Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Doctorado en Letras

Identidades liminares. La emergencia de Malvinas en la literatura para jóvenes a treinta años de la guerra

Mag. María Ayelén Bayerque

Directora: Dra. Carola Hermida
Codirectora: Dra. María Coira

Febrero, 2025

ÍNDICE

DECISIONES DE ESCRITURA Y CONVENCIONES UTILIZADAS 4

PRELIMINAR 5

INTRODUCCIÓN 8

1. Trazar una hoja de ruta 10

2. Descripción del corpus a trabajar 13

3. Estado de la cuestión 17

4. Entramado teórico-metodológico 22

5. Hipótesis y organización de la tesis 30

Parte I. *Un buen hogar después de todo* 35

CAPÍTULO 1. Desde dónde leemos. Trincheras, identidades y juventudes entramadas en la literatura 38

1. ¿Quién soy? Acerca del concepto de "identidad" 40

1.1. Identidades en formación: jóvenes y juventudes 45

1.2. Identidades *liminales y liminares* 51

2. Dar de leer: la literatura para jóvenes 56

Cierre del capítulo. *Cavar el pozo* 66

CAPÍTULO 2. "De los pibes de Malvinas que jamás olvidaré". Historia, memoria y literatura 68

1. Malvinas: palabra estallada 69

1.1. Historias de Malvinas 72

2. Malvinas en el siglo XXI 78

2. 1. La identidad en las políticas públicas entre el 2003 y el 2015 80

2.2. 2012 como hito 90

3. Entre la historia, la memoria y la ficción 92

3.1. Representaciones de Malvinas 97

3.2. La mancha temática de Malvinas 101

3.3. Malvinas en la literatura para jóvenes 107

Cierre del capítulo. *El terreno preparado* 111

Parte II. *Iluminados por el estallido* 113

CAPÍTULO 3. Aliados en la contienda: La mediación editorial y la construcción de la identidad nacional 116

1. Hasta dónde llega la nación: Mapas y territorios 116

2. La mediación como espacio de frontera 123

3. El Estado editor: programas y planes para *leer más* 127

3.1. La mediación editorial estatal en los paratextos de *Soldados* (2009) y *Pensar Malvinas* (2010) 133

3.2. Coleccionar para hacer memoria. El caso de 'Leer, conocer, crecer' (2012) 145

4. Cuando edita el mercado editorial: escuela, literatura y memoria 157

4.1. Antologar la ficción histórica 173

Cierre del capítulo. *A capa y espada* 179

CAPÍTULO 4. ¿Qué leemos? Juventud e identidad en torno a Malvinas. Mapas de la memoria 182

1. *Hic sunt narratores*: El punto de vista del observador participante 187

2. *Hic sunt iuvenes milites*: Las representaciones de soldados 202

3. *Hic sunt artificia*: Fragmentos y silencios de la puesta en texto 219

4. *Hic sunt rarae aves* 227

Cierre del capítulo. *Cartografiar el territorio* 241

CAPÍTULO 5. "Si digo Malvinas" a 40 años. Mancha temática en expansión 245

1. Hacer memoria, ¿otra vez*?* 249

2. Los modos canónicos de la literatura escolar: editar, reeditar y coleccionar. 251

3. Nuevos modos de leer y construir la mediación editorial 255

3.1. Los proyectos de lectura 255

3. 2. Hacer memoria para las nuevas generaciones 267

Cierre del capítulo. *Reescribir la memoria* 272

CONCLUSIONES 274

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 285

Corpus literario emergente 275

Referencias 286

PÁGINAS FINALES 320

Agradecimientos 320

Dedicatoria 321

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Tapa de los objetos de lectura del corpus 126
Imagen 2: Tapa del libro *Soldados* de Gustavo Caso Rosendi (2009) 134
Imagen 3. Tapa de *Pensar Malvinas* (2010) 142
Imagen 4. Índice de *Pensar Malvinas* (2010) 143
Imagen 5. Tapas de los cuatro fascículos de la colección 'Leer, conocer, crecer' (2012) 150
Imagen 6. Tapas de los libros del corpus publicados por editoriales de circulación comercial 160
Imagen 7. Contratapa de *El desertor* de Marcelo Eckhardt (2009) 162
Imagen 8. Contratapa de *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012) 165
Imagen 9. Doble página de *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012) 239

DECISIONES DE ESCRITURA Y CONVENCIONES UTILIZADAS

Los títulos de los cuentos se presentan entre comillas (" "), los títulos de los libros en *bastardilla* (cursiva) y los títulos de las colecciones entre comillas simples (‘ ’). Esta convención se utiliza para diferenciar claramente cada tipo de obra y facilitar la legibilidad del texto.

Lenguaje con perspectiva de género: En esta tesis adherimos al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista, que oblitera a las mujeres y a otras identidades de género y sexuales. Por ello, hemos utilizado expresiones de género neutro siempre que ha sido posible, sin recurrir a desdoblamientos, a la espera de encontrar una forma más adecuada. No obstante, hemos evitado el uso de las formas inclusivas con "x", "e" o "@" debido a que resultan ilegibles tanto para los lectores automáticos utilizados por el público en general como para personas con discapacidad visual. Es importante señalar que, en algunas ocasiones, hemos optado por el uso del masculino plural para evitar construcciones excesivamente complejas. Estas decisiones se han tomado en consonancia con las recomendaciones de la *Guía para el uso de lenguaje inclusivo* de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Programa Integral de Políticas de Género, 2019).

Siglas: Se emplean estas formas para evitar repeticiones. En su primer uso, se aclarará en nota al pie qué sigla se utilizará a partir de ese momento en el texto. Por ejemplo, "LJ" se empleará para referirse a "literatura para jóvenes", "LCC" a "Leer, conocer, crecer" y "PNL" a "Plan Nacional de Lectura".

IA: En el proceso de corrección de esta tesis, utilicé la asistencia de ChatGPT, un modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial desarrollado por OpenAI. Esta herramienta me permitió revisar la escritura, la redacción, la puntuación y la coherencia textual, así como detectar repeticiones y mejorar la fluidez expresiva en distintos fragmentos del trabajo. Cabe aclarar que el contenido, análisis y conclusiones son fruto exclusivo de la investigación y reflexión personal.

Ilustración de tapa: Isol Misenta en Andruetto (2022). *Malvinas. Memorias de infancia en tiempos de guerra*.

PRELIMINAR

> A narrar no se aprende en la universidad. La narración es un saber general, que se ejercita desde la infancia. Contar historias es una de las prácticas más estables de la vida social. Un día en la vida de cualquiera de nosotros está hecho también de las historias que contamos y nos cuentan, de la circulación de relatos que intercambiamos y desciframos instantáneamente en la red de la vida social. Estamos siempre convocados a narrar. "Contame" es una de las grandes exigencias sociales.
>
> Ricardo Piglia, *Los usos de la narración*

Esta tesis constituye el producto final de un largo proceso. De hecho, reúne el trabajo realizado en paralelo y *a posteriori* de la tesis de Maestría "Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012)". En esa oportunidad, me enfoqué en un programa de fomento de la lectura de carácter nacional y sus operaciones para poner en circulación textos literarios vinculados a la guerra de Malvinas. Tanto desde la mediación editorial como desde las historias que se cuentan en la colección 'Leer, conocer, crecer', editada en el 2012 con motivo del trigésimo aniversario del conflicto, Malvinas –en toda su complejidad– se despliega, impregna las páginas tanto en papel como en el soporte digital mediante el cual el Plan Nacional de Lectura puso en circulación la colección. En dicha tesis abordé tanto las políticas de lectura comprendidas entre el 2003 y 2015, como la emergencia de Malvinas en la literatura juvenil. En el análisis me interesó cruzar dos cuestiones profundamente relacionadas entre sí en el período: las políticas de lectura y las de memoria. O, dicho de otro modo, la construcción de la identidad nacional y la subjetividad de quienes son destinatarios de algunos materiales del Plan Nacional de Lectura y protagonistas de la Ley de Educación Nacional (2006): las juventudes. En este momento histórico, diversos elementos del

sistema educativo argentino vuelven a ser objeto de reflexión, en un contexto de múltiples pugnas políticas y pedagógicas.

Mientras escribía la Tesis de Maestría y, especialmente, al releer los textos literarios que integran la colección –"Tito nunca más" de Mempo Giardinelli, "La marca del ganado" de Pablo de Santis, "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" de Esteban Valentino y *Nadar de pie* de Sandra Comino–, se hicieron evidentes algunas cuestiones que pudieron ingresar en esa investigación solo de forma parcial. Fue en ese momento cuando a las palabras clave que atravesaban dicho trabajo –Malvinas, lectura, literatura y jóvenes–, se sumó el concepto de *identidad*. Puedo reconocer ahora que entonces empezó a surgir esta segunda tesis, la doctoral.

En un texto sobre el poder de la representación, el historiador y semiólogo francés Louis Marin (2009) explica: "'Travesía' puede, creo, decirse en los dos sentidos, según las dos direcciones: la imagen atraviesa los textos y los cambia; atravesados por ella, los textos la transforman" (p. 146). Este uso metafórico de la palabra *travesía* puede aplicarse también a estos años de trabajo. El recorrido iniciado con una adscripción a investigación en 2016 encuentra un punto de llegada –al menos por ahora– aquí. La elección de *identidad* como primera palabra del título no responde solo a su emergencia en el corpus, sino también a que la práctica investigativa y docente llevada adelante en estos años ha atravesado mi propia identidad, transformándola, especialmente a partir del trabajo con la escritura. Expresar en palabras ideas, reflexiones y lecturas de manera inteligible ha sido un desafío enorme. Más aún, hacerlo con la intención de realizar un aporte al campo disciplinar del que formo parte. E incluso, como señala Alvarado (2013) descubrir que en el transcurso del proceso de escritura se construyen conjeturas, preguntas,

saberes que no estaban allí previamente. Porque para quienes estudiamos el lenguaje (y en realidad para quienes no lo hacen también), las palabras poseen un peso inconmensurable. La segunda acepción de "travesía", es decir, la transformación que mi trabajo puede producir en otras personas es algo que escapa a las palabras que puedo escribir aquí. Tan solo se conjura como un *deseo*.

INTRODUCCIÓN

> ¿Qué es la patria? Un país que no se ve, ¿existe? Son un concepto muerto la bandera, el himno, para una niña modificada por el exilio, para una niña sin territorio. Del otro lado del océano, sólo malas noticias y una guerra como método de distracción. Qué es ese suelo manchado de sangre para alguien que no sabe que las cosas tienen dueño, que otros países pueden apropiarse hasta de nosotros.
>
> María Teresa Andruetto, "Memorias de infancia en tiempos de guerra"

> Puede ocurrir, ceguera de la rueda que observa
> el movimiento del carruaje, que nos quedemos
> /momentáneamente ciegos,
> al verlo bajar de la escalerilla del avión, todavía vestido
> /de soldado,
> cuando un hijo vuelve vivo de la guerra.
>
> Alfredo Veiravé, "El reencuentro"

A cuarenta años de la guerra de Malvinas, la literatura para jóvenes[1] continúa explorando sus huellas, reconfigurando sentidos y disputando memorias. En esta tesis, titulada *Identidades liminares. La emergencia de Malvinas en la literatura para jóvenes a treinta años de la guerra*, nos proponemos analizar las identidades construidas en un conjunto de textos literarios que, de diversas maneras, cuentan Malvinas y están dirigidos a un público juvenil. Identificamos estos textos como parte de un *corpus* "emergente" (Dalmaroni, 2005, 2020), editado en torno al año 2012, conformado por catorce cuentos, tres novelas, una *nouvelle*, un libro de poemas y un libro-álbum.

La hipótesis de este trabajo es que, a partir del trigésimo aniversario de la guerra, Malvinas ingresa en la literatura para jóvenes como parte de una "mancha temática" (Drucaroff, 2011) que también atraviesa las formas de narrar. En este

[1] A partir de aquí utilizamos LJ para referir a la literatura para jóvenes/literatura juvenil.

contexto, surgen identidades novedosas dentro de la LJ argentina, que, a su vez, se encuentran en zonas de pasaje o transición, tanto a nivel individual como social. Por ello, las hemos denominado *liminares*. Más adelante, en esta Introducción, detallaremos las categorizaciones teóricas que nos han permitido indagar en este fenómeno, provenientes de la historia social de la lectura, los estudios sobre el libro y la edición, la sociología de la lectura, así como los estudios literarios en general.

Para acercarnos a esta cuestión, hemos organizado estas páginas de la siguiente manera. En la Introducción, presentamos el corpus emergente, los objetivos del trabajo y el desarrollo de la hipótesis, a la vez que desglosamos el estado de la cuestión y el diseño de un marco teórico-metodológico acorde al objeto de estudio. Luego, la tesis se divide en dos partes. En la Parte I, desarrollamos lo que hemos denominado la "trinchera" del trabajo, un espacio donde se abordan conceptos complejos y se historizan ciertas cuestiones necesarias para el análisis posterior. En el Capítulo 1, en este sentido, se exploran los conceptos de "identidad" y "literatura para jóvenes", mientras que en el Capítulo 2 nos abocamos a las múltiples aristas del “objeto Malvinas”. Luego, en la Parte II, se encuentra el análisis del corpus de trabajo. En el Capítulo 3, entonces, se focaliza en la mediación editorial, tanto por parte del Estado, que en este período posee la particularidad de constituirse como editor, como por las editoriales comerciales. A continuación, en el Capítulo 4, nos adentramos en los textos literarios, sus particularidades y cruces de sentido a partir de elementos que identificamos como significativos. El último capítulo está destinado a advertir las continuidades y rupturas en los textos literarios editados diez años después, a la luz del cuarenta aniversario de la guerra. Finalmente, en la conclusión, se retoman los cierres parciales de cada capítulo para

establecer, en las páginas finales del trabajo, a dónde hemos arribado y mencionar las nuevas preguntas o puntos de investigación que se abren a partir de este trabajo.

1. Trazar una hoja de ruta

El significante *Malvinas* en Argentina condensa una gran cantidad de significados. Históricamente, el término ha hecho referencia al archipiélago de islas conocido como Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur, territorio invadido y usurpado en 1833 por el entonces Imperio Británico. El reclamo por la soberanía argentina emergió de formas disímiles a lo largo de los siglos XIX y XX, en paralelo a los avatares políticos internos y externos. El debate y la necesidad de sostener el reclamo por las islas incluso ingresaron al sistema educativo en diferentes momentos y a través de diversas estrategias, como las menciones a la cuestión en libros de texto, efemérides, temas a enseñar y debates en torno a la cartografía. En particular, esto se evidencia en la escuela primaria, como parte de la formación ciudadana masiva que se intentaba consolidar a fines del siglo XIX (Pineau y Birgin, 2022).

Sin embargo, el uso que le damos a la palabra se transforma para siempre el 2 de abril de 1982, con el inicio de la guerra hasta el 14 de junio, fecha de la rendición. Esos 74 días incluyeron la recuperación de un territorio anhelado, la espera de la reacción inglesa, el inicio de combates librados por tierra, mar y aire, la muerte y el frío extremo. Esta oración, por supuesto, no intenta condensar un fenómeno de alta complejidad, sino que enumera algunas cuestiones clave de esos días del año 82, entre el desembarco argentino, que dio un importante, aunque pasajero, respaldo social a la dictadura, y la derrota, que aceleró el retorno de la democracia (Lorenz, 2014).

A partir de entonces, Malvinas pasó a referirse tanto al debate por la soberanía de las islas y la importancia estratégica del territorio, como también a la institución del reclamo de soberanía como una causa latinoamericana (Jaramillo, 2016). Además, comenzó a aludir a los efectos de la posguerra a nivel social y en los excombatientes como colectivo (Guber, 2012). Pero, entonces, ¿podemos trazar límites de sentido para esta expresión? Diversos autores han abordado este tema desde perspectivas complementarias. La silueta fácilmente reconocible del archipiélago, para Carlos Gamerro (2018), es una forma vacía que eventualmente podemos llenar: "Como las Malvinas en sí mismas no son nada, pueden significarlo todo" (p. 13). El mismo autor asimila las islas a un mito o pasión argentina, motivo por el cual resulta igual de fácil y estéril argumentar contra él, mientras que Alejandro Grimson (2012) entiende que alrededor de "Malvinas" conviven muchos mitos que pueden resultar contradictorios. Por su parte, Rosana Guber (2012) expresa que el territorio geográfico, la causa de la soberanía territorial y el conflicto bélico del 82 pudieron articularse en el símbolo, "con el cual los argentinos sintetizaron diversos sentidos, a menudo opuestos, de su argentinidad" (p. 15). Símbolo, mito e incluso condición de posibilidad de lo argentino, Malvinas ha sido, a lo largo de la historia, un núcleo de significados entrelazados con disputas territoriales, pero también políticas y sociales. Creemos que entre aquello que no es necesario que sea dicho, el *nombre de un territorio*, y aquello que puede sobreentenderse, la *guerra como fenómeno social compartido*, se conjura su significado.

A su vez, Malvinas emerge como problema en la literatura incluso antes de la guerra, especialmente en la literatura *a secas*,[2] también llamada general, es decir aquellos libros que en su soporte material no indican mediante ningún paratexto a qué edad están destinados y que, habitualmente, se asocian a un lector experimentado y adulto. Ejemplo de esto son la canción "La hermanita perdida" de Atahualpa Yupanqui (1971), pero también otros textos poéticos compilados por José A. da Fonseca Figueira (1978), una antología denominada *Cómo los poetas les cantaron a las Malvinas*. Sin embargo, 1982 marca un antes y un después. En estos más de cuarenta años, las publicaciones de ficción se han multiplicado, desde *Los pichiciegos* de Rodolfo Fogwill (1983) y el cuento "Primera línea" de Carlos Gardini (1983), a las contemporáneas *Ovejas* (2021) de Sebastián Ávila y la antología *La guerra menos pensada. Relatos y memorias de Malvinas* (2022), compilación de Victoria Torres y Miguel Dalmaroni, por solo mencionar unos pocos textos narrativos.

Podemos pensar que las diferentes filiaciones que presenta Malvinas antes, durante y después de 1982 pergeñan una "mancha temática" en expansión. Este concepto de David Viñas es retomado por Nicolás Rosa, a quien recupera Elsa Drucaroff (2011):

> La "mancha temática" –unidad fundamental– aparecería como un espacio temático que significa –que irradia– por impregnación y contagio: un espacio de significados que actúan por contigüidad. Es posible formularla como un verdadero campo semántico unívoco: para no correr el riesgo de "solidificarla" [Viñas] apela a la metáfora de la

[2] El uso de la expresión "literatura a secas" para referir a la literatura destinada a adultos o general es de uso común en el campo de la literatura para las infancias y juventudes. Autoras como María Teresa Andruetto (2013) y Paula Labeur (2019) utilizan esta expresión en un sentido similar al nuestro.

> "mancha" que alude a su impregnabilidad: un "tema" que se "extiende" longitudinalmente para encontrar la dimensión "historia". (p. 291)[3]

Una mancha temática es mucho más que un tema que se repite en una serie de textos literarios. Compone un territorio de bordes borrosos, fronteras difusas, donde los límites no están claramente establecidos y que nos permite analizar los textos desde una matriz flexible. Drucaroff (2011) delinea una serie de manchas temáticas en la nueva narrativa argentina especialmente a la luz de la posdictadura. Como veremos en la Parte II, muchas de ellas se relacionan directamente con los efectos de la guerra.

Sin embargo, a pesar de la progresiva expansión de las manchas temáticas de Malvinas en la literatura y la profusión de textos que abordan la cuestión –ya sea en el núcleo de lo que se quiere contar o de manera tangencial, como parte del contexto represivo– identificamos que en la LJ existe una dilación en la emergencia de Malvinas. Si bien encontramos algunos antecedentes, como el pionero *Cuentos argentinos con las Malvinas para jóvenes* de Susana Gesumaría y Aarón Cupit, editado en 1984, y *El desertor* (1992) de Marcelo Eckhardt, la primera *nouvelle* destinada explícitamente a un público juvenil, es recién desde los inicios del nuevo milenio que la mancha temática de Malvinas comienza a expandirse de manera constante y gradual. Es entonces cuando observamos la aparición de un conjunto de textos que estudiaremos y presentamos a continuación.

2. Descripción del corpus a trabajar

En esta tesis, estudiamos un corpus literario, concepto que, como señala Dalmaroni (2020), posee tanto una dimensión histórica como una construida. Desde el enfoque

[3] Nicolás Rosa retoma este concepto en su artículo de 1971, "Viñas: la evolución de una crítica (literatura y política)". Sin embargo, dado que en esta tesis seguimos la perspectiva de Drucaroff, hemos optado por adoptar directamente su manera de introducir el concepto.

metodológico y teórico adoptado, entendemos que el corpus no está dado de antemano ni se establece *ad hoc*, sino que es el investigador quien lo recorta de manera particular para su estudio, descripción y análisis. En los textos y libros que listamos a continuación, Malvinas no funciona como un mero referente externo que precede al texto literario, sino que se configura como un eje central de sentido: un tema, un problema, una construcción simbólica que, al mismo tiempo, es producto y productora de cada uno de los textos en cuestión. A diferencia de otros corpus delimitados por colegas para sus investigaciones (Vitullo, 2012; Segade, 2014; Svetliza, 2023), nuestro recorte posee la particularidad de tener como destinatario a lectores jóvenes:

Birmajer, M. et.al. (2012). *Las otras islas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Birmajer, M. (2012). La penitencia. En *Las otras islas* (pp. 13-22). Buenos Aires: Alfaguara.

Bodoc, L. (2012). El puente de arena. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 23-30). Buenos Aires: Alfaguara.

Bodoc, L. et.al. (2016). *La historia se hace ficción I.* Buenos Aires: Norma.

Caso Rosendi, G. (2009). *Soldados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Comino, S. (2010). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Libros del Náufrago.

Comino, S. (2012). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

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* (pp. 19-25). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Diario La Nación.

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. (2012a). Clase 63. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 31-42). Buenos Aires: Alfaguara.

De Santis, P. (2012b). *La marca del ganado*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

De Santis, P. (2015). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Cuentos policiales con tinta y sangre* (pp. 9-23). Buenos Aires: Colihue.

Eckhardt, M. (2009 [1992]). *El desertor*. Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009 [1992]). El desertor. En *El desertor* (pp. 19-90). Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009). David. En *El desertor* (pp. 91-104). Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009). La balada del soldado solo. En *El desertor* (pp. 105-116). Buenos Aires: Quipu.

Flachsland, C., Bialet, G. y Eggers Lan, M. (2009). *Soldados. Cuadernillo para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Flachsland, C., Adamoli, M. C. y Lorenz, F. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Forn, J. (2012). Memorándum Almazán. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 43-74). Buenos Aires: Alfaguara.
Garland, I. (2012). Las otras islas. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 75-96). Buenos Aires: Alfaguara.
Giardinelli, M. (2012). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
Giardinelli, M. (2017). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Loqueleo.
Lorenz, F. (2016). El día que en Madryn se acabó el pan. En Bodoc, L. et.al. *La historia se hace ficción I.* Buenos Aires: Norma.
Maquieira, M. F. (2013). *Rompecabezas*. Buenos Aires: Loqueleo.
Ministerio de Educación (2012). Colección Leer, crecer, conocer. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
Ramos, P. (2012). El alimento del futuro. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 97-114). Buenos Aires: Alfaguara.
Sacheri, E. (2012). Me van a tener que disculpar. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 115). Buenos Aires: Alfaguara.
Sobico, A. y Adamo, P. (2012). *Como una guerra*. Buenos Aires: Del Eclipse.
Suárez, P. (2012). La Guerra de las Malvinas. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 127-138). Buenos Aires: Alfaguara.
Vaccarini (2012). *Nunca estuve en la guerra.* Buenos Aires: Atlántida.
Valentino, E. (2002). *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aires: Sudamericana Joven.
Valentino, E. (2012a). No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja. En Birmajer, M. *Las otras islas* (pp. 139-149). Buenos Aires: Alfaguara.
Valentino, E. (2012b). *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

El corpus está compuesto por veinte textos literarios de diversos géneros, editados alrededor del 2012 y los soportes en los cuales se editaron.[4] Incluye catorce cuentos: "La marca del ganado" y "Clase 63" de Pablo de Santis, "Tito nunca más" de Mempo Giardinelli, "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" de Esteban Valentino, "El día que en Madryn se acabó el pan" de Federico Lorenz, "La penitencia" de Marcelo Birmajer, "El puente de arena" de Liliana Bodoc,

[4] Vale aclarar aquí que en este listado algunos textos literarios aparecen más de una vez en diferentes ediciones, ya que su recolocación en otros soportes será materia de análisis. Por otro lado, han quedado afuera de este corpus el cuento "Carta a un hermano soldado" incluido en *Cartas y cuentos con historia* de Mabel Pagano (2012), editado por Comunicarte, y la historieta *Malvinas, el sur, el mar, el frío* (2016), que incluye textos de varios autores, de EDUVIM. Esta decisión responde a criterios de relevancia temática y de destinatario. En el caso del libro de Pagano, si bien menciona Malvinas, el conflicto no constituye su eje central y su tratamiento es breve, lo que limita su incidencia en el corpus. Por su parte, la historieta, aunque aborda la temática, no fue concebida ni editada específicamente para un público juvenil, lo que dificulta su inclusión dentro de los parámetros de análisis de esta tesis.

"Memorándum Almazán" de Juan Forn, "Las otras islas" de Inés Garland, "El alimento del futuro" de Pablo Ramos, "Me van a tener que disculpar" de Eduardo Sacheri, "La Guerra de las Malvinas" de Patricia Suárez, y "David" y "La balada del soldado solo" de Marcelo Eckhardt. A estos se suman tres novelas (*Nadar de pie* de Sandra Comino, *Nunca estuve en la guerra* de Franco Vaccarini y *Rompecabezas* de Fernanda Maquieira), una nouvelle (*El desertor* de Marcelo Eckhardt), un libro de poemas (*Soldados* de Gustavo Caso Rosendi) y un libro-álbum (*Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo). La diversidad de formatos en este conjunto permite analizar cómo Malvinas se inscribe en distintas formas discursivas.

Hacia 2012, "algo estaba surgiendo" (Dalmaroni, 2005, p. 14) en la LJ vinculada a Malvinas, un fenómeno que decanta en un corpus que identificamos como "emergente". Por ello, en esta tesis focalizamos en ese momento en el que el Estado Nacional y las editoriales publican textos literarios sobre Malvinas que, mediante diversas operaciones de "mediación editorial" (Chartier, 2000), se transforman en "dispositivos" (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2006; Chartier, 2024) con propósitos políticos, pedagógicos y estéticos. Este conjunto de textos constituye un producto editorial vinculado a la literatura escolar (Tosi, 2021), tanto por su doble destinatario –docentes y estudiantes– como por su materialidad.

Aunque el corpus principal de trabajo está compuesto por los textos listados, en el último capítulo se incorporará un análisis comparativo de obras publicadas entre fines de 2021 y 2022, en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra. Esto posibilitará identificar tanto continuidades como rupturas con el período central de análisis y conectar nuestra reflexión con el presente.

A partir del recorrido trazado hasta aquí, surgen los siguientes interrogantes que orientan nuestro análisis: ¿Qué tipos de identidades y representaciones de

juventudes vinculadas a Malvinas emergen en estos textos? ¿Cómo se construye al joven como destinatario en esta literatura, tanto desde los textos como desde sus paratextos? ¿Qué lecturas de Malvinas se habilitan en este corpus emergente? ¿Qué operaciones llevan a cabo las editoriales y el Estado en la producción y circulación de esta literatura destinada a jóvenes? Estas preguntas orientan el recorrido de esta investigación y nos llevan a situarlas en el marco de los estudios previos sobre la temática, que revisamos en el siguiente apartado.

3. Estado de la cuestión

Tal como hemos señalado, esta tesis se articula en torno a tres grandes ejes: literatura, jóvenes y Malvinas. En este apartado daremos cuenta de las principales investigaciones que han abordado estas cuestiones y demarcaremos también la zona de vacancia que hemos recortado para la presente investigación, dado que, si bien se trata de temas que han despertado el interés de la teoría y de la crítica, el corpus de análisis y las perspectivas de indagación elegidas no han sido aún objeto de investigación en nuestro campo.

En la Parte I de la tesis haremos referencia a la constitución de Malvinas como objeto de estudio –más acá y más allá del 82– y desarrollamos algunas cuestiones historiográficas acotadamente respecto a las islas como territorio, la guerra y la posguerra. Si bien en distintos apartados retomaremos contribuciones de diversos investigadores, queremos destacar aquí los trabajos pioneros de Rosana Guber (2004; 2012) y Federico Lorenz (2014; 2020; 2021; 2022), relevantes para el estudio de Malvinas como objeto de investigación.

Por otra parte, en función del corpus propuesto, es relevante destacar una serie de estudios vinculados con la narrativa histórica y el campo de las memorias.

La palabra y el relato como agentes fundamentales, aunque a menudo esquivos, en la recuperación de la memoria personal y colectiva han sido objeto de numerosas reflexiones teóricas (Huyssen, 2001; Vezzetti, 2003; Ricoeur, 2007; Todorov, 2008). Vale destacar en este punto los aportes de Elizabeth Jelin (2021) sobre los "trabajos de la memoria", quien sostiene que la literatura, en tanto memoria narrativa, es una de las formas a través de las cuales los sujetos construyen, otorgan sentidos y comunican el pasado. Asimismo, resulta relevante la perspectiva de Michael Pollack (2006) respecto a la memoria nacional, concebida como una construcción altamente organizada y objeto de múltiples disputas. Ambas cuestiones emergen en el corpus de trabajo. Por otro lado, también serán de interés las indagaciones de Daniel Feierstein (2019), quien realiza un estado de la cuestión respecto al concepto de memoria y lo aborda desde diferentes disciplinas, tales como las neurociencias, el psicoanálisis, la historia y la filosofía. En directa vinculación con estas cuestiones, tomaremos en consideración también aportes que nos ayuden a pensar en la experiencia de la guerra como trauma (LaCapra, 2005; Cangiano, 2012; Feierstein, 2019; Edelman y Kordon, 2023; Hernando, 2023).

Los contactos entre testimonio y ficción, recuerdo personal y memoria colectiva, literatura e historia, son aristas de un objeto difícil de asir, como señalan los especialistas (Jitrik, 1995; Sarlo, 2007; Rancière, 2009; Castelló Joubert, 2012; Arfuch, 2013). En este sentido, existen aportes acerca de la experiencia traumática a nivel colectivo e individual en la literatura de la posdictadura que son relevantes para este estado de la cuestión y que recuperaremos en los próximos capítulos (Coira, 2013, 2023; di Meglio, 2021; Drucaroff, 2011). Sumado a esto, la crítica literaria ha explorado diferentes aspectos de los textos literarios que "trabajan" (Jelin, 2021) la memoria sobre Malvinas, problematizando estas ficciones (Blanco,

Imperatore y Kohan, 1993; Schvartzman, 1996; Kohan, 1997; 2014; Nofal, 2012; Segade, 2014; Semilla Durán, 2016; Gamerro, 2015; Souto, 2018; Ratto, 2022; Dubatti, 2022 y otros). En particular, *Islas Imaginadas. La guerra de Malvinas de la literatura y el cine argentino* de Julieta Vitullo (2012) y *Tras su manto de ficciones. Malvinas: relatos en guerra* de Exequiel Svetliza (2023) resultan dos antecedentes sumamente valiosos para el presente recorte, en tanto estudian las representaciones de Malvinas en la literatura y otros discursos ficcionales.

En tercer lugar, es necesario retomar cuestiones referentes al campo de la LJ argentina, que tiene sus propias tensiones y pujas (López y Bombini, 1992; Bustamante, 2006; 2018; Blanco, 2013; Vulponi, 2017; Nieto, 2017; 2019; Labeur, 2019; Bayerque, Couso y Hermida, 2021; Bustamante y Bayerque, 2021). Dentro de estas reflexiones es particularmente relevante para nuestro análisis el trabajo de Mila Cañón y Elena Stapich (2012), quienes proponen asociar la LJ con un "género de borde" (Gerbaudo, 2021a), por incluir textos heterogéneos, cuyo destinatario podría ser un lector joven o uno adulto. Dentro de esta clasificación, ubican a los relatos que ficcionalizan hechos de la historia reciente, aunque no mencionan ningún texto literario vinculado a Malvinas. En el mismo sentido, Patricia Bustamante (2018), al analizar un corpus similar, se pregunta por los modelos historiográficos que subyacen a esa literatura y por su lector ideal.

El problema del uso de la literatura en dispositivos estatales y escolares ha sido examinado desde hace años por especialistas de distintas nacionalidades (Ceserani, 1992; Chartier y Hébrard, 1994). En nuestro país, Gustavo Bombini (1991) delinea el concepto de "ley del usufructo" en sus trabajos más tempranos para referirse precisamente a esta cuestión y en *Avatares de la literatura* (Bombini, 2004) desarrolla un recorrido histórico sobre el tema, lo cual demuestra que esta

mirada ha pervivido de diversas formas en la historia de la enseñanza literaria argentina (Bombini, 2006, 2008; 2015).

Debido a la centralidad que tiene el Estado en el sistema educativo argentino, sumado al despliegue que realiza en el período 2003-2015, particularmente en el campo de la edición de libros y materiales escolares, es importante detenerse en los roles que puede adoptar y sus alcances, a través de aportes de especialistas en el tema como Oscar Oszlak (1997). En relación con esto, el replanteo del concepto de nación y de la construcción de identidades nacionales es ineludible. Partiremos de los ya clásicos trabajos de Renan (2000), Anderson (1993) y Hobsbawm (1998) para complementarlo con análisis vinculados al contexto argentino, como el de González Amorena (2004). Asimismo, y en vinculación con estas cuestiones, para nuestra tarea es relevante tener en cuenta aquellas investigaciones que se detienen en las políticas públicas, tanto de la memoria (Groppo, 2002) como, especialmente, las de promoción de la lectura en el período (Cañón, D'Antonio, Hermida y Hermida, 2016; Tosi, 2018; Mihal, Cardini y Paparella, 2020; Bustamante, 2021).

