: una selección orientada**

El título de los libros seleccionados solamente contiene en su tapa la palabra antología, pero es evidente su vinculación con lo escolar por insertarse en la colección Leer y Crear. Si se tienen en cuenta los marcos introductorios y las actividades finales, se observa el imperativo didáctico que rige su construcción. En efecto, se puede considerar a las antologías escolares como dispositivos de lectura híbridos, porque combinan un espacio que oscila entre la antología propiamente dicha y el manual. Ofrece una selección literaria, pero como el manual, promueve una lectura orientada hacia un determinado fin con actividades de producción y de relectura de los textos y marcos introductorios. La dificultad de este tipo de material escolar es la complejidad que presentan al combinar una serie de factores que intentan dar diferentes respuestas a la vez: a la escuela, lo literario y el mercado.

Las antologías literarias construyen recortes que siempre suponen una toma de posición estética y política y dicen tanto en sus inclusiones como en sus silencios. En este sentido, como señala Hugo Achúgar (1989), se instala así un espacio sacralizado que busca fijar no solo aquello que debe recordarse sino particularmente lo que se relega al olvido. A su vez, Cecilia Eraso (2010) sostiene que son formas de intervenir en el campo literario, es decir, “instrumentos de ordenación ideológica y cultural que presuponen una determinada concepción de qué es la

literatura y cuáles son los textos de lectura imprescindible de eso que en cada momento llamamos literatura” (p. 1). Uno de sus fines es conservar los textos que merecen ser rescatados del paso del tiempo, lo cual responde a una visión occidental de conservación y del que son testimonio las bibliotecas.

Conforme al lector que se espera encontrar, se transmite lo considerado esencial o imprescindible, como sostiene Carola Hermida (2015):

...destilar la literatura, obtener a través de la sapiencia y el gusto del antólogo, un producto más puro y concentrado, que brinde a lectores cada vez más numerosos y menos especializados, la selección de un cuerpo textual cuyo ritmo de crecimiento vuelve inaprehensible (p. 5).

En este sentido, las antologías escolares seleccionadas no intentan dar cuenta de cada género en su totalidad sino de textos que considera centrales y que se conforman teniendo como eje a un lector esperable: escolar, y tal vez poco habituado a una lectura autónoma. Además de cuestiones literarias, las antologías escolares involucran también decisiones editoriales condicionadas por otros factores. En este sentido, si tenemos en cuenta sus orígenes en la Argentina, las antologías o “trozos selectos” en las primeras décadas del siglo XX se componían de una selección de textos de autores que se consideraban centrales para la formación y la memoria cultural de la sociedad. De este modo, en el

país tuvieron en principio una finalidad social y política: formar un ciudadano con ideales nacionales (Sardi, 2010, p. 112).

La importancia de las antologías en Argentina es más tardía, según Bombini (2015) recién a partir de 1940, debido al efecto del modelo histórico enciclopedista que desplaza la lectura y la inclusión de fragmentos de textos en los manuales. Este autor se detiene especialmente en el caso de la colección GOLU de Kapelusz que se inicia en los primeros años de la década del '50, y ya en la del '70 incorpora el criterio de la antología. El modelo de GOLU es imitado por otras editoriales como Troquel, Huemul, Plus Ultra, Cántaro y especialmente Colihue en la década del '80, que le agrega actividades al final de la selección, con la colección que incumbe al presente trabajo: Leer y Crear. Su continuidad en el tiempo también se sostiene en su éxito comercial en el mercado escolar bonaerense, porque ambos polos, comercial y cultural, son inseparables, tal como sostiene Bourdieu (2009):

...el incremento del capital literario de una editorial se acompaña casi inevitablemente de un reforzamiento del peso de los objetivos y de los criterios comerciales, no pudiendo quizás los responsables, en el mejor de los casos, sino retardar el destino, aminorando el deslizamiento hacia el polo comercial (p. 246).

## Selección y canon escolar

Dentro de los aportes teóricos clásicos acerca de la noción de canon literario, se destaca su variabilidad, como sostiene Fowler (1988) en la existencia de diversos cánones (“canon oficial”, “canon personal”, “canon potencial”, “canon accesible”, “canon selectivo”, “canon crítico”) y su relación con la moda editorial. Según Noé Jitrik (1996) “El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema” (p. 1), asimismo “no hay un solo canon, (...) en muchos tramos de la historia literaria los cánones que han sido obedecidos no estaban ni siquiera escritos y (...) no han permanecido incólumes en el transcurso histórico” (pp. 1-2). Desde una mirada contemporánea y que tiene en cuenta lo escolar, María Carolina Domínguez y Marisa Eugenia Elizalde (2012), considera que se relaciona con la idea de autoridad, validando un modelo de lectura y escritura: “La noción de canon refiere, en principio, a un conjunto de obras que se consideran significativas para una cultura y a partir de las cuales se postula un modo de escribir y de leer la literatura” (p. 3). A pesar de relacionarse con la autoridad o la institución, el canon no es inmutable ni estable, y esto es evidente en la conformación del canon escolar y la multiplicidad de respuestas que deben dar los materiales escolares. En este sentido, Paola Piacenza (2015) sostiene que “Las fuerzas en conflicto del mercado y de la institución literaria definen cualquier producto editorial, pero se vuelven más visibles en el campo de

los libros destinados a la escuela, porque esta se vuelve el tercer factor a resolver” (p. 111). Asimismo -continuando con lo que había postulado en “Lecturas obligatorias”, donde refiere a la movilidad de los sistemas interpretantes, que definen lecturas legitimadas- Piacenza analiza la producción de la colección GOLU durante su momento de mayor productividad (los años sesenta): “se cumplieron ambas condiciones: podemos reconocer nuevas obras y nuevos modos de leer y, lo que resulta más interesante, la colección misma – acaso por su carácter pionero - exhibe las luchas de esos procesos de canonización” (2012, p. 115). Por ello, al analizar antologías como las que propone Leer y Crear, no solamente es central el recorte, sino también los modos de leer que se proponen en los marcos y las actividades.

Es interesante observar que siendo el canon escolar un concepto sumamente dinámico, en el mercado editorial, los libros suelen ser comercializados a partir de clasificaciones, etiquetando textos en franjas etarias que muchas veces no responden al destino original esperado, como sostiene Marcela Carranza (2007) en referencia a la literatura infantil, textos como *Robinson Crusoe*, *Las mil y una noches* o los cuentos populares de la tradición oral, no fueron pensados ni escritos para niños y sin embargo hoy son insoslayables en la biblioteca universal infantil. Esto se evidencia en las antologías seleccionadas en las que los textos proceden de diversas fuentes que no habían sido pensadas como

ediciones escolares, por ejemplo, en la antología de cuentos de humor se incluyen textos como “Los crímenes de Londres” de Conrado Nalé Roxlo que en nota al pie se indica que el texto es citado de otra selección, *Antología apócrifa* de Kapelusz de 1970. Sin embargo, otro paratexto inicial indica que fue publicado décadas atrás, más precisamente en 1943, sin intenciones didácticas, por Editorial Hachette. También encontramos, en la misma antología, textos que anteriormente eran narraciones orales, como en “Una leyenda con aires correntinos” de Alejandro Dolina que es un fragmento del programa radial “La venganza será terrible”.

De este modo, las antologías no le dan a “lo literario” un lugar específico, e incorporan una serie de relatos homogeneizados en su forma y diseño, lo que hace que se pierdan las diferencias de sus fuentes. En ello, se observa la movilidad del canon escolar, en tanto se canonizan géneros, pero también se desacraliza el lugar del autor literario consagrado cuyos textos conviven con producciones de otros campos. El concepto de textos propuesto transmite una definición de lo literario difusa: no se tiene en cuenta su propia especificidad o en todo caso, cuestiona los límites rígidos entre lo que es literario y aquello que no lo es. En este sentido, es funcional el aporte de Marc Angenot (2010) en su concepto de “discurso social”, al cual define como “...los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organiza lo decible –lo narrable

y lo opinable y aseguran la división del trabajo discursivo” (p. 21). Esta perspectiva es retomada por Carolina Cuesta (2011) en su tesis doctoral en la que refiere al “estallido de la literatura” como objeto de estudio y enseñanza, (y retomando a Angenot) en relación desde lo discursivo con una hegemonía de lo pensable:

Hemos afirmado que la literatura se inquiera en las aulas desde analogías constantes con otras discursividades y con lo que los docentes y los alumnos creen que es o esperan que sea. De modo tal que esas analogías traen un hablar de la vida en el sentido de qué se considera real e irreal, verdadero o falso (p. 390).

Por cuestiones de extensión, a continuación, nos detendremos en el análisis de algunos paratextos de las antologías situados al inicio y final de las mismas.

### **Umbrales del texto: paratextos iniciales**

Las antologías escolares son dispositivos híbridos, por lo tanto, poseen un particular trabajo sobre su presentación. Es en ese proceso en el que se las enmarca en lo escolar, contribuyendo su materialidad a cierto ordenamiento de la lectura que instaure modos de leer. En la colección *Leer y Crear*, la literatura opera como un cuerpo textual que promueve cierto protocolo lector y que también invita a la producción creativa. De este modo, retomando la tríada de Chartier entre texto, libro y usos o apropiaciones, se puede apreciar la distancia entre los textos literarios, y

el libro en tanto dispositivo. En el caso de las antologías propuestas, incorporan una serie de marcos y actividades que establecen una diferencia entre el texto original del autor, y el libro escolar como síntesis de la producción de un equipo de edición.

Si nos detenemos en los paratextos, a diferencia de lo que suele ocurrir en la literatura, los autores de los cuentos tienen un lugar secundario en la tapa del libro. Se compone por el nombre de la antología y una imagen que identifica el género y el sello de la editorial. En la contratapa y en la portada interior, se encuentran los nombres de quienes seleccionaron los textos y realizaron las notas y propuestas de trabajo: Elena Braceras (2000) en *Cuentos con humanos andróides y robots*; Paula Labeur y Griselda Gandolfi (1998) en *Y usted, ¿de qué se ríe?*, Elena Braceras y Cristina Leytour (1994) en *Cuentos con detectives y comisarios*, Andrea Baronzini, Andrea Cordobés y Ricardo Sorzoni (2001) en *Cuentos con espectros, sombras y vampiros*. En todos los casos, quienes seleccionaron son presentados como profesores, sin referencias a la especialización de cada uno, por ejemplo, no se menciona que Elena Braceras quien tiene textos críticos del género policial. Así, la profesión docente parece asegurar una selección y acompañamiento paratextual acorde con lo pedagógico. Esto contribuye a enfatizar el objetivo de la colección que es el uso en el ámbito escolar, en una identificación entre los que publican el libro y sus destinatarios: una colección realizada por

profesores (con cierto reconocimiento en el campo) para profesores y alumnos.

En la contratapa, encontramos una explícita intencionalidad didáctica del libro, en tanto se enfatiza la finalidad de la selección. Entre sus justificaciones, encontramos la importancia de una lectura cronológica y evolutiva del género, como en *Cuentos con detectives...*: “se han elegido cuentos en los que el tono predominante es el policial para mostrar la evolución del género desde el detective inglés (...) hasta la narrativa policial argentina y su comisario” (contratapa). En *Cuentos con espectros...* se apela a la variedad: “...un corpus variado, inquietante muestrario de situaciones y personajes terroríficos, que incluye clásicos del género, autores extranjeros, latinoamericanos y argentinos” (contratapa). En *Cuentos con humanos...* se priorizó una selección que dé cuenta de ejes temáticos: “están los viajes, que permiten pasar a otra realidad, y las utopías, que facilitan el extrañamiento hacia un mundo mejor...” (contratapa). En *Y usted, ¿de qué se ríe?* se exponen los recursos que se encuentran en los cuentos, como “cambios de estilo en la historieta de *Leo Maslíah*” o “la parodia y también la sátira en la fábula de *Augusto Monterroso*” (contratapa). En esta presentación, los textos pasan a ser representantes del género, dejando en un lugar secundario a sus autores, sus fuentes originales e incluso invirtiendo el lugar del análisis ya que son ejemplos de géneros y recursos literarios que deberán luego detectarse

al leer. Asimismo, en estas claves de lectura y en su jerarquía se observa el predominio del paradigma estructuralista para los estudios literarios.

Luego de los paratextos iniciales de la tapa y contratapa, continúa la instancia prefacial, que como sostiene Genette (2001) es un discurso producido a propósito del texto que sigue o que precede (p. 137). En tres de las antologías, encontramos la misma secuencia: una breve introducción y, luego, los cuentos. La excepción es *Cuentos con detectives y comisarios*, que comienza con una Introducción que en las otras antologías se ubica bajo el título de Póslogo y, que como su nombre lo indica, continúa luego de los cuentos. Las diferencias en las formas se deben a decisiones editoriales, porque quienes las determinan no son necesariamente quienes proponen los textos. En ello, se encuentran otras decisiones como el mercado y los costos editoriales, en un trabajo multiprofesional. En este sentido, Carolina Tosi (2010) analiza las transformaciones de las últimas décadas en la producción del mercado editorial escolar, detectando que:

...las editoriales están atentas a las demandas, elaboran sus propios proyectos, se adecuan a las innovaciones tecnológicas, fijan precios bajos y grandes tiradas, de corta duración, destinadas a un público masivo y cautivo, como es el escolar. De esta forma, las políticas editoriales actuales han transformado el circuito de edición tradicional y evidencian que el control respecto de la producción de los libros recae sobre la decisión de sus agentes editoriales. En efecto, ya no son libros de autor, sino libros de editor (p. 7).

En las antologías en las que encontramos una presentación, se comienza con un título que funciona como subtítulo del título general, evidenciando el contenido al que se orienta. En efecto, en *Cuentos con humanos, androides y robots* (2000) antes de la antología hay una breve introducción que se titula “La ciencia ficción” (p. 7). Desde este paratexto, se restringe el corpus al género, limitando el título de la tapa el cual se vuelve metonimia, es decir, “humanos, androides y robots” identificaría a la ciencia ficción. Esto es relevante dentro de la lógica escolar porque es una forma de definir el género por lo temático o por sus personajes emblemáticos (aspectos relevantes también para una lectura estructuralista).