Por último, si bien la producción literaria para niños y jóvenes que aborda la última dictadura militar se ha incrementado, esto no ha sido acompañado necesariamente por un movimiento de la crítica (Scerbo, 2014). En el marco de nuestro recorte, se destaca la voz de Laura García (2015, 2021), quien ha examinado diversas colecciones de textos, pero de literatura para niños, en las que la dictadura es el contexto real o metaforizado. Como hemos desarrollado a lo largo de la tesis, advertimos que Malvinas ingresa a la LJ de manera significativa alrededor del trigésimo aniversario de la guerra, con publicaciones impulsadas tanto por el mercado editorial como por el Estado que, en el período analizado, actúa como editor, coleccionista y promotor de la lectura (Cañón, 2015; Cañón, D'Antonio,

Hermida y Hermida, 2016; Baigorri, 2021; Bayerque, 2023). Este "corpus emergente" (Dalmaroni, 2005) se configura como un conjunto de publicaciones en los que la guerra, la posguerra o la memoria del proceso histórico de usurpación de las islas conforma una "mancha temática extraordinariamente productiva" (Drucaroff, 2007, 2011).

En este sentido, si bien el cuarenta aniversario de la guerra ha impulsado numerosas publicaciones académicas sobre Malvinas, dentro del campo literario persiste una zona de vacancia en torno a su emergencia en la LJ hacia el trigésimo aniversario. No se registran estudios que aborden específicamente este fenómeno, aunque existen análisis parciales sobre algunas de las obras que conforman nuestro corpus. En particular, diversos trabajos han estudiado la presencia de *Soldados* (2009), poemario de Gustavo Caso Rosendi (Segade, 2010; Rodríguez, 2012; Belinche Montequin, 2013; Milanesio y Giacobone, 2022; Barroso, Borghi y Urquiza, 2022). Por otro lado, Kohan (2014), Segade (2014) y Martínez (2021) han analizado *El desertor* de Marcelo Eckhardt, centrándose especialmente en la construcción de su protagonista, que da título a la novela.

Como mencionamos, el libro de Svetliza (2023) constituye un aporte para este trabajo, no solo por sus lecturas sobre el corpus y su relación con la identidad, sino también por su análisis de los cuentos de De Santis, Forn y Sacheri. Por su parte, Vitullo (2012) y Kohan (2014) estudian "Memorándum Almazán". En cuanto a los textos de Sandra Comino, Andrés Sobico y Paula Adamo, Franco Vaccarini y María Fernanda Maquieira, existen abordajes preliminares (Stapich, 2012; Troncoso, 2015; Torres, 2017; Castellino, 2022), al igual que con el cuento de Esteban Valentino (Hidalgo Rosas, 2016). Estos análisis preliminares de algunos textos literarios del corpus son valiosos para esta investigación.

A partir de este recorrido, podemos observar que, si bien existen investigaciones sobre algunos de los textos que conforman nuestro corpus, no se ha abordado de manera sistemática la emergencia de Malvinas en la LJ en torno al trigésimo aniversario de la guerra. Esta investigación se inscribe, entonces, en un espacio poco explorado dentro del campo literario, dialogando con estos antecedentes, pero proponiendo una mirada integradora que nos permita analizar el corpus en su conjunto y en relación con los procesos de construcción de identidad y la mediación editorial.

4. Entramado teórico-metodológico

Debido a la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos planteados, es necesario adoptar un enfoque metodológico que permita dar cuenta del entrecruzamiento entre el discurso ficcional y el histórico y, a su vez, de estos materiales de lectura desde su materialidad. En este sentido, indagaremos en los paradigmas teóricos de lectura, las operaciones editoriales y los modos de leer Malvinas en el corpus recortado. Como plantea De Diego (2019), en los estudios sobre la edición y el libro, separar las variables cualitativas de las cuantitativas supone un artificio metodológico, ya que, por las características mismas del campo, ambos tipos de análisis se entrelazan. En nuestro caso, el corpus está conformado por libros publicados por editoriales de circulación comercial y por materiales educativos estatales que incluyen literatura sobre Malvinas en sus propuestas. Para explorar estos dispositivos, será fundamental la perspectiva de la teoría y la crítica literaria mencionada en los antecedentes, así como un análisis textual del corpus seleccionado.

El objetivo de este apartado es, entonces, generar una "escritura de borde" (Gerbaudo, 2021a, p. 61) que nos permita abordar la construcción de las identidades juveniles en el presente corpus (conformado no solo por los textos sino también por los soportes en los cuales se editaron y circularon), de forma integral. En este sentido, la "caja de herramientas" (Panesi, 2014; Gerbaudo, 2021b) se ha diseñado para conformar un entramado articulado, evitando el "deteccionismo-deteccionista" (Gerbaudo, 2021b, p. 207).

Pierre Bourdieu (1999) considera al libro un objeto bifronte: por un lado, funciona como mercancía con valor económico; por otro, posee una dimensión simbólica vinculada a su significado. Siguiendo esta idea, Stoddard (1987), retomado posteriormente por Chartier (1996) y De Diego (2019), señala que los autores no escriben libros, sino textos. La conversión de estos en libros depende de un proceso gestionado por las editoriales y el Estado, responsables de la edición.

Por ello, resulta fundamental analizar las decisiones editoriales que operan en esta transformación, atendiendo a las estrategias de apropiación en el marco de la puesta en libro. Para este análisis, es clave entonces una aproximación cualitativa que contemple las operaciones editoriales y considere los materiales –analógicos o digitales– como objetos de lectura (Cucuzza y Spregelburd, 2012; Chartier, 2014). Asimismo, es necesario atender a todos los agentes que integran el ecosistema del libro, es decir, a los actores que, en diferentes escalas, articulan su trabajo para garantizar la circulación de estos materiales (Hamawi, 2021).

Desde una perspectiva metodológica, el análisis comenzará con el estudio de ciertos aspectos materiales de las ediciones (Cavallo y Chartier, 2004; Ouvry-Vial, 2007; Tosi, 2021), considerando elementos como el soporte físico (impresión, encuadernación, tamaño, diseño, ilustraciones, disposición en la página,

disponibilidad, etc.) y, en el caso del corpus propuesto, su presencia y características en el medio digital (Odetti, 2016).

Por otro lado, dentro del corpus, los textos literarios, concebidos y publicados en un contexto distinto, adquieren una nueva función al incorporarse como material escolar. Esta categoría abarca tanto aquellos objetos diseñados específicamente para la enseñanza como los que han logrado una recepción significativa en el ámbito educativo (Bombini, 2015; Bustamante, 2019; Tosi, 2021). En este marco, las operaciones editoriales y de selección (Panesi, 1998) se plasman en los paratextos (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015), contribuyendo a la configuración de un lector modelo (Eco, 1989; Cuesta, 2006) y a la definición de los espacios de circulación, las modalidades de uso y los protocolos de lectura (Panesi, 2001; Rockwell, 2005) que construyen ciertas identidades juveniles liminares, tanto en los personajes, como en las voces narrativas y los lectores a los que se dirigen.

A continuación, presentamos las categorías teórico-críticas fundamentales para este trabajo. Siguiendo a Dalmaroni (2020), entendemos que un marco teórico tradicional implica "la adopción de una teoría previamente delimitada" (p. 24), lo que redundaría en un enfoque aplicacionista. Con el fin de evitar este tipo de abordajes mecánicos que condicionen la lectura, filtrándola a través de determinados paradigmas y conceptos, optamos aquí por construir un entramado de categorías teóricas que, en su articulación, permita una comprensión más amplia y flexible del fenómeno de estudio.

En este sentido, los aportes de Roger Chartier (1993, 1996) resultan clave, especialmente en lo referido a la lectura como práctica cultural situada en un espacio histórico e intersubjetivo, donde los sujetos comparten actitudes, dispositivos y formas de apropiación. Esta perspectiva permite analizar las

estrategias de mediación editorial (Chartier, 2000) y las políticas del sector (De Diego, 2014), que inciden en la circulación de estos objetos de lectura y en sus múltiples modalidades de recepción (Chartier, 1993). Además, al concebir la representación como un acto que restituye lo ausente (Marin, 2009), se abre la posibilidad de examinar cómo los textos sobre Malvinas no solo producen sentidos sobre la guerra, sino que configuran nuevas subjetividades y figuras juveniles en la literatura. También es relevante su distinción entre el mundo del texto y el del lector, retomando a Paul Ricoeur, para precisar los alcances de los estudios sobre el libro y la edición (Chartier, 1992). Desde esta perspectiva, pueden analizarse tanto los objetos impresos, es decir el corpus literario, como las prácticas de lectura de un texto en particular.

> este enfoque ha dejado fuera a intelectuales y espacios sociales considerados "locales" por su condición periférica, que han incidido en la construcción de esos campos desde una posición marginal y que han desempeñado roles significativos en la reproducción, la circulación y la apropiación cultural. (p. 170)

En estrecha relación con Bourdieu, Gisèle Sapiro (2016) subraya la importancia de articular los elementos contextuales y textuales. Esta perspectiva es particularmente pertinente para nuestro trabajo, ya que permite establecer conexiones entre los distintos objetos del corpus y sus entornos educativos, políticos e históricos.

Para abordar estas tensiones, es necesario analizar las mediaciones entre la obra y sus condiciones de producción. Desde esta perspectiva, es importante comprender cómo los agentes que intervienen en nuestro objeto de estudio (Estado, autores, editores, entre otros) configuran y resignifican la lectura de Malvinas. Para analizar los paradigmas teóricos de lectura literaria que sustentan estos objetos,

retomamos las investigaciones históricas de Chartier y Hébrard (1994) y, en función de nuestras hipótesis, el estudio del paradigma humanista en la enseñanza de la literatura (Ceserani, 1992), vigente durante décadas tanto en Europa como en Argentina (Bombini, 2004). Como es sabido, este modelo se consolidó especialmente a partir del siglo XIX y, aunque ha experimentado diversas *mutaciones* (Genette, 1992), su influencia perdura en el énfasis en fines didácticos, cívicos, morales y éticos dentro de la enseñanza literaria. Bajo esta lógica, los libros que integran el corpus emergente pueden considerarse herederos de esta tradición, lo que hace necesario examinar sus alcances y las reformulaciones que ha sufrido en su configuración.

Para explorar los modos de leer Malvinas en estos materiales educativos, retomamos el concepto de Josefina Ludmer (2015). En su histórico seminario "Algunos problemas de teoría literaria" (UBA) dictado en 1985, la crítica argentina desarrolla esta noción en la primera clase, vinculándola a la de "modos de ver" de John Berger. Para Ludmer, "los modos de leer" implican códigos de lectura dinámicos, que cambian a lo largo del tiempo, y que forman parte de una coyuntura histórica y social. Así, se construyen colectivamente y, por tanto, pueden disputarse entre sí e incluso producir literatura. Para explicar esta categoría, Ludmer desglosa una serie de interrogantes implicados en ella. En primer lugar, la pregunta acerca de "qué se lee". Según el caso, la respuesta puede ser uno o más objetos, materiales o zonas a leer. Si bien las prácticas de lectura no constituyen objetos materiales, sí podemos analizarlas a partir de elementos físicos y tangibles, como los que integran nuestro corpus. Pero enfocar el trabajo a través de los modos de leer implica también cuestionar en "qué sentido se lee", refiriéndose a las interpretaciones, los significados asignados a esos objetos. Y, en segundo término, es necesario

determinar "desde dónde se lee" y, para responder, pensar en el lugar real o imaginario del crítico, pero también en las prácticas literarias. Los interrogantes que se hace Ludmer orientan los capítulos de nuestra tesis: indagamos qué se lee (qué textos y también qué se elige o propone leer en esos textos) y desde dónde se lee Malvinas en el corpus, reconociendo las diversas operaciones editoriales que transforman estos textos en objetos de lectura orientados a la construcción de la ciudadanía y la memoria.

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

Posteriormente, otras autoras han utilizado este concepto para reflexionar en torno a los problemas del campo de la enseñanza de la literatura. Así, Carolina Cuesta (2003) diferencia "modos de leer institucionalizados" –aquellos que se enmarcan en instituciones como la escuela, aunque no exclusivamente, y que implican un lector institucionalizado– de aquellos "epistémicos" –en los que esos lectores epistémicos pueden distanciarse de los modos de leer institucionalizados y generar sus propias prácticas de lectura–. Desde esta perspectiva, en nuestro objeto se proponen modos de leer institucionalizados, debido a las mediaciones por parte

del Estado y las editoriales que problematizamos en el Capítulo 3. En la presente investigación abordaremos los modos de leer que estas ediciones promueven, no los modos epistémicos o institucionalizados que efectivamente tuvieron lugar en las aulas a partir de estos materiales, aunque incorporamos algunas lecturas de docentes y especialistas a través de reseñas. Sin embargo, al considerar la construcción misma de una colección, una antología o un material escolar como un modo de leer el corpus, podemos apreciar cómo se entrelazan diferentes modos de leer institucionalizados, similar a un "campo de batalla".

Desde una perspectiva bourdiana, Martina López Casanova (2007) analiza los consumos culturales juveniles en la escuela, entendiendo los modos de leer como construcciones sociales. María Franco (2019), por su parte, estudia el impacto de los nuevos soportes en la lectura juvenil, cuestión relevante en nuestro corpus por su disponibilidad digital. Más recientemente, Ximena Picallo (2020) ha coordinado un volumen sobre la lectura en manuales escolares de lengua y literatura, donde señala que toda forma de leer implica otras que quedan excluidas y atraviesan a las comunidades lectoras. En nuestro corpus, al igual que en esos materiales, se inscribe una concepción estatal de formación de lectores, particularmente en alrededor del 2012.

Por último, nos interesa indagar en la construcción del destinatario de los objetos de lectura y, para ello, recurrimos a diversas perspectivas disciplinares. Desde la sociología, tomamos las conceptualizaciones sobre juventud de Pierre Bourdieu (2002) junto con los aportes de especialistas argentinos como Pablo Vommaro (2015) y Miriam Kriger (2017), quienes ofrecen un análisis situado en tiempo y espacio acorde a nuestro objeto de estudio. Desde la antropología cultural, las reflexiones de Michèle Petit (1999) dialogan con Bourdieu, aportando una

actualización sobre la relación entre jóvenes y lectura. Finalmente, desde los estudios literarios y su enseñanza, consideramos las propuestas de Paola Piacenza (2017) respecto a las adolescencias lectoras.

Estos aportes serán desarrollados en el próximo capítulo, donde profundizaremos en el concepto de "identidad", un término complejo que requiere el diálogo entre distintas tradiciones teóricas. Partimos de la premisa de que su definición nunca es absoluta ni definitiva, como señala Navarrete-Cazales (2015), quien ofrece un recorrido por las múltiples perspectivas sobre el término. En este sentido, pondremos especial atención en los aportes de la sociología (Bourdieu, 2006), los estudios culturales (Hall, 2003) y las perspectivas vinculadas con la enseñanza de la lectura (Chambers, 1999). Asimismo, retomaremos abordajes tanto internacionales (Giménez Montiel, 2005) como locales (Kaliman y Chein, 2013).

En directa relación con esto, el concepto de identidades *liminales,* que introducimos a partir de la antropóloga Rosana Guber (2004), es clave en esta tesis. La autora estudia la figura de los excombatientes en los diez primeros años de la posguerra y se propone averiguar qué sentidos toma Malvinas para la sociedad argentina en ese período. Se centra en lo que considera "una nueva identidad social definida por su pertenencia nacional, de género, de edad" (p. 15) por su participación en la guerra. Para pensar en el caso de los soldados conscriptos, entonces, Guber (2004) retoma el concepto de "liminaridad" de Van Gennep (2008) y Turner (1988), para luego enriquecerlo con el abordaje del sociólogo argentino Eduardo Archetti (2003). La identidad pública de los excombatientes se construye como liminal: una zona de pasaje de un estatus social a otro, de ser considerados "chicos" a ser vistos como "veteranos de guerra" en muy poco tiempo. En esta tesis nos hemos apropiado de la categoría de Guber para transformarla en identidades

liminares. La pregnancia semántica entre liminar y liminal y su cercanía significante es lo que nos ha llevado a esta "reinvención categorial situada" (Gerbaudo, 2021b). Ambas palabras refieren a diferentes umbrales, de inicio o de pasaje entre dos formas. El corpus que estudiamos y que hemos identificado como "emergente" da cuenta de identidades *novedosas* dentro de la LJ argentina, que a su vez son también *liminales*. Sin embargo, queremos destacar que inauguran nuevas formas de narrar la juventud, de ahí su carácter *liminar* que nos interesa poner en primer plano. Profundizaremos en esta cuestión en la segunda parte de la tesis al trabajar los textos literarios.

Si bien hemos presentado las herramientas teórico-metodológicas de manera desagregada por razones expositivas, en nuestro trabajo estos enfoques no operan de forma aislada, sino que se entrelazan entre sí y con el corpus. Así, se configura una red conceptual que sustenta una investigación articulada y coherente.

5. Hipótesis y organización de la tesis

La tesis cuenta con dos objetivos generales. En primer lugar, se espera, de forma acotada, contribuir al desarrollo teórico e investigativo del campo de la LJ argentina. En relación con esto, nos proponemos profundizar y ampliar el conocimiento acerca de los vínculos entre historia y ficción en la LJ argentina. Nuestra hipótesis es que alrededor del 2012, Malvinas ingresa a la LJ como parte de una mancha temática que construye identidades liminares y atraviesa a raíz de esto también las formas de narrar. Esta obertura alrededor del trigésimo aniversario, si bien cuenta con algunos antecedentes, conforma una instancia inaugural simbólica que ya no se cierra, porque a partir de allí cobra cada vez más relevancia. En este corpus emergente identificamos que los problemas en torno a la identidad constituyen una constante.

Sea porque se trata de una novela de aprendizaje donde una adolescente busca conectarse con la historia de su padre que murió en la guerra o porque el autor es un soldado que traduce su experiencia en poemas, la identidad individual y los procesos de subjetivación se transforman en materia literaria. Pero también lo es la identidad nacional, entendida como la de las argentinas y los argentinos, ya que los modos de leer a nivel paratextual permiten usar la literatura con fines pedagógicos, articulándose con la construcción de la ciudadanía y el reclamo por la soberanía de las islas. Es por eso que entendemos que, en el momento de emergencia de Malvinas en la literatura para jóvenes, es decir alrededor del 2012, se construyen identidades *liminares*. Es "joven" el sujeto social destinatario de esta literatura, pero también lo son los personajes principales de los relatos de este corpus. Por su carácter transicional entre la niñez y la adultez, zona de pasaje, la juventud se constituye como liminar, como veremos más adelante. Sumado a que constituyen identidades novedosas en este recorte del campo.

Hemos estructurado una serie de objetivos específicos y subhipótesis que se entrelazan directamente con el enfoque general de la tesis. En primer lugar, buscamos caracterizar las "identidades liminares" que se configuran en el corpus emergente de Malvinas, es decir, en la LJ publicada alrededor de 2012, con motivo del trigésimo aniversario de la guerra. En segundo lugar, nos proponemos analizar las operaciones editoriales de selección, publicación y circulación realizadas por el mercado editorial y el Estado, a través de programas del Ministerio de Educación de la Nación, en este corpus. Finalmente, pretendemos describir, mediante un análisis cualitativo de los soportes y un análisis textual del corpus emergente, los modos de leer Malvinas en la LJ publicada alrededor de 2012.

Las subhipótesis que planteamos son, por un lado, que los modos de leer Malvinas en la LJ editada alrededor del 2012 se encuentran organizados por un propósito de construcción de la ciudadanía en los jóvenes lectores, que refuerza la idea del reclamo por la soberanía argentina de las islas. Por otro lado, consideramos que el Estado, a través del Ministerio de Educación y programas como el Plan Nacional de Lectura y el Programa Educación y Memoria, se apropia no solo de textos literarios, sino también de las operaciones habitualmente realizadas por el mercado editorial de la literatura juvenil con el propósito de contribuir a las políticas de lectura y de la memoria.

Luego de esta Introducción, nuestro trabajo se organiza en cinco capítulos separados en dos secciones. En la Parte I, conformada por los capítulos 1 y 2, se aborda aquello que da marco general a nuestro trabajo. Consideramos que, más allá lo que se ha mencionado en estas páginas, es necesario construir de manera cuidadosa la "zona de borde disciplinar" (Gerbaudo, 2011) en la que se sitúa la investigación. Es decir, en el cruce necesario para indagar en la esfera educativa y, por sus implicancias con ella, en la LJ. Como explica Gerbaudo (2020), la zona de borde permite generar una confluencia teórico-epistemólogica adecuada para objetos de investigación como el que hemos recortado para esta tesis. En el Capítulo 1 se explicita el marco teórico ampliado, es decir, una serie de categorías en las que es preciso ahondar de acuerdo con el objeto de estudio de este trabajo. En este sentido, se indaga allí en torno a aportes de la historiografía (White, 2010; Jablonska, 2016), la filosofía (Rancière, 2009) y el campo de las memorias (Pollack, 2006; Arfuch, 2012; Jelin, 2021) y acerca de los vínculos entre el discurso histórico y el ficcional (Jitrik, 1995; Sarlo, 2007; Rancière, 2009; Arfuch, 2013). También se examinan abordajes de la sociología (Bourdieu, 1990; Vommaro, 2015; Kriger,

2017; Baretta, Galano y Laredo, 2018) y la antropología (Petit, 1999; Guber, 2004), especialmente acerca de los conceptos de "juventud" e "identidad", claves en nuestro trabajo debido a que, como hemos señalado, son jóvenes los destinatarios de esta literatura, pero también muchos de los personajes principales de los relatos del corpus.

En el Capítulo 2 es preciso abocarnos a las múltiples aristas del objeto Malvinas. Por ese motivo, desarrollamos de forma acotada algunos aspectos acerca de la guerra y el conflicto por el territorio. Por otra parte, también delineamos el contexto histórico en el que emerge el corpus que estudiamos. Por ese motivo, volvemos sobre la formulación del problema de la investigación y la justificación del recorte temporal. Reconstruimos entonces el período 2003-2015. Y sobre el final del capítulo indagamos también en las representaciones de Malvinas, incluidas la "mancha temática" (Drucaroff, 2011) en la literatura a secas.

En la Parte II, ahondamos, en primer lugar, en torno del mundo del lector, para luego pasar al mundo del texto. Al articular en diferentes capítulos de la misma parte de la tesis estas dos instancias, estudiamos aristas del fenómeno editorial juvenil de manera integral. En el Capítulo 3 nos enfocamos en la mediación editorial, aquellas formas que operan sobre el texto, transformándolo. En tanto la LJ posee su propia especificidad, en este apartado volvemos sobre su historia en la Argentina y proyectamos una definición posible. En el marco del análisis de las operaciones editoriales, estudiamos los "epitextos" (Genette, 2001) que operan como umbrales, aunque no formen parte del objeto libro. Es decir que, además de enfocarnos en las instancias de mediación editorial (Sapiro, 2016) del "peritexto", abordamos reseñas y entrevistas que permiten contextualizar, al menos en parte, la circulación del corpus emergente de Malvinas alrededor del 2012. El objetivo particular de esta

segunda parte es establecer las operaciones editoriales de selección, puesta en libro y circulación realizadas por el mercado editorial y el Estado, a través de programas del Ministerio de Educación de la Nación, en el corpus emergente de Malvinas.

En el Capítulo 4 nos centramos en el mundo de los textos, profundizando en el corpus. Establecemos puntos de contacto entre los textos que nos permiten precisar la "mancha temática" de Malvinas en la LJ. Examinamos, en este sentido, la figura de los narradores (una primera persona que, además, es un personaje), los personajes jóvenes, que permiten identificar distintos modos de representar la juventud, y las figuras retóricas que condensan sentidos. En el Capítulo 5, por último, analizamos las continuidades y rupturas en las ediciones estatales, así como el auge del mercado editorial con motivo del cuadragésimo aniversario de la guerra en 2022. Este recorrido final de la tesis nos permite establecer vínculos con la producción contemporánea y reconocer nuevas ramificaciones de la "mancha temática" de Malvinas en la LJ. Las conclusiones retoman los temas desarrollados a lo largo de la tesis, estableciendo nuevos diálogos que cierran y sintetizan el trabajo.

Parte I

Un buen hogar después de todo

TRINCHERA

Comenzamos cavando como si
fuera nuestra propia tumba
Pero cuando el cielo escupía fuego
nos dábamos cuenta
que era un buen hogar
después de todo

Gustavo Caso Rosendi

En la Introducción de esta tesis explicamos cómo construimos este trabajo, desarrollamos el estado de la cuestión que evidenció el área de vacancia y delineamos la planificación de nuestras ideas. Explorar el terreno, ahondar en él, descubrir las zonas que requieren mayor profundidad, sumergirse en pasajes oscuros pero densos, diseñar trincheras que pueden habitarse, recorrerse e incluso iluminarse son también prácticas críticas. 'Trinchera' es un término asociado al campo semántico de la guerra en general y de la Guerra de Malvinas en particular. En esas zanjas rudimentarias, construidas por los propios soldados, quienes desembarcaron en las islas buscando resguardo del frío, el viento y las bombas durante gran parte del conflicto. En el poema de Gustavo Caso Rosendi, la trinchera se presenta como el único hogar posible en el peor momento de la contienda: el ataque enemigo.

Valiéndonos de esta metáfora, diremos que la primera parte de la tesis oficia de trinchera de nuestro trabajo. Aquí desarrollamos con mayor profundidad algunas cuestiones mencionadas en la Introducción que requieren un tratamiento más específico. Ya sea por su peso en el campo de las ciencias sociales o por la necesidad de reponer ciertos aspectos historiográficos, en este tramo explicitamos y delimitamos el alcance de algunos significantes clave que estructuran el territorio crítico donde se inscribe nuestro objeto de investigación.

CAPÍTULO 1.

Desde dónde leemos. Trincheras, identidades y juventudes entramadas en la literatura

Ni de aquellos horizontes
nuestra enseña han de arrancar,
pues su blanco está en los montes
y en su azul se tiñe el mar.

Carlos Obligado y José Tieri, *Marcha de Malvinas*

"Cuando el dolor se adueña de la historia, el pasado es un trofeo y un arma, una cuestión de vida o muerte, un campo de batalla" (p. 10) formula Rosana Guber (2012) en *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Pensar la historia como combate (Fevre, 1982) es una idea común dentro del campo historiográfico, pero la cita de Guber trae a escena otras cuestiones, no solo el uso público del pasado (Traverso, 2012), sino también una emoción concreta, el dolor generado por la guerra. Antes de que Malvinas se convirtiera en un campo de batalla literalmente pisado por jóvenes argentinos en 1982, ya era materia literaria. Prueba de ello es la *Marcha de Malvinas*, compuesta a fines de la década del 40 por Carlos Obligado y José Tieri en el marco de un concurso organizado por la Junta de Recuperación de las Malvinas, presidida por el senador socialista Alfredo Palacios. Este colectivo buscaba promover la difusión del tema entre la población. No obstante, recién durante el conflicto la canción se popularizó a través de los comunicados de la Junta Militar, en dos versiones contrastantes: una cantada y optimista en los primeros días, y otra instrumental, más adusta e imperiosa, a partir de mayo. Esteban Buch (2022) señala que cada comunicado intentaba influenciar el estado emocional de quienes escuchan, constituyendo un auténtico radioteatro musical cambiante a lo largo de esos meses de conflicto. Por su parte, Julieta Vitullo

(2012) sostiene que esta canción tuvo un papel central en la institución escolar, ya que se convirtió en su espacio de circulación privilegiado. Es allí donde se instala el sintagma "Las Malvinas son argentinas", que opera como una aseveración, pero, en realidad, expresa un deseo: una consigna que señala lo que debería ser, algo no imposible, aunque aún pendiente de concreción.

El título de este capítulo retoma una pregunta que nos invita a hacernos Josefina Ludmer (2015) respecto al análisis literario. Como dijimos, la especialista entiende que los modos de leer se componen de códigos de lectura dinámicos, sujetos a cambios a lo largo del tiempo y enmarcados en una coyuntura histórica y social. Para desarrollar esta categoría, Ludmer desglosa una serie de interrogantes. El primero gira en torno a qué se lee. Dependiendo del caso, la respuesta puede abarcar uno o varios objetos, materiales o zonas de lectura. Pero también resulta clave determinar desde dónde se lee, una cuestión que involucra tanto el lugar –real o imaginario– del crítico como las propias prácticas literarias.

Los interrogantes que se hace Ludmer orientan los capítulos de la segunda parte de la tesis: indagamos allí qué se lee (qué textos y también qué se elige o propone leer en esos textos) y desde dónde se lee Malvinas en el corpus, reconociendo las diversas operaciones editoriales que transforman estos textos en objetos de lectura orientados a la construcción de la ciudadanía y la memoria. Sin embargo, en esta primera parte, como mencionamos en la Introducción, consideramos necesario delimitar el marco teórico metodológico dentro del cual se encuentra nuestra "zona de borde disciplinar" (Gerbaudo, 2011). Particularmente, en este primer capítulo es de nuestro interés profundizar en una serie de categorías que forman parte del título de esta tesis, identidad, liminaridad y jóvenes, fundamentales para el análisis que desarrollamos en la segunda parte.

1. ¿Quién soy? Acerca del concepto de "identidad"

En el segundo capítulo de la tesis nos detenemos en los usos del significante "Malvinas" ya que, como explicamos, es un término cuyo uso se expande y abarca mucho más que la guerra en sí misma. Sin embargo, no es la única palabra en el título de esta tesis que posee una connotación desbordante. Cuando se menciona la "identidad" en Argentina es difícil eludir el proceso de búsqueda de los nietos expropiados en la última dictadura militar por parte de las Abuelas de Plaza de Mayo. De hecho, la pregunta presente en el título de este apartado ha sido tomada del libro *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros,* antología que incluye textos e ilustraciones de autores ampliamente reconocidos en el campo de la literatura para niños y jóvenes como Paula Bombara, Iris Rivera, María Teresa Andruetto, Mario Méndez, Istvansch y Pablo Bernasconi. En la "Introducción" del libro, Walter Binder (2014), editor, explica: "A estos chicos, los de los relatos de este libro, les robaron su identidad. Les falsificaron sus nombres, les mintieron acerca de cuál era su historia y de quiénes eran sus familiares" (p. 7). Más allá de esta particularidad de nuestro país, la "identidad" como constructo teórico puede ser definida desde la filosofía, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y otras ciencias sociales. A continuación, recuperamos algunos aportes que son pertinentes para nuestro objeto de estudio.

Un recorrido valioso realiza Navarrete-Cazales (2015), quien, a partir del análisis político del discurso, deconstruye el término y parte de considerarlo una aporía, es decir, que la intención de definirlo de una vez y acabadamente es una empresa imposible. Un buen punto de partida, sin embargo, es la filosofía clásica. En este sentido, el significado de identidad remite a su etimología latina que recupera la idea de "igual a uno mismo" o "ser uno mismo" y, aunque ya la filosofía moderna

pone esto en cuestión, continúa abonando a una visión de la identidad sustancial, esencial y unívoca. A partir de Nietszche y Heidegger se puede establecer que:

> Hoy sabemos que el ser *es-tá-siendo*, que el sujeto se constituye constantemente, que adquiere o deja y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particular. (Navarrete-Cazales, 2015, p. 467)

En este sentido, entonces, la identidad se constituye, necesariamente, como una construcción en *devenir*, inacabada y resultante de un *proceso*.

En la psicología, el concepto de identidad encuentra una variante, lo que Freud llama "identificación", es decir, el proceso psicológico en el cual el yo se configura a semejanza de otro, al que toma como modelo. Vemos cómo se articula un particular énfasis aquí en el carácter procesual, nunca terminado de la identificación. Por su parte, Lacan agrega que la identificación se desprende de la imagen reflejada en el medio ambiente, dentro del orden simbólico, lo que denomina el estadio del espejo. Pero, en función del presente recorte, nos interesan particularmente las ideas de Slavoj Žižek para quien la identidad se crea a partir de significantes *flotantes* y se sostiene dentro del espacio ideológico que el sujeto atrapa, acepta o se identifica con varios elementos, aunque solo sobre uno de ellos es sobre el cual se rigen los otros significantes (Navarrete-Cazales, 2015).

El concepto de identidad ha sido ampliamente desarrollado en el campo de la sociología. Pierre Bourdieu (2006), en "La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la región", sostiene que, en la práctica social, los criterios desde los cuales se lee la identidad regional o étnica no son más que representaciones; es decir, funcionan como signos, emblemas o estigmas. Estas representaciones pueden ser mentales –actos de percepción y apreciación, de

conocimiento y reconocimiento– u objetales –elementos como la bandera o actos que operan como estrategias de manipulación simbólica–: "El mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente consiste en ser percibido y percibido como distinto" (Bourdieu, 2006, p. 173). En este sentido, la mirada ajena juega un papel crucial en la constitución de la identidad.[5] Bourdieu muestra que en el mundo social existen tensiones entre la aceptación y el rechazo de las representaciones, así como en las dinámicas de poder, lo simbólico y lo identitario.

Por su parte, Stuart Hall (2003), desde los estudios culturales, entiende a la identidad no desde el esencialismo, sino como un constructo teórico estratégico y posicional. En este sentido, cumplen un rol importante tanto aquellos elementos externos como internos, siempre mediados por el discurso:

> Uso "identidad" para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan "interpelarnos", hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse". (p. 21)

Laclau, en el ámbito de la teoría política, sostiene que la identidad del sujeto se constituye en el discurso, y que es su caracterización abierta la que posibilita las identificaciones, revelando así la contingencia de la identidad (Navarrete-Cazales, 2015). Aidan Chambers (1999) sostiene, además, que la identidad cultural se construye a partir de las historias y los relatos que los demás y nosotros mismos nos vamos contando. Son estas narraciones las que nos permiten ubicarnos en el tiempo y en el espacio.