Las clases de palabras de los títulos también enfatizan la configuración de los personajes para definir los géneros. A excepción de *Y usted, de qué se ríe* donde encontramos un verbo (que no refiere a los textos, sino que es una frase hecha y que de manera jocosa refiere al efecto sobre el lector), en las otras selecciones el título no tiene verbos, y resaltan los sustantivos: “cuentos, detectives, comisarios”, “cuentos, humanos, androides, robots”, o “cuentos, espectros, sombras, vampiros”. La falta de verbos y el énfasis en la caracterización de los personajes enfatizan la cuestión temática en detrimento de lo narrativo. A su vez, estos sustantivos se yuxtaponen en enumeraciones que los colocan en el mismo nivel sintáctico y evitan la subordinación. Son frases

sintácticamente sencillas, construidas a partir de la suma, del mismo modo que el libro yuxtapone textos, despojados de su contexto inicial de publicación y que se instalan por tanto en un nuevo espacio a la par de aquellos que se han seleccionado para el mismo fin, transformándose así en ejemplos de un concepto más amplio, el género.

### **En el camino de salida: los Póslogos**

En tres de las antologías seleccionadas, luego de los cuentos se ubica el Póslogo. Posponer el análisis supone un cambio en la materialidad del libro en tanto se privilegia la literatura. Sin embargo, en lo que respecta a los ejes propuestos y su estructura, es un discurso ordenado y didáctico. Así, los títulos funcionan como núcleos de información de lo que se desarrolla en cada apartado, por ejemplo, en la antología de ciencia ficción, se inicia con los subtítulos: “La ciencia ficción: de qué se trata” (p. 183), “Frankenstein: el monstruo que engendró la ciencia ficción moderna” (p. 184), y así continúa con subtítulos que sintetizan cada tema.

Los Póslogos arman caminos de lectura. Por ejemplo, en el de *Y usted, ¿de qué se ríe?* se ordena el discurso con preguntas didácticas y se parafrasean textos teóricos:

Umberto Eco compara –al igual que Aristóteles– lo cómico y lo trágico y, en esta comparación vincula lo cómico al tiempo, a la sociedad. Mientras lo trágico perdura en el tiempo, lo cómico no lo hace ¿Por qué? Porque lo cómico implica la transgresión de

una regla: para que el efecto sea cómico se supone que se conocen las normas que se están violando (p. 92).

Luego de lo citado, la antología refiere a las máximas de la conversación de Grice enumerándolas en una nota al pie. El texto de este modo parafrasea, explica, ejemplifica y agrega conceptos. Así, crea la ilusión de que todo parece estar en un mismo libro, facilitando la lectura con conceptos teóricos procesados, aunque esta estrategia también la complejiza: en un mismo fragmento se nombran tres autores diferentes descontextualizados, saturando el párrafo de información.

La antología de humor reúne textos que provienen de diversas fuentes, y el Póslogo lo explicita al sostener que algunos de ellos en origen no fueron escritos, pero considera que aún en estos casos se pueden reconstruir procedimientos típicos del género. Así, según la antología, al referirse al relato de Alejandro Dolina “Una leyenda con aires correntinos” sostiene: “una observación: los destinatarios originales son oyentes que asisten a la narración oral de un relato. Distinto es nuestro caso: aunque la transcripción escrita se esfuerce por respetar las marcas de la oralidad, el canal es diferente” (p. 97). Sin considerar si la transcripción no es en realidad la creación de un nuevo texto, el énfasis de la antología se encuentra en explicar procedimientos del humor (que considera transversales a cualquier tipo de fuente, sea escrita u oral) y los relatos elegidos son funcionales a ello. Esto es lo que ordena todo este Póslogo: explicar procedimientos con cada uno de los textos,

nucleados en los conceptos de ironía, parodia y sátira, otorgando un sentido práctico al recorte. A la vez, esta transformación y homologación de diversos recursos humorísticos que se encuentran en textos escritos independientemente de su origen oral, permite la realización de un análisis común a toda la selección. Esto también sucede en las explicaciones del Póslogo, en las que se cruzan campos artísticos, por ejemplo, cuando se detalla el procedimiento de “la expectativa frustrada” en el humor, se ejemplifica con las viñetas de “Yo Matías” de Sendra publicadas en Clarín (p. 95). Este cruce entre lo oral y lo escrito y entre diversos géneros artísticos resta especificada a cada uno homogeneizándolos en un mismo plano de textos a analizar.

En el último apartado de la antología de humor se explicita el orden del Póslogo:

...comenzamos por analizar la ironía, figura retórica por la cual se invierte el sentido del texto. Continuamos con la parodia, forma intertextual generalmente crítica y sus puntos de contacto con la sátira, género que tiene por objeto corregir, por el ridículo, vicios sociales (p. 118).

Ante la probable necesidad de un lector que retoma o busca información, se prefiere poner en evidencia la estructura de lo expuesto; además, brinda las definiciones de parodia, ironía y sátira, adelantándose así a un lector que desconoce los núcleos de análisis tratados. A pesar de ser un discurso metadiscursivo, con definiciones y paratextos didácticos, en el

final del Póslogo se matiza el camino realizado: “Las lecturas que hicimos sobre los textos no intentaron ser más que eso: interpretaciones posibles que, de ningún modo, son las únicas” (p. 118). Aclaraciones como las de la cita anterior, son parte de un discurso insuficiente para la escuela ya que, en tanto institución de formación, necesita un determinado fin, y esa necesidad es la que intentan cubrir los materiales escolares. De allí, su preocupación por no dejar significados al azar, aun cuando esto se contrapone al mismo discurso enunciado.

En la antología *Cuentos con humanos, andróides y robots* (2000), el Póslogo abunda en explicaciones que tienen en cuenta el destinatario escolar. Se trata de un discurso que satura de información, creando la ilusión de reunir todo aquello que es central para entender el género de ciencia ficción. En este sentido, reiteradamente explica conceptos, pero a la vez parafrasea textos literarios que se presume el lector desconoce, por ejemplo:

Los estudiosos de este tema sitúan el origen de la ciencia ficción moderna en los primeros años del siglo XIX, con la publicación de la novela de la escritora inglesa Mary Shelley, *Frankenstein, el moderno Prometeo*. Según el mito griego, Prometeo es un semidiós que –de acuerdo con Zeus– ayuda a crear al hombre. Pero mientras que el padre de los dioses quiere que la raza humana permanezca esclava, Prometeo desobedece y les da a los hombres el fuego que roba del carro del sol (2000, p. 184).

A continuación de este párrafo, explica por qué Prometeo se relaciona con la novela de Mary Shelley, debiendo hacer una síntesis del mito

griego y una explicación acerca del monstruo. El cruce de conceptos es propuesto y resuelto en el mismo texto, mientras que el lector se limita a incorporar la relación intertextual de manera pasiva. En el afán por reponer información, otras veces se opta por dar definiciones junto a los conceptos que se enuncian, por ejemplo, al referirse a la ficción paranoica: “Los sicólogos llaman paranoia a la sensación de sentirse perseguido, y la ciencia ficción recoge también ese sentimiento angustiante del hombre contemporáneo” (p. 191). Lo anterior funciona del mismo modo que indica Kuentz (1992) al referirse a las notas de los manuales: “proporciona “el” sentido; elimina la ambigüedad sistemáticamente de los enunciados considerados como “textos” e inmuniza contra la angustia que provocaría descubrir la vacilación de sentido en los discursos” (p. 50).

En los Póslogos de las antologías, se desarrollan los criterios de selección vinculados con fines educativos. En el caso de la antología de ciencia ficción, se eligió un recorte por temas que luego sirve a las actividades: “nosotros proponemos enfocar el estudio de la ciencia ficción a partir de dos núcleos temáticos alrededor de los que se aglutinan otros temas incidentales y que aparecen recorriendo toda la historia del género: el viaje y la utopía” (p. 188). En este paratexto, también hay aclaraciones que justifican el recorte desde el reconocimiento del mérito de los autores o textos elegidos. Por ejemplo,

uno de los cuentos incluidos es “Yzur” de Leopoldo Lugones a quien en un apartado se lo nombra entre “los ilustres precursores” del género en la Argentina (p. 196); o “Los afanes” de Adolfo Bioy Casares, cuento que “Pleno de humor y de ingredientes autobiográficos, Bioy lo definió como ‘uno de mis mejores cuentos’” (p. 198). La cita no tiene referencia y se da importancia a la palabra del autor. Lo mismo sucede con la teoría crítica, la referencia principal es *El sentido de la ciencia ficción* (1966) de Pablo Capanna, de quien, luego de nombrar y realizar algunas citas en las que no se especifican las páginas, se aclara “...cuyo autor, Pablo Capanna, se lo debe considerar un verdadero pionero en la investigación y divulgación del género” (p. 196). Explicitar el mérito o importancia de los autores elegidos es una estrategia para enaltecer y justificar la selección, ya que quienes enuncian posicionados desde el lugar de expertos en la materia, con la mera calificación de autores o críticos pioneros, mejores o ilustres, logran un gesto canonizador. Por más que estas calificaciones por sí solas sean subjetivas o acríticas, el lector inexperto en desigual lugar de conocimiento no puede cuestionarlas ni discutir las.

El Póslogo de *Cuentos con espectros sombras y vampiros*, matiza la clasificación del género de terror, en tanto “La definición es necesaria; pero no hay que olvidar su precariedad en el arte” (p. 174). A pesar de lo dicho, continúa con una explicación desde varias fuentes teóricas, en lo que se advierte las necesidades de un tipo de discurso dirigido al aula.

Así, se considera imprescindible la referencia al género fantástico para hablar del género de terror, por lo que se cita y parafrasea a Tzvetan Todorov en *Introducción a la literatura fantástica* (1998) y luego a Rosmary Jackson en *Fantasy. Literatura y subversión* (1986). Lo que sigue en el Póslogo es un discurso en el que se estructura la definición de fantástico y se apela a subdivisiones. Es decir, a pesar de su “precariedad”, esta estructura es necesaria en el aula y copia estrategias de explicación didáctica. En este mismo sentido, Paola Piacenza (2015) en un artículo en el que analiza la colección GOLU de Kapelusz, se detiene en ciertas antologías fantásticas a partir de las cuales sostiene:

La principal función de las antologías literarias escolares parece ser la de tornar legibles los “nuevos” textos. De alguna manera, se genera un *pacto de lectura escolar* por el que los alumnos realizan un abordaje “tautológico” de las obras que consiste en que *ya saben* qué es lo que tienen que leer antes de proceder, de hecho, a la lectura (p. 121).

Al igual que en las otras antologías, también aquí la lectura intenta ser guiada y ordenada, por lo que se trata de evitar que ciertos conceptos que se presuponen pueden hacer dudar al lector dificulten el sentido de la explicación. Para ello, se recurre a aclaraciones: “Pero veamos ahora qué es lo que específicamente definiría al género del horror, el terror o los “cuentos de miedo”. Usaremos aquí estos términos como sinónimos” (p. 178). En otros casos, se facilita la conexión de partes del texto, por ejemplo: “Desde el punto de vista de Lovecraft (ver biografía que precede

a “El extraño”)” (p. 178). Esto demuestra la poca confianza en el lector, pero a la vez la preocupación por evitar la ambigüedad, entendida como una lectura desviada, que de modo implícito sería también incorrecta. Como sostiene Carolina Tosi (2017) en un trabajo en el que analiza notas al pie de colecciones escolares argentinas:

Así, en las notas, el locutor-experto introduce una de todas las posibles acepciones de los términos, lo cual restringe la multiplicidad de sentidos y alienta una lectura unidireccional. De ahí se desprende que el ideal de lectura propuesto por dichas colecciones es el “contenidista”, pues el foco de la lectura está puesto en reconocer el significado “correcto” de los vocablos, atendiendo a la información enciclopédica (no metalingüística) que conduce a una lectura “adecuada”, y se encuentra alejado de las perspectivas centradas en la reflexión lingüística o estilística, o en el mero disfrute de las obras (p. 306).

En el Póslogo del género de terror, se establecen cruces entre la literatura y otros campos artísticos con el fin de generar un acercamiento al lector desde lo conocido. De este modo, se ejemplifica con productos de la televisión: “Se trata de hechos ocultos en esta realidad pero que pertenecen a un orden y una lógica diferentes, al estilo de los X’files, por citar un producto moderno” (p. 181). Otra estrategia de acercamiento al lector consiste en relacionar la literatura con lo vital. Así, a partir de la referencia a un cuento de Ambrose Bierce “Las circunstancias adecuadas” se sostiene que, por un lado, estaría la “atmósfera” inherente al relato en sí (y en esto alude a Lovecraft) y, por otro, las condiciones en que se lee:

No creemos en los fantasmas, pero cuando en los campamentos alrededor del fogón se narran historias de horror, pocos pueden despegarse del grupo con facilidad y atravesar el monte oscuro, poblado de ecos. Hay entonces, hasta ahora, dos condiciones para el terror. Una externa y que hace a sus condiciones de recepción: el ambiente. La otra inherente al relato: la atmósfera (p. 180).

Acorde con ello y en contraposición con la idea de placer literario, enuncia la existencia de un doble esfuerzo: “Hace falta un trabajo de escritura y por lo tanto de lectura, que produzca una atmósfera particular, una atmósfera que sugiera” (p. 180). Así se mezclan posicionamientos teóricos acerca de lo que es la literatura conectada con la vida y el placer, pero también como parte de un trabajo que da sentido a la explicación y a las actividades. Estas concepciones funcionan en el discurso como distintas miradas que se van exponiendo sin discutirse entre sí, ya que es parte de la tensión de todo material escolar: se quiere acercar al lector (desde la apelación al placer y lo vital), pero a la vez no se reniega de la necesidad de justificar su inclusión en el aula (trabajo y actividades).

Además del cruce de diversos campos artísticos, también se relacionan concepciones teóricas de múltiples áreas. Si lo primero es una estrategia de acercamiento al lector desde lo conocido, lo segundo tiene que ver con el procesamiento de conceptos académicos de difícil acceso a un lector poco experto o escolar. Por ejemplo, en el género de terror se apela a los aportes del psicoanálisis. Al hacerlo se diluyen los textos originales y como estrategia de facilitación se parafrasea a Sigmund

Freud en el texto “Lo siniestro” (1988) enumerando su clasificación de situaciones que promueven en el ser humano los miedos. Al hacerlo, ejemplifica con textos literarios y películas:

Toda mutilación, y especialmente la de los ojos, va a entenderse como relacionada con esta angustia infantil. Es el caso del cuento “El arenero” o “El hombre de arena” (*Der Sandmann*) de E.T.A. Hoffman. Citamos un ejemplo más cercano: la película “Noche alucinante”, que haría las delicias de Freud al reemplazar la mano amputada (relacionada con la castración) por una motosierra (p. 183).