En el ámbito latinoamericano, consideramos relevante incluir una mención al mexicano Giménez Montiel (2005) que estudia el plano de los grupos y las

[5] En los próximos capítulos incorporamos algunas definiciones acerca de la identidad nacional.

colectividades. De esta manera, la identidad se vincula con un "'nosotros' relativamente homogéneo y estabilizado en el tiempo" (p. 90) que se opone a unos "otros" en función de un reconocimiento de rasgos compartidos, así como una memoria colectiva en común.

En Argentina, Kaliman y Chein (2013) desmontan muchos sentidos comunes en torno al concepto, por ejemplo, entienden que, a los efectos de los estudios de la cultura, solo es relevante la identidad colectiva, que distinguen de la individual. Parten, asimismo, de una definición que implica la autoadscripción a un grupo, sea o no conciente, compartida por los miembros del mismo:

> Las identidades, como cualquier contenido cultural de las subjetividades humanas, son desarrolladas e incorporadas en las subjetividades de los agentes sociales en los procesos de socialización a lo largo de los cuales –procesando los datos que les llegan a través de la experiencia, por una parte, y del discurso, por otra–, los actores intentan coordinar su acción con las de otros y participar de un modo aceptable en la realización de prácticas sociales ya existentes. (p. 126)

Hemos visto hasta aquí algunas ideas en torno a este concepto complejo. Adherimos a Navarrete-Cazales (2015) quien explica que: "La identidad se hace necesaria (para los sujetos, agencias, instituciones, grupos sociales) porque requerimos de una que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo (social), que nos permita nombrarnos, ser nombrados y que nos distinga de los demás, de los otros" (p. 477). Como se evidencia a partir de este sintético recorrido, es difícil definir acabadamente un concepto que apunta a un proceso dinámico del sujeto como individuo y a nivel social, por lo que en este apartado hemos intentado realizar una presentación inicial que nos permita luego, en la segunda parte analizar los objetos de lectura destinados a jóvenes, en los cuales las identidades atravesadas por la experiencia de la guerra ingresan en el corpus literario de Malvinas.

Cuando se aborda la historia reciente argentina, otra categoría que se hace presente es el trauma. Más adelante en la tesis retomamos algunas cuestiones puntuales del concepto a propósito de los textos literarios, pero vale incorporar aquí algunos puntos de partida, con el fin de ir delimitando esta trinchera que nos permita introducirnos en los textos y problemas que plantea nuestra investigación. En este sentido, Almudena Hernando (2023) nos aclara lo siguiente respecto a cómo se forma el trauma en el sujeto y sus relaciones con procesos sociales:

> Sucede entonces en la vida personal lo mismo que sucede en el proceso histórico: somos descendientes y resultado de los sucesos que nos precedieron y del modo en que nuestros antepasados supieron o pudieron hacerles frente. Algunos de esos sucesos generaron sufrimientos emocionales tan elevados que sobrepasaban la capacidad del sujeto para significarlos y elaborarlos, quedando inscritos en su psiquismo en forma de trauma. (p. 11)

A partir del desarrollo del concepto de trauma de Freud, muchos autores han retomado sus ideas para ampliarlas, discutirlas, reelaborarlas. Como mencionamos en la Introducción, Daniel Feierstein (2019) realiza un estado de la cuestión respecto al concepto de memoria en relación con las experiencias traumáticas, trasversales en su trabajo en tanto estudia el genocidio en Argentina en la última dictadura militar. En este sentido, es pertinente traer aquí lo que el sociólogo apunta acerca de que el origen de lo traumático siempre está dado por una situación histórico-social "histórica en tanto inscripta en el tiempo y social en tanto vinculada a la interacción con otros" (Feierstein, 2019, p. 78) cuyas consecuencias se expresan en el aparato psíquico. Y aquí surge un conflicto con la identidad, a la que le resultan intolerables dichos traumas, lo que genera sentimientos de culpa o de vergüenza que no pueden ser elaborados ni incorporados a la imagen de sí mismo.

En esta línea, y para ahondar en las implicancias de estos recorridos teóricos en el presente corpus, Fernando Cangiano (2012), excombatiente de Malvinas y psicólogo, observa que la transformación de la identidad del héroe que defendió la patria hacia la de víctima es uno de los núcleos en torno de los cuales se construye la desmalvinización, proceso mediante el cual se busca minimizar o distorsionar el relato de la guerra y la experiencia de los excombatientes.[6] El autor incluso sostiene la hipótesis de que parte del síndrome postraumático de la guerra se ancla en las narrativas sociales dominantes respecto a quienes fueron a Malvinas, lo que deposita un gran peso en lo que sucedió luego del 82 y no en el conflicto propiamente dicho. A continuación, nos detendremos en la conformación de las identidades juveniles en el marco del corpus recortado y en los próximos capítulos y volveremos sobre estos desarrollos.

1.1. Identidades en formación: jóvenes y juventudes

En el corpus emergente que estudiamos en la segunda parte, Malvinas se lee de formas diversas, pero una constante en los textos es la presencia de personajes jóvenes. A los esperables soldados conscriptos *in situ* en el campo de batalla o en otros entornos, se suma una adolescente, hija de un piloto que muere en combate y busca reconstruir la historia familiar, entre otros.

Nos parece importante en este punto historizar brevemente y delimitar las categorías de "joven" y "juventud". En palabras de Pablo Vommaro (2015): los jóvenes existen hace siglos, pero la juventud, "expresión de esos jóvenes como grupo social con características más o menos singulares" (p. 13), es un fenómeno de los siglos XIX y XX. En este sentido, así como la infancia ha sido considerada un

[6] Nos explayaremos sobre este concepto en el próximo capítulo.

descubrimiento fundamental en el marco de un proyecto de Estado ilustrado, domesticador y civilizatorio que necesitaba ciudadanos (Ariès, [1973] 1987), la juventud constituye un invento de la modernidad, funcional a los Estados nacionales (Kriger, 2017).

En el campo de la literatura, Paola Piacenza (2017) ha reflexionado en torno a los límites entre infancia, adolescencia y adultez y menciona que el concepto de edad se vincula íntimamente con una representación lineal y sucesiva del tiempo –propia del mundo occidental moderno, agregamos–, haciéndolo evolutivo. Para ejemplificar esta cuestión, refiere que habitualmente entendemos que las sociedades progresan, la especie evoluciona, los hombres y las mujeres maduran, o al menos, crecen y se vuelven adultos, siempre dentro de esta lógica temporal. Y continúa, específicamente argumentando que la adolescencia "a diferencia de la infancia y de la adultez, es una edad que tiene un carácter eminentemente relacional y, para ser más precisos, transicional" (p. 62). La definición de "adolescente" es, entonces, negativa y relacional, se define en función de la infancia y la mayoría de edad. Aunque Piacenza (2017) utiliza el concepto de "adolescente", sus análisis y enfoques resultan sumamente valiosos para el recorte propuesto en esta tesis. Sin embargo, aquí optamos por la categoría de "joven", más flexible, ya que la consideramos más adecuada no solo para referirnos a los lectores privilegiados del corpus, sino especialmente a sus personajes.

Asimismo, es necesario pensar este término como una construcción sociocultural que varía según los contextos históricos y las condiciones sociales (Bustamante y Bayerque, 2021). En este sentido, Bourdieu (1990) entiende la división entre las edades como arbitraria. La clasificación *por edad* es una forma de aplicar límites y de producir un orden en el que cada uno debe ocupar su lugar. En

el caso de la juventud, es una etapa caracterizada por límites variables y por ciertas "maneras de ser joven" que difieren de acuerdo con distintas épocas y pautas culturales. Por eso, no podemos pensar en *una juventud*, sino en múltiples y diversas *juventudes* para reflexionar acerca los lectores. De este modo, es preciso preguntarse por sus estudios, sus consumos culturales, sus prácticas sociales, los accesos y disponibilidades del libro como objeto de consumo, etc. Al respecto, el sociólogo francés sostiene:

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

Si bien la definición de cualquier actor social colectivo debe ser situada y contextualizada, consideramos que, por las particularidades antes enunciadas, el concepto de "juventud" es particularmente dinámico. Es decir, que los jóvenes del período que trabajamos poseen ciertas características que los distinguen de los contemporáneos a la escritura de esta tesis, por ejemplo.

A pesar de las diversidades en las definiciones y conceptualizaciones acerca de la juventud, "hoy parece haber un amplio consenso en que 'las juventudes son', en plural y presente" (Baretta, Galano y Laredo, 2018, p. 92). Este planteo guarda relación con una cuestión común al concepto de identidad que abordamos previamente en este capítulo. En esta misma línea reflexiona Michèle Petit (1999), cuyas ideas siguen estando vigentes, alerta acerca de que si bien vivimos en una sociedad donde se valora sobremanera esta etapa de la vida y las personas de todas

las edades se aferran a ella, son los jóvenes la parte de la población más expuesta al desempleo y la precariedad, es decir, a situaciones de vulnerabilidad.[7] Por otro lado, existe una alteración en el devenir vital. En el siglo XXI, ya no reproducimos la vida que tuvieron nuestros padres, algo común en generaciones pasadas, sino que nos enfrentamos a tiempos de gran incertidumbre. El sintagma "el porvenir es inasible" (Petit, 1999, p. 14) nos remite a otros autores, como Zygmunt Bauman (1999), quien concibe la identidad en la posmodernidad como algo difícil de fijar y estabilizar, una noción que también atraviesa diversas consideraciones sobre el término.

Pero volvamos a Argentina y a nuestro recorte temporal. Si, como hemos dicho, para abordar el concepto de juventud es necesario realizar un análisis situado, es fundamental incorporar un breve recorrido por las principales aristas del contexto normativo y sociopolítico que por entonces intentaron delimitar cierta/s representación/es en torno a los jóvenes en nuestro país. Durante los doce años de gobiernos kirchneristas se implementaron una serie de políticas públicas que buscaron promover la inclusión social en un país sumergido en una crisis económica, política, social y cultural muy intensa. En este contexto, el ámbito educativo fue un escenario de una profusión legislativa y ejecutiva. Y un rol fundamental lo ocupa la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) en el 2006. La norma, mediante la cual se deroga la Ley Federal de Educación de los años 90, establece con detalle gran cantidad de disposiciones, lo que se evidencia, sin

[7] La Encuesta Nacional de Jóvenes del año 2014 realizada por el INDEC arroja, por ejemplo, que de entre un universo de personas conformado por mujeres y varones de 15 a 29 años, solo el 40% había finalizado su educación secundaria en el tiempo previsto, sin repitencias en ninguno de los niveles. Por otro lado, se evidencia que, de acuerdo a los estratos de ingreso del hogar, ese número aumenta o disminuye. "Más de 6 de cada 10 jóvenes de ingresos altos estudian en la actualidad, y el 31% además trabaja o busca trabajo. Estos jóvenes son quienes menos realizan tareas de cuidado" (INDEC, 2015, p. 2). Este dato pone de relieve una relación entre el nivel de ingreso y el acceso a la educación, además de señalar diferencias en las responsabilidades laborales y domésticas según el estrato económico.

realizar un análisis exhaustivo, en que cuenta con el doble de artículos que su antecesora. Las novedades con más impacto de esta nueva legislación son la obligatoriedad de la escuela secundaria, el ordenamiento de la organización por niveles del sistema en las diferentes jurisdicciones, la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente y la inclusión del Consejo Federal de Cultura y Educación, creado un año antes por resolución ministerial.[8] Terigi (2016) explica que la norma es "una ley ambiciosa que surgió luego de un intenso trabajo en las cámaras, definió un amplio abanico de temas y trazó compromisos de política educativa a mediano y largo plazo" (p. 13). En la adjetivación sobre la ley subyace una crítica de la especialista, explicitada en su texto más adelante: no existe, antes o en paralelo a la sanción, un proceso de planificación que previera la factibilidad de lo que dictamina, ni tampoco una progresión para llevar a cabo los "ambiciosos" objetivos.

Si bien esta norma trae consigo no pocos debates y nuevos problemas a un sistema en un proceso de desestructuración profunda, a partir de una serie de reglamentaciones sancionadas antes y después de ella, los sucesivos gobiernos kirchneristas buscaron generar políticas públicas de inclusión social, y la educación es un espacio privilegiado para sostener esa tarea (Feldfeber y Gluz, 2019; Southwell, 2021).[9] En estos años, la emergencia del joven como un actor social y político destacado se constituye como un fenómeno relevante. En el marco de una sociedad abiertamente más politizada (Kriger, 2017) se ponen en marcha de una

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

[9] De hecho, como menciona Terigi (2016) algunos programas de ser "educativos" pasan a denominarse "socioeducativos", en tanto apuntaban directamente a una población de un contexto socioeconómico vulnerable y a comunidades escolares específicas. Para un detalle de estas cuestiones sugerimos consultar Kriger (2017).

serie de políticas *para*, *por*, *con* y *desde* los jóvenes (Baretta, Galano y Laredo, 2018)[10] y, a su vez, se da la construcción discursiva del kirchnerismo de una *juventud militante* (Vázquez, 2014).[11] Si la posdictadura es, en palabras de Elsa Drucaroff (2011), una "mala época para ser joven" (p. 17), alrededor del 2012 sería un interesante momento para serlo, y esto es posible afirmarlo tanto desde el discurso que construye el oficialismo (Vázquez, 2014) como desde autores que estudian el período (Kriger, 2017; Vázquez, 2014; Vommaro, 2015). Dentro de esta diversidad, las llamadas "juventudes K", son caracterizadas por los adultos a través de dos de atributos primordiales: como herederos de la generación de los 70 y activistas

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

[11] En este sentido, Vázquez (2014) identifica los doce años de gobierno del Frente para la Victoria como un tiempo de "proliferación y una revitalización de colectivos que se autodefinen como juveniles pertenecientes a espacios con diferentes posicionamientos en el espectro político-ideológico entre los que se reivindica igualmente la condición juvenil y también participan de la disputa por el monopolio legítimo de la juventud" (p. 2).

militantes. De esta forma se agrupa a parte de una generación con una particularidad, la de estar a favor de las políticas del Estado (Vázquez, 2014).[12]

El contexto político, económico y social es *productor* y *producto* de las figuraciones de jóvenes alrededor del 2012. Vale aclarar que la politización de la juventud y su emergencia como un actor social de peso puede extenderse hacia los años anteriores y los posteriores a nuestro recorte. Decimos que es *productor* porque necesariamente los jóvenes son hijos de su época, criados en años de fuerte inestabilidad en todo sentido y *producto* porque, más allá de la experiencia de agrupaciones de juventudes K u otras expresiones políticas (en torno a las cuales podríamos debatir qué fue primero, si la intención de los adultos de involucrar a los sujetos o el acercamiento de la juventud a militar por *motu propio*), lo que los especialistas concluyen es que los colectivos juveniles exceden por mucho la política tradicional, adoptan diferentes formas y tienen demandas particulares. Este sujeto *secundario* (Dalmaroni, 2011; Gerbaudo, 2021a; Torres, 2017)[13] es el destinatario del corpus emergente que estudiamos en esta tesis, por ese motivo quisimos volver nuevamente sobre el contexto de edición de las publicaciones en las que profundizaremos en la segunda parte.

1.2. Identidades *liminales* y *liminares*

Comenzamos este apartado con una breve glosa del libro *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas* (2004), de la antropóloga argentina

[12] Melina Vázquez (2014) realiza un pormenorizado trabajo de análisis de la campaña presidencial de Cristina Fernández de Kirchner de 2011. En su abordaje puede observarse que "memoria", "educación", y "juventudes" –cuestiones que atraviesan esta tesis– se encontraron en el foco de la propaganda política.
[13] Dalmaroni (2011) denomina de esta forma a quienes atraviesan las aulas de la escuela secundaria, jóvenes de entre 12 y 18 años aproximadamente. Se trata del interlocutor cotidiano no solo de los docentes, sino también de aquellos que se están formando en la universidad, por lo tanto, de la crítica literaria. Sin embargo, el sujeto *secundario*, a menudo está fuertemente invisibilizado, en pocas ocasiones es tenido en cuenta en las elucubraciones teórico-críticas.

Rosana Guber, dado el valor que tiene su trabajo para esta tesis. La autora estudia la figura de los excombatientes en los diez primeros años de la posguerra y se propone averiguar qué sentidos toma Malvinas para la sociedad argentina en ese período. Se centra en lo que considera "una nueva identidad social definida por su pertenencia nacional, de género, de edad" (p. 15) por su participación en la guerra.[14] Para pensar en el caso de los soldados conscriptos, entonces, Guber (2004) retoma el concepto de "liminalidad" introducido por Victor Turner (1988). Se refiere a un estado de transición o de *in-between*, donde una persona o un grupo se encuentra en un período de cambio o transformación. Durante este estado, los individuos a menudo experimentan una sensación de ambigüedad y falta de estructura, ya que han dejado atrás su antigua identidad o estatus, pero aún no han alcanzado el nuevo. La liminalidad se observa comúnmente en rituales y ceremonias de paso, como los ritos de iniciación, bodas o funerales, donde los participantes pasan por un período de separación, transición y reincorporación. Durante la fase liminal, las normas sociales y las jerarquías pueden suspenderse o invertirse, y se fomenta la reflexión y la transformación personal. Este concepto ha sido ampliamente aplicado en diversas disciplinas para comprender momentos de cambio y transformación en la sociedad, la cultura y la identidad individual.

La liminalidad resulta clave para comprender cómo las personas atraviesan períodos de transición y cómo estos momentos impactan en su desarrollo y visión del mundo. En este marco, otros antropólogos, como Van Gennep (2008), también

[14] La mayoría de los conscriptos tenía entre 18 y 19 años en el 82. Quienes pertenecían a la clase 62 habían terminado su instrucción, mientras que aquellos de la 63 acababan de ser alistados. Unos pocos conscriptos eran mayores, aquellos que habían solicitado pedidos de prórroga especiales. A partir de 1973 se establece como edad para realizar la conscripción los 18 años, aunque en la época la mayoría de edad se alcanzaba a los 21. Lo que crea situaciones paradojales como que los jóvenes pudieran ir a la guerra, pero no disponer de su propiedad y capital, por ejemplo.

han sido recuperados por Guber, quien enriquece su construcción teórica incorporando el enfoque del sociólogo argentino Eduardo Archetti, y, a partir de sus aportes, expresa:

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

A partir de este desarrollo, Guber establece que la identidad pública de los excombatientes se construye como *liminal*: una zona de pasaje de un status social a otro, de ser considerados "chicos" a ser vistos como "veteranos de guerra" en muy poco tiempo. El concepto es especialmente apropiado para aplicarlo a ciertos tipos sociales de nuestro país, como aquellos que analiza Archetti (2003) respecto al deporte, o como hace Guber con los "chicos de la guerra", en un triple sentido. Por un lado, territorialmente, luego de la derrota, los excombatientes quedan ubicados en un lugar ambiguo, en tanto no pertenecen del todo ni a las islas, donde estuvieron como máximo setenta y cuatro días, ni al continente, su lugar de origen. Por otro, la conscripción, completamente naturalizada en la época, no ocupa en sus vidas el lugar de un rito de pasaje de la infancia a la adultez, función que sí tuvo para otras generaciones. Sumado a esto, en la posguerra se hace foco en los abusos militares que sus superiores ejercieron sobre ellos, por lo que se los coloca a menudo en un lugar de víctimas y también de minoridad, como si no pudieran sobreponerse a su condición de "chicos".[15] Por último, socialmente, luego de la baja, los exsoldados no

[15] Lorenz (2022) lo explica de este modo: "En resumen, la sociedad argentina de los años setenta y ochenta, además de tener incorporada la guerra en su vocabulario cotidiano, era un colectivo habituado a la muerte y a la violencia políticas, que a la vez tenían a los jóvenes como uno de sus actores principales. Una visión dominante establecía que esta última esta originada en la 'subversión' y el 'terrorismo', pero a frente a estos hechos desatados por 'jóvenes descarriados', la propaganda oficial podía oponer otra

son ni completamente civiles ni militares, sino que conforman un nuevo tipo, cargado de ambivalencias en el contexto del retorno a la democracia.[16] La liminalidad como concepto, umbral de pasaje de una forma a la otra, trinchera que dibuja una frontera en un territorio cuyos límites son objeto de disputa, nos lleva a problematizar varias líneas que cruzan esta tesis. En primer lugar, en este capítulo particularmente abordamos al "joven" como sujeto social, debido a que es el destinatario de los textos del corpus, pero también son jóvenes los personajes principales de los relatos. Por su carácter transicional entre la niñez y la adultez, la juventud se constituye como *liminal*.

Como explican Edelman y Kordon (2023) al estudiar el trauma de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial y los de las guerras de Vietnam o Irak:

> Los primeros recibieron un reconocimiento social que implicó una reparación simbólica y generó condiciones favorables para la elaboración del trauma individual. Su accionar durante la guerra podía tener una lectura, un sentido, social y personal. En cambio, los veteranos norteamericanos de Vietnam o de Irak, en una situación de repudio social a su accionar, no contaron con el apuntalamiento necesario para el trabajo elaborativo y ante la angustia de no asignación, las actuaciones de violencia sin sentido fueron más frecuentes. Por su parte, en el caso de los veteranos de Malvinas, en los que no hubo reconocimiento oficial, incluida la reparación económica, ha sido notable el porcentaje de suicidios. (p. 110)

juventud como modelo, que en gran medida se nutría de virtudes militares" (p. 48). Las torturas sufridas por soldados están ampliamente documentadas e incluyen golpes, hambrunas, maltratos verbales, abusos sexuales y estaqueamientos. Este hecho forma parte de una causa judicial que, en 2024, se encuentra pendiente de resolución por parte de la Corte Suprema de Justicia. Pueden leerse algunos testimonios de la causa en un documento elaborado por la Comisión Provincial por la Memoria (2022). Actualmente, también existen líneas de investigación que abordan la configuración de las identidades de los excombatientes/veteranos desde la perspectiva de los Derechos Humanos (Ressia, 2021).

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

En este sentido, recuperamos también las ideas de la filósofa Verónica Tozzi (2008), en la misma línea de Guber (2004), respecto a las identidades de quienes fueron a la guerra. La investigadora apunta que la disputa discursiva acerca de si clasificar a los sobrevivientes como víctimas o héroes se vincula con cómo contar la historia. Postula como hipótesis, por otro lado, que, en las representaciones de Malvinas, sean diarios, películas, historias o novelas, se habla de la necesidad de recuperar algo, un sentimiento de pérdida y nostalgia por lo que ya no somos, por no estar ya donde estuvimos, por la identidad que ha quedado atrás: "es justamente en la vinculación entre memoria política e identidad que se habilita el espacio para la nostalgia por la identidad perdida" (p. 141). Si, como ya vimos, la identidad siempre es un proceso inacabado, ese rasgo se ve exacerbado en la figura de los jóvenes soldados: experiencia y trauma se anudan en la memoria.

Como mencionamos en la Introducción, en esta tesis nos hemos apropiado de la categoría de Guber para transformarla en identidades *liminares.* La definición de "liminar" remite a un "umbral o a la entrada" (DRAE, 2024). La pregnancia semántica entre *liminar* y *liminal* y su cercanía significante es lo que nos ha llevado a esta reinvención categorial situada (Gerbaudo, 2021b). Ambas palabras refieren a diferentes umbrales, de inicio o de pasaje entre dos formas. El corpus que estudiamos y que hemos identificado como "emergente" da cuenta de identidades *novedosas* dentro de la literatura para jóvenes argentina, que a su vez son también *liminales* como hemos desarrollado. Sin embargo, queremos destacar que inauguran nuevas formas de narrar la juventud, de ahí su carácter *liminar* que nos interesa poner en primer plano. Profundizamos en esta cuestión en la segunda parte de la tesis al trabajar los textos literarios.

2. Dar de leer: la literatura para jóvenes

La LJ presenta una serie de particularidades suscitadas a causa de su destinatario doble, ya que, si bien los libros son concebidos para un lector adolescente, en la mayoría de los casos, quienes escriben, publican y eligen son adultos: escritores, familias y/o docentes. Aunque la literatura es siempre objeto de mediaciones editoriales, entre autores, textos y lectores, estas relaciones adquieren particulares matices en el caso de la literatura para niños y jóvenes, donde además la escuela pasa a ocupar un lugar central. Para leer allí, se seleccionan ciertos textos a partir de criterios del docente, pero también en función de aquello que sugiere el Estado –que realiza prescripciones para las escuelas a través de los currículums e instaura políticas de lectura, fomenta encuentros como ferias del libro, sostiene la compra y distribución de materiales e, incluso, puede constituirse como editor–[17] y de lo que las editoriales publican y promueven. Por otro lado, investigaciones recientes también demuestran de qué modos las comunidades de práctica, es decir, los espacios de intercambios informales de conocimiento entre docentes, se constituyen como lugar para recomendaciones literarias de textos para *llevar a la escuela* (Benítez, 2020).

Este universo de mediaciones múltiples entre autor y lector, constituye un campo (Bourdieu, 1971, 1990, 1995; García Canclini, 1990; Barei, 1993; Martínez, 2013; Sapiro, 2017; Gerbaudo, 2024) que se caracteriza, entonces, por un complejo sistema de relaciones que componen el contexto y por una serie de fuerzas que internamente están en tensión, se atraen y se repelen (Bustamante, 2018). Otro agente que interviene es la academia, como espacio de formación de escritores,

[17] En el Capítulo 3 recuperaremos algunas cuestiones relevantes respecto a los vínculos entre el mercado editorial y el Estado.

docentes, editores y especialistas, y mediante la crítica literaria que los investigadores realizan acerca de los objetos de lectura. Para completar este mapa, vale mencionar otras instituciones, por ejemplo, las asociaciones como la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), con filiales en todo el mundo, como ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina).[18]

Este campo históricamente ha estado expuesto a intrusiones (Díaz Rönner, 1988), a que los valores se antepongan al valor literario (Andruetto, 2013) y a un tutelaje pedagógico (Carranza, 2007), propio del control adulto y que genera un modelo de lector. Por todo esto, podemos establecer que en la literatura para las infancias y juventudes se plantea una relación asimétrica (Carranza, 2007) entre los productores y los destinatarios, una desigual condición de saber y poder difícil de superar, ya que los adultos solo podemos tener representaciones acerca de los chicos y chicas. Estas inevitables representaciones, ineludiblemente, se ven influenciadas por nuestras propias experiencias juveniles, las lecturas que realizamos sobre los jóvenes, los estereotipos culturales que les atribuimos y las formas de consumo que creemos que ellos practican, entre otras cuestiones.

En este sentido, como explica Marcela Carranza (2020), en el campo persiste una relación de colonización:

> Los textos literarios se transforman en una buena excusa, oportunidad para hablar sobre temas predeterminados que los adultos sienten deben transmitir a los jóvenes lectores. Los libros se promocionan desde allí, se editan desde allí, se eligen desde allí, se leen desde allí. Es decir, desde fuera de la literatura. (p. 209)

[18] En esta tesis solo nos detenemos en algunas cuestiones relevantes del campo para nuestro objeto. Sin embargo, en Argentina, existen valiosos aportes que abordan en profundidad la literatura para niños y jóvenes (Díaz Rönner, 1988; Bustamante, 2018; Labeur, 2019; Cañón, 2021; García, 2021; Couso, 2022).

Dado que el corpus que abordamos fue editado como LJ y/o parece dirigirse a un lector modelo (Eco, 1989) joven, se hace necesario retomar los principales debates en torno a estas caracterizaciones que tienen lugar en el campo educativo, editorial y literario. La literatura editada para jóvenes posee ciertas particularidades diferenciales respecto a la literatura para adultos, también llamada "literatura a secas" o "general", es decir aquellos libros que en su soporte material no indican mediante ningún paratexto o marca a qué edad están destinados y que habitualmente se asocian a un lector experimentado o adulto.

Como hemos destacado en otra oportunidad (Bustamante y Bayerque, 2021) el sintagma "literatura juvenil" posee cierta ambigüedad: ¿literatura escrita para jóvenes?, ¿escrita por jóvenes?, ¿publicada por el mercado editorial con un destinatario juvenil? A lo largo del tiempo, en nuestro país y fuera de él (Lluch Crespo, 1996, 2005; Sarland, 2003), equipos de especialistas han demostrado la existencia de la LJ y reflexionado de forma sistemática acerca de ella, sin embargo, es habitual que la problematización acerca del sintagma emerja en los primeros párrafos de muchos de los artículos que se ocupan de la cuestión (López y Bombini, 1992; Bombini, 1998; Bustamante, 2018; Perriconi, 2012; Cañón y Stapich, 2012; Blanco, 2013; Labeur, 2019). En este sentido, acordamos con Patricia Bustamante (2018) quien afirma que, dentro del campo de la literatura infantil y juvenil, la LJ es un recorte, "dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural" (p. 50).[19]

[19] El problema conceptual que acarrea la dificultad de establecer una preposición entre la palabra "literatura" y "jóvenes" excede al campo literario. De hecho, Baretta, Galano y Laredo (2018), quienes estudian en detalle las políticas de juventud desde las Ciencias Políticas, realizan un completo estado de la cuestión donde recuperan una clasificación realizada por Sáenz Marín, luego ampliada por Balardini. Según la posición de los jóvenes como objetos o sujetos de la política establecen políticas *para*, *por*, *con*

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

Al querer establecer las características concretas de este recorte del campo nos enfrentamos a una serie de problemas. Es que los textos que se incluyen y excluyen varían no solo con el tiempo, vaivenes propios del campo literario, sino también de acuerdo con criterios editoriales, como ocurre con numerosos géneros, autores y selecciones en la historia literaria. Esto es justamente lo que se evidencia en algunos de los textos que integran el corpus de análisis de la presente tesis, como veremos a continuación.

El cuento "Tito nunca más" de Mempo Giardinelli es publicado por primera vez por Ediciones B en un libro sin ninguna marca de destinatario, llamado *Estación Coghlan y otros cuentos* (2005). En el 2012, el Plan Nacional de Lectura lo reedita en el marco de la colección 'Leer, conocer, crecer'. Cinco años después, el relato vuelve al mercado dentro de un volumen titulado *Tito nunca más y otros cuentos*, esta vez por la editorial especializada del Grupo Santillana, Loqueleo. Según el propio autor

y *desde* los jóvenes. Vemos, de esta forma, cómo la particular liminalidad de este grupo social afecta a los diferentes campos de estudio que desean investigarlo.

(Méndez, 2018), es la editorial infantil y juvenil la que decide colocar el cuento primero dentro del volumen y dando título al mismo, e incluso haciendo alusión a él con la imagen de tapa, en la que puede verse una cancha de fútbol, un arco de fondo y, en primer plano, una pelota. En la reconstrucción de la circulación del texto de Giardinelli advertimos que, si bien el propio mercado editorial es el que rotula los libros según el criterio de edad, vale hacer dos aclaraciones: por un lado, la frontera entre lo juvenil y lo adulto es permeable;[20] por otro, también observamos cómo se aprovecha la circulación previa de un cuento, como la que tuvo "Tito nunca más", en el marco del Plan Nacional de Lectura (2012) para colocarlo en primer plano en una nueva edición. Sumado a esto, en la selección de la tapa, Loqueleo opta por ponderar la temática futbolística por sobre Malvinas. Esta forma de operar de las ediciones escolares (Tosi, 2019) que intentan apelar al destinatario doble que poseen. Al adulto/docente a través de la recuperación en el título del libro y de un autor de un cuento que es posible que conozca, y al adolescente mediante una tapa que promete cuentos de fútbol.

Otro caso de interés es el del cuento de Juan Forn, "Memorándum Almazán", originalmente editado en *Nadar de noche* (1991), destacado libro de cuentos de inicios de los noventa. En el trigésimo aniversario de la guerra, evento alrededor del cual, como hemos mencionado, se generan gran cantidad de publicaciones, el relato de Forn se incluye en un libro de la serie roja de Alfaguara denominada *Las otras islas*. En esta antología de relatos prologada por el excombatiente Edgardo Esteban, se incluyen textos de reconocidos autores como Liliana Bodoc, Eduardo Sacheri, Inés

[20] Podemos establecer aquí una diferencia entre la LJ y la literatura para niños, aunque existen textos problemáticos en este sentido como los libros-álbum, que presentan desafíos de sentido y no se atienen a clasificaciones etarias (Bajour, 2016). Por este motivo, precisamente, es que han sido considerados "textos de borde" (Cañón y Stapich, 2012).

Garland, Marcelo Birmajer, Patricia Suárez, Pablo de Santis, Esteban Valentino y Pablo Ramos. El cuento de Forn sin dudas se destaca por varios motivos: posee la particularidad de haber sido editado previamente en un libro de autor; además, con treinta y dos páginas, es el cuento más extenso de la antología, a su vez, para el 2012, "Memorándum Almazán" ya formaba parte de la serie de textos literarios de Malvinas desde veinte años antes; por último, los modos de leer Malvinas que se construyen en el relato, en el que existe una simulación de veteranía del personaje principal trae a escena la representación de la guerra como un efecto de hipocresía (Niemetz, 2022), interpretación en la que profundizaremos en la segunda parte de la tesis. La compilación reunida en *Las otras islas* se reedita en varias oportunidades, incluso en 2022 con motivo del cuadragésimo aniversario de la guerra. El libro es incluido dentro del proyecto que Loqueleo construye con motivo de la efeméride para acompañar su difusión en el mercado escolar.