La paráfrasis de los textos críticos permite que el lector se adentre en un análisis literario en el que maneje conceptos teóricos complejos pero facilitados, proceso en el que se sintetiza y se marca lo que es relevante, descartando así la necesidad de recurrir al original. Esto es lo que sucede en los manuales, en los que como sostiene Kuentz (1992), la coherencia es ilusoria, no es más que un conglomerado de citas: “Debido a un efecto del mito del texto-origen los “fragmentos” elegidos subordinan un “resto” que podrá ser tratado como un simple residuo” (p. 35). Asimismo, se eligen ejemplos que aclaran, destacando como cercanos a los que refieren al cine y a la televisión, presumiendo que son los más accesibles para el joven lector y dando cuenta también del lugar de conocimiento que se le asigna. Sin embargo, si destacamos la cantidad de fuentes nombradas, se advierte que la facilitación es relativa por el grado de aglutinamiento de conceptos y por estar estos diluidos. Además, quienes

enuncian hacen agregados a los textos, posicionándose en el mismo espacio que los críticos y autores a los que se cita, por ejemplo: “Si bien Freud no lo puntualiza, quisiéramos agregar un ítem que consideramos importante: *las transformaciones y metamorfosis*, tan comunes en los relatos de terror” (p. 186). De este modo, que el enunciador pueda agregar o modificar conceptos, lo coloca en un lugar de saber desde el que recorta y también genera teoría.

Por su parte, el lector no es incluido en la discusión: es descalificado, posicionado en el lugar de desconocimiento de los textos críticos a los que solamente accede por acercamiento y por el difícil manejo de la amplia cantidad de fuentes parafraseadas. Todo queda en un mismo enfoque en el que se pierde especificidad y en el que un lector poco entrenado no advertirá que las fuentes teóricas elegidas son parte de un recorte subjetivo. A la vez, la múltiple aglutinación de saberes es una demostración de poder cultural de quien enuncia, ya que es quien puede dar cuenta de todas esas lecturas masticadas y procesadas para que lleguen a lectores poco expertos, marcando una distancia que posiciona al lector en un lugar pasivo del no saber.

## Conclusión

En el presente trabajo, partiendo de la concepción de que las formas construyen sentido (Roger Chartier, 1996), se intentó dar cuenta de ciertas mediaciones editoriales que permiten adaptar textos que en origen no fueron pensados para el aula en antologías escolares. Estas son dispositivos de lectura híbridos que ofrecen una selección literaria, pero, como el manual, promueven una lectura orientada hacia un determinado fin con actividades de producción y de relectura de los textos y marcos introductorios.

En la selección de las antologías escolares, se incorporan una serie de relatos homogeneizados en su forma y diseño, lo que hace que se pierdan las diferencias de sus fuentes (libros, radio, diarios) y se transmite una definición de lo literario difusa en la que no se tiene en cuenta su propia especificidad, o, en todo caso, cuestiona los límites rígidos entre lo que es literario y aquello que no lo es. El lector es ubicado en un lugar de poco experto, diferente del locutor especialista, que debe recibir esas lecturas para responder consignas que parten de los textos literarios, pero también de los paratextos editoriales, posicionados en el mismo rango de importancia.

Dar cuenta de estas estrategias editoriales intenta, como sostiene Carolina Tosi (2017), “desnaturalizar la idea de la existencia de la “literalidad” en los textos” (p. 307), efecto logrado al ocultar la

subjetividad y el punto de vista. Contrariamente a ello, es necesaria la reflexión crítica, poner en evidencia estas construcciones didácticas a fin de repensar las experiencias áulicas de lectura y escritura, así como también el lugar asignado a los lectores escolares.

## Referencias bibliográficas

- Achúgar, H. (agosto, 1989). El poder de la antología / la antología del poder. *Cuadernos de Marcha* (46), pp. 55-63.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Baronzini, A., Cordobes A. y Sorzoni R. (selección y notas). (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Bombini, G. ([2004] 2015). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Braceras, E. (selección y notas). (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Braceras, E. y Leytour, C. (selección y notas). (1994). *Cuentos con detectives y comisarios (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Carranza, M. (marzo, 2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*, 202. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, M. C. y Elizalde, M. E. (diciembre, 2012). De clásicos y modernos. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas. En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 1 (10). Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/anuario/article/viewFile/558/528>

- Eraso, C. (septiembre de 2010). Algunas consideraciones críticas en torno a las antologías poéticas. En *VI Encuentro de Letras*, ENEL, Rosario. Recuperado de <http://www.megaupload.com/?d=LC7WKCFG>
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (comp.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). España: Arco Libros.
- Gandolfi, G. y Labeur, P. (selección y notas). (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.
- Hermida, C. (junio de 2015). Lecturas para la democracia. Figuraciones del lector en los proyectos culturales del Primer Centenario Argentino. *IX Congreso Internacional Orbis Tertius "Lectores y lectura"*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Ensenada.
- Jitrik, N. (1996). Canónica, regulatoria y transgresiva. En *Orbis Tertius*, 1 (1), pp. 153-166. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf)
- Kuentz, P. (1992 [1972]). El reverso del texto. En G. Bombini (comp.). (1992). *Literatura y Educación* (pp. 34-64). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Panesi, J. (diciembre, 2001). Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, 9, pp. 104-115.
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (comp.) *Lengua y Literatura. Teorías, Formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 109-131. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Sardi, V. (2010). Una dupla de terror: Poe y Quiroga. En P. Labeur (coord.). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (pp. 67-89). Buenos Aires: El Hacedor.

- Tosi, C. (abril de 2010) El mercado de los libros de texto: Un análisis sobre el proceso de edición. En *IX Congreso Argentino de Hispanistas, "El hispanismo ante el bicentenario"*, Asociación Argentina de Hispanistas - Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf)
- Tosi, C. (junio, 2017). La configuración del efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura. El caso argentino. En *Entremeios: revista de estudos do discurso*. (14), pp. 293-310. Recuperado de <http://www.entremeios.inf.br/published/443.pdf>
- Tosi, C. (junio, 2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 4-15. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/viewFile/3781/3723>



**MARIANA BASSO CANALES** es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es Becaria tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata y, en este marco, se encuentra trabajando en un proyecto de investigación denominado “Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue”. Cursa la Maestría en Letras Hispánicas (Facultad de Humanidades, UNMdP). Desde 2015 es investigadora en

formación del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Cumple funciones de docencia como Adscripta becaria en Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP). Ha participado en distintas Jornadas, publicado artículos y reseñas en libros y revistas especializadas vinculadas a las temáticas del grupo de investigación al que pertenece. Integra el equipo editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, como correctora. Se desempeña como Profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en EEST N° 1 y EEST N° 3 de la ciudad de Mar del Plata.

# **Lecturas bárbaras. Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables**

Mariela N. Gómez

Cuando una estudiante afirma que el autor de un cuento es un “pelotudo”, ¿está leyendo? ¿Diríamos que es una buena o una mala lectura? ¿Cuánto de nuestro juicio de valor cambiaría si el autor en cuestión fuera Aguinis, Bucay o Coelho? ¿Qué pasaría, en cambio, si se refiriera a un autor destacado del canon escolar como Julio Cortázar? ¿Qué interpretaciones haríamos sobre esta apropiación lectora? Este modo de leer, en términos de Carolina Cuesta (2006), ¿manifiesta conocimientos? Si es así, ¿cuáles?<sup>24</sup>

Con estos interrogantes en mente, reflexionaremos sobre las lecturas de jóvenes estudiantes en las clases de Literatura de la educación media. La comunidad de lectores que nos interesa está inserta en una zona

---

<sup>24</sup> Para el concepto modos de leer seguimos a Ludmer (2015) y Bombini y López (1994).

social y económicamente vulnerable al tiempo que la escuela muestra un índice alto de vulnerabilidad educativa. En ese sentido, resulta significativo que, como sucede en otros contextos en crisis (usando la terminología de Michèle Petit, 2009), suelen ser percibidos, y también autopercebirse, distantes de prácticas culturales vinculadas al arte, entre ellas, la lectura literaria.

A partir de registros narrativos, observaremos apropiaciones lectoras y sus tensiones con el horizonte de lecturas esperadas, en términos de Elsie Rockwell, de los protocolos de lectura (2001). Tensiones que pueden derivar en la falsa creencia de que no son lecturas o, en el mejor de los casos, de que son *malas lecturas*. Sostendremos que dichas interpretaciones son construcciones vinculadas a determinados posicionamientos epistemológicos sobre la literatura y pedagógicos sobre su enseñanza. Posicionamientos que se yerguen como *fronteras* entre constelaciones de sentidos y juicios de valor asociados a ellos que sintetizamos bajo el nombre de *Lecturas bárbaras*.

Nos referiremos, por un lado, a las fronteras emanadas de modelos didácticos como los de la comprensión lectora y el placer del texto. Por otro, ahondaremos en las que se vinculan con las concepciones de la literatura tanto de la comunidad de lectores como las que subyacen a los protocolos de lectura escolares. De esta manera, aquello que llamamos *Lecturas bárbaras* resulta en una posible cartografía para reflexionar

sobre nuestros juicios y acciones frente a los modos de leer de esta comunidad de estudiantes. En otras palabras, una herramienta para “cuando dejamos que los significados que se apropian de manera fragmentaria invadan la clase, sean objeto de reflexión y discusión *en el medio* de sus burlas, chistes, comentarios...” (Cuesta, 2006, p. 52).

Respecto de la exposición, intentamos producir un texto de carácter ensayístico que abra puertas hacia nuevas zonas de incertidumbre allí donde aparecían sentidos cerrados. Creemos, siguiendo a Richard Sennett, que la mejor forma de transmitir nuestras consideraciones es la de las instrucciones expresivas, es decir, privilegiando el mostrar por encima del explicar (2009, pp. 221ss.). Por ello, sostenemos nuestras consideraciones ilustrándolas con episodios de clases.

## **Mundos de conocimientos y sus fronteras**

Comencemos por observar que los diversos conocimientos (me refiero tanto a los académicos-escolares como a los vinculados a la cotidianidad) no responden a una jerarquía universal. En el caso particular que nos compete, las diversas experiencias vitales de una comunidad en contexto de vulnerabilidad económica y social resultan en categorías radicalmente diferentes a las que, de ordinario, circulan en una escuela secundaria aún muy cercana al esquema moderno. Baste, como ejemplo, que saber cómo reaccionar frente la autoridad policial en medio de una requisa de

documentos rutinaria resulta ser un conocimiento extremadamente más valioso que el de las andanzas de un forajido ficcional de principios del siglo XX. Retomaremos este contrapunto en el último tramo de este texto.

De esa manera, los registros (y la experiencia personal como docente) manifiestan grandes diferencias en torno a cuáles son considerados los aprendizajes prioritarios. Diferencias que provocan distancias entre los estudiantes y las prácticas escolares y que pueden redundar en procesos de desafiliación. Este fenómeno se observa con más frecuencia luego de la sanción de la obligatoriedad del nivel medio dado que provoca el acercamiento de comunidades enteras en función del imperativo legal. De esa forma, podemos decir que si bien están en la escuela “...no se ha activado aún la necesidad y la demanda por el derecho a una educación que le permitirá el acceso, como creemos, a una mejor calidad de vida, a su inscripción en la herencia cultural.” (Errobidart, 2016, p. 19). Compartimos el posicionamiento de Analía Errobidart recién expuesto, en el entendimiento de que es crucial, para evitar la desafiliación y promover la ampliación de los horizontes de vida de quienes atraviesan una situación de vulnerabilidad, adoptar la perspectiva de sujetos de derecho. En otras palabras, iniciar un diálogo entre esos dos polos. Un intercambio que muestre a nuestro interlocutor que tiene algo valioso por decir.

Durante las prácticas lectoras de literatura, emergen numerosas oportunidades para tender esos puentes de diálogo entre

posicionamientos tan distantes. Asimismo, consideramos que nos mueve un imperativo ético: revertir procesos que redundan en el empobrecimiento de procesos simbólicos. En estos contextos, de desigualdad y exclusión, es necesaria una relación de cercanía con la lectura que, parafraseando a Adriana Redondo, minimicen la sensación de lectura obligada para construir un espacio acogedor, que genere preguntas y busque “respuestas a lo propio y a lo colectivo” (2019, p. 104). En este apartado, comenzaremos por describir algunas formas que adoptan las fronteras entre los diversos modos de leer textos, pero también modos de leer el mundo.

Nos permitimos conjeturar que la posible incompatibilidad entre las consideraciones sobre cuáles son aprendizajes prioritarios no emerge naturalmente del contexto. En cambio, surge como consecuencia de la falta de valoración positiva a las perspectivas, intereses, en fin, a los conocimientos del otro. Para ilustrar este punto, resulta pertinente el caso que, en 2018, fuera expuesto por la joven Mayra Arena quien se identifica como miembro de una Comunidad Socialmente Vulnerable (CSV). La disertante comienza con un relato personal acerca de cómo descubrió el bidet. En su primer encuentro, en algún punto de la escolaridad primaria, se encuentra sola y en la casa de una amiga. Es decir, nadie, si ella no lo requiere, puede facilitarle información sobre este objeto desconocido y extraño. Conoce el contexto del baño y, con él, el resto de los artefactos,

pero nunca ha visto un bidet. La escena sirve para mostrarnos que la carencia de conocimiento sobre el uso de un objeto (aquí material, pero también podríamos pensar en los simbólicos) no resulta fácil de reponer. La dificultad redonda en que preguntar implica enfrentarse a su carencia y, simultáneamente, hacerla pública. En otras palabras, una acción que puede provocar vergüenza o culpa, incluso (Arena, 2018).

Extrapolemos los lineamientos de este dilema a prácticas lectoras en una clase: qué sucedería con esa inhibición, esa vergüenza de preguntar, de mostrar lo que no se sabe. Si este proceso le acontece a una joven en un contexto familiar, imaginemos esos sentimientos en relación a múltiples sentidos como los que emergen en una lectura. Por otra parte, la escuela no es un espacio privado o íntimo, sino compartido y de circulación social donde la evaluación y la calificación (incluso la censura de “lo indebido”) son parte de la rutina. Es bastante evidente que exhibir un área de no saber puede asociarse a procesos de descalificación. Lo que aquí nos interesa son las formas en que los jóvenes estudiantes evitan esos dilemas en la escuela secundaria.

El relato de Mayra Arena muestra que no hay conocimientos naturales o que puedan considerarse como parte de otros conocimientos aledaños como, podrían ser, los de usar el resto de los artefactos del baño. De la misma forma, suele confundirse el acceso a la lectura como proceso de decodificación con el acceso a una experiencia de lectura.

Investigaciones sobre la lectura como las de Michèle Petit señalan que, incluso,

...puede resultar imposible o arriesgada, particularmente cuando presupone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo del lugar en que se vive. La lectura no es una actividad aislada: encuentra -o deja de encontrar- su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido (1999, p. 108)

En este aspecto, la relación de las CSV con las prácticas culturales en general y las lectoras en particular, radica la primera frontera que exploraremos: la barrera que algunas comunidades desarrollan frente a ciertas prácticas culturales. Frontera que les salvaguarda de la incertidumbre provocada por estos objetos desconocidos a los que catalogan como inútiles. Volviendo a la anécdota, si el bidet resulta ser un artefacto inútil, simplemente no lo necesito. Aún más, detenerme en su aprendizaje resulta malo porque es una pérdida de tiempo. Solo que, en nuestro caso, los objetos suelen ser los textos o los libros y no el bidet.

De la misma forma, los libros, la lectura, revisten ese carácter de inútil. En ese sentido, Michèle Petit señala la impronta negativa que tienen en estos sectores sociales. En sus estudios, la antropóloga registra representaciones tales como “eso es para mujeres” o “son solo mentiras”, por lo tanto, “son una pérdida de tiempo” (Petit, 2009). En las clases de la escuela que observamos, encontramos muchas expresiones de jóvenes estudiantes que desprecian la actividad lectora. Sirva como

ejemplo el siguiente registro que se relaciona con las expresiones de un estudiante en una clase de una escuela inscrita en este contexto:

[JG] Fue mi estudiante durante 4 años, de primero a cuarto de la secundaria. Siempre lo había considerado un niño dócil, que aceptaba sin mayores reproches, ni cuestionamientos las propuestas didácticas. Pero, en 4to año, algo cambió y se volvió un poco más distante. Un día, trabajando sobre cosmovisión mítica, posiblemente leyendo algunos clásicos de origen griego, ocurrió otro disparo. Esta vez en forma de pregunta: “¿Para qué quiero saber esto, si voy a terminar vendiendo alfajores?” (2019, Literatura 4º año)

La pregunta no solo manifiesta su cuestionamiento a la enseñanza de literatura, sino que la opone al mundo laboral que proyecta para sí mismo. ¿Qué destino laboral aparece en su horizonte? ¿Por qué no puede estar asociado a la enseñanza literaria de la que era parte? En otras palabras, ¿por qué no tiene en cuenta alternativas donde la lectura sea fundante como, por ejemplo, continuar los estudios?

Los documentos elaborados por el Equipo de Orientación Educacional (EOE) del mismo establecimiento pueden darnos una pista al respecto. Estos estudiantes son, en su mayoría, miembros de familias con trabajos informales, con estudios primarios muchas veces incompletos y, habitualmente, miembros de la primera generación que asiste a la secundaria. Asimismo, las autoras señalan que “se presenta un ausentismo reiterado de alumnos, principalmente en los años superiores, donde priorizan otras actividades como el cuidado de hermanos

pequeños y realización de actividades laborales para colaborar en la economía y dinámica familiar” (Piccini y Gonzalo, 2017, p. 4). Estas observaciones acuerdan con estudios sobre los altos niveles de Vulnerabilidad Educativa (VE) en la zona en que se encuentra la institución en cuestión (Sabuda, 2011).

De este contrapunto entre la práctica lectora y sus expectativas laborales, podríamos realizar una nueva conjetura. No es que la lectura no sea para nadie, sino que no es para él. Agrego, no es para él en tanto es miembro de su comunidad. En continuidad con el fragmento ya citado de Petit, entrar en algunas actividades puede ser vivido como un conflicto con la comunidad de origen. Sumemos otro registro de la misma comunidad

En cierta ocasión, estando en la preceptoría a la espera de algún miembro del equipo directivo, me encontré con [PM]. Se trataba de un exalumno que había desertado en 4to o 5to año hacía relativamente poco tiempo. Estaba en la escuela para retirar a una de sus hermanas.

Él y su hermano habían sido parte de las clases de Prácticas del Lenguaje y de Literatura que yo impartía en la escuela durante varios años, por lo que nos conocíamos bastante. También nos habíamos encontrado en el Hospital Regional (HIGA) donde él se desempeñaba como *trapito*. Le pregunté cómo le estaba yendo y su respuesta me sorprendió. Con mucha alegría me contó que estaba muy bien, que había logrado tener dos trabajos. El que yo ya conocía y, además, se encargaba de llevar a los vecinos del barrio hacia marchas y cortes cuando se lo pedían. Eso le daba un ingreso “en blanco” que le permitía gozar de obra social para

él y para su familia. Se notaba en su expresión que esto último era algo inusual y muy valorado (2019).

Este relato nos permite ahondar, más allá de las descripciones del EOE o de los índices de VE, en los horizontes laborales imaginables y, por lo tanto, deseables para los miembros de esta comunidad. Nos permite acercarnos a la comprensión de sus expectativas laborales: aquellas que entran dentro del espacio de lo posible y más frecuente, como ser trapito, y las que resultan inusuales, como un trabajo que le permita acceder a una obra social.

A los cuestionamientos sobre la utilidad de los libros, especialmente la de los ficcionales, se suman otros de carácter identitario. Pasemos a describir una segunda frontera posible frente a la actividad lectora en el aula. En esta oportunidad, referida a procesos de corte individual. Para ello, nos resultan pertinentes las observaciones del psicopedagogo Serge Boimare quien se dedica, como docente y como investigador, a los casos de niños y adolescentes que, a pesar de ser inteligentes, tienen severas dificultades de aprendizaje dentro de la escuela.

Boimare sostiene que la pobreza representativa, aquella que cancela la posibilidad de producir sentido en las lecturas, puede constituir un mecanismo de defensa. En sus palabras, es lo que “explica que logren mantener a distancia las inquietudes identitarias que los perturban, es justamente la pobreza de su construcción de imágenes a partir de palabras.” (Boimare, 2016, pp. 13-14). Es evidente que este mecanismo

coarta sus posibilidades de aprender en el marco escolar. Observemos el caso de Juan, un estudiante de 5to año, frente a la resolución de consignas escritas sobre la lectura del cuento “Graffiti” de Julio Cortázar.

Ya finalizada la lectura oral y colectiva, la docente propone una serie de consignas que se abordan durante varias clases. Un estudiante, [Juan], se había ausentado cuando esto sucedió. Ausencias que, según me relató un miembro de la institución permitieron la observación de “buenas clases”. Es decir, no interrumpidas por este, en sus palabras, “alumno problemático”.

Durante la primera parte de la clase, pude ver cómo [Juan] dilataba la resolución del trabajo escolar. Recién hacia la mitad, toma la decisión de comenzar y lo comunica en voz fuerte: “Bueno, vamos a hacer las preguntas y ya está”. Esta búsqueda de visibilización de su labor se repetirá en varias ocasiones. Algunas de ellas, incluso, dirigidas directamente a mí, solicitándome que tome nota, que escriba que “presta atención”.

Con el material textual en forma de fotocopia, lo observo entablar una especie de lucha contra las consignas. Mostraba mucha ansiedad que se manifestaba en recurrentes consultas a la docente. Pacientemente, ella las atiende respondiendo con otras preguntas u orientaciones sobre la zona del texto que sería más fructífera para la indagación. Luego, se acerca para leerle una porción del texto en voz alta. Sin embargo, nada de esto satisface su demanda. Fue durante estos intercambios que [Juan], cansado y frustrado, manifiesta enérgicamente que él no quiere leer, sino responder. (2019, Literatura 5to año) (Gómez, 2020, p. 2033)

En el registro, podemos observar que Juan trata de evitar los momentos de duda. Sus frecuentes consultas a la docente apuntan a resolver esa tarea sin tener que procesar información. Su búsqueda apunta a un

ejercicio de extracción de información del texto para llevarlo a la hoja de la tarea.

En líneas generales, entendemos que es parte de los mecanismos de defensa englobados en lo que Boimare denomina *fobia al tiempo suspendido*, es decir, al tiempo de la incertidumbre que lo provoque a indagar en sí mismo y en sus representaciones. Entre las técnicas que utilizan para “oponerse al aprendizaje” (Boimare, 2001, p. 18), el psicopedagogo describe tres: volverse maestros de la réplica veloz, generar ideas de autodesvalorización y “usar” los trastornos del comportamiento. En nuestros registros sobre Juan, hemos encontrado evidencias de, por lo menos, dos de dichas estrategias.

La primera de ellas queda manifiesta en lo ya citado: Juan intenta responder a toda velocidad, terminar rápido con la actividad de manera que tenga que implicarse lo menos posible. Cada vez que la docente responde a sus preguntas con nuevas preguntas o indicaciones indirectas, él se muestra fastidiado. De hecho, al finalizar la clase dice algo muy ilustrativo a este respecto: “¿Viste que no hace falta leer todo el cuento?” (2019, Literatura 5to año). Acerca de los trastornos del comportamiento, la expresión de la preceptora resulta esclarecedora. Por lo general, la conducta de Juan se sale de la norma. Es, a su entender, un “alumno problemático”, por lo que cotidianamente complica las clases.

Queda expuesto a partir de los registros que el conocimiento cultural acerca de que la literatura es algo interesante y, por lo tanto, que merezca ser aprendido, no es universal. De hecho, así también lo manifiesta el crítico Terry Eagleton a propósito de la siempre esquiva definición de lo literario: “Los intereses son elementos *constitutivos* de nuestro conocimiento, no meros prejuicios que lo ponen en peligro” (1998, p. 12). Sin embargo, muchas veces nuestras opiniones podrían ponernos en riesgo más cuando se ocupa el rol del estudiante.

La particular jerarquía de saberes que construye la escuela (a través de múltiples documentos y acciones) podría percibirse como incuestionable. En lo que hace a la lectura, ya hemos mencionado los “protocolos de lectura” que desarrolla Elsie Rockwell (2001). Es decir, modos de leer aceptados, sugeridos o propiciados frente a otros rechazados o desprestigiados. Protocolos que, sin mayor meditación, valoren o califiquen de *ignorante* a la estudiante que aludimos al inicio por cuestionar el desarrollo narrativo de un cuento de Julio Cortázar. Entre otros espacios posibles, estos protocolos pueden encontrarse detrás de modelos didácticos de la Lengua y la Literatura que aquí desarrollamos en tanto se yerguen como nuevas fronteras.

Antes de observar las posibles valoraciones en torno a los dichos de esta estudiante, observemos su contexto de enunciación. Melanie es compañera de la clase de Juan. Los hechos se ubican en la clase anterior

a la del registro ya citado, cuando el grupo está leyendo por primera vez el cuento de Cortázar:

La lectura se realiza de forma oral y colectiva alternando los lectores. Melanie está sentada cerca del frente, algo separada del resto de sus compañeros. Yo estoy unos bancos detrás de ella por lo que la veo bien. En general, y así dejé constancia en mis notas, me parecía que no estaba prestando atención. Su concentración parecía totalmente absorbida por el celular. Sin embargo, al avanzar la trama del relato, Melanie anuncia al grupo con mucho disgusto: “¿Por qué el pelotudo no hace que se encuentren?” (2019, 5to año Literatura)

Evidentemente, Melanie no acuerda con la forma en que la trama dilata el encuentro físico entre los personajes. Algunas posibles interpretaciones de esta opinión serían que Melanie no entiende el relato puesto que no percibe el efecto estético pretendido de la dilación al proponer que el narrador/autor (no sabemos a cuál de ellos se refiere) está falto de inteligencia. Al mismo tiempo, se podría conjeturar que Melanie no posee la competencia lingüística necesaria para adecuar su respuesta al registro formal escolar.

Dichas interpretaciones, que no escapan a muchas que se escuchan ordinariamente en la escuela, no provienen de la actitud solitaria de un hipotético docente. Por el contrario, encontramos que esta frontera - entre los posibles protocolos de lectura del cuento y el particular modo de leer de Melanie- se sostiene en modelos de enseñanza de la lengua y

la literatura. Detengamos nuestra atención en dos de ellos: el modelo del placer del texto y el de la comprensión lectora.

El imperativo del gusto por una lectura que se considera parte del canon escolar como la de Cortázar, implica la presunción de una serie de condicionamientos socioculturales. Ya hemos visto (en relación a la primera frontera) que en las CSV el vínculo con las manifestaciones artísticas propuestas en el canon escolar es diverso. Mientras para quien enseña tiene el valor de lo bello, de lo valioso, para la mayoría del estudiantado no es más que un trabajo inútil. De esta forma, el imperativo del placer que subyace al modelo didáctico constituye una nueva frontera.

Por otra parte, en el reverso de la frontera de la fobia al tiempo suspendido emerge con fuerza el modelo de la comprensión lectora. Volvamos al episodio sobre Juan y la búsqueda extractiva de la respuesta correcta en el texto. ¿No estamos frente a una respuesta lógica a una de las prácticas de enseñanza más divulgadas en torno a la lengua y la literatura? Así lo sostiene Facundo Nieto quien, en su trabajo sobre las pruebas DINIECE y PISA, descubre que las consignas propugnan en una gran mayoría la búsqueda y la extracción de información de textos. En el caso de DINIECE, encuentra que los textos utilizados son en un 60% periodísticos, 10% académicos y 25% literarios (solo cuentos). Al respecto de estos últimos, la mayoría de las consignas recomendadas no se

vinculan con la especificidad del lenguaje literario. Resulta así que la literatura se trata sin alusión al contexto de producción o a la tradición o a una serie temática (Nieto, 2017, pp. 67-68).

En síntesis, hemos tratado de describir cuatro posibles fronteras o, si se quiere, dos fronteras con sendas aduanas, entre los universos de sentidos manifiestos en modos de leer literatura en escuelas en el contexto de CSV. Por un lado, la frontera entre la representación de la lectura literaria como una actividad socialmente desprestigiada y las prácticas de enseñanza pensadas desde el placer del texto. Del otro, prácticas ancladas en el modelo de la comprensión del texto que no hacen sino alimentar la fobia al tiempo suspendido.