Pero entonces, ¿la literatura juvenil es exclusivamente un fenómeno que responde a decisiones editoriales o podemos encontrar rasgos inmanentes que nos permitan definirla? Cañón y Stapich (2012) sistematizan algunas características como la presencia de un narrador en primera persona, identificado con el protagonista, personajes adolescentes, la utilización de un lenguaje sencillo –que muchas veces incorpora la "jerga juvenil" (Bustamante, 2006, p. 127)–, temáticas realistas (López y Bombini, 1992) y en ocasiones ligadas a problemáticas como el bullying, la anorexia, el abuso de drogas, lo que incluso ha llevado a otros especialistas a pensar en el concepto de "paraliteratura" y "psicoliteratura" (Lluch Crespo, 1996; Nieto, 2017). Sin embargo, en la actualidad los textos editados para jóvenes no se ajustan necesariamente a ese molde observable en los 90 y los primeros años del 2000. Y es que la definición que demos de la LJ –como ocurre con

cualquier otro concepto propio de la teoría literaria, pero tal vez más que en muchos otros casos– depende del posicionamiento crítico, estético, pedagógico y aún ideológico de quien la enuncie: si partimos del corpus literario (Nieto, 2017, 2019), si problematizamos la cuestión desde el mercado editorial o desde lo que pide la escuela (Bombini, 2017), si miramos el objeto desde lo que prescribe el Estado en un determinado momento (Cañón, D'Antonio, Hermida, Hermida, 2016), o a partir del joven como sujeto lector (Bustamante, 2006; Labeur, 2019), se construyen diversas acepciones y corpus. En relación con esto y con las advertencias semejantes que mencionan quienes se interrogan acerca de la literatura para las infancias, cabe señalar que los adolescentes/jóvenes poseen un grado de autonomía superlativamente mayor a los niños y niñas tanto para seleccionar sus lecturas, como para establecer relaciones entre textos.

Por lo dicho, debido a sus implicancias tanto con la literatura para niños como con aquella para adultos, la LJ posee cierta liminalidad. En ocasiones, los adolescentes pueden acercarse a textos que originalmente no fueron pensados para ellos, pero que disfrutan igualmente. Una especialista que se ha preocupado por ordenar estas cuestiones ha sido Paula Labeur (2019). En su libro *Dar para leer* parte de un ejercicio de invención para elaborar una clasificación posible de las lecturas de los jóvenes. Imagina siete estantes de una biblioteca juvenil partiendo de dos certezas: que existe un lector joven y que ese sujeto lee dentro y fuera de las instituciones educativas. A partir de esta analogía, formula una posible organización de este corpus diverso y aparentemente inaprensible e incluye en los estantes aquella literatura de género realista escrita para jóvenes que están en la escuela, pero también textos escritos antes del siglo XX, libros que circulan por fuera de la escuela y la literatura a secas recortada –sea por los Diseños Curriculares como por

los docentes– para leer en el aula. Una mención especial merece para Labeur los textos escritos por jóvenes, a los que incluye en el último estante. Vale explicitar que en la actualidad que muchos adolescentes son consumidores y productores de diferentes tipos de contenido multimediático, por ejemplo, los jóvenes booktubers que a través de sus canales de Youtube o sus cuentas de Instagram, alimentan el campo cultural.

Consideramos que los textos que conforman el corpus emergente de Malvinas pertenecen a la LJ no solo porque predomina el narrador en primera persona, se presentan personajes jóvenes y se construye un verosímil realista, sino también por las operaciones editoriales y de puesta en texto que mencionamos previamente. Estas decisiones, que influyen en su circulación, son criterios fundamentales para configurar cierto tipo de destinatario/s. Como hemos señalado, estos textos están dirigidos a un lector doble: el joven o adolescente y, a menudo, un adulto, especialmente docente.

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

2.1. La historia en la literatura para jóvenes[21]

Como señalamos en la Introducción, en la literatura argentina existe a menudo algún tipo de referencia, alusión o mención de nuestro pasado común, aunque el vínculo entre la ficción y la historia puede adoptar diversas formas. Castelló Joubert (2012) lo explica así: "La narrativa argentina abunda en obras tramadas en la urdimbre de acontecimientos históricos: novelas y cuentos donde el pasado histórico es ya el núcleo del relato, (…) ya un contexto que funciona como marco de representación de lo narrado" (p. 259). Por su parte, Elsa Drucaroff (2011) postula que la narrativa contemporánea "se interroga constantemente por la historia; el trauma de la dictadura retorna con horror; aunque se transforme y contamine con múltiples sentidos ajenos a él" (p. 293). Si bien lo histórico se despliega en la literatura a secas, en la actualidad, y desde hace algunos años, podemos observar un "corpus emergente" (Dalmaroni, 2005, p. 14) de narrativa histórica destinada a las juventudes. La ficcionalización de la historia reciente y no tan reciente es un fenómeno destacado en la literatura para niños y jóvenes de los últimos años.

Para Lojo (2013), "los relatos de la Historia" (p. 52), entre los que incluye la literatura y también la no ficción, han gozado de muy mala prensa en el ámbito académico debido a su masividad, el lugar del mercado en su consolidación y su supuesta baja calidad literaria. Nos preguntamos, entonces, cómo se configuran estos movimientos del campo literario en la LJ, vapuleada muchas veces por las mismas razones. En este sentido, Claudia López y Gustavo Bombini (1992) escribieron un texto iniciático sobre el tema, "Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente", en el que cuestionan fuertemente el valor de lo creado hasta el comienzo de los 90 para los jóvenes en nuestro país. En dicho artículo caracterizan

[21] Algunos fragmentos de este apartado han sido reelaborados a partir de Bayerque (en prensa).

este corpus como "desficcionalizado" –en tanto presenta un realismo simplificador– como "deshistorizado" –por la aparente imposibilidad de leer literatura de otros momentos históricos e incluso analizar su recepción–, y "descontextualizado" –en tanto pareciera proponer que en la escuela se lee algo diferente a lo que se lee por fuera de ella–. Bombini (1998) vuelve sobre estas ideas un tiempo después, ante la dificultad de establecer un parámetro homogéneo acerca de la definición misma de LJ que posibilite distinguirla de la literatura para niños y de la literatura a secas. Para el crítico, mercado y escuela forman un entramado difícil de desarticular.

Sin embargo, la supuesta "deshistorización" en la literatura juvenil ha sido cuestionada. Así, en Francia, en 1995, Marc Soriano señala la pervivencia de las "ficciones ubicadas en un pasado más o menos lejano y biografías" (p. 331) en la literatura infantil y juvenil, y lo asocia a dos cuestiones: a que son obras llenas de aventuras y de acción que promueven la identificación, pero también a que las familias han promovido estas lecturas como "material paraescolar" (p. 331). Cañón y Stapich (2012) indican que el *boom* comercial que se produjo en los 90 en Argentina, vinculado a la reforma educativa de la Ley Federal de Educación (1993), desarma el repertorio de lecturas canónicas y abre el espacio para la selección de textos en la escuela. Es por eso que proponen asociar la LJ con un género de borde (Gerbaudo, 2021a), por incluir textos heterogéneos que podrían pensarse tanto para un lector joven como para uno adulto, y destacan ya en 2012 la emergencia de un corpus de textos literarios específicos que ficcionalizan la historia reciente, la dictadura militar, las desapariciones, la apropiación de niños. Las autoras mencionan algunas novelas como *El año de la vaca* (2003) de Márgara Averbach, *El mar y la serpiente* (2005) de Paula Bombara, *Piedra, papel y tijera* (2009) de Inés Garland o *Manuela en el umbral* (2011) de Mercedes Pérez Sabbi.

Por su parte, Bustamante (2018) al analizar una serie de textos literarios juveniles que "ficcionalizan la historia" (p. 58), se pregunta por los modelos historiográficos que subyacen a esa literatura y por el lector que proponen. A la especialista le interesan particularmente aquellos textos metaficcionales, que "permitirían a los jóvenes leer la historia como un discurso construido" (p. 58). Y agrega al corpus textos argentinos, pero también extranjeros como *La ladrona de libros,* de Markus Zusak o *Mauss,* de Art Spiegelman.

Con este recorrido por la crítica literaria argentina, podemos evidenciar dos cuestiones. En primer lugar, el *corpus histórico* en la literatura juvenil excede la Argentina, aunque también aquí se expande y se vincula con nuestra propia historia. Por otro lado, los especialistas han abordado diferentes aspectos de estos textos y, en este sentido, se destaca la idea de "material paraescolar" –desde Soriano– y "paraliteratura" –Lluch y Nieto–. Es aquí donde el mercado editorial, que abordamos en profundidad en el Capítulo 3, ingresa a operar en el campo literario. ¿Qué fue primero? ¿Los trabajos de la memoria de Malvinas que han hecho ingresar la cuestión como tema en la LJ? ¿O es que en un contexto favorable a los discursos de memoria a nivel global y en el caso de Argentina en el marco de la puesta en marcha de políticas de reparación histórica, se favorece la emergencia de este corpus?

Cierre del capítulo. *Cavar el pozo*

Como desarrollamos en la Parte I de la tesis, nos proponemos construir abordajes teórico-críticos de numerosos especialistas, esenciales para delimitar los conceptos clave de nuestro trabajo. En este primer capítulo, abordamos la identidad, una categoría compleja en las ciencias sociales, fuertemente vinculada en nuestro país al reclamo histórico de Memoria, Verdad y Justicia. En la segunda parte, nos centramos

en la identidad juvenil y en cómo la juventud se configura como una noción conflictiva y ligada a procesos históricos. En este marco, analizamos también la construcción de una literatura dirigida especialmente a los jóvenes, realizando un recorrido por el desarrollo de estas publicaciones en nuestro país y los debates teóricos y críticos que han marcado el campo, dentro del cual se inscriben los textos literarios estudiados en esta tesis. En el segundo capítulo abordaremos las relaciones y tensiones entre historia, memoria y literatura, problemas teóricos cruciales para indagar las obras seleccionadas, que tensan estos límites en torno a la Guerra de Malvinas.

"pues su blanco está en los montes/ y en su azul se tiñe el mar": la bandera argentina, y más especialmente sus colores, han sido utilizados como símbolos primigenios de la identidad nacional de diferentes modos a lo largo de nuestra historia. En el Capítulo 2 veremos cómo la guerra resignifica necesariamente estos versos de la Marcha.

CAPÍTULO 2.
"De los pibes de Malvinas que jamás olvidaré". Historia, memoria y literatura

En Argentina nací
tierra de Diego y Lionel
de los pibes de Malvinas que jamás olvidaré

Fernando Romero y La Mosca, "Muchachos, ahora nos Volvimos a Ilusionar"

Dios en el cielo y en la tierra
como en Malvinas, preparado pa' la guerra

La T y la M, "Pa' la Selección"

2022 fue un año crucial para la argentinidad. En primer lugar, se cumplieron 40 años de la guerra de Malvinas, un hecho histórico que sigue siendo considerado reciente en la memoria colectiva. Además, como se ha señalado en múltiples ocasiones, fue el único conflicto bélico en el que el país estuvo involucrado en el siglo XX. Por otro lado, el Mundial de Fútbol en Qatar atrajo la atención de millones de personas alrededor del mundo, consolidando una vez más la conexión entre el fútbol y Malvinas, una relación histórica. En todas las tribunas argentinas resuenan canciones y ondean banderas en homenaje a las islas. Esta relación se consolidó aún más cuando, durante el Mundial, "las canciones del Mundial" –aquellas que se corearon frente a televisores, en las calles, en la previa de los partidos y en los festejos multitudinarios– incluyeron la palabra "Malvinas", evocando un universo de significados que trascendió el ámbito deportivo. Desglosar el alcance de esta palabra y revisar su significado en el contexto histórico y cultural de Argentina es uno de los objetivos de este capítulo. [22]

[22] Malvinas se encuentra presente en muchas letras de la música popular argentina. Para un análisis de este fenómeno ver Cisilino y Barrena (2021) y Buch y Gilbert (2022). Por otra parte, la relación entre el fútbol y Malvinas ya fue explorada por Svetliza (2023) quien recupera la figura de Maradona en tanto

En esta tesis nuestro objeto de estudio no es la Guerra de Malvinas, ni la posguerra o la historia de la disputa territorial entre Argentina y Gran Bretaña desde 1833. Sin embargo, sí compete a nuestro trabajo una porción del territorio de las representaciones vinculadas a Malvinas. En este capítulo, entonces, es preciso en primer lugar, realizar un acercamiento a las múltiples aristas del objeto Malvinas, para, a partir de allí, adentrarnos en aquellas que competen a nuestro objeto. Desarrollamos de forma acotada a continuación algunos aspectos acerca de la guerra y del conflicto por el territorio del archipiélago. Por otra parte, también delineamos aquí el contexto histórico en el que emerge el corpus que estudiamos. En este sentido, volvemos sobre la formulación del problema de la investigación y la justificación del recorte temporal. Para ello, reconstruimos el período 2003-2015. Al final del capítulo, también indagamos en el concepto de "mancha temática" (Drucaroff, 2011) de Malvinas, tanto en la literatura en general como en la LJ, dado que en la segunda parte de la tesis abordamos los objetos de lectura propiamente dichos.

1. Malvinas: palabra estallada

En Argentina, "Malvinas" es un significante que usamos de manera coloquial para referirnos a múltiples cuestiones, como puede verse en las recientes apropiaciones de la música y la cultura popular que ofician de epígrafe en este capítulo. En primer lugar, y a nivel más denotativo, alude a una parte del territorio integrado por las *Islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur*, archipiélago invadido y usurpado en 1833 por

héroe a partir de su actuación en el Mundial de 1986 y su "canonización" popular luego de los dos goles frente a Inglaterra en cuarto de final.

el entonces Imperio Británico.[23] También funciona como expresión que refiere a la *Guerra de Malvinas*, hecho clave de la historia reciente. Como mencionamos en la Introducción, los 74 días de duración del conflicto incluyen la recuperación de un territorio anhelado, la espera de la reacción inglesa, el inicio de combates que se libraron por tierra, mar y aire, la muerte, el frío y la rendición. Esta oración resume algunos de los eventos más relevantes de ese período de 1982, que va desde el desembarco argentino –el cual otorgó un apoyo social importante, aunque efímero, a la dictadura– hasta la derrota, que precipitó el regreso a la democracia (Lorenz, 2014).[24] Del 14 de junio del 82 a la actualidad, "Malvinas" nos permite hacer referencia al debate por la soberanía de las islas, que antecede a la guerra, y continúa vigente.[25] Pero también a la posguerra en sus múltiples dimensiones, desde los

[23] La denominación de las islas continúa siendo tema de debate público. En abril del 2024, el gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego propuso cambiar la denominación de "Georgias del Sur y Sandwich del Sur" a "Islas San Pedro" e "Islas Esquivel", a partir del argumento de que es forma de nombrar corresponde históricamente, y no la actual, que reproduce una perspectiva anglosajona. De esta manera, este tema forma parte de la agenda pública durante el aniversario de la guerra número cuarenta y dos. Puede leerse la polémica aquí: https://www.pagina12.com.ar/729235-el-gobierno-fueguino-propone-cambiar-los-nombres-de-las-isla

[24] Marina Franco (2023) realiza un estado de la cuestión acerca de las diversas explicaciones y problemáticas que han enfrentado los cientistas sociales al intentar explicar la transición democrática en Argentina. En este sentido, polemiza con Daniel Mazzei, ya que ambos difieren en el momento de inicio de la transición. Mientras Mazzei sitúa el comienzo del proceso tras la derrota en la Guerra de Malvinas, considerándola un punto de quiebre para la transición política, Franco sostiene que la guerra no marcó un inicio, sino que fue la profundización de una crisis que ya se venía gestando hacia 1981, cuando comenzó a deteriorarse la legitimidad del poder militar. Vale aclarar aquí que las consideraciones historiográficas que se hacen en este apartado no persiguen un afán totalizante, es decir, que no pretendemos abordar de forma exhaustiva un fenómeno tan complejo como la guerra. Sin embargo, sí creemos necesario retomar algunas cuestiones insoslayables acerca de la historia de Malvinas.

[25] Malvinas, en tanto representa no solo un hecho histórico trascendente, sino también un conflicto diplomático actual entre Argentina y Gran Bretaña, es un tema acerca del cual cada gobierno, pero también cada candidato/a a ocupar el sillón de Rivadavia sienta posición. Como explica Guber (2022) "Es difícil deshacerse del reclamo por Malvinas, entre otras cosas porque figura en la Constitución Nacional de 1994, emitida bajo un gobierno democrático. Es difícil, también, porque Malvinas tiene muertos y sobre todo deudos. Y es difícil porque cualquier estadista argentino sabe que la defensa de la causa Malvinas reditúa políticamente" (p. 9). En este sentido, en las elecciones presidenciales del 2023, Malvinas se configura como un eje fundamental dentro de la política exterior de nuestro país. Es lo que se evidencia en el estudio que realizan Motteta, Luzzi y Salmon (2023) desde el Centro de Estudios de Política Internacional de la UBA. El discurso de Javier Milei, por ejemplo, oscila entre la declaración pública de admiración a Margaret Thatcher –considerada ofensiva especialmente por su rol en el hundimiento del Crucero A.R.A. General Belgrano–, a afirmar que desea recuperar las islas por vía diplomática. Una breve

avatares de las relaciones internacionales a los efectos traumáticos provocados en quienes participaron de algún modo en el conflicto, en sus familias y en la sociedad argentina.[26]

En estos usos y reapropiaciones del término se evidencian diversas operaciones retóricas. Según los especialistas, una elipsis es una figura retórica de construcción, "que consiste en suprimir una o más palabras que no son necesarias para la claridad del sentido" (Fernández, 2007, p. 33) y se vincula a otra, el zeugma, "elipsis de un término ya expresado en un miembro del período y que debe sobreentenderse en los demás" (Fernández, 2007, p. 86). Creemos que entre aquello que no es necesario que sea dicho, el *nombre de un territorio*, y aquello que puede sobreentenderse, la *guerra como fenómeno social compartido*, se conjura el significado de Malvinas para argentinas y argentinos.[27] De este modo, el término "Malvinas" funciona como un tipo de elipsis, unificando en una sola palabra tanto el territorio como el conflicto, las memorias y las implicaciones sociales y políticas, condensando así el significado que se asocia con este fenómeno histórico compartido.

recapitulación periodística de estos acontecimientos puede leerse en Rodriguez Freire (2024) y Rosemberg (2024).

[26] En el marco de la complejidad territorial y estratégica del conflicto, donde las dimensiones geográficas y la organización militar fueron cruciales, Soprano (2025) señala lo siguiente: "Entre el 2 y el 7 de abril, las Fuerzas Armadas Argentinas definieron el Teatro de Operaciones Malvinas (TOM) que comprendía las Islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur. Desde el 7 de abril, este fue reemplazado por el Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS), que extendió la jurisdicción del TOM a los espacios marítimos y aéreos correspondientes para garantizar la defensa del litoral atlántico. Durante la guerra también se conformó el Teatro de Operaciones Sur (TOS) abarcando el territorio de la Patagonia argentina al sur de paralelo 42° considerando la participación de Chile en el conflicto. El TOS se relaciona con los reclamos de "exsoldados" denominados "movilizados" en el territorio continental que reivindican condición de veteranía" (p. 79).

[27] Svetliza (2023) toma "Malvinas" como sinécdoque de la guerra. Más allá del nombre del recurso, retomamos en los próximos capítulos esta operación de mutilación que realizamos habitualmente para referirnos a la cuestión, ya que existe una correlación con ciertas operaciones retóricas que se advierten en nuestro corpus.

A continuación, describimos y analizamos algunos puntos de entrada a Malvinas como fenómeno historiográfico, pero focalizamos en aquellas cuestiones que atraviesan las identidades sociales, en diálogo con cuestiones que ya desarrollamos en el Capítulo 1.

1.1. Historias de Malvinas

Las Islas Malvinas fueron habitadas de manera esporádica por pueblos originarios como los yámana, quienes las visitaban, pero no mantenían asentamientos permanentes en el archipiélago (Zangrando y Borrero, 2022). Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se registran varios intentos de colonización de las islas por parte de diferentes países europeos, una práctica común en la expansión territorial de la época. Los primeros en llegar fueron los franceses, seguidos por los ingleses. Finalmente, en alianza con estos, los españoles asumieron el gobierno de las islas entre 1767 y 1811. El proceso independentista llevó a que las islas quedaran deshabitadas hasta que el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de nuestra política exterior, advirtiera el enorme impulso que adquirían las actividades balleneras y pesqueras en la región. Finalmente, Luis Vernet, un comerciante alemán, se interesó por asentarse en las Malvinas y extender allí sus actividades. Tras una serie de viajes en los que se estableció población, dieron inicio las actividades ganaderas y pesqueras. Luego de la independencia, Vernet fue designado como la primera autoridad política y se mudó con su familia definitivamente en 1829.[28] Sin embargo, en los años previos a la ocupación, un

[28] Aquí solo realizamos una breve mención de muchos años de la historia del territorio malvinense. Una minuta acabada puede leerse en Lorenz (2014) y Erlich (2015). Acerca de la vida de Luis Vernet y su familia en las Islas es destacable el trabajo de Marcelo Luis Vernet (2020) en *Malvinas, mi casa. Vísperas, Diario de María Sáez de Vernet y Apostillas*, donde recupera, no solo el diario de su tatarabuela, sino también la

ataque de un navío norteamericano, motines y diferentes sucesos violentos generaron el espacio de oportunidad para que, sin usar la fuerza, los ingleses expulsaran a las autoridades rioplatenses.[29]

El reclamo por la soberanía argentina emergió de formas disímiles a lo largo de los siglos XIX y XX, en paralelo a los avatares políticos internos y externos. El debate y la necesidad de sostener el reclamo por las islas ingresó, incluso, al sistema educativo en diferentes momentos y a través de diversas estrategias, aspecto que interesa en función del objeto de investigación aquí recortado.[30] Como recapitulan Pablo Pineau y Alejandra Birgin (2022), en el siglo XIX se encuentran menciones a las islas en libros de texto, efemérides, temas a enseñar y debates en torno a la cartografía, especialmente en la escuela primaria y como parte de la formación ciudadana masiva que el sistema pretendía instalar. Existen algunos hitos dignos de mención, tales como, la publicación y distribución gratuita de *Les Îles Malouines* de Paul Groussac en 1936, obra en la que el intelectual francés expone los fundamentos jurídicos, históricos y geográficos que avalan el reclamo argentino;[31] en 1941, Malvinas fue incluido como contenido curricular y se comienza a entonar la flamante

historia de las islas antes de su llegada a través del estudio de innumerables fuentes documentales como cartas, mapas, papeles oficiales, diarios, contratos.

[29] Unos meses después del desembarco inglés en Malvinas, Antonio Rivero y un grupo de gauchos asesinan a algunos de los empleados de Vernet que quedan en las islas por problemas con su pago. La disputa historiográfica acerca de si fueron una resistencia a la usurpación inglesa o simples asesinos continúa vigente (Lorenz, 2014).

[30] Durante la década del 30, escritores referenciados con el revisionismo histórico plantearon, a través de la reivindicación de la soberanía sobre las islas, una crítica al imperialismo británico. Estas ideas fueron retomadas y reactualizadas en la década del 60 por sectores de la juventud radicalizados políticamente (Bartolucci, 2021).

[31] En 1934, el legislador socialista Alfredo Palacios impulsa un proyecto de ley para difundir el conocimiento de los derechos soberanos de Argentina sobre las islas. En este marco, se sanciona la Ley 11904, en la que se disponía que la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares tradujera el ensayo de Groussac "Les Îles Malouines", originalmente escrito en francés, y realizara un compendio para su distribución gratuita en los establecimientos educativos del país (Guber, 2012). En 2015, desde el Ministerio de Educación de la Nación se publica *Las islas Malvinas* en una edición facsimilar. Se editaron 200 000 ejemplares para ser distribuidos en el sistema educativo.

"Marcha de Malvinas", compuesta por Obligado y Tieri;[32] unos años después, durante los gobiernos peronistas, se instituyeron normas para que la cartografía oficial no "lesionara *la soberanía nacional*" (Pineau y Birgin, 2022, p. 31) y el Ministerio de Educación instauró la Semana de las Islas Malvinas y de la Antártida Argentina, entre los días 10 y 16 de junio, con el propósito de que se realicen actividades alusivas. La inclusión de Malvinas en los libros escolares, especialmente de nivel primario, desde 1952 en adelante se configura como un hito de la educación patriótica, en el marco de la cual se la instala como "causa" nacional, cualidad que se profundiza a partir de ese momento, especialmente en la década del 60 (Santos La Rosa, 2022).[33]

Las décadas que anteceden a la guerra, atravesadas por las interrupciones en el orden democrático, incluyen acontecimientos destacados como la Resolución 2065 (XX) de la Asamblea General de las Naciones Unidas (16 de diciembre de 1965) que reconoce, en primer lugar, que existe un conflicto entre Argentina y Reino Unido acerca de la soberanía del territorio y, luego, invita a los países a negociar pacíficamente para encontrar una solución (Erlich, 2021). Este hito diplomático da origen a un proceso de negociaciones que contribuye significativamente a la

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

[33] Santos La Rosa (2022) realiza un estudio acerca de la presencia de Malvinas en los textos escolares entre 1945 y 1973, y explica que "Durante esta década los textos escolares de nivel primario y secundario continuaron abordando el tema Malvinas, siguiendo las mismas notas discursivas que terminaron siendo definidas durante la etapa peronista, aunque destinándole cada vez más espacio. De esta manera las diversas editoriales colaboraron y acompañaron las políticas gubernamentales desplegadas para instalar definitivamente el 'sentimiento' Malvinas, proceso que culminaría en cierta forma en 1973 al decretarse la fecha del 10 de junio como 'Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas e Islas del Sector Antártico', formando parte del calendario de fechas patrias a conmemorarse en todas las escuelas" (p. 10).

prosperidad de los isleños, no solo abriendo las comunicaciones aéreas, sino también en lo que respecta a la provisión de combustible, servicios como la salud, la educación y el suministro de productos frescos y variados (Lorenz, 2014).[34]

Pero Malvinas se transforma para siempre en un hecho clave de nuestra historia en 1982, más específicamente el 2 de abril, con el desembarco argentino.[35] Rosana Guber (2012) condensa del siguiente modo lo que sucede entonces:

> Este *statu quo* fue interrumpido en 1982 durante 74 días, cuando la tercera junta militar del gobierno argentino autotitulado "Proceso de Reorganización Nacional" que rigió al país entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983, tomó por la fuerza la capital isleña Port Stanley y diseminó efectivos terrestres, marítimos y aéreos en las dos islas mayores a la espera de una reacción enemiga. En menos de un mes, el personal argentino y los 1.800 habitantes conocidos como *kelpers* supieron del arribo de la Royal Task Force tras unos 13 mil km de travesía. El 1º de mayo comenzaron los combates aeronavales y el 21 del mismo mes infantes de marina reales y paracaidistas desembarcaron en la bahía de San Carlos, sobre el estrecho homónimo que separa las islas Soledad y Gran Malvina. Después de 24 días de avance hacia el Este las fuerzas británicas ocuparon Puerto Argentino el 14 de junio y la Union Jack fue izada nuevamente. (Guber, 2012, pp. 16-17)[36]

[34] Cercano en el tiempo, el 28 de septiembre de 1966, durante la dictadura de Onganía, un grupo de militantes jóvenes vinculados al nacionalismo de derecha y al peronismo, estudiantes y obreros de la Unión Obrera Metalúrgica llevan adelante lo que se conoció como Operación Cóndor. El grupo secuestra un avión de Aerolíneas Argentinas que se dirigía a Río Gallegos, produce un desvío hacia las Islas Malvinas, aterriza en Port Stanley e iza la bandera de nuestro país. Posteriormente, en una "Declaración" se identifican como defensores de la soberanía nacional en tanto civiles que recibieron instrucción de las Fuerzas Armadas (Lorenz, 2022). Lorenz inscribe este episodio en una genealogía mayor que tiene un punto culmine en la guerra: hombres y mujeres jóvenes que arriesgaban sus vidas o las entregaban cotidianamente. Por otra parte, Mónica Bartolucci (2021), en su artículo "El cóndor pasa, una vez más. Antiguas causas nacionales en nuevos peronistas: Dardo Cabo y las Malvinas en 1966", ha analizado, a partir de la categoría "nacionalismo banal", cómo los jóvenes de los años sesenta y setenta se apropiaron de los ideales y reivindicaciones nacionales.

[35] Para un análisis de la guerra en sí misma ver Lorenz (2014; 2020; 2021; 2022) y Guber (2004, 2012). En los próximos capítulos de la tesis mencionamos cuestiones historiográficas puntuales en la medida que la lectura que estamos realizando de los textos literarios así lo requiere.

[36] La guerra es un fenómeno complejo en múltiples dimensiones. Guber (2022) explica: "La guerra fue distinta para los marinos, para los terrestres y para los aeronáuticos, para los pilotos de A-4B de la Fuerza Aérea y para los aviadores navales de A-4Q. Y fue distinta también para los marinos de los buques y para los infantes de marina, para los soldados que estaban en Monte Longdon y para los que estaban en el Aeropuerto de Puerto Argentino. En cierto sentido "estas guerras" son diferentes y ninguna resume a las demás; mucho menos si comparamos cómo vivieron la guerra quienes estuvieron en las Islas y quienes no salieron de la Argentina continental. Sucede que, al iniciar la investigación, todo nos parece lo mismo: 'los militares', 'los soldados', 'las Fuerzas Armadas', etc." (pp. 4-5). Quienes abordamos algún aspecto vinculado a la guerra debemos tener presente esta complejidad, los matices que pueden surgir, la versatilidad en los testimonios que muchas veces se contradicen entre sí, etc.

Los más de cuarenta años que nos separan de la guerra nos invitan a realizar nuevas lecturas sobre los procesos históricos que se desarrollaron *a posteriori* del conflicto. Suele aludirse al período que se inicia con el 15 de junio del 82 y la década del ochenta, regreso de la democracia mediante, como etapa de "desmalvinización" (Cangiano, 2012; Lorenz, 2022; Dubatti, 2022). De esta manera, se denomina al ocultamiento de manera sistemática por parte del Estado, pero también de otros actores civiles, de lo ocurrido en Malvinas.[37] El intento de silenciamiento responde a diferentes motivaciones. En el caso de los actores de la dictadura, esto se relaciona con las condiciones materiales en las que los soldados vivieron la experiencia de la guerra, quienes, incluso, estuvieron sujetos a torturas y prácticas deshumanizantes, lo cual traza un punto de contacto con el modus operandi de las Fuerzas Armadas en la "guerra contra la subversión". Sin embargo, esta perspectiva no nos permite considerar las islas como una extensión de los centros clandestinos de detención (Rodríguez, 2022). La reacción de la sociedad fue, por su parte, diversa. La algarabía de quienes celebraron espontáneamente la recuperación de las islas en la Plaza de Mayo el 2 de abril contrasta con la pérdida de vidas durante el conflicto, la posterior

[37] Lorenz (2022) reconstruye los devenires del concepto de "desmalvinización" desde la primera mención de Alan Rouqiué (Soriano, 1983) hasta la forma en que la tomaron los excombatientes: "para ellos 'desmalvinizar' significaba, lisa y llanamente, el abandono de la mención y el reconocimiento a su actuación en Malvinas, sin que esto implicara una reivindicación de las Fuerzas Armadas. En muchas ocasiones, en realidad, era exactamente lo contrario. Sin embargo, como la guerra en el archipiélago estaba asociada a la dictadura, sus reclamos estaban peligrosamente asociados a la reivindicación de la 'guerra sucia'" (p. 209). Por su parte, Cangiano (2012) explica que luego de la guerra la desmalvinización adopta diferentes formas y contenidos a medida que se profundiza la subordinación de Argentina al "nuevo escenario internacional resultante de la ofensiva neoliberal de las décadas del '80 y '90. La guerra de Malvinas provocó, con independencia de las intenciones de la dictadura cívico-militar gobernante, un quiebre objetivo en la relación entre nuestro país y las grandes potencias occidentales, relación que debía ser restablecida con la mayor celeridad para retornar al statu quo de "normalidad" anterior al 2 de abril" (p. 29) Más cerca en el tiempo, Ricardo Dubatti (2022), luego de revisar los usos que se le han dado a este término (Cangiano, 2012; Lorenz, 2022) propone generar una definición que piense lo compartido: "La desmalvinización sería así todo acto de omisión (histórica, social, política, cultural, económica) impulsado con el fin de silenciar las problemáticas de la guerra y de la Cuestión Malvinas (ya sean asumidas como "positivas" o "negativas")" (p. 33). Adherimos al uso que realiza Dubatti del término ya que nos parece una perspectiva superadora que es adecuada para el análisis que llevamos adelante en esta tesis.

rendición y el regreso de los soldados al continente, que marcó el cierre de ese capítulo. La invisibilización de los excombatientes forma parte de lo que se denomina la "desmalvinización". A pesar de enfrentar un contexto social adverso, los excombatientes se organizaron rápidamente para hacer valer sus derechos y canalizar sus reclamos (Lorenz, 2014).

En los últimos años, nuevos estudios matizan la idea de que el Estado se "olvidó" de quienes estuvieron en Malvinas. El trabajo de Daniel Chao (2021), por ejemplo, traza un completo panorama de las formas de intervención que se articularon desde municipios, provincias y, principalmente, la Nación, para reconocer y resocializar a los veteranos.[38] El período comprendido entre los años 2003 y 2015, más que como "remalvinización" —como a menudo ha sido caracterizado—, también podría ser pensado como "malvinización con muchos adjetivos".[39]

A partir del recorrido realizado hasta aquí, vale reafirmar que "las islas son mucho más que el archipiélago usurpado" (Lorenz, 2020, p. 12). Sin embargo, los diversos modos en los que se ha *leído Malvinas*, muchas veces solapados entre sí, se anclan discursivamente en territorios no solo geográficos, sino también en ámbitos sociales, culturales, ideológicos y textuales, como veremos. Es importante para el

[38] Chao (2021), a través del análisis de fuentes legislativas y administrativas del período 1982-2017, demuestra que el Estado propuso formas de reconocimiento, integración, homenaje y resocialización (2021): "Con la democracia devino el tratamiento parlamentario de este problema y la obvia inclusión de mecanismos de participación anulados por la Junta Militar; no obstante, los modos en que se concibió y subjetivó al veterano, y las formas en que se pensó la necesidad de reingresarlo a una sociedad de la que fue expulsado por la guerra, no tuvo prácticamente rupturas" (p. 255).