Entendemos que los modos de leer podrían comprenderse mejor sin las grillas propias de las evaluaciones estandarizadas o de la aplicación acrítica de los modelos de enseñanza de la lengua y la literatura. En ese sentido, acordamos con las propuestas que se enmarcan en una didáctica sociocultural de la literatura que revalorizan los saberes subalternos que la escuela no siempre sabe leer, saberes desprestigiados por un “nosotros letrado de clase media” (Nieto, 2017). En el próximo apartado, intentaremos construir una herramienta que la reflexión sobre estos saberes en el caso particular de una CSV.

## Aduanas paralelas en el aula: lecturas que invaden y lecturas que traducen

Malos testigos son para los hombres los ojos  
y oídos de quienes tienen almas bárbaras  
Heráclito de Éfeso (DKI, 22. B 107)

Una vez que hemos considerado algunas de las múltiples formas que adoptan las fronteras entre unas lecturas y otras, nos preguntamos, continuando la metáfora, cómo mejoramos los procesos de migración. En otras palabras, cómo reconocemos y dialogamos con las que aquí llamamos *lecturas bárbaras* de jóvenes estudiantes distanciados de lo literario. Comencemos por desentrañar la elección del adjetivo bárbaro para nuestra cartografía. Consideramos que la polisemia de este término y su desarrollo lingüístico a través del tiempo pueden relacionarse con las diversas formas en que se producen sentidos en relación a las apropiaciones lectoras en las clases de Literatura en CSV.

Siguiendo el trabajo de Basile (2013), resulta significativo, por un lado, que el término bárbaro se origine en una onomatopeya (*bar bar bar*) que refería a los sonidos de idiomas extranjeros que los griegos antiguos no podían descifrar. De allí, su extensión para referirse a un conjunto indiscriminado de *extranjeros* como sujetos diferentes. Con el correr del tiempo, el vocablo adquirió un matiz significativo al asociarse con la *ignorancia* (como manifiesta el epígrafe) y, solo más tarde, se vinculó con una amenaza de *invasión violenta*. Por el otro, emerge toda otra gama de

significados que permiten decir que un bárbaro es un ser temerario, *valiente*, así como la referencia a hechos asombrosos y *extraordinarios*. Estas dos secuencias conforman dos constelaciones de sentidos posibles para los intercambios que graficamos en la figura 1.

La figura intenta dar cuenta de dos posibles ingresos al mundo de sentidos construidos en la clase. Dos aduanas con resultados opuestos en las percepciones sobre los participantes. Por un lado, una aduana que levanta una frontera para todo lo extranjero e incomprensible y solo permite el ingreso de lo ya conocido. En esta constelación, el primer rasgo perceptible de las lecturas bárbaras (ese *bar bar bar*) se mantiene omnipresente, pero, paradójicamente, siempre indescifrable. Esto sucede porque no existe un sentido asignado para ese balbuceo que, en principio, no es más que una cadena de sonidos. De quienes participan del intercambio, depende asignarle (o no) la cualidad de significar, aunque se nos escape su significado cabal. Es decir, dar categoría de palabra a eso que está sonando.

Volvamos a los registros que hemos citado. ¿Qué acciones se podrían seguir dentro de esta constelación de sentidos para el caso de Melanie? En principio, podría censurarse su participación sin movilizar a la reflexión. Es decir, indicarle que es un comentario *ignorante* en tanto ella no percibe que “el placer de la lectura está ahí, en el no encuentro”. Hasta se la podría categorizar como *violenta* en tanto usa un insulto para

referirse a un autor canonizado. Desde la óptica de la estudiante, ambas acciones podrían percibirse como una *invasión* a su modo de leer dado que solo ha recibido censuras e imposiciones de los modos de leer protocolares.

Observemos otro registro que resulte clarificador en este aspecto. En este caso, el contexto es la misma escuela, pero unos años antes. Un estudiante de 4to año, mientras se leía *El gaucho Martín Fierro* afirma que el protagonista era simplemente un “pillo”. Lo hace con especial atención a que Martín Fierro acepta sin casi resistencia la injusta decisión de un juez corrupto.

En primer lugar, debemos desambiguar el término “pillo” puesto que esta cadena de sonidos (este *bar bar bar*) tiene un sentido asociado a su comunidad barrial específica. Llegamos a este conocimiento a través de la realización de un *Diccionario de berretines* en el que de forma colectiva se definieron términos que correspondían a variantes sociolectales que los mismos estudiantes reconocieran como propias. Allí, se señalan tres acepciones para la palabra pillo: “Fig. dicese de alguien que te deja callado / Fig. dicese cuando una persona te manda / 3. dicese cuando dos personas están discutiendo y una no quiere pelear más ‘quedó pillo’” (Figura 2)

La primera sorpresa para el lector quizás sea que en ningún momento se asocia la palabra “pillo” con la astucia o la picardía como lo hace el

diccionario oficial (RAE, 2019). Por el contrario, se trata de una calificación peyorativa para referirse a alguien que se ha rendido o que se ha acobardado. Esto significa que, en la interpretación del estudiante del episodio con el juez, Martín Fierro es simplemente un cobarde, un pelele, un dócil. Rápidamente, podríamos interpretar esto como un gesto de *ignorancia* o de *violencia* contra la autoridad puesto que la actitud que el estudiante considera más apropiada sería el desacato.

Podríamos intentar un acercamiento diferente a este *bar bar bar*, uno que considere el particular enclave sociocultural de esta lectura. Se trata de un joven que conoce, no por el relato sino en primera persona, los abusos de autoridad policial. Pensemos en el caso del ficcional Martín Fierro ¿qué significa para él acatar la orden del juez? El desierto, el maltrato, la deserción, el gaucho matrero, el asesinato... En fin, todo lo que implica la denuncia política de José Hernández. Cabe pensar, entonces, si no podemos interpretar esa caracterización de “pillo” como una actitud en clave de supervivencia, por ejemplo. En otras palabras, como el correlato de conocimientos fundados en una experiencia vital que le ha mostrado a este joven que no siempre los agentes de la justicia son justos y que es necesario aprender en qué circunstancias es propicio hacerles caso. Si la lectura de este joven entrase por esta otra aduana, la sociocultural, atravesaría un proceso de *traducción*. Aún más, estaríamos frente a una lectura política del poema hernandiano en directa asociación

con el mundo contemporáneo. ¿Qué espacio más propicio para la reflexión, la conversación y la construcción de conocimientos circunstanciados podemos imaginar?

Asimismo, entendemos que una vez *traducidas* podemos apreciar la *valentía* de quienes en este contexto aún se atreven a compartir sus modos de leer diversos. Frente a una escolaridad que, mayormente, ha condenado muchas de sus interpretaciones, continúan tratando de hacerse escuchar. Pensemos en el “pelotudo” de Melanie. El hecho de que haya elegido ese término habla de un deseo profundo de hacerse escuchar. Si hubiera manifestado su tedio de una forma que se considerara más acorde al contexto escolar es probable que no hubiera tenido la misma reacción de la docente. Valga decir, de la investigadora tampoco. El uso del insulto es una forma de decir que, contra todos los pronósticos, aún estoy acá y algo me pasa con este texto.

Hagamos el intento de pasar el modo de leer de Melanie por la aduana sociocultural. Así, podríamos constatar que su expresión entraña conocimientos sobre la teoría literaria. Ilustremos con dos ejemplos. En primer lugar, el uso del verbo en tercera persona, “hace”, se sostiene en el conocimiento de que hay un agente constructor del relato, digamos, el autor o el narrador. En otras palabras, hace referencia a una característica definitoria de la literatura, la ficción. En segundo término, reconoce la trama narrativa típica de los relatos cortos en donde, luego de presentada

la situación inicial, se desarrolla una secuencia de acciones que lleva a un desenlace. Su crítica a una trama narrativa lenta podría emparentarse con una larga tradición de ejercicios de comprensión lectora dedicados a ordenar la secuencia de hechos del cuento.<sup>25</sup>

Podemos hacer una interpretación homóloga sobre el estudiante que desdeña la pasiva actitud de Martín Fierro. La puesta en valor del desacato a la autoridad es, sin lugar a dudas, una actitud que la escuela desalienta. Sin embargo, el intercambio habilita una discusión que se escapa de una jerarquía de absolutos, entre lo que está bien y lo que está mal. En otras palabras, su comentario permea la reflexión sobre el accionar corrupto e injusto de la autoridad. Por otra parte, esta interpretación de su lectura entra en directa asociación con el sentido de denuncia del poema. ¿No puede ser esta una lectura *extraordinaria* de los sentidos previstos en los protocolos de lectura más tradicionales?

Como señalamos al inicio, nos interesan las apropiaciones que el estudiantado hace de los textos en medio del “desorden”. Esos fragmentos que manifiestan lecturas desde sus propias configuraciones culturales y no desde las que la escuela les propone/impone. Fragmentos que manifiestan el deseo no agotado de transitar experiencias de lectura. Entendemos que, si sus lecturas no nos incomodan o sorprenden, quizá

---

<sup>25</sup> En un artículo de reciente publicación, hemos desarrollado las relaciones con la teoría literaria (Gómez y Prado, 2020).

no estén leyendo sino reproduciendo el texto. Se trata de intercambiar (y producir) saberes en medio de aguas intranquilas “...porque convivir es, esencialmente, estar en medio de la intranquilidad, permanecer en la turbulencia, tensarse entre diferencias, revelar alteridades, no poder disimular incomodidades” (Skliar, 2015, p. 40).

Esas diferencias, esas tensiones, esas sorpresas, son incidentes críticos que abren puertas hacia otros conocimientos, hacia conocimientos *extraordinarios* respecto del protocolo escolar tradicional. Saberes que, como hemos visto, no disputan el terreno con conocimientos escolares como los de la teoría literaria o los de la historia, sino que los complementan y hasta los alimentan. Se trata de generar las condiciones necesarias para alejarnos de la lectura mecánica de manera que se digan, se escuchen y se resignifiquen los *bar bar bar*, de acercarse a esas imprevistas (imprevisibles) lecturas y construir, como un artesano, sus múltiples, y siempre inconclusas, *traducciones*.

## Tablas y figuras



Figura nº 1. Cartografía de las lecturas bárbaras. Elaboración propia

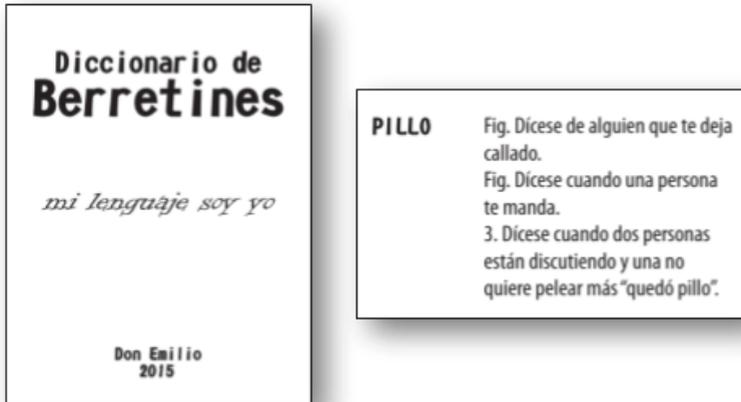


Figura nº 2. Los significados de "pillo"

Gómez, M. N. (Ed). (2015). *Diccionario de berretines*.

## Referencias bibliográficas

- Arena, M. [TEDx Talks]. (2018, agosto). *¿Qué tienen los pobres en la cabeza?* [Video]. Bahía Blanca. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4JDu69Jy41Y>
- Basile, G. J. (2013). El término «bárbaros»: Un análisis discursivo de los testimonios tempranos. *Argos. Revista de la Asociación Argentina de Estudios Clásicos*, 36(2), 113-134.
- Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo de aprender*. (S. Garzonio, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boimare, S. (2016). *Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Errobidart, A. (Ed.). (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL/Miño y Dávila SL.
- Gómez, M. N. (2019). Un acercamiento etnográfico a modos de leer literatura de los «recienvenidos» a la escuela secundaria. Tensiones en torno a «Lecturas Bárbaras». *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*, (pp. 2029-2042). Tandil. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>
- Gómez, M. N., y Prado, E. (2020). Esto también es teoría literaria. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 84-105. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4105>
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Nieto, F. (2017). *Segundas letras: discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria: 2003-2013*. Los Polvorines; Santa Fé: Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Nacional del Litoral.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (R. Segovia y D. L. Sánchez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: Océano.
- Piccini, G., y Gonzalo, M. (2017). *Proyecto Integrado de Intervención* (documento inédito). Argentina, Mar del Plata.
- RAE. (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª.). Recuperado a partir de <https://dle.rae.es/>
- Redondo, A. (2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), 104-124. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864/3925>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. doi:10.1590/S1517-97022001000100002
- Sabuda, F. G. (2011). *Disparidades educativas como factor condicionante de la calidad de vida en el partido de General Pueyrredón* (Doctorado en Geografía). Universidad del Sur, Bahía Blanca.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Anagrama, S. A.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



**MARIELA N. GÓMEZ** es profesora en Letras por la UNMdP. Desde el año 2006, se desempeña como docente de “Prácticas del Lenguaje” y “Literatura” en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.

Es ayudante de primera en la asignatura “Prácticas Socio Comunitarias” de la Facultad de Humanidades de la UNMdP donde también ha desarrollado actividades de extensión vinculadas a la enseñanza secundaria cooperativa en escuelas urbanas en contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Es codirectora del Grupo de extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* de la Facultad de Humanidades de la UNMdP creado en 2019.

Al presente, está cursando el “Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación” de la UNR. Su tesis, para la cual ha obtenido la beca de investigación tipo B de la UNMdP, aborda los «modos de leer» literatura de jóvenes estudiantes del nivel medio.

# Washington Cucurto y Eloísa cartonera: dos revoluciones simbólicas y sus derivadas

Analía Gerbaudo

*Ce qui fait problème, c'est que pour  
l'essentiel, l'ordre établi ne fait pas problème.*

Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*

## Desacralizaciones sacrílegas

En esta presentación, examino un problema que enmarco en la “teoría de la diferenciación social según el prisma de la historia global” propuesta por Gisèle Sapiro en 2013. Sapiro interroga el carácter nacional de los campos tomando en consideración los “flujos globales” de circulación de textos. En su análisis, llama la atención sobre la capacidad de los centros, de los polos dominantes del campo a escala transnacional, para apropiarse de las producciones de la periferia: esta “apropiación” (Derrida, 2001) contribuye tanto a la visibilización como a la consagración de dichas invenciones.