[39] Esta idea surge a partir de un intercambio originado en el Bloque 1: Teatro y literatura de Malvinas de la mesa "Malvinas entre dictadura y democracia" del XIV Seminario Internacional de Políticas de la Memoria, Democracia 40 años debates y reflexiones desde el presente, en el Centro Cultural Haroldo Conti, realizado el 30 de septiembre de 2023. Formaron parte de ese intercambio quienes coordinaban la mesa, Verónica Perera y Cristian Rama, y quienes expusimos, Ricardo Dubatti, Mora Hassid y María Luisa Diz. La idea de caracterizar el proceso de esta manera nos parece adecuado y traza un punto de contacto con el modo de entender la literatura con un destinatario infantil o juvenil (Andruetto, 2013).

desarrollo de esta tesis adentrarnos ahora en ese archipiélago de palabras, gestos, leyes, políticas, libros y documentos, ya que constituyen los difusos límites entre los cuales trabajaremos.[40]

2. Malvinas en el siglo XXI

Luego de haber dado cuenta de la polisemia de "Malvinas" y haber realizado un breve recorrido que permite vincular la historia del territorio con algunas de sus repercusiones e impactos sociales, en este segundo apartado, nos adentramos en el contexto cultural, social y normativo en el cual surge el corpus literario que estudiaremos en la segunda parte de la tesis. Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que estas cuestiones son fundamentales para indagar en los textos seleccionados y leerlos en la trama de discursos e intentos de apropiación de los que son objeto.

[40] A diferencia de otros aspectos de la llamada "historia reciente", las investigaciones sobre la guerra de Malvinas y la posguerra han sido exiguas (Lorenz y Gandara, 2020). Aunque, en la actualidad, la Guerra de Malvinas sigue siendo un tema poco estudiado (Guber, 2022; Rodríguez, 2022), existen numerosas investigaciones que enriquecen este campo, y queremos mencionar aquí algunas de ellas. Entre ellas, y en el marco de la consolidación y difusión de los estudios de género, se destaca el trabajo sobre las mujeres que luchan por ser reconocidas como veteranas de guerra, un grupo que participó principalmente como enfermeras, instrumentadoras quirúrgicas y radiooperadoras (Careaga, 2023). Otra línea de investigación está vinculada a la identificación de los cuerpos de los soldados sepultados en el Cementerio de Darwin (Prync y Urquizu, 2021; Guerriero, 2021). También existen nuevas formas de estudiar la guerra, promovidas por Rosana Guber en el marco de un trabajo interdisciplinario encabezado por especialistas del CONICET y veteranos de la guerra. Al respecto, puede consultarse un breve video socializado con motivo del 42 aniversario de la guerra: https://www.conicet.gov.ar/junto-a-veteranos-de-guerra-especialistas-del-conicet-realizaron-la-primera-campana-arqueologica-en-las-islas-malvinas/. Finalmente, queremos mencionar un grupo de investigadores del que formamos parte, que conforma a nivel nacional la Red de Investigadores de la Cuestión Malvinas (RedICMa), abordando el tema desde diferentes áreas: "Cuestión Malvinas y Políticas Soberanas" e "Historia y Memoria en la Cuestión Malvinas". Cada área cuenta con un equipo de coordinación y está integrada por investigadores y docentes que abordan diversas líneas de investigación, las cuales se articulan de manera amplia a través de estos dos grandes ejes.

La llegada al poder de Néstor Kirchner en mayo del 2003 se da en el marco de una profunda crisis económica, política y social.[41] El presidente solía utilizar la expresión "salir del infierno" (Amar, 2021, p. 214) para referirse a la estrategia política que se articula en su gobierno para dejar atrás los años de caos institucional que antecedieron a su mandato.[42] El uso de la metáfora por parte de Kirchner genera una inmersión en un clima de época tras la crisis del 2001 que nos interesa recuperar aquí. La caída del gobierno de Fernando de la Rúa marca un hito en un proceso de "crisis económica, devastación cultural y frustración social como culminación de una etapa dominada por el neoliberalismo" (Jaramillo, 2016, p. 447). De todas estas dimensiones, en función de nuestro objeto de investigación, nos concierne observar aquí las políticas vinculadas con la identidad, la lectura, la memoria y la educación, campo que según Terigi (2016), se encontraba en una situación particularmente crítica.[43]

Esta época a menudo es identificada con el fin de la posdictadura (Gerbaudo, 2012a) y también marca la reinstalación del tema Malvinas en la opinión pública. Esto último ha llevado a que diferentes autores señalen este momento como con el cierre del proceso de desmalvinización (Farías, Flachsland y Rosemberg, 2012;

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

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

[43] El grado de desarticulación del sistema escolar producido por la Ley Federal de Educación, los ingresos docentes muy bajos y las dificultades económicas generales que impactaba en la asistencia escolar. La inestabilidad política de esos años comenzó a reconfigurarse con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia en mayo de 2003, tras imponerse a Carlos Menem, dando lugar a nuevas políticas en el ámbito educativo. Se dio inicio así a doce años de gobiernos kirchneristas con continuidades y rupturas en todos los niveles, pero en los que hubo precios internacionales favorables para las *commodities* argentinas, un elevado y sostenido crecimiento del PBI hasta el 2008 y la reasignación del Estado de los recursos económicos y sociales (Chiroleu, 2018). Más allá de estos indicadores favorables, como indican Feldfeber y Gluz (2012), existen posiciones encontradas respecto al impacto real y a largo plazo que tuvieron las políticas económicas del período en la matriz de redistribución social.

Erlich, 2015) y también que "el relato oficial que se vuelve, por primera vez, malvinizador pero desmilitarizador" (Segade, 2014, p. 152).[44] Esto se debe a que en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se implementan políticas públicas reparadoras en torno a Malvinas, en el marco de un renovado interés en la importancia estratégica del territorio y la institución del reclamo de soberanía como una causa latinoamericana (Erlich, 2015; Jaramillo, 2016).[45]

2. 1. La identidad en las políticas públicas entre el 2003 y el 2015

El kirchnerismo apostó por una retórica fundacional que planteó "el surgimiento de una Argentina nueva, sin complicidades con el pasado, tanto en las políticas que llevó adelante como en las coaliciones sociales y electorales en las que se basó" (Perochena, 2016b, p. 180). Algunas de las políticas públicas (Mihal, 2011) aprobadas para palear "el infierno" ampliaron derechos a nuevas porciones de la población, como la Asignación Universal por Hijo (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26618, 2010) y la Ley de Identidad de Género (Ley 26743, 2012). Por otro lado, a poco de llegar al poder, Néstor Kirchner impulsó una serie de

[44] Este proceso, que comienza en 2003 y tiene un punto de inflexión cuando Néstor Kirchner ordena que los retratos de Videla y Bignone sean retirados de las paredes del Colegio Militar de la Nación, continúa con la presentación y aprobación de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final: "En diálogo con muy diferentes lecturas del pasado reciente (...), en 2003 puede situarse el fin de la posdictadura por la irrupción, entre otros, de los siguientes acontecimientos: la nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto final, la discusión del modelo de agronegocios (Svampa, 2005a, 2005b, 2010; Becerra, 2009), la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (cf. Baranchuk, 2011; Rodríguez Usé, 2011; Chaparro, 2011; De Moraes, 2011), el matrimonio igualitario, la regulación de la Ley de Defensa (pendiente desde 1988), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva acompañada por la reposición de políticas científicas de desarrollo y fortalecimiento internos (cf. Girbal, 2007), la decisión de invertir el 6% del PBI (Producto Bruto Interno) en educación (cf. Puiggrós, 2010). El 'reencantamiento ideológico con la política' y la 'hiperestesia emotiva' que 'se percibe tanto en jóvenes como en adultos' (Altamirano, 2011: 12) se deriva, en buena medida, de estos hechos, entre otros" (Gerbaudo, 2012b, pp. 89-90).

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

medidas que marcaron el inicio de una época: la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar, aspecto de particular interés para la presente tesis. Esta cuestión se sostuvo durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, no sólo desde la implementación de políticas específicas sino también en su retórica pública.[46]

Este proceso estuvo marcado por la implementación de diversas políticas de la memoria, promovidas en varios ámbitos.[47] Según Groppo (2002), las políticas de la memoria son "acciones deliberadas, establecidas por gobiernos o actores políticos o sociales con el fin de conservar, transmitir y valorar el recuerdo de aspectos del pasado considerados significativos" (p. 192). De acuerdo con el historiador italiano, estas políticas no solo implican representar el pasado, sino también moldear la memoria pública y contribuir a la construcción de una identidad colectiva. Es decir, aunque se presenta una visión particular del pasado, esta tiene un impacto hacia el futuro, ya que proyecta un modelo de sociedad y, en el contexto de nuestra investigación, de identidad social. En este sentido, los intentos de apropiación de la memoria nacional y las disputas que surgen de ellas son clave para entender las transformaciones en las representaciones sociales. Tal como señala Todorov (2008), "la recuperación del pasado es indispensable; lo que no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, el presente hará del pasado el *uso* que prefiera" (p. 40, el destacado es nuestro).

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

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

En efecto, la memoria se consolida como una operación para dar sentido al pasado y quienes deben otorgarlo no solo son individuos sino también grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y, a menudo, intentan transmitir y aun imponer sentidos. Desde esta perspectiva, sería tarea de todos los sujetos individualmente hacer trabajar su memoria (Jelin, 2021). Sin embargo, como veremos aquí, agentes del campo de la literatura para jóvenes, como el Estado y las editoriales, tienen la potestad, a través de distintas instituciones, de al menos intentar transmitir un sentido o una lectura del pasado:

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

Como señala Feierstein (2019), vale recuperar perspectivas como la de Halbwachs y Bartlett que identifican que el proceso de la memoria "opera siempre en el ámbito de las relaciones sociales, porque todo proceso de memoria o representación requiere de una articulación con otros –otros externos u otros internalizados– y se lleva a cabo en el espacio de dichas articulaciones" (p.127). Por otro lado, "Y con Ricœur se ha sugerido que estas memorias se articulan también en el presente a través del proceso de construcción de determinadas identidades, que constituyen una narración no sólo de lo otro, sino de nosotros mismos, insertos en dicha realidad histórica" (pp. 127-128). Vemos cómo se articulan, entonces, en tiempo presente los trabajos de la memoria y su impacto en las identidades.

En este período, se reactivan los reclamos vía diplomática por la soberanía. Especialmente significativa es la presentación de Cristina Fernández de Kirchner

frente al Comité de Descolonización de la ONU en junio de 2012. Si bien puede rastrearse la mención de Malvinas en el ámbito nacional e internacional en otras oportunidades (Salerno, 2018), el discurso pronunciado en el año del trigésimo aniversario de la guerra es relevante porque la presidenta pone de manifiesto la intención de identificar los cuerpos sepultados en el cementerio de Darwin. Para referir a ello equipara a las madres de quienes están enterrados en Malvinas como "Soldado argentino sólo conocido por Dios" con las Madres de Plaza de Mayo, vinculando el par dictadura/guerra.[48] A partir de ese momento se inicia el trabajo del Equipo Argentino de Antropología Forense para identificar a los soldados caídos en las islas.[49]

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

[48] Al respecto ver Salerno (2018): "En ese sentido, el ejercicio memorial de los Kirchner presenta a Malvinas como un deber de memoria, pero también como la defensa de los Derechos Humanos" (p. 292).
[49] Una detallada crónica del proceso que implicó la identificación de los soldados argentinos cuyos cuerpos se encuentran en el cementerio de Darwin se puede leer en *La otra guerra*, de Leila Guerriero (2021). En el libro se reconstruyen las múltiples disputas entre argentinos y británicos, pero especialmente entre centros de excombatientes, familiares de los caídos, diferentes gobiernos de nuestro país y otros actores que tuvieron como corolario la identificación de –hasta diciembre del 2024– 121 de los 126 cuerpos exhumados. Actualmente, el equipo que conformó el Plan Proyecto Humanitario en el cementerio de Darwin, integrado por el Comité Internacional de la Cruz Roja y el Equipo Argentino de Antropología Forense, se encuentra trabajando en una tumba colectiva.

del ejército" (p. 223). Una serie de políticas públicas son el signo de esta *reparación*, entre las que, en función del problema aquí recortado, vale mencionar:

- La constitución del Programa Educación y Memoria (2006) que editó numerosos materiales educativos no solo acerca de Malvinas, sino también de otros hechos de la historia reciente. Volveremos sobre este programa en el Capítulo 3.
- La declaración del Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas como feriado nacional inamovible (Ley 26110) en el 2006.[50]
- En el año 2010 se sancionó la Ley 26.651, que dispuso la adopción de un nuevo mapa bicontinental de la República Argentina. Este mapa refleja la verdadera dimensión del sector antártico –sobre el cual el país reivindica soberanía– en relación con el territorio continental e insular. La norma también dispone que dicho mapa debe ser utilizado en todos los niveles del sistema educativo. En esa nueva representación geográfica del país, las Islas Malvinas parecen aún más cercanas al continente que en el mapa argentino anterior, debido a la escala que se utiliza.
- La inauguración del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur en 2014. El museo está ubicado en el predio de la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), un espacio de memoria y derechos humanos.[51]

Por otro lado, dado nuestro objeto de estudio, resulta fundamental detenernos en las numerosas políticas educativas y algunas destinadas a las

[50] Al respecto de la efeméride vale reconstruir los avatares que sufre desde su institución en 1983. En primer lugar, antes del retorno de la democracia se sanciona la Ley 22769 que impulsa al 2 de abril como día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur. Sin embargo, en 1984 y mediante un decreto (DNU 901/1984) se traslada la conmemoración vinculada a Malvinas al 10 de junio y se instituye como el "Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector Antártico", en conmemoración del nombramiento en 1833 de Luis Vernet como gobernador de las islas. Esta norma recupera, a su vez, la Ley 20561 sancionada en 1973 por una iniciativa del gobierno de Juan Domingo Perón y votada por unanimidad en el Congreso. En 1992 se declara el 2 de abril como el "Día del Veterano de Guerra" y recién en el 2000 se sanciona la Ley 25370 que reinstaura el 2 de abril como feriado, pero como "Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas" (Ratto, 2019).

[51] Un detalle mayor de las políticas públicas vinculadas a Malvinas puede encontrarse en el Preliminar de nuestra tesis de Maestría (Bayerque, 2023). Y un estudio pormenorizado de la cuestión en Chao (2021).

infancias y las juventudes en las que la cuestión identitaria juega un papel clave. Como explica Southwell (2021), la centralidad que asumió el Estado en el período para construir las condiciones de posibilidad de una mayor integración e igualdad social condujeron a una gran productividad normativa, especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206, 2006)[52] y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley 26061, 2005).[53] También corresponde destacar la sanción de la Ley de Financiamiento educativo (Ley 26075, 2005) y la Ley de Educación Técnica y Profesional (Ley 25058, 2005) posibilitadoras de muchas iniciativas generadas a posteriori (Perczyk, 2020). Sin embargo, como bien señalan Feldfeber y Gluz (2012), la legislación que prescribe el incremento paulatino de la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del Producto Bruto Interno, no logra en su implementación resolver la desigualdad entre las diferentes jurisdicciones en cuanto a recursos ni incluye dentro de los planes de financiamiento, por sancionarse un año antes, la escuela secundaria obligatoria.[54] Vale agregar que es un período de sanción de legislaciones vinculadas

[52] En adelante LEN.

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

[54] Sumado a esto, las autoras sostienen que algunas políticas encuentran obstáculos para su concreción "como es el caso de la Escuela Secundaria Obligatoria, en tanto no se generan las condiciones que permitan diseñar una nueva escuela que pueda incluir a todos, lo que implica, entre muchas otras cuestiones, pensar una transformación radical del formato escolar y de los puestos de trabajo docente. Una parte importante de las dificultades reside en las peculiaridades del federalismo argentino, que como

a las juventudes, que ganaron derechos, como la Ley 26774 (2012), que modifica el Código Nacional Electoral de la Argentina, particularmente en sus artículos 7 y 8 y amplía el sufragio para las personas de entre 16 y 18 años de edad.[55] Y podemos incluir aquí la Ley 26877 (2013), que legisla como obligatoria la creación de centros de estudiantes en el nivel secundario, los institutos de educación superior y las instituciones de modalidad de adultos, incluyendo la formación profesional.

Acordamos con Flavia Terigi (2016) en que la sanción e implementación de leyes y programas no modifica *per se* la realidad del sistema educativo. Sin embargo, "las leyes crean las condiciones para que algo suceda" (p. 11) y, en este caso en particular, contribuyen a restaurar al Estado como responsable principal de la educación, en tanto derecho universal. En este sentido, en la nueva LEN, dentro del título VI, "La calidad educativa",[56] en sus "Disposiciones específicas" se listan una serie de irrenunciables ordenados en siete artículos.[57] En el artículo 91 se explicita que el Ministerio de Educación debe fortalecer las bibliotecas existentes y asegurar la creación de esos espacios en aquellas instituciones que carezcan de ellos, cuestión nodal para tener en cuenta en el corpus que aquí estudiamos. Por otro lado, en la ley se recoge lo que el Estado hacía desde el 2003, ya que se legisla que se implementarán "planes y programas permanentes de promoción del libro y la

veremos a continuación, fluctuó entre el avasallamiento a la soberanía provincial y el dejar a las jurisdicciones libradas a su suerte, dejando intactas las amplias brechas de desigualdad entre las diferentes regiones de nuestro país" (Feldfeber y Gluz, 2012, p. 57).

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

[56] Vale mencionar que el concepto mismo de "calidad educativa" ha suscitado acalorados debates en el campo educativo. Respecto al uso de la expresión en Argentina de los años 80 en adelante ver Krichesky y Benchimol (2008).

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

lectura" (Ley 26206, 2006, art. 91).[58] A través de este artículo se solventa, desde un marco normativo permanente que excede a un gobierno particular, el financiamiento de este tipo de acciones. De este modo, se busca generar políticas de lectura sostenidas en el tiempo, cuestión que abordamos en el Capítulo 3.

En función del recorte que se realiza en la tesis, es necesario como hemos dicho, dar cuenta del contexto normativo en el que se publicaron las ediciones que conforman nuestro corpus. La sanción e implementación de leyes que apuntan a la construcción de la memoria, los programas vinculados con la promoción de la lectura y la preocupación por la inversión educativa y la revisión de los contenidos que deben jerarquizarse en la educación obligatoria, también son aspectos que se entraman con las decisiones editoriales de las que nos ocuparemos más adelante. En este sentido, es pertinente citar a continuación, un fragmento del artículo 92 referido precisamente a estas cuestiones curriculares:

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

[58] Asociar la palabra "promoción" –surgida y empleada en el mundo del marketing– a la lectura ha suscitado debates. Al respecto, Gustavo Bombini (2008), implicado en la constitución de las políticas públicas de lectura, sostiene que "Con un margen por momentos lábil y borroso, o firme y claramente delimitado en otros, a veces atravesado por tensiones y contradicciones, «promoción de la lectura» define a una gran diversidad de prácticas y esto plantea interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos" (p. 21).

En estos incisos se especifican contenidos curriculares transversales y comunes a las diferentes jurisdicciones. En primer lugar, se establece la necesidad de entroncar la perspectiva *nacional* en una *regional* y *latinoamericana*, cuestión que también se observa en el artículo 11 de la LEN. La mención, en segundo lugar, de la cuestión Malvinas y "la causa de la recuperación" vincula el inciso b al primero, y aporta una importante afirmación: el contenido escolar "Malvinas" se ancla en el reclamo por la soberanía. La inclusión de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución pone en primer lugar la necesidad de la afirmación territorial. Por otra parte, en el inciso c, las temáticas mencionadas anteriormente se vinculan al ejercicio de la memoria. Dictadura y Malvinas son, en la ley, temas que merecen su espacio por separado, pero que están relacionados. De esta forma, se une explícitamente el conflicto a la última dictadura militar argentina (1976-1983) y las memorias acerca de ese proceso.[59] El modo de leer Malvinas de la LEN se ancla, entonces, en la concepción de la "causa nacional".

Como explica Renan (2000), ya a fines del siglo XIX, la lengua, los intereses, la afinidad religiosa, la geografía entre otras cuestiones forma parte de lo que conforma una nación:

> En el pasado, una herencia de gloria y de pesares que compartir; en el porvenir, un mismo programa que realizar; haber sufrido, gozado, esperado juntos, he ahí lo que vale más que aduanas comunes y fronteras conformes a ideas estratégicas; he ahí lo que se comprende a pesar de las diversidades de raza y de lengua. Yo decía anteriormente: "haber sufrido juntos"; sí, el sufrimiento en común une más que el gozo. En lo tocante a los recuerdos nacionales, los duelos valen más que los triunfos; porque imponen deberes; piden el esfuerzo en común.

[59] Sobre el vínculo e implicancias históricas entre la última dictadura militar argentina y la guerra de Malvinas existen numerosos aportes historiográficos y también otros discursos críticos. Sin embargo, en esta tesis no ahondamos en esta cuestión ya que se aleja de nuestro objeto de análisis. Al respecto, ver los trabajos de Rosana Guber (2004; 2012) y Federico Lorenz (2014; 2020; 2021; 2022).

> Una nación es, pues, una gran solidaridad, constituida por el sentimiento de los sacrificios que se ha hecho y de aquellos que todavía se está dispuesto a hacer. (p. 11)

Si la idea de nación encuentra uno de sus anclajes en las fronteras comunes, Malvinas se revela como un deseo, como lo *ausente* del territorio, pero que por eso debe estar *presente* en la currícula escolar. Y encuentra una justificación en formar parte del pasado común con dos duelos: la pérdida del territorio y la pérdida de vidas de los caídos en la guerra. Lorenz (2014) afirma que la escuela instala *sentidos comunes* sobre la historia y la geografía que son tomados como naturales, particularmente en el caso de Malvinas: "Era la historia de una usurpación, de un espacio faltante en el mapa, que debía recuperarse para 'estar completos' como nación" (p. 123). Los artículos en los cuales se promueven las políticas públicas de lectura y aquel que menciona explícitamente *Malvinas* son consecutivos. Esta forma de disponerlos establece un vínculo –que no es único, también se da con el resto de las temáticas mencionadas en el artículo 92– que es de nuestro interés y que exploramos en los próximos capítulos de la tesis.[60]

[60] Como desarrollamos con profundidad en otra oportunidad (Bayerque, 2023), la lectura emerge como un elemento destacado dentro de la LEN en estrecho vínculo con *lo nacional*. El nacionalismo ha tenido una gran pregnancia en el campo intelectual argentino de inicio del siglo XX debido a que es clave en la consolidación de la escuela secundaria en nuestro país (Bombini, 2004), nivel educativo que la LEN reafirma mediante la obligatoriedad. El discurso nacionalista también se evidencia en la concepción de un paradigma humanista de la literatura y en las prácticas escolares: "Se trataba de fundar y reproducir una matriz estético-ideológica que permitiera, a través de las manifestaciones literarias, desarrollar una estrategia de disciplinamiento lingüístico y cultural para los sectores cada vez más numerosos que se acercaban al aparato educativo" (Bombini, 2004, p. 89). El contexto de la sanción de la LEN es bien diferente al del Centenario en cual el nacionalismo impacta en el campo cultural, educativo y político. Sin embargo, podemos advertir en el 2006 la necesidad de generar una política educativa *inclusiva* pervive, esta vez a causa de una crisis profunda en una sociedad que ya cuenta con más de veinte años de democracia ininterrumpida. Por este motivo, creemos que en los fragmentos de la LEN que hemos transcripto y analizado se evidencia la adscripción a un paradigma de la lectura vinculado al *uso de un sentido común*, al decir de Bombini (2006), que tiene su historia: la lectura como medio para construir ciudadanía, explicitado en el artículo 11 de la LEN. Si pensamos esta práctica en el ámbito de lo literario, esto implica una pérdida de la especificidad en pos de un objetivo extraliterario, anclado en un entramado ideológico-político deudor de una concepción humanista no solo de la literatura sino también de la educación. Esta cuestión es de particular interés para este trabajo, por lo que la retomamos en la Parte II.

2.2. 2012 como hito

En este capítulo, analizamos los usos del significante "Malvinas". Para ello, recuperamos hitos clave en la historia del archipiélago, los vinculamos con el concepto de "nación" y reconstruimos el contexto en el que surge el corpus literario para jóvenes de Malvinas. Hemos mencionado acontecimientos clave en la historia de las islas que creemos fundamentales en la construcción de los sentidos que se han asociado a ellas. Como vimos, Malvinas, más allá de la guerra, ha sido leída a través de múltiples significados difíciles de condensar. Por esta razón, delimitar nuestro objeto de estudio, tanto en términos de período como de corpus literario, ha sido un desafío. Como mencionamos en la Introducción, José Luis de Diego (2014) señala que, en el campo de los estudios en torno a la lectura y la edición, recortar implica elegir entre series diacrónicas o cortes sincrónicos, así como tomar decisiones. Aunque en este capítulo hemos abordado un período más amplio, definido por una serie de políticas públicas y un contexto sociopolítico previamente descrito, optamos por centrarnos en el año 2012. Este año, coincidente con el trigésimo aniversario del conflicto, destaca por la explosión de publicaciones ensayísticas, académicas, periodísticas y literarias que generó la conmemoración. A continuación, revisamos el porqué de este recorte, ampliando lo mencionado en la Introducción.

En los últimos años observamos que, a menudo, la publicación de narrativa histórica juvenil se vincula necesariamente con fechas significativas del calendario escolar. Acordamos con Elizabeth Jelin (2004) en que "Las fechas y aniversarios son coyunturas en las que las memorias son producidas y activadas. Son ocasiones públicas, espacios abiertos, para expresar y actuar los diversos sentidos que se le otorga al pasado –reforzando algunos, ampliando y cambiando otros–" (p. 142). A

pesar de que las efemérides son consideradas a menudo como rituales consolidados que se reiteran año a año, como desarrolla Florencia Bottazzi (2022), han cobrado nuevos sentidos a partir de las políticas impulsadas por los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). El despliegue de programas y acciones con el objetivo de promover la memoria, la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar contribuyen a un proceso que incluyó el reconocimiento de luchas históricas a Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Como ya mencionamos previamente, alrededor del 2012, entonces, surge en la LJ un *corpus* que identificamos como "emergente". Malvinas ingresa como parte de una mancha temática que atraviesa también las formas de narrar. Esta obertura, si bien cuenta con algunos antecedentes, conforma una instancia inaugural simbólica que ya no se cierra, sino que, por el contrario, sigue cobrando cada vez mayor relevancia. Además de tener en común un periodo dentro cual se editan, en este corpus los problemas en torno de la identidad son una constante. El aniversario coincide con políticas públicas orientadas a impulsar cuestiones vinculadas con la memoria y la identidad. Este contexto, a su vez, acompaña un fenómeno cultural y político a nivel mundial: la preocupación central acerca de la memoria en las sociedades occidentales (Huyssen, 2001; Jelin, 2021).[61]

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

El del 2012 es el primer aniversario que se da en un contexto nutrido por las políticas que enumeramos más arriba, políticas que han asegurado la enseñanza secundaria obligatoria y la presencia en el curriculum de la "causa Malvinas", [62] que han difundido numerosos programas de distribución de libros e impulsado de esta forma un auge de la industria editorial nacional; es también un momento en el cual el campo de la LJ cuenta con reconocidos autores, colecciones, trabajos críticos académicos y prácticas de difusión consolidadas. Se trata entonces, como veremos, de una ocasión particularmente densa y rica para indagar la emergencia de Malvinas en la LJ en nuestro país.

3. Entre la historia, la memoria y la ficción

Como sabemos, la pregunta qué es la literatura se encuentra en los orígenes de los estudios literarios. Recientemente De Diego (2024) ha reformulado el interrogante como *¿A qué llamamos literatura?* para hacer foco en el carácter convencional del concepto y deslindar así los distintos aspectos que pueden tenerse en cuenta para intentar responder esta cuestión. Marc Angenot (2015), por su parte, sostiene al respecto:

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

[62] Siguiendo a Vicente Palermo (2014), es posible distinguir entre la "cuestión Malvinas" y la "causa Malvinas". La primera hace referencia al diferendo de soberanía entre Argentina y el Reino Unido, un conflicto de naturaleza diplomática y geopolítica. La "causa Malvinas", en cambio, alude al conjunto de valores, emociones e interpretaciones que la disputa ha generado en la sociedad argentina, muchas veces articulados en discursos nacionalistas que trascienden el reclamo territorial.

La caracterización resulta particularmente valiosa para dar inicio a este apartado de la tesis ya que señala las complejas relaciones que se entraman entre la literatura y "lo real" y la literatura y los demás discursos sociales. Malvinas, la guerra y la posguerra constituyen el referente real, pero haremos foco en los próximos capítulos de la tesis en las sinécdoques que operan en estos textos literarios y de qué modos emergen los discursos sociales de los 80 y 90 alrededor de los excombatientes.

Dado que los textos que conforman nuestro corpus, como hemos dicho, pueden pensarse como productos y productores de ciertos relatos vinculados con la historia reciente argentina y teniendo en cuenta que por esto mismo ponen en escena los problemas de la teoría literaria como la representación, la ficción, la verosimilitud y la mímesis, es necesario a continuación detenernos en estas cuestiones.[63] En esta línea, Jacques Rancière (2009) indaga en las tensiones entre el discurso ficcional y el histórico, principalmente a partir del problema metodológico que plantea el lenguaje para los historiadores y la conciencia acerca de sus limitaciones para representar la realidad, por lo que sostiene que "escribir la historia y escribir historias dependen de un mismo régimen de verdad" (p. 48-49). Y agrega que la política y el arte, como los saberes, construyen "ficciones", definidas como reagenciamientos materiales de signos e imágenes y relaciones entre lo que

[63] José Luis de Diego (2024) realiza en *¿A qué llamamos literatura? Todas las preguntas y algunas respuestas,* un interesante recorrido por estos problemas propios de la teoría literaria. Allí, a partir de la imposibilidad para dar una definición acabada de "literatura", el autor propone tres asedios, formas de entrada a la cuestión. En primer lugar y a partir de Aristóteles, la teoría de la ficcionalidad y la idea de que toda literatura es ficción, enmarcada en el concepto de verosimilitud y la creación de mundos posibles, y resquebrajada a partir de la irrupción de la literatura de no ficción en la segunda mitad del siglo XX. En segundo término, la teoría del extrañamiento postulada por los formalistas rusos a comienzos del siglo pasado al referirse a la desautomatización de la percepción que produce la literatura. Por último, de Diego retoma la perspectiva lingüística de los trabajos de Roman Jakobson, para presentar la teoría del desvío, es decir la idea de que la singularidad del lenguaje poético es que pone en juego un uso que se aleja del lenguaje "ordinario" (en palabras de Eagleton citado por de Diego, 2024).

vemos y decimos, entre lo que hacemos y lo que potencialmente podemos hacer. Rancière considera que el régimen *estético* de las artes es lo que lo vuelve singular, alejándolas de reglas, jerarquía de temas o de géneros. Afirma, de esta forma, la singularidad del arte y destruye la función pragmática del mismo. "Estético", en este caso, refiere a la pertenencia de las cosas del arte a un régimen específico de lo sensible. Este modo de concebir el arte se distingue, en la tradición occidental, del régimen poético del arte y del régimen ético de las imágenes. Este último nos interesa particularmente, dado que Rancière se retrotrae a las ideas platónicas no acerca del arte, sino de *las artes* como modos de hacer. En este sentido habría artes verdaderas, "saberes fundados en la imitación de un modelo con fines definidos" (p. 21) y simulacros de arte, que imitan apariencias. Lo relevante sería, en este marco, saber cómo las imágenes implican el modo de ser de individuos y colectividades, el *ethos*. El corpus que se analiza en esta tesis justamente se ubica en la tensión entre estos dos regímenes. Por un lado, en tanto los textos son literarios, podrían pertenecer al régimen estético de las artes y afirmar así su autonomía respecto a otros agentes. Sin embargo, desde la construcción misma de, al menos, algunos de estos objetos de lectura encontramos un fin definido, la intención de hacer trabajar la memoria en cierto sentido. Así, lejos de regirse exclusivamente por fines estéticos, la puesta en libro de algunos de estos escritos da cuenta de un importante proceso de apropiación en busca de algunos objetivos específicos. Veremos en el Capítulo 3, especialmente, que algunos libros persiguen, entonces, consolidar un *ethos* de la memoria que busca afianzarse tanto a nivel individual como social.

Si bien los alcances de esta tesis no permiten dar cuenta del amplio debate que los vínculos entre historia y ficción han generado, corresponde decir que desde el campo de la historiografía también se han realizado aportes que dialogan con las

voces que ya hemos incorporado a este capítulo. Queremos destacar en especial dos, dada su pertinencia para los problemas abordados aquí. En primer lugar, a Hayden White (2010) y su polémica tesis de que la historia constituye una "narración" más y comparte, por tanto, sus rasgos constitutivos con la narración de ficción.[64] Por otro lado, Iván Jablonka (2016) quien compara y diferencia claramente ambos discursos, retomando a otros autores fundamentales en estos debates, entre ellos al mismo White. Así, afirma que la historia es inmediatamente literatura cuando es búsqueda, rumbo, investigación, develamiento: "La historia es *una posibilidad de experimentación literaria*. No se trata únicamente de 'intriga', como en White, de 'escritura', como en Certeau, de 'narración' como en Ricoeur, expresiones que engloban en definitiva todas las formas de la historia, aun las más chatas" (p. 257).