Desde este marco, analizo un fenómeno que irrumpe en un campo literario nacional periférico y se expande luego a América Latina, América del Norte, Europa, Asia y África: se trata de las editoriales “cartoneras”. Su singularidad está dada por la creación de un nuevo objeto, el “libro cartonero”, y por proponer prácticas de producción y de circulación alternativas a las “hegemónicas” (Williams, 1977) al punto tal que su emergencia podría considerarse una “revolución simbólica” (Bourdieu, 1992, 2013) en el campo editorial. Una revolución posibilitada y precedida por otra: la que Washington Cucurto desencadena en el campo de la literatura argentina.

A continuación, sintetizo los rasgos salientes de ambas desacralizaciones sacrílegas mientras menciono algunas de sus repercusiones en los campos literario, editorial, universitario y científico en los circuitos nacional, regional y transnacional (Sapiro, Leperlier y Brahimi, 2018; Beigel, 2019). Estos derroteros no sólo inciden (en un orden “nano”) en la llamada *World Literature*, sino que visibilizan una estrategia de producción y de difusión de arte y ciencia que obedece a una lógica económica “dada vuelta”. Esto ha concitado la atención de agentes posicionados en los polos más prestigiosos de la producción académica internacional (cf. Sapiro, 2019a, Sapiro, 2019b) que, consecuentemente, han cooperado en su diseminación por espacios insospechados al momento de generar las propuestas.

## Washington Cucurto: una revolución simbólica en el campo literario

La literatura de Cucurto es un “acontecimiento” que, como tal, no sólo suscita reacciones inconciliables en la crítica sino también un debate teórico alrededor del concepto mismo de literatura (cf. Sarlo, 2005; Ludmer 2006, 2007, 2010; Contreras, 2018). Se trata de una revolución simbólica que altera lo esperable tanto en un libro de literatura (desde su diseño hasta su propuesta formal y de contenido) como las representaciones alrededor de la figura de escritor. Entre las operaciones “monstruosas” (Derrida, 1990) que impulsa, se cuentan las siguientes:

a) Cucurto escribe desde un español atravesado por los registros populares: se trata de una apropiación de la “lengua” puesta a funcionar en un “más allá de” lo que hasta la irrupción de su escritura se reconocía como “literatura”.

b) Sus relatos desplazan figuraciones heroicas de diferente calibre que van desde los próceres idealizados por la transmisión escolar hasta los escritores: en sintonía con la búsqueda de profesionalización del escritor (cf. Sapiro y Rabot, 2017), Cucurto toma distancia de su representación filantrópica. Como aprendimos de Bourdieu (1992), también hay un interés en la autofiguración que insiste en el desinterés.

c) Sus textos suspenden referencias y citas convencionales del campo literario. Por ejemplo, “Noches vacías”, el primer relato incluido en *Cosa*

*de negros* (2003), envía a una cumbia compuesta e interpretada por la cantante popular Gilda. Por un lado, su operación entra en serie con el gesto de Judith Butler cuando se apropia del peyorativo término *queer* (Butler, 1993) y con el de Ernesto Laclau cuando se apropia del despectivo término “populismo” (Laclau, 2005): Cucurto elige como título de su libro una expresión insultante usada para caracterizar los supuestos *habitus* (Bourdieu, 1972) de un grupo social al que pertenece. Como Butler y como Laclau, contribuye a transformar las condenas sociales en bandera política, en consigna identitaria y activista. Por otro lado, lejos de las profusas citas en francés y/o en inglés introducidas por los escritores del siglo XIX al XXI (pensemos en los epígrafes en *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, en *Rayuela* de Julio Cortázar y en *Los peligros de fumar en la cama* y *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez, por ejemplo), las referencias de Cucurto pueden compararse, por su carácter sacrílego, con las de Manuel Puig entre los años sesenta y setenta (cf. Bollig, 2003): la inclusión literaria de los boleros y el cine de Hollywood en Puig es comparable con la inclusión literaria de la cumbia y su universo en Cucurto (cf. Rolle, 2017). Ambos profanan la literatura de su tiempo. Ambos infringen las “leyes del género” (Derrida, 1980). Sus intervenciones “monstruosas” desestabilizan la definición de literatura dominante en cada corte temporal.

d) A través de la autofiguración, Cucurto exhibe su poco convencional trayectoria como escritor: Santiago Vega, más conocido por su seudónimo Washington Cucurto, construye un personaje que proclama el pasaje de trabajador de supermercado a escritor reconocido. Sus relatos hacen gala de capitales sociales y culturales diferentes respecto de los detentados por los escritores consagrados del campo literario (se trata de capitales que, correlativamente, contribuirán a redefinir qué se entiende por “capital específico” de un escritor, al menos, tal como se lo concibe desde el campo literario recortado dentro del espacio social argentino). Cucurto se representa como “sapo de otro pozo”: un extranjero, alguien que viene *d’ailleurs* (Fathy, 1999, Derrida y Fathy, 2000) y que se encuentra con la literatura por esos derroteros del “azar convertido en don”: a los veinticinco años Santiago Vega no había terminado aún el colegio secundario y trabajaba como repositor de verduras en un supermercado de la cadena *Carrefour*. Era su primer trabajo formal. Allí, conoce a Maxi, un estudiante universitario con el que comparte los almuerzos. Maxi le contagia el entusiasmo por los libros y lo invita a un recital de poesía. Corría el año 1998. Veinte años después, Cucurto rememora así aquel episodio “fundacional” (palabra que utilizo con la reserva que impone propender a pensar toda atribución de origen como ficcional [cf. Derrida, 1967]):

No sabía qué hacer, si entrar o no. No veía a Maxi por ningún lado. Yo era un sapo de otro pozo. De pronto escuché a lo lejos

leer al poeta. Yo estaba demasiado atrás. Ni veía el escenario. Sólo escuchaba las palabras encadenadas: amor, pájaro, cielo, besos. Cosas simples que yo nunca había oído decir así. Cuando me fui, en la puerta, había una mesa de libros para la venta. Agarré uno y miré la foto en la contratapa. Era el poeta que había leído esa noche. Y ahí estaba el tipo en la foto, fumando, largando el humo como cualquiera. Parecía un hombre común, uno que me podía cruzar en la calle. Compré el libro de poemas. Llegué a mi casa y empecé a leer. Tenía la voz del tipo en mi cabeza. No pude parar. Leí de corrido, hasta el final. Al otro día llegué al supermercado y ahí nomás, del otro lado de los papeles que me daban para controlar las cantidades de cajas de verduras y de frutas que entraban a la verdulería, en la parte blanca de atrás, empecé a escribir una oda a la zanahoria, una oda a la lechuga. Odas que inventaba usando las palabras que le había oído recitar al poeta” (Cucurto en Yemayel, 2018, s. n.).

Este poeta que Cucurto asocia con sus inicios en la escritura es Juan Gelman.

e) La literatura de Cucurto “solicita” los conceptos de “valor literario” y de “gusto” a la par que hace de los consumos culturales de las clases populares su clave estética. Cucurto construye un universo literario que repone los estereotipos alrededor de la cumbia, el peronismo, los negros, la inmigración del sur del continente instalada en Argentina (cf. Rolle, 2017). Pertenece a otra clase que llega a la consagración literaria: si David Viñas viviera, probablemente escribiría otro capítulo de *Literatura argentina y realidad política* a propósito de Cucurto. Esta otra clase inventa otra literatura: se trata de una revolución simbólica que va desde la escritura hasta el diseño. Se trata de una literatura que sacraliza lo

abyecto y profana lo inmaculado: diseñar las tapas de un libro a partir de carteles de colores chillones que anuncian recitales de cumbia, armar sus interiores con papeles llamativos que promocionan ofertas de supermercado, escribir una “oda” a Cristina Kirchner (cf. Cucurto, 2010), fotografiarse en la tapa de los libros confundiendo con sus personajes (siempre negros: un negro trabajador de supermercado, un negro curandero, un negro héroe de la independencia trajeado de fucsia que, sin llegar a la estética *drag queen*, sin embargo la bordea), son sólo algunas de las herejías en las que Santiago Vega incurre mientras produce una literatura que, además, como un “bucle extraño” (Hofstadter, 1998), vuelve reflexivamente sobre estas operaciones.

### ***Eloísa cartonera*: una revolución simbólica en el campo editorial**

La desacralización del objeto “libro” provocada por la lógica editorial cartonera es inescindible de la desacralización del objeto “literatura” provocada por la escritura de Washington Cucurto: el capital simbólico acumulado por Cucurto en el campo literario y la posición que logra ocupar en él contribuyen a visibilizar, primero, y a consolidar, después, las singulares prácticas editoriales que impulsa. Allí, produce otra revolución simbólica: en 2003, junto a los artistas plásticos Fernanda Laguna y Javier Barilaro, funda en Buenos Aires *Eloísa cartonera*. Se trata

de un tipo de intervención colectiva enmarcada en lo que Andrea Giunta ha caracterizado como el arte argentino “poscrisis”, es decir, respuestas tramitadas desde la creación artística a las consecuencias de las políticas económicas aplicadas por los gobiernos neoliberales durante el primer ciclo de la posdictadura. “El siglo XX terminó a fines de 2001” (2009, p. 26), resalta Giunta mientras precisa: “sobre las imágenes de las torres gemelas convertidas en polvo se sobreimpusieron las de las ciudades argentinas, modificadas por las multitudes que reclamaban ante el estallido del sistema político, del sistema bancario y del Estado” (p. 26). En la revuelta social del 19 y 20 de diciembre de 2001, se combinan varios factores: la desocupación, la caída del mercado interno y de los ingresos de los sectores populares, la usurpación por los bancos de los depósitos de los ahorristas de clase media. Fueron días agitados por la toma de calles, plazas, espacios públicos y privados (asaltos a supermercados, faenamiento popular de ganado, ataques a los edificios de los bancos) y el cambio de tres presidentes en menos de dos semanas.

*Eloísa cartonera* responde a esta situación desde la imaginación artística. Su proyecto cultural incluye a un sector marginal de la población: los “cartoneros” que viven de la venta de cartón que recolectan de las calles de las ciudades. Su intervención, a contracorriente de las lógicas económica y estética hegemónicas en el campo editorial, opera en cuatro órdenes: 1) incorpora a los cartoneros como agentes centrales de un

espacio de producción de bienes culturales; 2) defiende el trabajo cooperativo; 3) transforma tanto el valor simbólico del cartón recogido en la vía pública (la basura deviene tapa de libro) como la representación convencional del objeto “libro”; 4) convierte a ciertos consumos culturales expandidos en los sectores populares en sello de identidad de una nueva modalidad de producción y de circulación editorial.

A los efectos de esclarecer el alcance de esta intervención es necesario precisar, por un lado, qué características definen la singularidad de las prácticas editoriales de *Eloísa cartonera* y, por el otro, cómo la transferencia de capitales simbólicos consolidados gracias a una revolución simbólica producida en el campo literario le confiere, en un primer momento, visibilidad y luego, legitimidad en el campo editorial. Un campo que, por entonces, como documenta exhaustivamente Daniela Szpilbarg (2019, pp. 47-71), se afectaba por la avanzada intempestiva de conglomerados editoriales multinacionales.

*Eloísa cartonera* altera lo que hasta entonces se reconocía como “libro” y como circuitos de producción y circulación editoriales. La pequeña cooperativa desarrolla un proyecto que no sólo marcha a contracorriente de las lógicas editoriales del circuito de “gran producción”, regido por criterios de mercado, sino que también supone una innovación en el polo de producción de “pequeña escala” (Bourdieu, 1977), a saber:

a) Cada libro es un objeto único confeccionado de modo artesanal: las tapas, pintadas a mano con témperas de colores llamativos, se hacen con el cartón provisto por los cartoneros.

b) Las tiradas iniciales van de 400 a 1500 libros, según se trate de un texto de un escritor reconocido o de un escritor en sus inicios.

c) Los escritores ceden su texto de modo gratuito a la cooperativa *Eloísa cartonera*.

d) El catálogo se define a partir de la valoración de los textos con independencia de su “éxito” comercial. Actualmente, ronda los 200 títulos. Se privilegia la publicación de autores latinoamericanos. En la selección, hay firmas consagradas junto a escritores no conocidos. Por ejemplo, junto a Gabriela Bejerman, Fabián Casas, Damián Ríos, Néstor Perlongher, Ricardo Piglia, Haroldo de Campos, Raúl Zurita, César Aira, Pedro Lemebel, Juan Incardona, Martín Gambarotta, Enrique Lihn, Víctor Gaviria, Glauco Matosso, Elder Silva, Gonzalo Millán, Carmen Ollé, Ricardo Zelarayán, etc., se publican los manuscritos premiados en los concursos organizados por la cooperativa. El nombre del premio que desde 2013 entrega la editorial, *Sudaca border*, repite el gesto cucurtiano de convertir una expresión despectiva en sello de identidad: se combina una forma ofensiva usada especialmente en España para nombrar al inmigrante latinoamericano con un polisémico término en inglés. Transformar el insulto o lo que avergüenza en una marca sostenida con orgullo es la

operación política más importante de *Eloísa cartonera*. Esta operación se reitera en la justificación del catálogo: se trata de una selección realizada por un grupo que ostenta los capitales que acumula a contrapelo de sus herencias culturales. Se trata de marcas de “agencia” (Sapiro, Steinmetz y Ducournau, 2010). En la página Web de *Eloísa cartonera*, se lee: “Nuestros libros son de literatura latinoamericana, de los autores más bellos que hemos conocido en nuestras vidas de trabajadores y lectores”.

e) El catálogo por-venir promete exhumaciones que cooperan en los trabajos de memoria. Por ejemplo, en la página Web de *Eloísa cartonera* se lee: “Nuestro sueño es editar los cuentos completos de Rodolfo Walsh, un escritor argentino, un intelectual del pueblo, un periodista formidable que mataron los militares en 1976”. Luego de esta aclaración, se traen los nombres de otros escritores, víctimas de la última dictadura: Paco Urondo, Haroldo Conti. Y se subraya: “¡Cartón es vida y vuelven todos en el cartón! Si Rodolfo Walsh viviera, le encantaría la idea”.

f) La estética de los lugares de producción y venta de los libros refuerza el gesto inclusivo respecto de los consumos culturales de ciertos sectores sociales populares. Por ejemplo, los vidrios y las paredes externas de la cooperativa *Eloísa cartonera* están pintados con colores brillantes mientras que la producción de libros es acompañada con la cumbia como música de fondo.