En esta tesis, el hecho de que la mediación editorial que opera sobre el corpus literario que estamos estudiando persiga el objetivo de promover la memoria sobre la Guerra de Malvinas, nos ha llevado a incorporar diferentes discursos acerca de las memorias en los apartados anteriores (Huyssen, 2001; Vezzetti, 2003 y 2013; Ricoeur, 2007; Todorov, 2008; Jelin, 2021). En este capítulo nos parece importante agregar tres nuevos elementos a considerar. En primer lugar, la diferenciación que plantea Michael Pollack (2006) entre memorias subterráneas –parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas– y la memoria oficial y nacional. Esta distinción del especialista nos lleva a pensar en la emergencia de los relatos testimoniales de los excombatientes tanto en publicaciones periodísticas y no ficcionales, como en la literatura.[65] El corpus emergente editado alrededor del 2012

[64] Un estudio acerca de las implicancias de los trabajos de White en la literatura argentina de posdictadura puede leerse en la obra compilada por Tozzi y Lavagnino (2012).

[65] Vale mencionar dos casos paradigmáticos sobre la cuestión. En primer lugar, el libro *Los chicos de la guerra* (1982) de Daniel Kon que recoge ocho relatos de soldados de la clase 62, a los que el autor entrevista cuando volvieron de Malvinas (Guber, 2004). En segundo lugar, la "estructura del testimonio"

se compone de textos literarios en los que Malvinas atraviesa la trama y el soporte material. Es decir que son un objeto de lectura diseñado y editado sea tanto por editoriales de circulación comercial, como el caso de la antología de Santillana, *Las otras islas* (2012), por ejemplo, o bien por el Ministerio de Educación a través de algún programa. Es el caso de la colección 'Leer, conocer, crecer' (2012) del Plan Nacional de Lectura o del libro de poemas de Gustavo Caso Rosendi, *Soldados* (2009), del Programa Educación y Memoria. Mediante estos materiales, Malvinas se incorpora a la memoria oficial y escolar, en una operación que no solo busca conservar y transmitir recuerdos, sino también contribuir a la construcción de nuevas identidades: juveniles, nacionales y lectoras. Este proceso de mediación editorial, entonces, no solo facilita el acceso a una memoria colectiva, sino que también desempeña un rol crucial en la configuración de los sujetos que leen, interpretan y se apropian de estos relatos.

Por otra parte, siguiendo Pollack (2006), nos interesa abordar lo que él denomina "elementos constitutivos de la memoria" (p. 34): los acontecimientos –sean vividos directa o indirectamente: "Es perfectamente posible que, por medio de la socialización política, o de la socialización histórica, ocurra un fenómeno de proyección de identificación con determinado pasado, tan fuerte que podemos hablar de una memoria casi heredada" (p. 34)–, personas/ personajes –hablar de personajes realmente encontrados en el transcurso de la vida o de personajes frecuentados indirectamente– y los lugares –sean recordados o lugares de

(Torres, 2016, p. 183) también emerge en la ficción fundacional de la guerra, *Los Pichiciegos* (1983) de Rodolfo Fogwill, aunque como señala Montenegro (2020) "en Fogwill esta estructuración narrativa debe considerase como máscara y práctica crítica, dado que el objetivo último de la irreverente escritura fogwilliana es corroer la figura del testigo editado y consumido en la prensa" (p. 177). Mientras que los libros testimoniales fueron un boom editorial en la posguerra, en principio no sucedió lo mismo con las ventas de la novela (Torres, 2016).

conmemoración–. Como hemos visto, estos elementos pueden identificarse en la LJ de Malvinas: el acontecimiento comprende la guerra y la posguerra, un elemento disruptivo en cuanto a lo temático en la LJ; los personajes, los soldados conscriptos devenidos veteranos, cuyas identidades se encuentran en transformación y se sitúan en una zona liminal, atravesando un proceso de redefinición de sí mismos; el lugar, que no comprende exclusivamente el espacio en las islas, referencia ineludible en el mapa, sino también en el continente, cuestión que, tal como hemos señalado, también atraviesa el corpus emergente.

3.1. Representaciones de Malvinas

Como mencionamos en el capítulo anterior, el campo de la literatura destinada a las infancias y juventudes ha estado históricamente expuesto a intrusiones (Díaz Rönner, 1988). La relación asimétrica (Carranza, 2007) entre los productores y los destinatarios de la literatura, característica esta literatura, plantea una desigual condición de saber y poder difícil de ser superada. Estas consideraciones impactan también en la LJ ya que, como hemos desarrollado, aunque los jóvenes poseen un grado de autonomía mayor a los niños como consumidores de objetos de lectura e incluso pueden ser productores de los mismos, se encuentran mayormente supeditados a escritos, producciones, ediciones de personas en edad adulta.

Para indagar en torno a las dificultades de las representaciones vale traer aquí algunas consideraciones teóricas.[66] La pregunta acerca de qué es la

[66] Respecto a la historia y los usos que se le ha dado a este término, existen colegas con objetos emparentados con el nuestro que han realizado interesantes recorridos. Es el caso de Estefanía Di Meglio (2021), quien recupera a Todorov, Lévi-Strauss, Nietzsche, Wittgenstein, Lacan, Foucault, Barthes, entre otros, en un entramado teórico-crítico que enmarca el estudio de la novela *La casa de los conejos* de Laura Alcoba. Por su parte, Ricardo Dubatti (2022), si bien parte de la concepción de Chartier a la que adherimos, profundiza en otros autores para construir el concepto de "representación teatral" fundamental en su trabajo de investigación.

"representación" es plausible de ser respondida desde la teoría literaria, la filosofía, la psicología y la historiografía. En primer lugar, vale mencionar que este interrogante se vincula con otro que lo antecede y es la distribución entre "las palabras y las cosas" (Foucault, 2012). Todorov (1972) plantea una breve historización al respecto enmarcada en la crisis de la representación y el giro lingüístico:

> El descubrimiento del lenguaje dará pronto sus primeros frutos: la teoría retórica, la filosofía del lenguaje de los sofistas. Pero, más tarde, se intentará, por el contrario, olvidar el lenguaje y actuar como si las palabras no fueran, una vez más, sino los nombres dóciles de las cosas; y hoy se empieza apenas a entrever el fin del período antiverbal de la historia de la humanidad. (p. 11)

En este sentido, Todorov apunta a un giro fundamental en la historia del lenguaje, en el que el lenguaje mismo deja de ser considerado como una estructura autónoma para pasar a ser visto como un reflejo de la realidad, un proceso que implica tanto su revalorización como su crisis. Chartier (1992; 1996) explica que la cultura está conformada por conjuntos de representaciones y prácticas a través de las cuales los individuos construyen sentidos y se autofiguran a partir de determinadas convenciones y necesidades sociales. Para su análisis, recupera los aportes de Louis Marin y define la representación como efecto de una imagen que hace presente lo ausente y, además, se autorepresenta, es decir que exhibe su propia presencia y, de esta manera, se conforma al otro como aquel sujeto que mira. Marin (2009) explica:

> ¿Qué es re-presentar, si no presentar de nuevo (en la modalidad del tiempo) o en lugar de… (en la del espacio)? El prefijo re- importa al término el valor de la sustitución. Algo que estaba presente y ya no lo está ahora se representa. En vez de algo que está presente en otra parte, tenemos presente, aquí, algo dado. En el lugar de la representación, por tanto, hay un ausente en el tiempo o el espacio o, mejor, otro, y un mismo de ese otro lo sustituye en su lugar. (pp. 136-137)

La literatura y las artes en general son textualidades que propician la observación de los cambios en las representaciones a lo largo del tiempo, no sólo en los textos propiamente dichos sino en los modos en que estos han sido leídos por tales o cuales lectores.[67]

En nuestro corpus, como veremos en la segunda parte de la tesis, los objetos de lectura proveen ciertas representaciones de las juventudes destinatarias de las mismas, así como también de Malvinas y aquellos jóvenes que, de alguna manera, están involucrados en estas historias. Vale agregar, en este punto, las reflexiones de Jean Luc Nancy (2014), quien, al estudiar las representaciones de la Shoah, distingue entre aquellas obras que *representan* de aquellas que *conmemoran*. Las primeras no son equiparables a un simulacro ni reemplazan al original. De hecho, son presentaciones de aquello que no es resumible en una presencia acabada y/o hacen presente una realidad de manera inteligible a través de una mediación. Como otros autores, Nancy vuelve sobre esta idea de hacer presente lo ausente, e incorpora la cuestión de mediación, sobre la que volveremos enseguida. Por otro lado, las manifestaciones artísticas que buscan conmemorar escapan a un criterio estético, se dedican a señalar lo que pasó, "declaran también una molestia o una vergüenza" (p. 5).

[67] Chartier (2024) entiende que existen tres líneas que permiten pensar en la idea de representación: "Una de ellas es la que proviene de la gran tradición sociológica francesa asociada, fundamentalmente, a Durkheim y Marcel Mauss (...) las representaciones colectivas mostraban los modos en que se internalizaban o se incorporaban las estructuras sociales, dando lugar a modos de percibir, pensar y actuar. En una segunda línea, podemos entender las representaciones como las formas a través de las cuales los individuos, los grupos, las comunidades y las sociedades exhiben y manifiestan su identidad. En esa dinámica, los individuos, pero también los distintos grupos y comunidades, se reconocen a sí mismos, y se dan a conocer a otros, a través de representaciones, de gestos, de formas específicas. Por último, podemos mencionar una tercera línea, que se vincula a la representación en un sentido delegativo, en tanto hay una persona o un grupo de personas que ejercen la representación de una colectividad, de un poder o de una identidad. Es la idea de los representantes políticos. Esas tres líneas nos permiten articular la representación incorporada, la representación exhibida y la representación delegada, haciendo de la idea de representación un instrumento analítico poderoso" (s.p.).

Tal y como señala Stapich (2016) respecto de la infancia, quienes editan para jóvenes poseen acerca de ellos una determinada imagen, que opera sobre una ausencia, la de los jóvenes empíricos. Los agentes del campo que median en la lectura realizan una serie de operaciones, de manera más o menos consciente, a partir de dichas imágenes de adolescentes que han construido. Vale preguntarnos si una autora que escribe sagas, un editor que publica un libro de un *bookstagrammer,* una docente que selecciona una novela editada en una colección juvenil escolar, un familiar que compra una de estas producciones, una investigadora que estudia estas cuestiones, un Estado que diseña una colección *ad hoc* ¿pueden y —podemos— salir de la trampa de la representación? Difícilmente, pero sí es posible conseguir, en primer lugar, tener presente esta relación de poder, que "no opera con la fuerza bruta, sino con señales e indicios que solo necesitan ser mostrados, vistos, relatados, para que la fuerza de la que son efecto sea aceptada y creída" (Stapich, 2016, p. 83).

Si, como mencionamos, la literatura es una textualidad que propicia la observación de los cambios en las representaciones a lo largo del tiempo, esto ocurre no solo en los textos en sí, sino también en los modos en que han sido leídos por diferentes lectores. En el artículo que ya hemos citado en el capítulo anterior, Elena Stapich y Mila Cañón (2012) señalan que la crisis del 2001 provoca la emergencia de nuevas representaciones sobre la infancia y la adolescencia en la LJ resultado de las políticas neoliberales de los 90.[68] Sumado a esto, la proliferación de relatos vinculados a la última dictadura militar es una cuestión sobre las que las especialistas también se detienen. Al respecto de estos textos, se preguntan si no responden a la demanda escolar de "lecturas para" transmitir lo acontecido en

[68] Stapich y Canón realizan este análisis a partir de novelas como *La plaza del piolín* de Laura Devetach (2001), *El país de Juan* de María Teresa Andruetto (2010), *Mientras duermen las piedras* de María Cristina Ramos (2010) y *Perros de nadie* de Esteban Valentino (2008).

nuestro país, relatos que pueden caer en el peligro de tener una dudosa calidad literaria, pero cuentan con el valor de ser "políticamente correctos" (Cañón y Stapich, 2012, p. 73).

Retomamos ahora preguntas que esbozamos en la Introducción y sumamos otras a la luz del recorrido realizado hasta aquí: ¿Qué tipos de identidades y representaciones de juventudes vinculadas a Malvinas emergen en estos textos? Y, a la vez, ¿cómo se construye al joven como destinatario en esta literatura, tanto desde los textos como desde sus paratextos? "Los libros que nos muestran imágenes de la infancia nos dicen más sobre los adultos que sobre los chicos. Ese es el poder reflexivo de la imagen" (p. 91) explica Stapich (2016). Veremos de qué modo impactan estos interrogantes, propios de nuestro objeto, en las formas de narrar la guerra y la posguerra.

3.2. La mancha temática de Malvinas

Como mencionamos en los capítulos anteriores, el género histórico posee una fuerte pregnancia en la literatura de nuestro país. María Rosa Lojo (2013) ha estudiado en profundidad el tema y explica:

> Desde sus inicios en el Romanticismo, la novela histórica se halla ligada a un objetivo fundamental: imaginar la nación, revisar los orígenes y el cumplimiento de los pactos comunitarios, trazar un mapa de las creencias y de las culturas que antropológicamente la definen, establecer identificaciones. (p. 60)

La autora traza una genealogía de la emergencia de lo histórico desde mediados del siglo XIX en adelante. De este corpus destacamos los relatos de Juana Manuela Gorriti (1950) y la novela *Amalia* (1851 y 1855), de José Mármol. Con el

advenimiento del nuevo siglo, Manuel Gálvez se convierte en un exponente de la novela histórica realista con su ciclo sobre la Guerra del Paraguay. Otros exponentes rioplatenses del género han sido Manuel Mujica Láinez –con su "Saga Porteña" (editada entre 1953 y 1957)– y Antonio Di Benedetto –con la publicación de *Zama* (1956)–. Por último y más cercanos en el tiempo, vale mencionar libros como *Respiración artificial* (1980), de Ricardo Piglia; *Santa Evita* (1995), de Tomás Eloy Martínez y *Los pichiciegos* (1983), de Rodolfo Fogwill. Sin embargo, de la mitad del siglo XX en adelante es importante señalar las fisuras en las formas de narrar la historia y, especialmente, la violencia. En este sentido, Elsa Drucaroff (2011) advierte, a partir de Adorno, que "la política y la historia atraviesan las formas artísticas, a veces con mucha más intensidad, precisamente porque lo referencial no aparece" (p. 219). La crítica estudia un nutrido corpus de autores y obras entre los que se encuentran Laura Alcoba y su trilogía que comienza con *La casa de los conejos* (2007) o *Los topos* (2008), de Féliz Bruzzone, novelas en las que la última dictadura militar constituye el referente, pero también se cuela en los modos de narrar a través del fragmento, el trabajo con el punto de vista, la contaminación genérica y la intertextualidad.[69]

[69] Realizamos aquí solo un fugaz *racconto* de la literatura histórica en nuestro país a los efectos de la cuestión que nos ocupa. Es un tema del que la crítica se ha ocupado desde diferentes perspectivas. Como explica María Coira (2012) hay problemas comunes para aquellos que trabajamos con este tipo de corpus literario: "La narración de experiencias traumáticas, en general, y de las experiencias traumáticas colectivas, entre las que se hallan las llamadas tragedias nacionales, en particular, se constituyen en casos paradigmáticos de la crisis de la representación que recorre la literatura y la concepción del lenguaje toda desde la segunda mitad del siglo veinte, cuando no se trata ya solamente de impulsar las poéticas rupturistas sino de la sospecha de que todo intento de asir la realidad y comunicarla es, en última instancia, un modo del fracaso. A ello debe agregarse que pese a las declaraciones y buenas intenciones respecto de pensar cada una de esas tragedias como la última posible en la vida de las sociedades occidentales, la historia ha seguido acumulando sus ruinas y catástrofes, usando palabras caras al lúcido pensamiento de Walter Benjamin" (p. 2156). Respecto al corpus literario que mencionamos, la misma Coira (2023) posee un trabajo acerca de la narración del trauma en los textos de Félix Bruzzone.

Las diferentes filiaciones que presenta Malvinas y que hemos mencionado en el primer apartado de este capítulo, antes, durante y después de 1982, pergeñan una "mancha temática" en expansión que se inscribe en la tradición de la novela histórica argentina, sea para continuar esa genealogía o subvertirla. Este concepto ocupa un lugar fundamental en el libro de Elsa Drucaroff (2011) *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura.* Como vimos "La 'mancha temática' –unidad fundamental– aparecería como un espacio temático que significa –que irradia– por impregnación y contagio: un espacio de significados que actúan por contigüidad" (Rosa en Drucaroff, 2011, p. 291). Una mancha temática es mucho más que un tema que se repite en una serie de textos literarios. Compone un territorio de bordes borrosos, fronteras difusas, donde los límites no están claramente establecidos y que nos permite analizar los textos desde una matriz flexible. Drucaroff (2011) delinea una serie de manchas temáticas en la nueva narrativa argentina especialmente a la luz de la posdictadura.

Malvinas irrumpe en la literatura *a secas* incluso antes de 1982. Como mencionamos en la introducción, Exequiel Svetliza (2023) da cuenta de que Malvinas empieza a contarse mucho antes de la guerra, cuando comienza a conformarse el relato histórico de la causa nacional, a la que las ficciones vuelven "para, en muchos casos, deslegitimarlo y con él a la acción de la dictadura militar. La reescritura de la guerra asume la forma de una revisión crítica de esos relatos en los que se representa una identidad nacional" (p. 18). Más allá del texto de Groussac que abordamos en el apartado 1.1 de este capítulo, podemos agregar al itinerario que comenzamos a trazar allí, la canción "La hermanita perdida" de Atahualpa Yupanqui (1971), pero también otros textos poéticos compilados por José A. da Fonseca Figueira (1978), una antología editada tempranamente por Plus Ultra, *Cómo los*

poetas les cantaron a las Malvinas.[70] Una revisión completa de la persistencia de Malvinas en la poesía puede verse especialmente en el trabajo compilado por Enrique Foffani y Victoria Torres, *Poesía argentina y Malvinas. Una antología* (2022) que demuestra que existe una "poesía *de* y *sobre* Malvinas" (p. 517) tanto a lo largo de nuestra historia como en la contemporaneidad.

No obstante, 1982 representa un punto de inflexión en los modos de leer Malvinas en el ámbito literario. Sin pretender ser exhaustiva, en estos 40 años las publicaciones de ficción se han multiplicado, desde las iniciáticas *Los pichiciegos* de Rodolfo Fogwill (1983) y el cuento "Primera línea" de Carlos Gardini (1983) pasando por *A sus plantas rendido un león* de Osvaldo Soriano (1986), "Memorándum Almazán" de Juan Forn (1991), *La flor azteca* de Gustavo Nielsen (1997), *Las islas* de Carlos Gamerro (1998), *Una puta mierda* de Patricio Pron (2007), *Aún arden sobre los años* de Fernando López (2007) y *Trasfondo* de Patricia Ratto (2012), a las contemporáneas *Ovejas* (2021) de Sebastián Ávila y la antología *La guerra menos pensada. Relatos y memorias de Malvinas* (2022), compilada por Victoria Torres y Miguel Dalmaroni, por solo mencionar textos narrativos.[71] Respecto al género teatral, Ricardo Dubatti (2022) ha compilado, en el marco de su investigación doctoral, tres antologías de obras que aporta a visibilizar este corpus "nutrido, variado y que se sostiene a lo largo del tiempo" (p. 72). Vale mencionar aquí, a partir de su investigación, que, en el teatro, como en la narrativa, tempranamente se ha incorporado a Malvinas como núcleo dramático. Es el caso de

[70] Plus Ultra por esos años se dedicaba a las publicaciones destinadas a la escuela y la formación docente.
[71] Para un análisis de esta literatura ver Vitullo (2012) y Svetliza (2023).

las obras *El señor Brecht en el Salón Dorado* de Abelardo Castillo (1982) y *Del sol naciente* de Griselda Gambaro (1983).[72]

Como vemos, Malvinas se ha constituído como *contable* en nuestra literatura desde hace ya muchos años, es decir, que no es un fenómeno novedoso, aunque sí vale decir que el corpus continúa expandiéndose. La crítica literaria ha estudiado este conjunto de textos, trazando series y estableciendo vínculos intertextuales (Blanco, Imperatore y Kohan, 1993; Shcvartzman, 1996; Nofal, 2012; Kohan, 1997; Kohan, 2014; Segade; 2014; Gamerro, 2015; Semilla Durán, 2016; Souto, 2018; Ratto, 2022; Dubatti, 2022 y otros). Es preciso retomar aquí algunos aportes que dialogan directamente con el objeto de esta tesis. En un artículo precursor acerca de la cuestión, Blanco, Imperatore y Kohan (1993) alertan acerca de que la guerra de Malvinas, además de constituir una confrontación de cuerpos, implicó la pugna de discursos. En los relatos de los primeros años posteriores al conflicto se desvanece el fundamento del Gran Relato Nacional, la "función homogeneizadora (...) otorgar una identidad colectiva que opera en el horizonte del imaginario social, a través de un sistema simbólico: nombre, bandera, escudo, himno, escudo, panteón de héroes y de hitos" (p. 1). Kohan ha vuelto a abordar este tema en diversas ocasiones. En uno de sus trabajos, identifica dos vertientes claramente diferenciadas en los relatos sobre Malvinas. Por un lado, la literatura que representa la farsa de la guerra y la identidad nacional; por otro, el testimonio, que presenta la guerra como un drama

[72] Mencionamos solo estas dos obras debido a su carácter iniciático. Respecto al texto de Castillo, Dubatti (2022) establece que "desliza algunas de las claves de lo que se verá en sucesivas piezas: la violencia estructural de lo cotidiano, las conexiones entre lo excepcional y lo común, el filicidio" (p. 109). Por su parte, la producción de Gambaro resulta precursora en un doble sentido. En primer lugar, refiere a la guerra no de un modo explícito sino mediante alusiones y metáforas. Por otra parte, en tanto presenta un personaje femenino protagónico enfatiza que la guerra no fue solo cosa de hombres. La perspectiva feminista de Gambaro –tal como la caracteriza el especialista– anticipa en la ficción teatral análisis académicos que solo comenzaron a realizarse más de treinta años después de la guerra.

serio: “los valores constituyentes de la identidad argentina, esos mismos valores que la literatura sobre Malvinas corroe implacablemente, se reafirman en las versiones testimoniales y consolidan las vehemencias que son propias de la epicidad” (Kohan, 1999, p. 7). Mientras que, en un análisis posterior, agrega: “La literatura argentina cuenta la guerra de las Malvinas previa delimitación de esos dos grandes pilares de sustento: la vibración de los tonos épicos y la fundamentación de los valores de la identidad nacional” (Kohan, 2014, p. 269). Leer este corpus en clave épica/antiépica y a partir de la construcción/deconstrucción de la identidad nacional ha sido una constante en la crítica posterior.

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

Este conjunto de textos profuso ha encontrado dos formas de ser periodizado por parte de críticos que lo han estudiado en profundidad.[73] Por un lado, la línea de Elsa Drucaroff (2011) y Exequiel Svetliza (2023) que lo organizan de acuerdo con el concepto de generación:

> No es un dato casual que la década del noventa haya sido particularmente prolífica en ficciones sobre la guerra de Malvinas, ya que se trata del momento en que alcanzan su madurez literaria muchos escritores nacidos en 1962 y 1963, es decir, aquellos que podrían haber participado del conflicto bélico junto a tantos otros jóvenes conscriptos a quienes

[73] Estas ideas provienen de la sistematización del campo realizada por María A. Semilla Durán en su ponencia “Armando el rompecabezas: itinerarios genéricos, gradaciones y variaciones en la literatura de Malvinas” en el XI Congreso Internacional Orbis tertius llevado adelante en la UNLP el 25/04/2024.

> entonces les había tocado en suerte el servicio militar obligatorio. (Svetliza, 2023, pp. 225-226)

Ambos críticos incluyen en esta generación, entonces, a autores como Gustavo Nielsen (1962), Carlos Gamerro (1962), Patricia Ratto (1962), Rodrigo Fresán (1963) y Pablo De Santis (1963). Este último nos interesa particularmente en tanto en nuestro corpus se incluyen dos relatos de su autoría: "Clase 63" y "La marca del ganado".[74] Por su parte, María Angélica Semilla Durán (2024) lo hace a partir de "cruces" –en sus propias palabras–, rupturas claras a nivel temático y discursivo. En este sentido, un modo de vincular algunos de los textos que conforman el corpus de Malvinas es a través del uso de la referencia, la alusión y la elusión, ya que los hechos se convierten en un "subtexto al que el relato remite de manera oblicua, y que requiere del lector una forma de conocimiento compartido que el texto no provee" (Semilla Durán, 2016b, p. 5).

En este apartado, hemos recuperado algunos de los aportes fundamentales que realiza la crítica para caracterizar el corpus de Malvinas. Nación, identidad, violencia y antiépica se configuran como significantes claves para tener presentes en nuestro análisis en nuestro trabajo.

3.3. Malvinas en la literatura para jóvenes

Trasfondo (Ratto, 2012) es una novela cuya acción transcurre en un submarino durante la guerra. Aunque se presenta en clave ficcional, la autora entrevistó a catorce tripulantes del ARA San Luis para construir su relato. Narrada en primera persona, la obra crea una atmósfera asfixiante propia del entorno subterráneo, generando una sensación de tiempo suspendido. El halo fantasmal que atraviesa el

[74] Volvemos sobre la cuestión de las generaciones de los escritores del corpus emergente juvenil en el Capítulo 4.

relato se resignifica al final cuando el narrador/personaje principal y el lector se enteran al mismo tiempo de que el protagonista siempre estuvo muerto. Esta novela, editada en el 2012, presenta una historia ominosa donde se cuela lo fantástico. Este ejemplo, al que podríamos agregar otros, nos permite identificar que, para el trigésimo aniversario del conflicto, en la literatura a secas de Malvinas se cuela el género fantástico. Sin embargo, en la LJ todavía pervive el "imperio realista" (Gramuglio, 2014a), y esto se verifica en los relatos de nuestro corpus. Como delinea Gramuglio (2014b), en la literatura argentina, el realismo se establece desde fines del siglo XIX hasta la década del 30, en consonancia con cambios sociales profundos, entre los que vale mencionar la aparición de un nuevo público lector: ciudadanos alfabetizados inexistentes previamente y que el Estado debe formar porque son claves para el proyecto modernizador (Tosi, 2018). La Ley 1420 de Educación Común sancionada en 1884 cumple un rol fundamental en este punto ya que establece la instrucción primaria gratuita, laica y obligatoria. Del mismo modo que a principios del siglo XX el auge del realismo se vincula con cierto afán civilizatorio, cien años después vemos una operación similar en la selección de textos que se ofrecen a estas nuevas subjetividades juveniles, destinatarias privilegiadas de numerosas políticas públicas. En efecto, como vimos en el Capítulo 1, la búsqueda de "asegurar la constitución de ciudadanos de la mano de la lectura" (Mihal, 2011, p. 26), se dio no solo en los orígenes de nuestro Estado Nacional, sino también al momento de la sanción de la LEN, más de doscientos años después. La obligatoriedad de la escuela secundaria implica una apuesta a la constitución de un nuevo lectorado, más masivo y, necesariamente, el surgimiento de nuevos *sujetos secundarios* (Dalmaroni, 2011).

Lo que sí es seguro es que el corpus juvenil emergente adquiere una relevancia especial en los aniversarios número treinta y cuarenta de la guerra. En principio, vale decir que, a un poco más de cuatro décadas del conflicto, tanto las editoriales como diferentes actores vinculados al Estado (el Ministerio de Educación, programas de fomento de la lectura y/o de la memoria) han puesto en circulación un corpus nutrido y variado de textos literarios que nos permiten construir un itinerario de lectura (Cañón, 2017). En ellos pueden rastrearse cuestiones diversas: el trasfondo histórico del 82 o de la posguerra, la construcción a nivel textual del espacio donde suceden los hechos, personajes soldados que lidian con la batalla o excombatientes que sufren las secuelas del conflicto en su vida y sus cuerpos (Torres, 2017). Pionero es el volumen *Cuentos argentinos con las Malvinas para jóvenes* de Susana Gesumaría y Aarón Cupit editado por Plus Ultra –sello en el que podemos ver un interés por la temática antes del conflicto incluso, tal y como mencionamos en párrafos anteriores– en 1984. Como señala Flavia Martínez (2022), poco después de la guerra, los autores del volumen –habitualmente dedicados a escribir para niños y jóvenes– consideraron que el tema debía abordarse para esa franja etaria debido a su protagonismo en la contienda.

Nuestro corpus se construye a partir de relatos que se publican más adelante en el tiempo. Entre los cuentos aparecen "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" (2002) de Esteban Valentino y "La marca del ganado" (2003) de Pablo de Santis. Estos títulos junto a “Tito nunca más” (2005) de Mempo Giardinelli –editado primeramente entre otros cuentos del autor en *Estación Coghlan y otros cuentos* por Ediciones B– y un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010) –lanzada al mercado por Ediciones del Náufrago– son reunidos en un formato de colección por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de

la Nación en el 2012 en el marco del trigésimo aniversario de la guerra y bajo el nombre de 'Leer, conocer, crecer' (Bayerque, 2023). "La marca del ganado" también forma parte de otros materiales del Estado como *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (2010) del Programa Educación y Memoria.

La poesía, que a menudo ocupa un lugar menor en las lecturas literarias escolares en relación con la narrativa, también forma parte de la propuesta estatal cuando el mismo programa edita en 2009 el libro de Gustavo Caso Rosendi, *Soldados*. En un contexto político, social y cultural permeable a los discursos de la memoria, se reedita *El desertor* (1992) de Marcelo Eckhardt, primera novela destinada a un público juvenil, en 2010 por Quipu y forma parte del Operativo Nacional de Entrega de Libros, por lo que llega masivamente a las escuelas argentinas.

El trigésimo aniversario de la guerra genera un espacio simbólico privilegiado para las publicaciones vinculadas Malvinas. En este sentido, Alfaguara reúne una serie de cuentos, en muchos casos ya editados en otros libros del sello, en la antología *Las otras islas* (2012), que mencionamos en el Capítulo 1. Por su parte, Franco Vaccarini publica *Nunca estuve en la guerra*, a través de Atlántida. Un sello más pequeño, pero muy importante para el ingreso de los libros-álbum en Argentina, Del Eclipse, lanza *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012), una propuesta diferente en tanto imbrica el lenguaje visual con el texto. Por su parte, Alfaguara juvenil –actual Loqueleo– publica *Rompecabezas* de María Fernanda Maquieria en 2013. El aniversario de la Declaración de la Independencia favorece ediciones como *La historia se hace ficción I. Para pensar las efemérides en el aula* de Norma Kapelusz donde se encuentra el cuento de Federico Lorenz, "El día

que en Madryn se acabó el pan".[75] A partir del recorrido histórico, teórico y crítico desarrollado en las páginas precedentes, trabajaremos en el análisis de este corpus emergente en la segunda parte de la tesis. Si bien aquí hemos listado los textos literarios por su aparición cronológica en tanto nos interesa hacer hincapié en dicho orden, en los capítulos 3 y 4 ahondaremos en las manchas temáticas que nos permiten construir.

Cierre del capítulo. *El terreno preparado*

Como mencionamos en el Preliminar, Louis Marin (2009) explica:

> "Travesía" puede, creo, decirse en los dos sentidos, según las dos direcciones, la imagen atraviesa los textos y los cambia; atravesados por ella, los textos la transforman. Cambio, transformación, meta-morfosis y acaso más aun desviación: poderes de la imagen aprehendidos por tránsito y, en el transitus, por algunos textos: a través de ellos, interrogar el ser de la imagen y su eficacia. (p. 146)

En la primera parte de la tesis hemos construido una trinchera, marco teórico analítico que entramamos para nuestro trabajo a través del detenimiento especial en conceptos como "identidad", "jóvenes" y "representación", entre otros. También hemos aludido a las implicancias semánticas del significante Malvinas, así como algunos hitos historiográficos al respecto. Por otro lado, hemos reconstruido el período en el que se edita y pone en circulación el corpus literario, a la vez que también hemos desarrollado los vínculos entre historia, memoria y literatura, tanto a nivel teórico como en el caso concreto de la literatura argentina y, especialmente, en aquella en la que se narra Malvinas. Por otro lado, hemos descripto el campo de

[75] Entre 2016 y el presente, Malvinas no ha dejado de emerger en los textos literarios publicados por editoriales de literatura para niños y jóvenes. En el Capítulo 5, profundizaremos en este corpus.

la LJ, sus avatares y recorridos particulares en nuestro país. Y, por último, nos hemos detenido en la emergencia de Malvinas alrededor del 2012. En la segunda parte, nos interesa profundizar en las representaciones de las identidades juveniles que se construyen en la mediación editorial, tanto por parte de los sellos que publican comercialmente como del Estado cuando toma el rol de editor, y en los textos literarios propiamente dichos. Nos preguntamos ahora qué manchas temáticas de Malvinas se pueden leer en este corpus y de qué maneras esto se vincula y dialoga con las identidades liminares de las juventudes.

Parte II

Iluminados por el estallido

Los he visto
borroneados en la niebla
ocultándose del trueno
iluminados por el estallido
estremecidos por los latigazos
del viento y de las tripas
Rostros de la intemperie
Rostros mugrientos y sin ojos
Rostros sin rostro que aún esperan
dejar de partir siempre dejar
de sentir el hambre que los come

Gustavo Caso Rosendi

En la primera parte de la tesis hemos explicado desde dónde pensamos ciertas categorías, a la vez, que precisamos aspectos historiográficos de Malvinas, relevantes para los capítulos venideros. Tal como se verá en las páginas siguientes, este recorrido iluminará nuestro análisis, tanto de los objetos de lectura (libros, colecciones, fascículos, etc.) como de los textos literarios propiamente dichos.