g) La circulación de los libros es impulsada por una mediación didáctica que promueve el trabajo cooperativo y la conciencia ecológica, además del envío a la literatura a través de las “clases” informales que Cucurto dicta cuando vende libros en ferias y congresos. Se trata de una forma de difusión no circunscripta a la ciudad de Buenos Aires:

Nosotros somos una editorial de difusión (...) Siempre vamos a todas las ferias. Vamos a todos lados: llegamos a un pueblito de La Rioja, donde no va nadie, y ponemos nuestros libritos en las mesas y en una hora se venden todos. Y también recomendamos mucho, porque la gente no nos conoce. No todo el mundo conoce a Piglia. No todo el mundo conoce a un montón de autores. Y nosotros recomendamos (...). Entonces la gente compra. (...) Y el libro es también una buena noticia. Eso es algo que me dijeron en Chile. Siempre me acuerdo de eso porque era la época de la crisis (...). Nosotros fuimos con los libros a un festival de poesía. Y la gente compraba los libros y decía “al fin una buena noticia de Argentina” (2009, p. 74)

En un tiempo *out of joint* (Derrida, 1993), transido por la “ruptura” del “lazo social” (Dufourmantelle, 2014) y por la despreocupación irresponsable respecto del medioambiente y de la soberanía alimentaria, la lógica del cooperativismo y la toma de conciencia ecológica se intersectan con el activismo. Gracias a la compra de una hectárea de tierra en Florencio Varela (una localidad del Gran Buenos Aires) y al asesoramiento de investigadores del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el grupo armó una huerta orgánica. En la Web de *Eloísa cartonera*, en el apartado “Agricultura popular sostenida por la

comunidad”, se lee: “Podrán venir los niños a aprender la importancia de la agricultura popular, por ejemplo. En *Eloísa*, creemos que es fundamental que las nuevas generaciones tomen conciencia del valor de la vida y de la tierra”.

h) Con distancia crítica respecto de las oscilaciones de las políticas públicas, este colectivo alerta tanto contra la romantización de la pobreza como contra su estetización: el cartón es una marca de identidad y a la vez una metáfora de una manera de intervenir que no niega la condición por-venir de otras. Por ejemplo, la traducción de la página Web de *Eloísa cartonera* al inglés dada la importancia de la venta de los libros en euros o dólares es congruente con la posición de Cucurto respecto de la profesionalización del escritor.

## **De los campos literario y editorial a los campos universitario y científico**

Las intervenciones realizadas por *Eloísa cartonera* en los campos literario y editorial impactan en los campos universitario y científico tal como se delimitan en Argentina: en 2012 se crea en la Universidad Nacional de Córdoba *La Sofía cartonera* (Pacella, 2017) y, algunos años más tarde, en la Universidad Nacional de Rosario, *Rita cartonera*. El catálogo de ambas se centra en literatura. En 2016, empieza a funcionar *Vera cartonera* en un espacio institucional compartido entre la Universidad Nacional del

Litoral y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Las tres editoriales son dirigidas por mujeres y, como la mayoría de las editoriales cartoneras, tienen nombre de mujer. Lo distintivo de *Vera cartonera* es su institucionalización de doble pertenencia en una universidad pública y en el organismo de investigación más prestigioso del país fundado en 1958. Esto tiene sus consecuencias en la propuesta editorial: el catálogo incluye literatura junto a divulgación científica y cultural en campos que van desde las ciencias biológicas hasta las ciencias humanas y sociales. Se trabaja con recetas de cocina, literatura para niños y jóvenes, poesía, narrativa, traducciones, crónicas, divulgación científica, notas de prensa. Hay colecciones que tratan problemáticas determinadas como cuestiones de género, trabajos de memoria, reflexiones sobre la lengua, la enseñanza, la producción audiovisual. Cuando se trata de géneros literarios, el catálogo prioriza la publicación de escritores del circuito “independiente” dado que tienen menos posibilidades de hacer conocer su obra que quienes publican en los grandes grupos editoriales. Si bien las tiradas iniciales van de 50 a 400 ejemplares, los textos se ponen inmediatamente a disposición en acceso abierto en la Web y constantemente se reimprimen los títulos agotados.

Nuestro catálogo se construye con lentitud, pero con seguridad: nuestra meta es acercar la literatura y la ciencia a la mayor cantidad de

lectores (consolidados y por-venir). Cada año publicamos diez títulos. La selección la realiza el Consejo editorial de *Vera* que está integrado por cada director de colección, dos representantes estudiantiles, dos representantes por graduados, la coordinadora de gestión de compra del cartón y el coordinador de comunicación institucional.

Me apresuro en aclarar que ponemos un cuidado extremo en el diseño, tanto de la página Web como de nuestra folletería y, particularmente, el del interior del libro. En nuestro equipo, las decisiones alrededor de la tipografía, la sangría, la cantidad de caracteres que se alojan por línea en correlato con su definición visual, etc., son producto de intensas discusiones que anteponen al “me gusta”/ “no me gusta” los fundamentos teóricos de las acciones (cf. Balangero, 2020). Como aprendimos de Bourdieu (1972), “teoría” no se opone a “práctica”, sino a dogma y a sentido común (cf. Martínez, 2007), por lo tanto, la base conceptual de nuestras decisiones tiene un papel determinante: lo que está en juego es el diseño de un objeto que logre atraer al lector que *Vera cartonera* fantasea con contribuir a crear. El equipo que hace *Vera cartonera* está formado por escritores, científicos, traductores, profesores, diseñadores, comunicadores sociales, estudiantes y realizadores audiovisuales.

Las colecciones están orientadas a un público heterogéneo que cuenta con capitales culturales divergentes. El objetivo fundamental de

la editorial es crear nuevos lectores: la principal batalla se libra contra el “eso no es para nosotros” (Bourdieu, 1979). Es decir, se lucha contra la auto-exclusión del circuito de consumo de ciertos bienes culturales por quienes no los tuvieron como herencia familiar. Para ello, se instalan puestos de venta en ferias y festivales celebrados en la ciudad. También se realizan talleres de armado de libros y talleres de lectura en escuelas. Es decir, no se deja al texto librado a su suerte en una librería ni en una biblioteca. Y, en el caso de las instituciones educativas, el libro es acercado al lector desde una mediación que no sólo lo involucra intelectual y emocionalmente, sino que lo incluye en el proceso de producción: en estos talleres los potenciales lectores arman su propio libro. Y en ese armado, la composición de la tapa captura buena parte de la atención. Si bien en los libros que confeccionamos para la venta utilizamos moldes de vinilo y trabajamos en base a una técnica que combina témpera con aerosoles, en las escuelas sólo utilizamos témperas (se trata de recuperar un aprendizaje expandido en la educación argentina: en las clases de dibujo de los primeros años de la escolarización obligatoria, la técnica del trabajo con témperas atraviesa el conjunto de los establecimientos educativos). De cualquier modo, ya sea que se utilicen témperas o aerosoles, se busca generar tapas atractivas que pongan de manifiesto el carácter artesanal de la tarea. En el caso de las tapas para la edición digital, algo de ese resto artesanal se

lleva al diseño: “la franja vertical recupera algo, muy sutil, de las pinceladas de las tapas de cartón” (Balangero, 2020). Por otro lado, se define un color para cada colección con el objeto de “sistematizar algunas de las constantes y variables” (Balangero, 2020) a través de esta decisión. Uno de nuestros lemas, “libros hechos con amor”, intenta traducir el involucramiento que el colectivo que hace *Vera cartonera* tiene con cada una de las etapas de hechura del objeto “libro”. Como bien observa Mónica Cragolini, “¿de qué sirve el amor que no se confiesa?” (2005, p. 113) pareciera ser la pregunta que se desprende de ese pasaje de *Politiques de l’amitié* en el que Derrida une, inextricablemente, amor y confesión: “*Peut-on parler d’aimer sans déclarer l’amour?*” (1994, p. 253). En línea con su reticencia a decir algo «general» sobre el amor (siempre se ama a alguien o alguna cosa en alguien, sostiene en conversación con Amy Kofman y Kirby Dick [2002, 2005]), declaramos el nuestro. Un amor deseado desde la im-posible lógica del don sin deuda que desencadena la entrega de tiempo (el único bien del que se tendría derecho a ser avaros dado su carácter irrecuperable [cf. Derrida, 1996]) y de trabajo al proyecto de *Vera cartonera*.

Otra marca de nuestros libros es su carácter breve. Esto obedece no sólo a que sus características materiales exigen esa extensión: se trata, también, de una tensión entre lo pensable y lo posible, tanto en términos de producción como de circulación y consumo. Se intenta contribuir a

generar nuevos lectores porque se apuesta a la lectura como una de las vías privilegiadas en la construcción de agencia y, para un lector principiante, un libro breve resulta menos intimidante que uno voluminoso (García Canclini, 2018).

Se busca también disseminar bienes simbólicos de calidad a bajo precio: “libros para todos/as/es” y “más libros para más” son nuestros otros dos lemas. En deuda con los proyectos editoriales liderados por Boris Spivacow (el de Eudeba primero y luego el del Centro Editor de América Latina [cf. Gociol 2007, 2012]), defendemos nuestra tenaz vocación por sostener, gracias a un uso responsable de los fondos públicos, una propuesta institucionalmente imaginativa y resistente a las coerciones del mercado, del “capitalismo científico” (Collyer, 2015) y de la “globalización académica” (Beigel, 2019, p. 8), transidas por las lógicas del *marketing*. Es imperioso reconocer que la sesión de derechos por los escritores contribuye a abaratar el precio final que, en el caso de las escuelas y los talleres públicos, se reduce a 0\$ dado que los ejemplares producidos se regalan, ya sea a la biblioteca de la institución (en el caso de las escuelas), ya sea a quienes han armado su propio libro (en el caso de los talleres públicos). Por otro lado, el sistema de ventas intenta favorecer el consumo de los textos del catálogo: si comprar un libro de *Vera cartonera* en un pasillo de la facultad o en una feria cuesta un dólar, comprar dos títulos reducirá el costo de cada uno a 0,75 centavos de

dólar y comprar tres, dejará cada ejemplar a 0,50 centavos. Se busca estimular la adquisición del libro a partir de una oferta tentadora en términos económicos: el libro es hoy un objeto suntuoso incluso para un amplio sector de la clase media baja argentina y de nuestro estudiantado universitario, aun cuando la carrera elegida haya sido letras. Recordemos que las carreras de grado universitario en Argentina son gratuitas: a ellas acceden estudiantes de ingresos económicos diversos.

El proyecto defiende la intervención sostenida en el tiempo en pocos lugares. Se trata de una posición ética: más allá de esquivar cualquier accionar que raye en la megalomanía redentora, apostamos por la continuidad de prácticas en un país marcado por la discontinuidad de sus políticas públicas. Por ello, además de los talleres y de los puestos de venta en ferias que funcionan como clases informales que envían a los textos (de allí la indeclinable necesidad de contar con un “vendedor” formado), el equipo de *Vera cartonera* centra su trabajo en escuelas (por las razones precedentes, tratamos de que sean siempre las mismas).

Finalmente, esta misma apuesta por la continuidad signa nuestro modo de conseguir el cartón: decidir comprarlo al Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) es nuestra contribución “nano” con una agrupación que lucha por los derechos de los cartoneros. Se trata de una acción minúscula pero que, al tramitarse desde una universidad pública y desde el organismo más prestigioso de producción científica del país,

tiene sus derivas en términos de transferencia de capitales simbólicos para el conjunto de los actores involucrados en la transacción. Por otro lado, que hayan sido los estudiantes de *Vera* quienes propusieron y quienes gestionan la obtención del cartón por esta vía da cuenta de una apropiación de la teoría bourdesiana del campo: este tipo de acciones expresa una toma de posición que descrea de toda fantasía de salida individual sustentable cuando lo que hay en juego es una ampliación sostenida de derechos del sector que sea. La insistencia de los estudiantes en que sea el MTE el proveedor del cartón y no un cartonero en particular se revela como una acción promisoria, a contrapelo de la valoración del “emprendedor esforzado” y/o del sujeto que “sale adelante” exclusivamente por “mérito propio”.

### **Intervenciones de orden “nano” en la visibilización mundial de bienes simbólicos producidos en América Latina**

En Latinoamérica, el proyecto de *Eloísa cartonera* se disemina en Brasil, Colombia, México, El Salvador, Paraguay, Ecuador, Uruguay, Panamá, Chile, Costa Rica, Puerto Rico, Venezuela, Perú, Guatemala, Cuba, República Dominicana y Bolivia. Despunto la caracterización de algunas de estas editoriales cartoneras para que se pueda al menos entrever las variaciones en cada apropiación de este “invento” argentino. Por ejemplo,

en Chile, un país donde el libro y la educación universitaria tienen un alto costo económico, *Animita Cartonera* enfatiza las “propuestas de contenido” de sus libros. En Brasil, *Dulcinéia Catadora* resalta el hecho de publicar “autores nuevos que abren espacio para un camino paralelo al mercado editorial”: el grupo piensa sus intervenciones en términos de “resistencia y crítica a las prácticas tradicionales”. En México, *La Cartonera* destaca la internacionalización de sus productos: en su página Web menciona, por ejemplo, a más de tres librerías de París donde se venden sus libros e incluye un video, *How to make a cartonera book / Cómo hacer un libro cartonero*, subvencionado por el programa de investigación *Cartonera publishing* de la Universidad de Surrey. En Bolivia, *Yerba mala cartonera* no sólo pone a disposición en la Web su catálogo, sino también sus textos para su lectura *online* junto a videos grabados por sus autores.

Esta lógica de producción, circulación y gestión editorial se reprodujo en Estados Unidos, Mozambique, China y proliferó en Europa (hay editoriales cartoneras en España, Suecia, Portugal, Italia, Alemania, Finlandia y Francia). Las bases de datos disponibles dan cuenta de más de 295 editoriales de este tipo en el mundo (cf. Canosa, 2019). Por ejemplo, si atendemos a los proyectos registrados en Francia, dada la centralidad de este país en la “república mundial de las letras” [Casanova, 1999]), encontramos la editorial *Cephisa cartonera*, creada en 2011 en

Clermont-Ferrand: su página Web se abre con un envío a un video filmado junto al grupo de *Eloísa cartonera* en Buenos Aires. Es decir, se trata de un grupo francés que define su identidad a partir del proyecto argentino. Ambos equipos trabajan en colaboración y publican co-ediciones bilingües francés/español. Por ejemplo, han publicado en coedición y presentado en Argentina *Le premier Noël du père Noël* de Emilie Giraudet con ilustraciones de Florencia Rodríguez.

Como el caso anterior, *Ivonne cartonera* define su identidad a partir de *Eloísa cartonera*: en el inicio de su página Web el grupo señala que *Eloísa...* nace en Buenos Aires como respuesta al estallido social de 2001. Por su parte, frente a la producción industrial de libros, *Ivonne cartonera* apuesta a la escala reducida, artesanal y a los talleres de producción y lectura en París.

Como en los dos casos anteriores, *La guêpe cartonnrière* define su identidad a partir de *Eloísa*. Su catálogo privilegia la traducción al francés de autores latinoamericanos, así como la publicación de jóvenes escritores franceses. Es oportuno observar, en ese sentido, la edición bilingüe francés/español del libro de poemas *Consumidor final* de Pedro Mairal así como la traducción al francés de poesía (*Le saumon* de Fabián Casas, *Zelarayán* de Cucurto, entre otros) y de narrativa (*Niño Rico* de Dani Umpi, *Panamá* de Cucurto, entre otros). Por otro lado, el equipo

francés ha impulsado la primera editorial cartonera en China: en 2010 contribuyeron a fundar *Mil hojas cartonera* en Pekín.

Como se puede constatar en los sitios Web de estas editoriales y como se desprende de esta brevísima descripción, se trata de proyectos que se apropian de la iniciativa de *Eloísa cartonera* generando diferentes derivas. Por otro lado, el proyecto de *Eloísa cartonera* ha sido analizado en diferentes lugares del mundo (cf. Bilbija y Carbajal, 2009, Cano Reyes, 2011, Heffes, 2014, Bollig, 2016, Bilbija, 2017, Rolle, 2017, Szpilbarg, 2019). A su visibilidad, contribuyen los estudios críticos, congresos y talleres de producción de libros cartoneros generados desde prestigiosos centros asociados a la consagración intelectual y/o artística como el Museo Reina Sofía, la Universidad de Wisconsin, etc.

Como resalta la escritora mexicana Ingrid Bringas en un video subido a la Web por *Yerba mala cartonera*, se observa un fenómeno de diseminación internacional de los catálogos de estas pequeñas editoriales. A esa diseminación, contribuyen las traducciones. Por ejemplo, *Cardboard house. Cartonera Collective*, radicada en Estados Unidos, traduce al inglés autores latinoamericanos con diferentes trayectorias: en su catálogo caen juntos escritores consagrados como la chilena Carmen Berenguer o el argentino Néstor Perlonguer junto a la joven poeta argentina Daiana Henderson que, radicada en el interior del país, construyó su prestigio en los festivales de poesía y en las editoriales

que se quieren y se imaginan en el circuito “independiente”. Este último dato subraya la importancia de las nuevas tecnologías para difundir tanto los proyectos editoriales de producción restringida como los festivales de literatura organizados en diferentes ciudades (no necesariamente las grandes capitales): la cartografía de la “república mundial de las letras” (Casanova, 1999) se altera por la acción de agentes que, desde estas “formaciones” (Williams, 1977), producen y ponen en circulación bienes simbólicos desde lógicas alternativas respecto de las hegemónicas. Estas nuevas prácticas obligan a replantear algunas de las categorías específicas al uso hasta su emergencia. Por ejemplo, la dicotomía entre bienes culturales de ciclo corto y de esperada ganancia inmediata y bienes culturales de ciclo largo, indisociables del riesgo que supone lanzar al mercado un objeto cultural no estandarizado según los gustos masivos, se desdibuja desde esta lógica editorial que, además, en un momento de crisis económica generalizada, ofrece productos de alta calidad artística a bajo precio.

Podemos decir entonces que *Eloísa cartonera* provoca un movimiento de flujos fuera de cálculo: se trata de un acontecimiento que inspira no sólo prácticas editoriales similares en diferentes lugares del mundo, sino que repercute en la insospechada diseminación internacional de una literatura escrita en una periferia, en una lengua marginal en la circulación internacional de los bienes simbólicos y publicada desde un polo editorial

de producción restringido. Este singular movimiento Sur-Norte marcha a contracorriente respecto de las tendencias hegemónicas y promueve nuevas formas de consagración literaria comparables al “proceso democratizador” impulsado por los festivales (cf. Sapiro, 2016). Se trata de una revolución simbólica. O dicho en términos de Derrida, de una “anomalía” monstruosa. Se trata, también, de una intervención de orden “nano” en la llamada *World Literature* (Damrosch, 2003).

Esta circulación impulsa otras: la presentación del catálogo y del proyecto de *Vera cartonera* en la Universidad de Oxford y en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* suscitó tanto el interés por investigar alrededor de una editorial cartonera que difunde ciencia como la producción de un texto por Gisèle Sapiro donde caracteriza al proyecto como una “práctica de resistencia” contra la mercantilización de los resultados científicos producidos, además, con fondos públicos. No deja de ser alentador que Sapiro cierre su intervención en un *Workshop* dedicado al análisis de la institucionalización e internacionalización de los estudios literarios con un comentario que pone a esta editorial como un modelo a imitar, en las antípodas del capitalismo científico transido por las coerciones del circuito *mainstream* y del *gold open access*. Es frente a agentes que son parte de este circuito que Sapiro expone estas notas que prefiero transcribir a los efectos de que se pueda apreciar la virulencia y la radicalidad de su interpelación:

Deconstructing the canon is a natural critical move, but does it mean we should adopt a relativistic stand? Denationalizing academic is also necessary, but should we erase all national traditions? The risk is that they be replaced by the dominant trends on the cultural market: best selling books in English! And the theoretical canon by popular science and essayists (also writing in English). Academia would then become an advertisement agency for the publishers. Or should we learn from our Argentinian colleagues resistance practices? (Sapiro, 2019a, p. 6)

Esta circulación en Reino Unido y en Francia (cf. Sapiro 2019b) insinúa un insospechado por-venir para la difusión, no solo de la literatura sino también de la ciencia producida en Argentina.

## Referencias bibliográficas

- Balangero, J. (2020). Diseño editorial: decidir lo invisible. *III Encuentro Vera cartonera. Nano-intervenciones con literatura y ciencia*. Santa Fe: CEDINTEL/IHucSO-Litoral-CONICET/UNL/Ediciones UNL.
- Beigel, F. (2019). Indicadores de circulación: una perspectiva multi-escalar para medir la producción científico-tecnológica latinoamericana. *Ciencia, tecnología y política*, 3, pp. 1-9.
- Bilbija, K. (2017). Semblanza de Sarita cartonera (2004-2011). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bilbija, K. y Celis Carbajal, P. (2009). *Akademia cartonera: A Premier of Latin American Cartonera Publishers*. Parallel Press: University of Wisconsin.
- Bollig, B. (2003). Manuel Puig: The Exploitation and Subversion of Stereotypes. *Bulletin of Hispanic Studies*, 80 (2), pp. 247-256.
- Bollig, B. (2016). *Politics and Public Space in Contemporary Argentine Poetry: the Lyric and the State*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique précédé de Trois Études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance [contribution a une économie des biens symboliques]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, pp. 3-43.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (2013). *Manet. Une révolution symbolique. Cours au Collège de France (1998-2000) suivis d'un manuscrit inachevé de Pierre et Marie-Claire Bourdieu*. Edición establecida por Pascale Casanova, Patrick Champagne, Christophe Charle, Frank Poupeau et Marie-Christine Rivière. París: Raisons d'agir/Seuil.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós, 2002. Traducción: Alcira Bixio.

- Cano Reyes, J. (2011). ¿Un nuevo *boom* latinoamericano? La explosión de las editoriales cartoneras. En *Espéculo*, 47. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/boomlati.html>
- Canosa, D. (2019). *Directorio de editoriales cartoneras*. Recuperado de [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vR6L07aAlgVuKZq-4agpnN1MHphj9gJgqLKweylMc8Qz6LYy2pFh3YkxO-qmq\\_gRefVUIQFsRfWD54u/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vR6L07aAlgVuKZq-4agpnN1MHphj9gJgqLKweylMc8Qz6LYy2pFh3YkxO-qmq_gRefVUIQFsRfWD54u/pub)
- Casanova, P. (1999). *La république mondiale des lettres*. París: Du Seuil.
- Collyer, F. (2015). Practices of conformity and resistance in the marketization of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism". *Critical Studies in Education*, 56, pp. 315-331.
- Contreras, S. (2018). *En torno al realismo y otros ensayos*. Rosario: Nube Negra.
- Cragolini, M. (2005). Confesión y circuncisión: San Agustín en Derrida o ¿de qué sirve el amor que no se confiesa? *Confines*, 17, pp. 113-118.
- Cucurto, W. (2003). *Cosa de negros*. Buenos Aires: Interzona, 2006.
- Cucurto, W. (2010). *Hombre de Cristina*. Córdoba: La Sofía cartonera.
- Damrosch, D. (2003). *What is World Literature?* Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. París: Minuit.
- Derrida, J. (1980). La loi du genre. *Parages (Nouvelle édition revue et augmentée)*. París: Galilée, 2003, pp. 233-266.
- Derrida, J. (1990). Passages –du traumatisme à la promesse. *Points de suspension. Entretiens*. París: Galilée, 1992, pp. 385-409.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. París: Galilée.
- Derrida, J. (1994). *Politiques de l'amitié*. París: Galilée.
- Derrida, J. (1996). *Apories. Mourir—s'attendre aux "limites de la vérité"*. París: Galilée.
- Derrida, J. (2001). A corazón abierto. *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. (C. De Peretti y P. Vidarte, Trad.) Trotta: Madrid, pp. 13-48.

- Derrida, J. y Fathy, S. (2000). Contre-jour. *Tourner les mots. Au bord d'un film*. Paris: Galilée, pp. 11-25.
- Dufourmantelle, A. (2014). Pour qui, pour quoi risquer ou donner sa vie aujourd'hui? *La Grande Table. France Culture*. Emisión del 2 de junio.
- Fathy, S. (1999). *D'ailleurs, Derrida*. Gloria Films Production / La Sept Arte.
- García Canclini, N. (2018). La universidad vista desde las culturas de los jóvenes. *VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre la universidad como objeto de investigación*. Santa Fe: UNL.
- Giunta, A. (2009). *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gociol, J. (2007). *Más libros para más. Colecciones del Centro Editor de América latina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Gociol, J. (2012). *Libros para todos. Colecciones de Eudeba bajo la gestión de Boris Spivacow (1958-1966)*. Buenos Aires: BN.
- Heffes, G. (2014). Del suburbio a la villa miseria: una lectura de los itinerarios (e imaginarios) urbanos a partir de Borges. *Borges - Buenos Aires: configuraciones de la ciudad del siglo XIX al XXI*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert Verlag, pp. 175-193.
- Hofstadter, D. (1998 [1979]). *Gödel, Escher, Bach. Un Eterno y Grácil Bucle* (M. Usabiaga y A. López Rousseau, Trad.). Barcelona: Tusquets.
- Kofman, A. y Dick, K. (2002). *Derrida*. Zeitgeist films / Jane Doe films Production.
- Kofman, A. y Dick, K. (Dir.) (2005). *Derrida. Screenplay and Essays on the Film*. Manchester: Manchester University Press.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE, 2009.
- Ludmer, J. (2006). *Literaturas postautónomas*. Recuperado de [www.loescrito.net](http://www.loescrito.net)
- Ludmer, J. (2007). Panel Intervenciones en la crítica. *III Argentino de literatura*. Santa Fe: UNL.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires: Manantial.

- Pacella, C. (2017). La Sofía cartonera. Una propuesta de edición y de extensión en la universidad pública. *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: UNL.
- Rolle, C. (2017). *Buenos Aires transmedial. Los barrios de Cucurto, Casas e Incardona*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Sapiro, G. (2013). Le champ est-il national? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. *Actes de la recherche en Sciences Sociales, 200*, pp. 70-85.
- Sapiro, G. (2016). The metamorphosis of modes of consecration in the literary field: Academies, literary prizes, festivals. *Poetics, 59*, pp. 5-19.
- Sapiro, G. (2019a). Response to Analía Gerbaudo. Workshop *Institutions of World Literature*. Oxford: University of Oxford.
- Sapiro, G. (2019b). Réponse à Analía Gerbaudo. Seminario *Engagements et désengagements: les professions intellectuelles et artistiques entre responsabilité et désintéressement*. París: EHESS.
- Sapiro, G., Steinmetz, G. y Ducournau, C. (2010). La production des représentations coloniales et postcoloniales. *Actes de la recherche en sciences sociales, 185* (5), pp. 4-11.
- Sapiro, G y Rabot, C. (2017). *Profession? Écrivain*. Paris: CNRS Éditions
- Sapiro, G, Leperlier, T. y Brahimí, M. A. (2018). Qu'est-ce qu'un champ intellectuel transnational? *Actes de la recherche en sciences sociales, 224*, pp. 4-11.
- Sarlo, B. (2005). ¿Pornografía o fashion? *Punto de vista, 83*, pp. 13-17.
- Szpilbarg, D. (2019). *Cartografía argentina de la edición mundializada: modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Temperley: Tren en movimiento.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Yemayel, M. (2018). La editorial cumple 15 años. La osa poderosa de *Eloísa cartonera*. *Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/cronica/la-osa-poderosa-elouisa-cartonera/>



**ANALÍA GERBAUDO** es Profesora Titular con funciones en Teoría Literaria I y Didácticas de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).  
Investigadora Independiente del

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Ha fundado el Centro de Investigaciones teórico-literarias (CEDINTEL/FHUC-UNL) en 2012. Actualmente dirige su Programa de Investigación (La lengua, la literatura y otros bienes culturales en la escena internacional de circulación de las ideas) y su revista semestral digital *El taco en la brea* disponible *online* con acceso abierto. Entre sus publicaciones se cuentan *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2006) y *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)* (2016). Dirige la editorial Vera cartonera cuyo catálogo está disponible en línea en acceso abierto (<https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/>).



Los libros y sus modos de leer desafiaron desde siempre la configuración de las medidas del canon escolar. Cifrados como discursos, secretos en sus prácticas, vitales en sus intervenciones, *Lecturas mediadas, prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* radicaliza el escándalo del contrapelo como modo crítico: las preguntas históricas del sistema exponen su doblez. Compiladoras y autoras emprenden la tarea de desaprender los mecanismos de la dominación cifrada en los controles didácticos y en las tipologías discursivas.

Rossana Nofal

ISBN 978-987-544-989-3



9 789875 449893