Como señalamos en la Introducción, retomamos la distinción que Chartier (1992) establece –a partir de Ricoeur– entre el mundo del texto y el del lector. Siguiendo esta perspectiva, es posible estudiar tanto los objetos impresos, lo que habitualmente llamamos corpus literario, como las prácticas de lectura de un texto en particular. Pero al abocarnos al corpus, en este caso uno emergente en torno a Malvinas, es imprescindible tener en cuenta que los autores no escriben libros (Stoddard, 1987; Chartier, 1996; de Diego, 2019), sino textos. La transformación de una materialidad en otra, la edición, es llevada a cabo por las editoriales y, en el caso de nuestro corpus, también por el Estado, a través de diferentes programas de promoción de la lectura y la memoria. En esta segunda parte, entonces, es preciso atender las operaciones de mediación editorial, es decir, la puesta en libro y la puesta en texto (Chartier, 1996), articulada a través de recursos literarios y retóricos, así como de apelaciones al lector más o menos implícitas, entre otras cuestiones en las que nos detendremos.

CAPÍTULO 3.

Aliados en la contienda: La mediación editorial y la construcción de la identidad nacional

Helada tarde
Aturde el silencio
si duda el mortero

Martín Raninqueo, *Haikus de guerra*

1. Hasta dónde llega la nación: Mapas y territorios

En el primer capítulo, hemos abordado diferentes cuestiones relativas a la identidad, concepto que, como vimos, ha sido pensado desde múltiples disciplinas. En esta segunda parte, es preciso vincular ese desarrollo con otros dos términos. A continuación, nos interesa relacionar la idea de identidad con la de territorio, anclaje fundamental de la nacionalidad.

Partimos de los planteos de Jens Andermann (2000) quien estudia los modos de representar los espacios argentinos para que puedan constituir el escenario de la literatura, pero también dotarlos de determinados sentidos políticos y culturales. El autor se propone realizar una *arqueología* en tanto le interesan más las condiciones de posibilidad del relato histórico, que la historia misma. A partir de los aportes de la semiótica de Lotman, construye un espacio de lo argentino significante y postula que "la nacionalidad" es un artificio discursivo, una ficción política y cultural que se ancla en el territorio, el cual deja de ser simplemente el referente o el objeto de los textos literarios y pasa a ser, en cambio, su producción.

Argentina tiene la particularidad de contar con una gran extensión territorial, rasgo en el que se ha cifrado la identidad nacional, como proponen dos textos paradigmáticos de la segunda mitad del siglo XIX. En *Facundo* (2011), Sarmiento desarrolla cuáles son los males que afectan el desarrollo del país y expresa allí la

célebre frase: “El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión” (p. 33). Pero también en *Martín Fierro* nos encontramos con el problema del territorio y las luchas por consolidar las fronteras del país ganando terreno frente a los pueblos originarios. A fin de cuentas, es la historia de un gaucho que va hacia la frontera y regresa a sus “pagos”. Como ha señalado Halperin Donghi (1982) en *Una nación para el desierto argentino*, la organización del Estado nacional en el siglo XIX estuvo atravesada por la necesidad de apropiarse de un territorio que, en los discursos de la época, se percibía como vacío y disponible. En esta lógica, la figura del gaucho en el Centenario condensó las tensiones de un proyecto que buscaba articular, bajo una apariencia de unidad, diferencias de clase, pero que al mismo tiempo legitimaba las posiciones de privilegio de quienes impulsaban estas operaciones simbólicas: intelectuales vinculados a la oligarquía terrateniente. Y es que en las luchas por la posesión de la tierra se configura esta época:

> las instancias más decisivas de la expansión territorial (...) exhiben a la frontera, en tanto espacio de la nación, como una zona de condensación simbólica que los discursos de la cultura recorren y construyen, como una zona, sobre todo, donde se elaboran muchos de los lineamientos que conformarán la identidad nacional. (Batticuore, El Jaber, y Laera, 2008, p. 15)

Tal como se desarrolló en la Parte I de la tesis, las identidades no son fijas, incluso se crean a partir de significantes *flotantes* dentro del espacio ideológico que el sujeto atrapa, acepta o con el que se identifica, sobre el cual se rigen otros elementos simbólicos (Žižek en Navarrete-Cazales, 2015). Si nos preguntamos cuáles son las anclas de la identificación nacional, vemos que ha pasado mucho tiempo desde los escritos de Hernández y Sarmiento. Sin embargo, la idea de “nación” sigue siendo un núcleo de sentido potente, al menos hasta el Bicentenario, período abordado en esta

tesis. Esto se evidencia, por ejemplo, en la Ley de Educación Nacional actualmente vigente. En el artículo 3° de las Disposiciones Generales se afirma que:

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

En la cita podemos ver, en primer lugar, cómo se jerarquiza el rol de la educación en tanto política de Estado y se la identifica como medio para lograr una sociedad mejor, más justa y democrática. En este sentido, se enumeran una serie de objetivos del sistema educativo fuertemente anclados en lo colectivo, pero sin perder de vista la constitución de la identidad ciudadana. Gonzalez Amorena (2004) afirma que, a partir de la reapertura democrática, se comenzó a percibir un corrimiento en el eje de la cuestión nacional hacia la democracia. La autora expresa que en la Ley Federal de Educación (1993) este desplazamiento toma mayor impulso. Sin embargo, en la Ley 262026 ambos términos conviven y, de hecho, solo en esta breve cita se utiliza el adjetivo "nacional" dos veces, mientras que se menciona el sustantivo "Nación" al final, todo en una sola oración. Si bien los textos legales conforman un género específico y poseen una prosa particular, es llamativa la insistencia en este término que se repite en total noventa y siete veces a lo largo del texto, superando por mucho las referencias a lo "democrático", nombrado en diez ocasiones. Vale detenernos brevemente en este punto. Cuando en la selección léxica se opta por el adjetivo, se indica que la educación es la encargada de transmitir los símbolos y valores que generan pertenencia. En este sentido, la "Nación" se sustantiviza para referir justamente a la comunidad que se busca construir y en la cual la educación ocupa un rol central. En contraste, el sustantivo "democracia" no aparece mencionado en la

ley, en cambio encontramos el adjetivo "democrático" en sus variantes de género y número. Esta elección terminológica se inscribe en una tradición en la que la educación es considerada parte fundamental de la constitución de la Nación, con raíces antiguas en Argentina.

De hecho, las efemérides escolares se incorporan al sistema educativo desde fines del siglo XIX como una forma de promover dos cuestiones: la enseñanza de la historia nacional y el fortalecimiento del sentimiento de comunidad e identidad colectiva (Bottazzi, en prensa). Desde que Ernest Renan (2000) se preguntara, a finales del siglo XIX, qué es una nación, numerosos autores han realizado aportes sustanciales a la reflexión sobre qué constituye un Estado nacional. Entre las referencias ineludibles se encuentran los trabajos de Benedict Anderson (1993) y Eric Hobsbawm (1998).

Como es sabido, el concepto de "comunidades imaginadas" (Anderson, 1993) alude a la construcción colectiva que permite a los individuos sentirse parte de una comunidad, demostrando que esta no surge necesariamente de la unidad de raza, territorio o lengua. Estas ideas resultan clave para analizar el surgimiento de los nacionalismos modernos, pero también fundamentales para abordar el problema que aquí nos ocupa. Además, Anderson destaca el papel del territorio en su conformación al señalar que las siluetas de los países funcionan como auténticos mapas-logotipos, imágenes que buscan generar pertenencia en una masa de individuos. Esto es especialmente relevante para comprender la emergencia de Malvinas en la literatura juvenil, como veremos más adelante en el capítulo.

Hobsbawm (1998), por su parte, sostiene que la nación es una invención de los nacionalismos, es decir, que primero se construyó discursivamente para luego generar un impacto en la realidad. Según su planteo, la nación se ancló en el

territorio antes que, en cualquier otro elemento, lo que puede vincularse con las ideas de Andermann mencionadas al inicio de este apartado.

En el caso latinoamericano y, particularmente, argentino, a partir de los procesos independentistas, fue necesario construir la nación a través de operaciones políticas y culturales, para configurar un imaginario común. Carola Hermida (2014) identifica al Centenario de la Revolución de Mayo como un momento en el que la cuestión de lo nacional emerge con vigor: "La restauración y el aprovechamiento de la historia, la lengua y la tradición nacional fueron fundamentales para la élite intelectual y política argentina de entonces, que intentó construir un relato genealogista de la nación" (p. 31). En vísperas del Segundo Centenario, podemos observar cómo los artículos de la LEN se entroncan en la línea simbólica de los orígenes del sistema educativo argentino y el momento de su mayor expansión. La obligatoriedad de la escuela secundaria, hito fundamental, implica la constitución de nuevos actores que deben incorporarse al nivel. Del mismo modo que cien años antes la escuela buscaba albergar a un nuevo sujeto social que le era extraño –los inmigrantes y sus hijos–, a principios del siglo XXI y en un contexto social también complejo, se asume el desafío de incluir a los jóvenes de sectores sociales más vulnerables, que habitualmente no cursaban el nivel medio. Para ello, como exploraremos más adelante, la operación discursiva/ideológica resulta, una vez más, imprescindible.

Su articulación se da, en gran medida, a través de la escuela. Así, educación, jóvenes e identidad nacional vuelven a imbricarse, y en este siglo, Malvinas se suma a la ecuación. Es un caso muy particular ya que, como sabemos, se trata de un territorio que se *desea* que forme parte del país, pero que fue usurpado hace casi doscientos años. Por este motivo, Lois (2012) explica que:

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

Como también sabían los intelectuales y funcionarios del Primer Centenario, no solo la escuela educa: también el territorio debe escribirse, dibujarse, esculpirse y nombrarse para formar al ciudadano (Hermida, 2008). En el caso que aquí nos ocupa, a la cartelería desplegada en todo el país desde La Quiaca a Ushuaia a la que refiere Lois, se suman siluetas tatuadas en la piel, calcomanías en autos, remeras con estampas, etc. El territorio nacional es intervenido en estas representaciones; se *escribe* en él dando lugar a una operación arqueológica mediante la cual se construye, a través de estas acciones, un espacio que precede y origina la escritura, pero que, a su vez, se construye de este modo a partir de la literatura y los relatos que lo toman como objeto. El territorio nacional (con sus islas) es así, la raíz y el fruto de estos textos.

Del mismo modo, se *dibuja* en los materiales educativos editados desde el 2003 en adelante, como hemos analizado en otras oportunidades (Bayerque, 2021, 2022, 2023). El contorno mismo del mapa nos invita a trazar límites para indicar qué está dentro y qué fuera del territorio. Sin embargo, para algunos autores, la frontera también demarca la posibilidad de pensarla como *puesta en texto* (Torre, 2018), como una forma de narración donde existe entrecruzamiento, hibridación, mezcla e interacción, más allá de las variables geográficas, económicas e históricas. Como señalamos en la Introducción, la silueta del archipiélago es, para Carlos Gamerro (2018), una forma vacía que puede cargarse de múltiples significados, que

"pueden significarlo todo" (p. 13). El escritor asocia las islas a un mito o pasión argentina, lo que hace que argumentar en su contra sea tan sencillo como estéril. Alejandro Grimson (2012) señala que en torno a Malvinas conviven mitos diversos, a menudo en tensión entre sí. En esta misma línea, Rosana Guber (2012) plantea que el territorio, la causa de la soberanía y el conflicto de 1982 se entrelazan en el símbolo "Malvinas", donde se condensan significados heterogéneos e incluso contrapuestos sobre la argentinidad. Así, como vimos, Malvinas no solo opera como un símbolo y un mito, sino también como condición de posibilidad de lo argentino, atravesado por disputas que exceden lo territorial para abarcar dimensiones políticas y sociales.

En medio de esta pluralidad de representaciones y usos, en esta tesis, nos interesa poner la lupa en una parte de ese gran mapa que es Malvinas: los sentidos que se cifran en la LJ en la que se narra Malvinas; analizamos de qué modos, mediante qué operaciones la literatura se constituye como una forma de construir, otorgar significados, comunicar e incluso usar el pasado. Creemos que esta lupa puede ser utilizada para ampliar e iluminar diferentes zonas de este mapa. Las fronteras de un país suelen ser espacios de disputa o exclusión, pero también pueden considerarse "un lugar 'bilingüe' que promueve adaptaciones, reelaboraciones y traducciones que reterritorializan un colectivo muy complejo" (Barei, 2016, p. 115).[76] Este concepto tan presente en los trabajos que abordan los debates vinculados con la soberanía y los límites territoriales, puede transformarse

[76] Territorialización es un concepto desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980) para describir el proceso mediante el cual un espacio, territorio o identidad se organiza, fija y define. Implica la asignación de ciertos elementos (ideas, personas, prácticas o instituciones) a un lugar determinado, estableciendo límites y un orden dentro de ese espacio. Este concepto es clave en su filosofía, ya que se vincula con su contrario, la desterritorialización, que alude al desplazamiento de esos elementos fuera de sus estructuras preestablecidas, generando desestabilización o transformación.

también en una productiva metáfora para indagar otras líneas divisorias: aquellas que separan la LJ de la literatura a secas; aquellas que dividen las publicaciones estatales de las del mercado; aquellas que distinguen el tiempo de la historia y el tiempo del relato en las textos seleccionados, etc. En este sentido, es que pensamos la mediación editorial como un espacio de frontera, que entrama el texto literario en un soporte y, de esa forma, le otorga cierta identidad, convocando determinados modos de leer. A través de su análisis nos acercamos de un nuevo modo a un tema polémico y doloroso de nuestra historia.

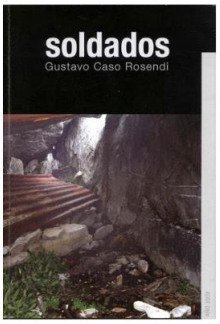
2. La mediación como espacio de frontera

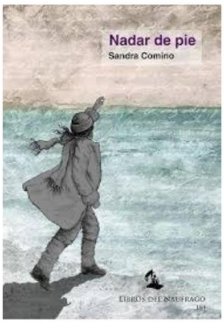
En la Introducción y el Capítulo 1, recuperamos el concepto de modos de leer de Josefina Ludmer (2015) como prisma desde el cual observar e interrogar nuestro objeto. La crítica argentina lo ideó para la literatura, sin embargo, en esta tesis lo pensaremos también en relación a la mediación editorial. Como vimos, Ludmer (2015) propone que, al interpretar los modos de leer, además de preguntarse *qué se lee*, es necesario pensar *desde dónde se lee*. La autora profundiza en la idea de la siguiente forma: "Quiere decir, en el caso concreto de la crítica, qué lugar concreto, imaginario, fantaseado o deseado ocupa el crítico o el que lee en sociedad" (p. 41). *Quienes leen* en este caso son quienes ponen en circulación los textos literarios que analizaremos en el próximo capítulo: las editoriales y el Estado, a través de programas de promoción de la lectura y la memoria. En este apartado indagamos, entonces, en qué consiste la tarea de la mediación, ya que nos interesa enfocarnos en estas cuestiones. Demostraremos que tanto el Estado como las editoriales realizan operaciones de apropiación de los textos literarios con el objetivo de promover la memoria sobre la guerra de Malvinas.

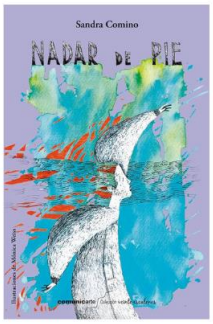
Las instancias de mediación editorial (Sapiro, 2016) operan como *umbrales* (Genette, 2001) entre los textos literarios y sus lectores, poniendo el foco en el soporte material. Como sostienen Cavallo y Chartier (2004), "las formas producen sentido" (p. 16) y el significado varía en función del soporte, cuestión importante en el caso de nuestro corpus, en tanto algunos de ellos son extraídos de su entorno (Sapiro, 2016) original y dispuestos en uno nuevo, una colección, como 'Leer, conocer, crecer' (2012), o una antología, como *Las otras islas* (2012), por ejemplo. Por este motivo, nos detenemos en los elementos paratextuales (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015) del peritexto –situado alrededor del texto en el mismo volumen– tales como la tapa, la contratapa, los títulos, el posfacio, como del epitexto –mensajes situados en el exterior del libro–, es decir, entrevistas a los autores y reseñas, entre otros. Desglosar estas "instancias de mediación editorial" –tal como las llama Sapiro (2016) partiendo de las modalidades que adoptan la publicación y su difusión por diferentes vías– nos permite ahondar en los propósitos del corpus. Los cambios producidos en el pasaje de un soporte material a otro en el caso de aquellos textos no inéditos, "ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público" (Chartier, 1996, p. 32). Asimismo, como han señalado los especialistas (Bombini, 2017; Hermida, 2019; Tosi, 2019), la mediación editorial en los textos destinados a jóvenes asume un vigor particular y, en el caso que nos ocupa, la vinculación con el contexto escolar exige un análisis detallado. Rockwell (2005) ha demostrado que las operaciones que el Estado realiza en las ediciones para lectores en edad escolar se muestran tensionadas por determinadas representaciones acerca de las prácticas de lectura en las aulas, e intentan a menudo también influir o condicionar los modos de leer. Veremos si esto se comprueba también en el caso de aquellas publicaciones de editoriales de circulación comercial.

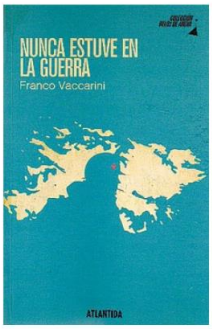
Respecto al proceso de edición –uno de los momentos más evidentemente sociales de la producción literaria (Altamirano y Sarlo, 1980)– conviene aquí hacer algunas consideraciones. Bourdieu (1999) nos alerta acerca de que en tanto el libro se constituye como un objeto bifronte, con una cara económica y otra simbólica, el editor es también un personaje doble, aquel que tiene el poder sobre lo que se publica y lo que deja de publicarse en función del rédito económico. Sin embargo, el Estado no persigue una finalidad de lucro en sus ediciones, algo que lo distingue de la figura del editor tradicional, pero no en las tareas que debe realizar: descubrir autores y temas de interés, asegurar y financiar la fabricación de obras, asumir la difusión y la distribución de los libros, etc. (Piccolini, 2012). En el caso que nos ocupa, la selección de textos adquiere un papel central, ya que la proliferación de antologías y colecciones supone nuevos soportes materiales para muchas obras literarias. Esto, a su vez, implica un cambio en su circulación y destino: su ingreso a la escuela (ver Imagen 1).

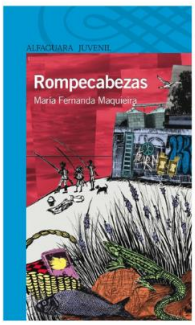
Imagen 1: Tapa de los objetos de lectura del corpus

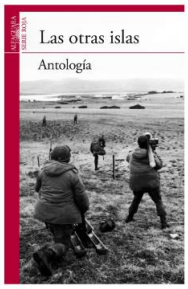


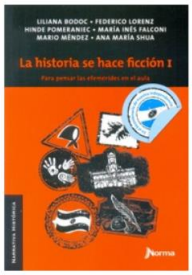


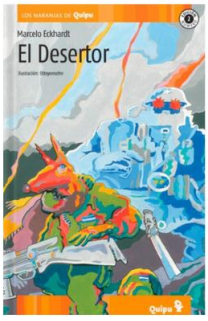












3. El Estado editor: programas y planes para *leer más*

Como señalamos en el capítulo anterior, en el marco de la nueva LEN, el Estado asume un nuevo rol, especialmente durante el período 2003-2015: ser editor de diferente tipo de publicaciones. Esto supone una novedad, ya que, como afirma De Sagastizábal (1995), históricamente ha sido el gran ausente en esta actividad. Al asumir este rol, lleva a cabo una serie de operaciones propias del mundo editorial: en algunos casos, adquiere libros ya publicados para distribuir en las escuelas; en otros, impulsa la creación de nuevos materiales, coordinados por el Plan Nacional de Lectura[77] o el Programa Educación y Memoria. Vale aclarar que solo dentro del PNL las publicaciones superan el millar de ejemplares según datos oficiales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). Para llevar adelante esta tarea, en algunas ocasiones el Ministerio se asocia a editoriales, como Eudeba, u organizaciones sin fines de lucro, como la Fundación Mempo Giardinelli.[78]

Según Mihal, Cardini y Paparella (2020), "Las políticas de lectura son intervenciones sistemáticas, que apuntan al fomento de la lectura y a la formación de lectores; esto significa que implican institucionalidad, sistematicidad, y sostenibilidad (Mihal, 2009)" (p. 7).[79] La centralidad otorgada a la práctica en la Ley

[77] En adelante PNL. En la Tesis de Maestría (Bayerque, 2023) abordamos la historia del PNL entre el 2003 y el 2015, así como también damos cuenta del encastre de perspectivas acerca de la lectura que emergieron en diferentes momentos, ya que hubo dos etapas (2003-2007; 2008-2015) con continuidades y rupturas. Para los efectos de esta tesis solo recuperamos aquí algunas cuestiones muy importantes del PNL y de las políticas de lectura del período relevantes para nuestro objeto de estudio.

[78] Así surgen las colecciones 'LeerxLeer' (2004) –seis libros que contienen textos literarios de la más variada procedencia y géneros, algunos de ellos fragmentados– y 'Leer la Argentina' (2005) –siete volúmenes de textos literarios de autores de las diferentes zonas del país, agrupados a partir de su región de procedencia–. Se edita, en esta línea, la colección Libros ilustrados, junto a La Nación, en la cual se agrupan textos a partir de ciertas categorizaciones genéricas propias del contexto escolar –policial, humorístico, de aventuras– y se presentan en el formato de un diario, pero con ilustraciones de autores reconocidos. Las publicaciones del plan de este primer período se completan con la edición de 50000 ejemplares de *La gran ocasión*, de Graciela Montes, ilustrado por Saúl Oscar Rojas y los materiales de Apoyo al último año de la escuela secundaria.

[79] Entre el 2015 y el 2019, durante el gobierno de Mauricio Macri, el PNL interrumpe sus actividades. En diciembre de 2019, con el cambio de gobierno vuelve a ponerse en funcionamiento bajo la denominación Plan Nacional de Lecturas a cargo de Natalia Porta López. Esta nueva etapa, que finaliza a fines del 2022,

26206 (2006), genera una serie de acciones sostenidas en el tiempo, algunas más que otras, que nos interesa recuperar aquí. Al respecto, Patricia Bustamante (2021) menciona dos iniciativas relevantes vinculadas al mundo del libro y las políticas de lectura durante estos años: el Programa Global de Adquisición de Libros (2004-2006), gestionado por el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), y el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. En este marco, se distribuye la "Biblioteca PIIE", 450 libros que incluyen tanto literatura para niños y jóvenes como títulos destinados a la formación del docente como adulto lector y títulos que teorizaban acerca de la lectura. La selección literaria se realiza en articulación con el PNL, a cargo de técnicos ministeriales, entre los que Bustamante destaca a Alicia Salvi y a Gustavo Bombini –quien además dirige el programa entre 2003 y 2008–.[80]

se propone trazar un puente con el ciclo anterior. A fines del 2023, con la asunción de Javier Milei, el programa se desarticula. Este nuevo gobierno degrada el Ministerio de Educación de la Nación al nivel de Secretaría y lo incluye dentro de una gran cartera con competencias variadas, denominada "Capital Humano", a cargo de Sandra Petovello. En este marco y en relación con la lectura, se pone el foco en las dificultades que experimentan estudiantes de nivel primario y secundario para interpretar textos, expuestas en los resultados de las últimas evaluaciones nacionales Aprender, las pruebas Pisa y otras similares. Para dar respuesta a esto, en agosto del 2024 se lanza un Programa denominado "Plan Nacional de Alfabetización" (Decreto 579/2024) "con el objeto de lograr que los estudiantes de la REPÚBLICA ARGENTINA puedan leer, comprender y producir textos en forma acorde a su nivel educativo" (Boletín Oficial de la República Argentina, 2024, p. 2). Estudiar las políticas de lectura de este gobierno excede por mucho el objeto en esta tesis, ya que requiere de un trabajo sistemático de seguimiento de dichas intervenciones. Sin embargo, sí nos parece valioso mencionar algo breve al respecto. Podemos observar un viraje en las políticas públicas vinculadas a la lectura, aunque entre las estrategias a implementar en el nuevo programa de alfabetización se encuentre "Fortalecer el rol de las bibliotecas escolares y comunitarias, tanto físicas como digitales", propósito coincidente con aquello que siempre persiguió el PNL y que refiere directamente a la Ley 26206. Pero, también vale decir que se advierten nuevos posicionamientos en torno a la concepción de lectura, o, mejor dicho, la prevalencia de enfoques que han tenido un gran arraigo en nuestro país como el cognitivo textualista, centrado en una mirada lingüística o el psicolingüístico (Cuesta, 2019). Como dijimos, no es aquí el lugar para ahondar en estas cuestiones, pero nos parece relevante mencionar el aparente alejamiento de la perspectiva sociocultural, predominante en los últimos años en Argentina.

[80] Cuesta (2019) sostiene que los "técnicos" que asesoraban o dirigían el PNL tenían posturas contrapuestas a otros "expertos" en relación con la lectura. Por este motivo, identifica encastres de diferentes paradigmas entre los "expertos" del Ministerio de Educación, los del PNL, los autores de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los que publicaban en revistas especializadas, etc. En este sentido, la especialista señala también las diferentes intervenciones del Estado desde 2003 en la compra de libros, con gran impacto en la industria editorial y nuevamente menciona la tarea de selección llevada a cabo por las Comisiones Asesoras Nacionales (CAN) conformadas por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas desde 2010. Las comisiones de expertos seleccionaron libros de texto, literarios y de consulta que conformarían un total de 13 millones distribuidos solo entre 2013 y 2015, con una inversión

Marianela Valdivia (2021) agrega, a su vez, las compras que el Estado concreta para las Bibliotecas Populares y el Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros años" –(Proyecto PNUD ARG/06/017) con la indicación de lectura de cuentos por parte de las familias a los niños de 0 a 4 años–, la Política Nacional de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura denominada "Para leer con todo" (2012-2015), el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2009-2015) y el Proyecto Bibliotecas Abiertas (2009-2015) que distribuye bibliotecas en cincuenta unidades penitenciarias de todo el país. Agregamos aquí el Programa Libros y Casas, ejecutado desde el 2007 –que, a diferencia de otras acciones, ha tenido cierta continuidad hasta el presente– por el Ministerio de Educación en conjunto con el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.[81]

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

de 400 millones de pesos, en lo que se llamó el "Operativo Nacional de Entrega de Textos y Libros Escolares". Los números expresados por millones en la oración anterior dan la pauta de la escala que tuvo esta acción. Sobre el particular de las compras estatales de libros de texto, María López García (2016) desarrolla un análisis respecto a la influencia de las multinacionales texteras en el proceso de selección.

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

Sin embargo, Bustamante (2021) advierte que la masividad de la propuesta y la disponibilidad material de los textos garantizada no implica la disponibilidad simbólica, es decir, que los sujetos "se sientan habilitados e interpelados para su apropiación" (Bustamante, 2021, p. 165). En la misma línea, Felipe Munita (2023) realiza un interesante estado de la cuestión sobre la "promoción de la lectura" a nivel global, con especial énfasis en Latinoamérica. A partir de este análisis, concluye que para que las políticas públicas de lectura funcionen como herramientas de inclusión y cohesión social, deben reunir dos condiciones: continuidad en el tiempo y "en relación con las prácticas culturales propias de cada uno de los grupos sociales" (p. 36). En este sentido, las acciones de acompañamiento a la formación de docentes y mediadores de lectura tales como cursos de capacitación y actualización, encuentros con escritores, cuadernillos prescriptivos y videoconferencias (Valdivia, 2021) persiguen la finalidad de generar las condiciones para favorecer la apropiación. La selección literaria realizada en el marco de estas múltiples acciones combina libros de literatura para niños y jóvenes, didáctica de las disciplinas, libros pedagógicos, literatura para personas adultas, entre otros (Mihal, Cardini, Paparella, 2020). Es el caso del *Libro de lectura del Bicentenario* (2010), publicado con motivo de la efeméride a la que refiere el título. Pero a raíz de estos análisis nos preguntamos en qué lugar queda la especificidad literaria teniendo en cuenta que gran parte de los materiales distribuidos fueron, justamente, textos de ficción. Volvemos sobre esta pregunta más adelante.

Los logros del programa, entonces, no se limitaron a la entrega masiva de textos literarios en las escuelas, sino que alcanzaron también otros espacios –la playa, estadios de fútbol, medios de transporte públicos– como parte de un proceso ininterrumpido durante doce años y mediante el cual el Estado se constituye como

editor y *distribuidor* de lecturas. Al respecto, Cuesta (2019) explica que el PNL además de ser una política educativa constituye una política *cultural* debido a que promueve la centralidad de la literatura para la formación de lectores, especialmente de literatura infantil y juvenil, por lo que muchas veces sus lineamientos no recuperan las líneas cognitivo textualistas presentes en algunos Diseños Curriculares jurisdiccionales. Si bien la federalización de nuestro sistema educativo puede influir en esta diferencia de perspectivas, Cuesta (2019) señala que las pluralidades del campo intelectual también se reflejan en el ámbito educativo. Como hemos analizado, esto se traduce en la coexistencia de distintos paradigmas de la lectura dentro de las políticas públicas (leyes, normativas, resoluciones, materiales educativos y didácticos, etc.). Las medidas mencionadas en este apartado evidencian una serie de acciones estatales con, al menos, un doble propósito: estimular el crecimiento del ecosistema del libro (Hamawi, 2021) y promover la lectura en los niños y jóvenes en edad escolar, pero también en toda la comunidad.[82] En esta línea Mila Cañón (2015) entiende que estudiar al Estado como editor nos permite observar cómo se genera una "operación cultural, educativa, estética y política, debido a que asegura el acceso de un gran porcentaje de lectores" (p. 38).

Estos planteos revisten especial interés para abordar nuestro corpus emergente. En efecto, dentro de los objetos de lectura que el Estado elabora vinculados a Malvinas encontramos el libro de poemas *Soldados* (2009) de Gustavo

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

Caso Rosendi, escritor y excombatiente; la colección 'Leer, conocer, crecer' (2012)[83] y *Pensar Malvinas, una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (2010). Este último volumen fue coordinado por el Programa Educación y Memoria, sobre el que queremos detenernos brevemente porque presenta algunas particularidades respecto al PNL.[84] Creado oficialmente como tal mediante la Resolución del Poder Ejecutivo 1894/2023, a través de dicha formalidad se establece que:

> el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla desde 2003 una política de Educación y Memoria que promueve la enseñanza de la historia reciente organizando sus temas en tres ejes temáticos prioritarios: Memorias de la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina; Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia; Holocausto y genocidios del siglo XX. (p. 2)

Dicho Programa cuenta con gran cantidad de acciones que se recogen en numerosos materiales educativos de diferente tipo a los que puede accederse libremente en el sitio Educ.ar.[85]

Cuando se editan *Soldados* y *Pensar Malvinas*, quienes se encuentran a cargo del Programa Educación y Memoria son Celeste Adamoli y Federico Lorenz.[86] En el marco de una serie de materiales vinculados a la democracia anclada en la Memoria, la Verdad y la Justicia (Lorenz, 2024) se publica entonces un libro de poemas, en coedición con el PNL.[87] De esta forma, diferentes agencias del Estado se imbrican en estas acciones editoriales, lo que da lugar a publicaciones que, en ciertos casos,

[83] En adelante 'LCC'.
[84] Belinche Montequin (2013) analiza el modo en que la "cuestión Malvinas" es trabajada en el sistema educativo argentino, por lo que se sugiere indagar en su trabajo para advertir otras conexiones entre Malvinas y escuela. Por otro lado, la autora también profundiza en el Programa Educación y Memoria.
[85] Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/158073/colecciones-digitales-educacion-y-memoria
[86] Este último, como ya señalamos desde la Introducción de esta tesis, es uno de los primeros historiadores en abocarse a estudiar Malvinas, la guerra y la posguerra.
[87] El libro *Soldados* es reeditado por una editorial independiente llamada Último recurso, de Rosario, en el 2016.

parecen responder a objetivos disímiles, como se verá más adelante. Para estudiar los roles que el Estado asume como editor en el corpus aquí recortado, en primer lugar, analizaremos los modos de leer Malvinas en los paratextos (Genette, 1989, 2001; Alvarado, 2015), claves en la mediación editorial escolar.

3.1. La mediación editorial estatal en los paratextos de *Soldados (2009)* y *Pensar Malvinas* (2010)

Interesa detenernos a continuación en las operaciones paratextuales mediante las cuales se diseñan los ejemplares y las colecciones que conforman nuestro corpus de análisis, dado que son estos "umbrales" de los textos los que los conforman como nuevos objetos y convocan a los lectores a realizar ciertas interpretaciones, buscar determinados sentidos y establecer ciertas relaciones.

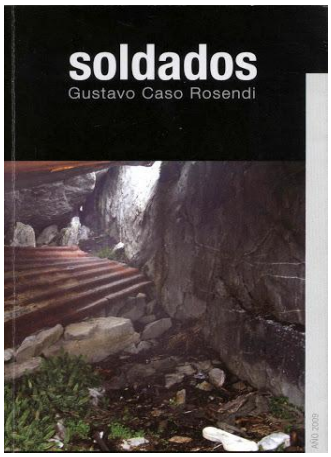
Precisamente, en *Umbrales*, Genette (2001) explica que "si es el texto es un objeto de lectura, el título, como el nombre del autor, es un objeto de circulación –o, si se prefiere, un tema de conversación" (p. 68). Es decir, si el texto literario está destinado concretamente al lector, los títulos se diferencian por tener un público más amplio, que incluye a quienes no necesariamente lo leen, pero sí participan de su mediación, por ejemplo. En este sentido, en tanto poseen un destinatario ampliado, los títulos poseen cuatro funciones: identificar, describir, connotar y de seducir (Genette, 2001).

Para abordar la mediación editorial estatal, comenzaremos con un análisis de los paratextos de las publicaciones realizadas dentro del periodo temporal delimitado en este apartado. Por razones cronológicas, iniciaremos el estudio con las dos que pertenecen al Programa Educación y Memoria: *Soldados* (2009) y *Pensar Malvinas* (2010). En el caso de la primera, nos centraremos en algunos peritextos y

en un epitexto relacionado, titulado *Cuadernillo para docentes.* En cuanto a *Pensar Malvinas*, resulta relevante detenerse en la tapa y el índice, ya que permiten observar el peculiar modo de construcción de esta compilación que reúne materiales diversos. A continuación, se analizarán los peritextos de la colección 'LCC' (2012), perteneciente al Plan Nacional de Lectura, dada su vinculación con la identidad nacional y la lógica detrás de las políticas de compilación que pone en juego.

Detengámonos en primer lugar en la tapa de *Soldados,*[88] en la cual se observa una fotografía que toma el propio Lorenz en uno de sus viajes a las islas (ver Imagen 2).

Imagen 2: Tapa del libro Soldados de Gustavo Caso Rosendi



En la imagen, sobre un fondo negro, destaca el título en letras blancas, el cual es mencionado por el propio autor en el *Cuadernillo para docentes* (Flachsland, Bialet, Eggers Lan, 2009) que acompaña la edición del libro de poemas. Allí, Rosendi explica que el título remite directamente a *Cuentos de soldados* de Ambrose Bierce: "Quería que fuera algo simple y que no dijera la palabra Malvinas. *Soldados* me pareció algo

[88] Puede accederse al libro en el siguiente link: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006317.pdf

simple, y en los poemas nombro a muchos soldados. Además, los soldados somos nosotros y es una forma de disputar esa palabra" (Flachsland, Bialet, Eggers Lan, 2009, p. 51). Como vemos en sus palabras, la elección del título está estrechamente relacionada con los sentidos en disputa sobre aquellos que lucharon en las islas. Héroes, excombatientes, veteranos de guerra, conscriptos son significantes habitualmente utilizados para remitir a quienes fueron a las islas en el 82. "Soldados" quizás sea una palabra incluso menos connotada que otras, como hemos señalado en el capítulo anterior, más despojada y convocante en esta búsqueda de "seducción" que todo título se propone.

La tapa, a su vez, presenta un diseño sencillo que pone en primer plano la fotografía tomada por Lorenz, la cual, aunque recortada, aporta una cierta impronta documental, ya que incluso por sus colores pareciera no haber sido especialmente editada o retocada. Desde la perspectiva de Barthes (1989) podemos decir que la fotografía permite un acceso a un infra-saber, es decir, a pequeños detalles, atisbos de cuestiones que no podrían dilucidarse de otra manera más que al capturar una imagen. En el caso de la foto en cuestión se puede observar en el extremo inferior derecho una suela de zapatilla, un elemento que da cuenta del paso por allí de soldados y también del inadecuado calzado que esa persona llevaba para un lugar como las islas. De entre las prácticas que Barthes distingue en la fotografía –siendo *Operator*, quien toma la imagen y *Spectator*, quien la observa– nos interesa particularmente la figura del *Spectrum*: Referente, blanco, imagen de aquello que estuvo y ya no está, recupera "algo terrible que hay en toda fotografía: el retorno de lo muerto" (Barthes, 1989, p. 36). De esta manera, vale decir que la imagen capturada reproduce algo que ha pasado una sola vez, pero que, al mismo tiempo, es fijado para siempre.

Otra mirada complementaria al respecto es la de Berger (Flachsland, Adamoli y Lorenz, 2010), quien entiende las fotos como "reliquias del pasado" (p. 154), huellas de lo que ha sucedido. En este sentido agrega: "Es posible que la fotografía sea la profecía de una memoria social y política todavía por alcanzar. Una memoria así acogería cualquier imagen del pasado, por trágica, por culpable que fuera, en el seno de su propia continuidad" (p. 154). La imagen de la tapa de *Soldados*, se extiende por buena parte de la superficie, que solo suma el título destacado y el nombre del autor. La trinchera en ruinas nos remite, en el pasado, a aquellos pozos que cavaron los soldados con sus propias manos y, en el presente, a los rastros que aún pueden encontrarse en ese territorio a pesar de los años transcurridos. Por otro lado, esta imagen anticipa aquello que el lector encontrará dentro del libro: poemas que concentran ruinas y restos de lo ocurrido en 1982. Esa luz que ingresa al pozo es lo que nos permite vislumbrar casi treinta años después algo de esa experiencia.

Acerca de los poemas del libro haremos una lectura en el próximo capítulo, pero nos interesa detenernos aquí los epitextos que lo acompañan. Es sabido que, en las ediciones escolares, es extendido el uso de numerosas instancias prefaciales (Genette, 2001), es decir, otros paratextos que oficien de introducción teórica, contextual o biográfica. Como explica Hermida (2019): "Se concreta de este modo una *hipermediación* que asedia al lector y al texto (y a menudo también al docente), conformando una zona protegida y cuidada que tutele las lecturas posibles" (p. 76). En este sentido, vale destacar la propuesta del material que acompaña al poemario de Caso Rosendi. En primer lugar, si bien *Soldados* cuenta con unas palabras introductorias de Juan Carlos Tedesco – "Romper los silencios" – y de Alberto Sileoni – "Honrar las deudas" –, Ministro y Secretario de Educación respectivamente, así como también un breve texto firmado por el Programa Educación y Memoria –

"*Soldados*, un Martín Fierro de los años ochenta" –, el principal paratexto que acompaña a los poemas es el prólogo del también poeta y excombatiente Martín Raninqueo. Es pertinente recuperar aquí algunas cuestiones de estos peritextos. En primer lugar, en las palabras de Tedesco existe una asociación entre los orígenes de los estados nación y de la literatura. En este sentido, los "textos comunes" (Tedesco en Caso Rosendi, 2009, p. 7) que brindan unidad nacional han sido fuertemente propagados por la escuela. En el caso de Malvinas, el entonces ministro recupera un poema de Atahualpa Yupanqui, que hemos mencionado, y uno de José Pedroni, "Las Malvinas". Este material se propone romper con el silencio posterior a la guerra, la desmalvinización, y educar en la línea de lo propuesto LEN, que tenía un par de años al momento de edición de este libro. Sileoni, por su parte, valora la novedosa perspectiva poética que aporta Caso Rosendi, inscribe su discurso en la línea de los soldados como héroes: "Formamos parte de una sociedad que no agradeció a sus héroes; quizás más: formamos parte de una sociedad que no los mereció" (Sileoni en Caso Rosendi, p. 9).

Luego, "*Soldados*, un Martín Fierro de los años ochenta", obra del Programa Educación y Memoria, traza un vínculo intertextual entre *Soldados* y *Martín Fierro* al recuperar la escena del estaqueamiento. Pero, a diferencia del poema de Hernández, las heridas y controversias en torno a Malvinas siguen vigentes. Se propone, entonces, que estos poemas sobre la guerra "son poemas para ser leídos en voz alta en las escuelas, pero también para estimular la introspección, la reflexión sobre las responsabilidades sociales pasadas y futuras" (Caso Rosendi, 2009, p. 13). Podemos ver aquí dos movimientos en relación con la literatura: en primer lugar, la tradicional lectura en voz alta de la poesía, de antiguas raíces en el arte de la declamación, sin mencionar, por ejemplo, la experiencia de la lectura y,

especialmente, la de aquella que permite acercarse al lenguaje poético. Por otra parte, la subordinación del propósito estético a otros. En los paratextos anteriores, los de Sileoni y Tedesco, se advertía una fuerte relación con la construcción de la ciudadanía y el reclamo por la soberanía. En este último, vemos cómo la presencia sustancial del pasado se intenta hacer presente. A diferencia de estos peritextos, el prólogo de Raninqueo presenta a Caso Rosendi como escritor de poesía y, por supuesto, también como excombatiente. Recorre su obra previa a *Soldados* y valora su perspectiva.

Por otra parte, al final del libro, el lector se encuentra con un extenso epílogo a cargo de Daniel Mesa Gancedo denominado "La permanencia paradójica o La poesía como trinchera del ser. Lectura (a la sombra de Wittgenstein) de un poemario de guerra". Este artículo académico, presentado como "Análisis crítico" es originalmente publicado en *Adarve, Revista de crítica y creación poética* de la Universidad de Jaén, en 2008, junto a algunos poemas del libro de Caso Rosendi. *A priori,* el material desarrollado por el Ministerio de Educación podría parecer descontextualizado. Sin embargo, al analizar el libro con mayor detalle, observamos que está organizado en apartados que abordan distintos ejes de lectura, como la dictadura, los nombres propios y la relación entre el lenguaje referencial y el metafórico, entre otros. En este caso, la operación del Estado consiste en seleccionar un material ya existente sobre *Soldados*, publicado en una revista académica, y reubicarlo en un nuevo contexto, lo que sugiere una lectura retrospectiva. En las ediciones escolares, es común encontrar textos escritos específicamente para la ocasión, que tienden a simplificar el lenguaje propio del análisis literario con fines

didácticos (Tosi, 2018).[89] Por este motivo, nos parece especialmente importante señalar aquí que tanto el prólogo de Raninqueo como el artículo de Mesa Gancedo, focalizan en el objeto de lectura en tanto textualidad y materialidad de carácter literario. Con esto queremos decir que podrían ser peritextos que se encontraran en un libro destinado a otro público, no joven, no escolar.

Si bien podemos enumerar estas instancias de mediación editorial, entorno del texto (Sapiro, 2016) que el Estado construye para esta edición, es significativo que la propuesta pedagógica se encuentre en otro volumen. Es decir, que el libro como objeto material puede leerse desprendido de la misma. El *Cuadernillo para docentes* (2009) que se edita de manera anexa incluye "Propuestas de lectura y actividades para trabajar con el libro de poemas *Soldados*, de Gustavo Caso Rosendi" y su realización fue coordinada por Cecilia Flachsland –del Programa Educación y Memoria–, Graciela Bialet –escritora, docente y habitualmente colaboradora del PNL– y Margarita Eggers Lan –coordinadora del PNL–. Cuenta con tres apartados ordenados en capítulos. El primero, "Redes históricas y para la memoria", incluye una contextualización de la guerra y un análisis más profundo del fenómeno de la dictadura, así como también algunas propuestas a partir de determinados ejes. En este apartado, se destaca la experiencia que puede desprenderse de la lectura de la poesía, así como el valor añadido que esta aporta frente a otras manifestaciones artísticas, como los libros testimoniales, históricos, documentales y ficcionales. En

[89] Como explica la especialista: "al priorizar la presentación de textos sencillos y 'llanos', los libros de textos soslayan las propiedades discursivas académicas, con las que el estudiante debería familiarizarse para lograr el acceso a la cultura escrita especializada. Por ende, los libros escolares de todas las disciplinas –incluso los de Lengua y Literatura–, al adoptar un enfoque contenidista, *simplifican* los textos para auxiliar a sus destinatarios, mediante el despliegue de modos de decir pedagógicos y otros mecanismos discursivos, como la construcción escenografías y la configuración de definiciones, pero no contribuyen necesariamente a *facilitar* el abordaje de los textos, ni a generar la reflexión lingüística" (Tosi, 2018, p. 222).

el segundo, “Redes literarias”, se tejen numerosas vinculaciones entre los poemas con otros textos literarios, cuentos, novelas y películas: “Se insiste, desde un principio, en proponer una metodología de trabajo en la que la producción conjunta de sentidos sea el verdadero objetivo del acto de leer” (Flachsland, Bialet, Eggers Lan, 2009, p. 13). En este sentido, además, se valora la metodología de taller como parte fundamental del proceso de lectura del poemario. Es pertinente señalar que advertimos una oscilación en lo que concierne a las propuestas que son, principalmente de lectura, aunque también se delinean, en menor medida, algunas de escritura. Por un lado, algunas de ellas son deteccionistas o responden a un paradigma de la enseñanza de la lengua y la literatura enciclopedista, que entiende la lectura como un instrumento para extraer información y que permite desarrollar competencias discursivas (Bombini, 2008). Esto se evidencia, por ejemplo, cuando a partir de la lectura de algunos poemas, la actividad consiste en confeccionar un listado de nombres “desconocidos”, sea de personas o de lugares vinculados a la dictadura o a la guerra. Con esas palabras se sugiere luego armar un glosario.

Sin embargo, también existe una serie de intervenciones que promueven la asociación entre *Soldados* y otras expresiones artísticas. Reproducimos una de ellas a continuación:

> Históricamente en la escuela se utilizaban dos poemas para enseñar Malvinas: uno de Atahualpa Yupanqui, “La hermanita perdida”, y otro de José Pedroni, “Las Malvinas”. El primero fue grabado por Los Chalchaleros, entre otros, y el segundo lo cantó Jorge Cafrune. Se puede proponer que los estudiantes busquen ambos poemas, que analicen en qué contextos fueron producidos y que, a partir de ahí, discutan acerca de cuáles son las principales diferencias con los poemas de Rosendi, sobre todo en el modo en que se representa la Patria. A su vez, se puede proponer que los estudiantes elijan un poema de Rosendi e imaginen quién podría hoy musicalizarlo y cantarlo, justificando el porqué. Para enriquecer esta actividad, los estudiantes pueden realizar un rastreo de las referencias musicales que aparecen en los poemas y que el autor

> menciona y analiza en la entrevista. (Flachsland, Bialet, Eggers Lan, 2009, p.27)

Como se observa aquí y sucede a lo largo de todo el *Cuadernillo…* se conciben las clases, que podrían ser de Lengua y Literatura, pero también de otras materias, como "envío", en el sentido que lo idea Gerbaudo (2011), como un espacio que convide otros textos y promueva la asociación intertextual que complejiza lecturas.

Por último, como apartado final, se incluye una entrevista con Caso Rosendi estructurada a partir de varios ejes: cómo comenzó a escribir, su experiencia en el servicio militar obligatorio y en la guerra, cómo afrontó la posguerra, su labor como poeta, entre otras cuestiones. En el intercambio se advierte un interés de quien entrevista en atar algunos cabos sueltos que dejan abiertos los poemas. Esto puede dilucidarse a partir de las preguntas que buscan resolver la identidad de determinados nombres propios que aparecen en los textos o, también, cuando se le pide al autor que recupere situaciones evocadas en ellos. De esta forma, se intenta clausurar ciertas ambigüedades propias del lenguaje poético.

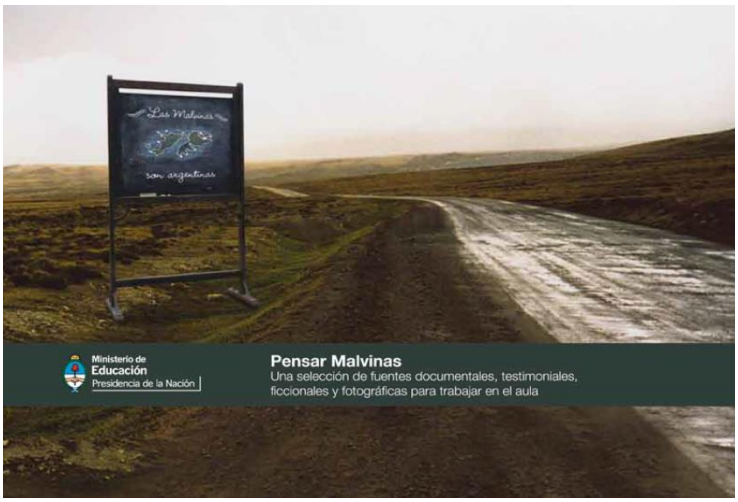
Más allá de todo esto, podemos advertir en este material que acompaña a *Soldados*, intervenciones interesantes para hacer dialogar la poesía de Caso Rosendi con otras textualidades, con experiencias de las familias de los estudiantes, así como también con lecturas de otros poemas y textos literarios, más o menos vinculados al canon malvinense, ya que se sugiere la lectura de *Los pichiciegos,* pero también del texto de Fogwill "Los pasajeros del tren de la noche", por ejemplo.

Por otro lado, *Pensar Malvinas* es un volumen que compila textos provenientes de diversas fuentes y autorías, los cuales se ponen en diálogo mediante textualidades creadas específicamente para la ocasión. [90] Editado en 2010 por el

[90] Puede accederse al libro en el siguiente link: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006315.pdf

Programa Educación y Memoria, el libro incluye distintos tipos de discursos sobre la cuestión de Malvinas, a los que los autores denominan "fuentes", tales como documentales, testimoniales, fotográficos y ficcionales.

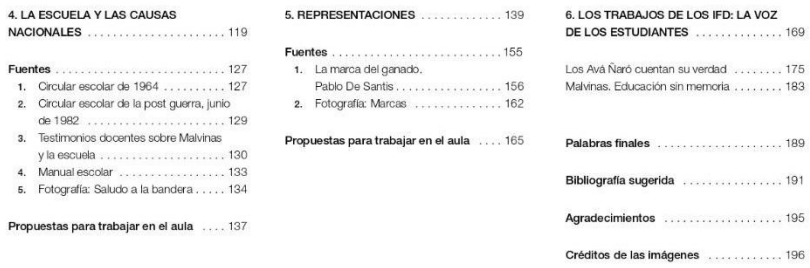
Imagen 3. Tapa de Pensar Malvinas (2010)



En la tapa del libro (ver Imagen 3) se advierte un montaje: una fotografía de un paisaje de las islas sobre la que se inserta un pizarrón con la leyenda "Las Malvinas son argentinas". Como en *Soldados*, el autor del retrato es Lorenz, uno de los coordinadores del libro. La imagen editada remite al contexto escolar, por incorporar un dibujo y una frase escrita con tiza. La operación de recolocación aquí se multiplica porque se toma un fragmento, que a su vez ya es objeto de una yuxtaposición visual. Sapiro (2016) explica que las cubiertas permiten a los lectores situar al libro de un vistazo. En el caso de este material, no solo se habilita la distinción respecto a otros objetos de lectura, sino que se explota un formato "iconográfico", cargado de signos que asocian rápidamente el libro con Malvinas y, en particular, con una visión escolarizada del conflicto, vinculada también al reclamo histórico por la soberanía.

Vale la pena hacer una mención respecto al ordenamiento del material. Organizado en seis apartados: "1982: La guerra", "Las islas en el imaginario argentino previo a la guerra", "Memorias de la guerra", "La escuela y las causas nacionales", "Representaciones" y "Los trabajos de los IFD: La voz de los estudiantes", se articulan diferentes nudos problemáticos sobre Malvinas mediante un discurso expositivo y didáctico. El material no sigue un orden cronológico respecto a los acontecimientos de 1982; como señala Belinche Montequin (2013), se caracteriza "por este ir y venir entre lo vivido y sus reflexiones, entre el registro visual y una narrativa que se permite saltos y retornos. Incluso es capaz de generar preguntas que el mismo material no responde. Esto queda a exclusiva responsabilidad de quien lee y mira" (p. 44). Así, en el índice, se presenta un ordenamiento particular (ver Imagen 4).

Imagen 4. Fragmento del índice de Pensar Malvinas (2010)



4. LA ESCUELA Y LAS CAUSAS NACIONALES 119

Fuentes 127
1. Circular escolar de 1964 127
2. Circular escolar de la post guerra, junio de 1982 129
3. Testimonios docentes sobre Malvinas y la escuela 130
4. Manual escolar 133
5. Fotografía: Saludo a la bandera 134

Propuestas para trabajar en el aula 137

5. REPRESENTACIONES 139

Fuentes 155
1. La marca del ganado. Pablo De Santis 156
2. Fotografía: Marcas 162

Propuestas para trabajar en el aula 165

6. LOS TRABAJOS DE LOS IFD: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES 169

Los Avá Ñaró cuentan su verdad 175
Malvinas. Educación sin memoria 183

Palabras finales 189

Bibliografía sugerida 191

Agradecimientos 195

Créditos de las imágenes 196

En este sentido, queremos focalizarnos en la aparición de "La marca del ganado", el cuento de Pablo de Santis. Podemos observar aquí que el texto literario se encuentra situado en una relación de igualdad con otras fuentes, caracterizadas por ser asociadas con lo documental, como la fotografía, por ejemplo. Sin embargo, se lo incluye dentro de un apartado denominado "Representaciones", lo que indica que se

trata de un discurso en segundo grado respecto a lo ocurrido. Esta inclusión implica cómo la literatura, ofrece una forma de mediación distinta, que no se limita a representar los eventos "tal como sucedieron", sino que es fruto de una construcción retórica e invita por tanto a una reflexión más profunda sobre ellos. Tal como señala Genette (2001), al referirse a las compilaciones de poemas, "su unidad temática puede ser más o menos fuerte, pero el efecto de secuencia o de progresión es habitualmente muy débil y el orden, por lo común, arbitrario" (p. 266). Según el autor, en estos casos, la construcción de series y la inclusión de títulos y subtítulos que se entraman en un índice, configuran no sólo un orden de lectura sino que asumen un rol central en la coherencia del libro como tal y en los pactos de lectura que allí se promueven. De ahí, el interés de detenernos en este caso en este paratexto en particular, ya que exhibe determinada política de compilación y, a su vez, ciertas concepciones en torno al lugar de la literatura y su vinculación con los demás discursos sociales.

Así comienza el apartado "Representaciones", que se abre con un extenso peritexto que ahonda en las narrativas de posguerra, explorando diferentes lecturas asociadas a Malvinas, como la clave del testimonio. Se abordan dos polos: la guerra como farsa y como drama. Se mencionan textos literarios relevantes como *Las islas* de Gamerro y "Memorándum Almazán" de Forn, además de revisar diversas películas y documentales sobre el conflicto, así como un extenso análisis de la importancia de la fotografía durante la guerra. En medio de todo esto, "La marca del ganado" se encuentra rodeado de una breve biografía del autor y una presentación en la que se señala: "Lejos de los grandes relatos sobre el conflicto, ofrece una aproximación a las marcas individuales que la guerra produjo" (Flachsland, Adamoli y Lorenz, 2010, p. 183).

En estos casos, los textos literarios se transforman en materiales destinados a cierto tipo de lector (Eco, 1989; Cuesta, 2006) y con espacios de circulación, modos de uso y protocolos de lectura delimitados (Panesi, 2001, Rockwell, 2005). Como menciona Tosi (2021) esa materialidad dispone:

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

Existe uno de los objetos de lectura editados por el Estado, la colección 'Leer, conocer, crecer', en el que queremos hacer foco de manera particular, por varios motivos: es editada por el PNL; incluye solo literatura en su propuesta; colecciona diferentes textos literarios que abordan, de alguna manera, Malvinas que ya circulaban en el mercado editorial pero no conjuntamente.

3.2. Coleccionar para hacer memoria. El caso de 'Leer, conocer, crecer' (2012)

Como mencionamos en el apartado previo, en el período que estudiamos, el Estado se constituye como editor de literatura, desde donde fomenta el acercamiento a nuestro pasado. Así publica las colecciones 'Memoria en palabras' (2012) o 'Leer, conocer, crecer' (2012), fascículos que contienen textos breves en los que se tematiza la dictadura y la Guerra de Malvinas, respectivamente, y que circulan impresos, pero en especial en formato digital (Bayerque, 2020; 2021; 2023).[91] Otra

[91] Además de los materiales que ya mencionamos, vale señalar que se gestaron otros materiales en formato impreso y/o digital de naturaleza diversa desde el Ministerio de Educación acerca de Malvinas incluso unos años antes del trigésimo aniversario de la guerra: un afiche con motivo de los 25 años del conflicto en el que se recupera la carta del maestro y soldado Julio Cao a sus alumnos mientras estaba peleando en Malvinas (2007), cuadernillos para el nivel primario y secundario llamados "Malvinas: Educación y memoria" (2012) entre otros. Puede accederse a los materiales en https://malvinasenlaescuela.educ.ar/ y https://www.educ.ar/recursos/116986/ensenar-malvinas

publicación significativa es el libro *Historia y ficción* (2013), integrado por cuentos recopilados por María Rosa Lojo.[92] Organizar los textos literarios en colecciones fue una operación sistemática del PNL, desde el 2003 hasta el 2015. Funciona cuando se editan textos y libros desde el programa en torno a un eje –diferente según la publicación y su objetivo–, pero coleccionar también es una forma de construir recorridos lectores a partir de libros ya publicados, es decir, puestos en circulación por editoriales y de los que el Estado se apropia para enviar a las escuelas.[93]

Nos interesa detenernos en la colección 'LCC' (2012) porque es la única de textos literarios editada por el PNL en la que el punto de conexión es Malvinas.[94] Está integrada por los cuentos "La marca del ganado" (2003) de Pablo de Santis, "Tito nunca más" (2005) de Mempo Giardinelli, "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" (2002) de Esteban Valentino y un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010). Su formato es equiparable a otros materiales del plan: fascículos formados por hojas tamaño A4 (21x29,7 cm) dobladas por la mitad y engrapadas, de tapas blandas a color e interior en blanco y negro sin ilustraciones. Ninguno de los textos excede las doce páginas, por lo que se puede aseverar que se trata de una edición económica, como muchas otras que se

[92] Para un análisis pormenorizado de *Historia y ficción* ver Baigorri (2021).

[93] Este es el caso de la colección 'Leer abre mundos' del Plan Nacional de Lecturas que llegó a las escuelas en 2021 y reúne libros de diversos géneros de autores argentinos y extranjeros, organizados por nivel. Como desarrolla Aldana Baigorri (en prensa), en la selección enviada para la escuela media se incluyen gran cantidad de textos que pueden ser relacionados con diferentes momentos de nuestra historia a partir de una etiqueta que indica su subgénero o la temática observable en el catálogo. Se destacan aquellos que abordan la última dictadura militar (Plan Nacional de Lecturas, 2021). En este sentido, podemos encontrar como "Basada en un hecho real" la novela de Márgara Averbach, *Los que volvieron* (2016). Por otra parte, bajo la etiqueta de "Historia reciente" se incluye *Nadar de pie* (2016), de Sandra Comino y *Una muchacha muy bella* (2013), de Julián López. Podemos ver, en este período en el que hay continuidades con el que estudiamos en esta tesis ya que, en su rol de editor, el Estado pone en circulación textos donde emerge la narrativa histórica, tanto seleccionando y publicando materiales en pos de una efeméride, pero también cuando conforma colecciones a partir de aquello que ya circula en el mercado para jóvenes.

[94] En la Tesis de Maestría "Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura" (2006-2012) hemos estudiado la colección 'LCC' de manera integral. Incorporamos aquí parte de dicho análisis reelaborado a los efectos de un nuevo corpus y enfoque.

distribuyeron masivamente de forma gratuita. Estas decisiones editoriales (versatilidad, bajo costo, consiguiente publicación masiva, brevedad) convierten a cada ejemplar en un material ideal para la circulación escolar, ya que permite que cada joven estudiante pueda realizar su lectura en el aula en una hora de clase.

Como ya hemos señalado, todo libro constituye un objeto bifronte (Bourdieu, 1999) en tanto posee carácter de mercancía, pero a la vez presenta un costado simbólico. En este sentido, Genette (2001) explica que la elección del formato de un libro también es deudora de esta doble cara y entiende que un formato pequeño –hace referencia concretamente a las ediciones "de bolsillo"– "transmite dos significaciones esenciales" (p. 23). Por un lado, tiene un significado económico (son ediciones baratas y por consiguiente más accesibles al gran público), pero también suelen tener un significado "cultural". En efecto, la consolidación de los libros "de bolsillo" en el siglo XX –asociados en origen al consumo de un público de estudiantes universitarios– como una forma de devolver al mercado publicaciones ya exitosas en una edición corriente convierte a estos ejemplares en "sinónimo de consagración" (Genette, 2001, p. 24). Los textos literarios de 'LCC' ya habían sido publicados con anterioridad y sus autores ocupaban un rol relevante dentro del campo de la LJ argentina en 2012, aunque con matices.[95] Así, 'LCC' realiza una

[95] Pablo de Santis gana en 2007 el Premio Planeta-Casa de las Américas por *El enigma de París* y dirige la colección juvenil La movida de editorial Colihue desde el 92. Por su parte, Mempo Giardinelli arma la revista *Puro cuento* desde el 86 al 99, proyecto a partir del cual se crea la Fundación Mempo Giardinelli que trabaja por la educación y el fomento de la lectura. También Esteban Valentino ha sido galardonado. Obtiene con *Un desierto lleno de gente* (2002) –libro en el que se incluye el cuento "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja"– el premio "Destacado de ALIJA" (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina) en la categoría "Texto". Por último, si bien Sandra Comino cuenta con menos libros publicados, se dedica también a la escritura ensayística, como puede verse en *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y Juvenil* (2009). Más allá del grado de difusión de sus obras para cuando sale LCC, la inclusión de los textos en una colección escolar del Estado genera un efecto canonizador de sus autores. En un Seminario de Literatura infantil y juvenil y la Guerra de Malvinas, integrantes del Colectivo LIJ entrevistaron a algunos autores del campo que habían abordado el tema de la guerra, entre ellos Comino (08/09/2018). En estas conversaciones, la autora destacó la importancia que había tenido para ella participar del PNL, ya que le permitió recorrer el país, conocer lectores y que ellos

operación que *divulga* estos textos a la vez que los consagra. Más allá de esta cuestión, la difusión dentro de un nuevo conjunto, una colección del PNL, promueve un agrupamiento de los textos alrededor de un eje vertebrador de sentido, en este caso, Malvinas.

Coleccionar implica en principio, realizar dos operaciones. En primer lugar, se lleva a cabo una selección, es decir, de entre las posibilidades de textos literarios disponibles, se eligen unos y se desestiman otros. Pero también, se articula una disposición, un ordenamiento puntual, una clasificación, cuestiones que tienden a la construcción de cierto lector modelo (Eco, 1989). Emprender una colección implica, entonces, una tarea de recolección, como señala James Clifford (2001), quien, desde una visión antropológica, sostiene que coleccionar es una forma de apropiarse del mundo propia de Occidente. Además, los criterios mediante los cuales se colecciona o conserva son dinámicos y se modifican con el tiempo. En este sentido, resulta relevante analizar cuáles son esos criterios que guiaron la selección de estos textos y su disposición en esta forma particular, en el marco de las acciones previstas por el programa para promover esta práctica en los jóvenes, durante el período aquí analizado. La socióloga Elizabeth Jelin (2021) refuerza esta idea al señalar que "Vivimos en una era de coleccionistas" (p. 31), en relación a la obsesión por fotografiar, registrar y documentar el pasado y el presente, sumado a la potencia de internet que es, de alguna manera, un archivo global. El peculiar montaje que construye 'LCC', como veremos, propicia ciertas lecturas a partir de estas

la conozcan. Las visitas de escritores a las escuelas forman parte de las estrategias de promoción propias del mercado editorial de la literatura destinada a las infancias y juventudes (Ruiz Luque, 2019). Como afirma Tosi (2019) "se fueron tejiendo vínculos tan intrínsecos como complejos entre literatura, escuela y edición" (p. 7).

operaciones realizadas precisamente en el marco del aniversario de los treinta años de la Guerra de Malvinas.

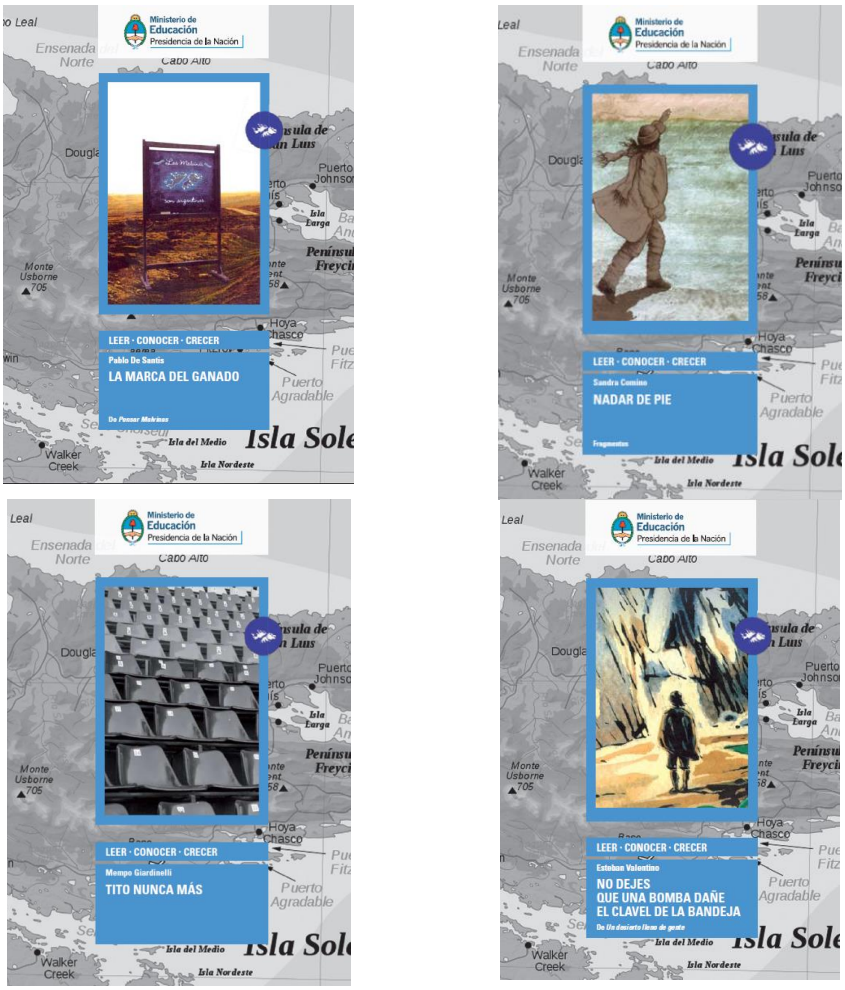
Aunque es posible agrupar los textos literarios de otras formas, como las series, las antologías –lo analizaremos más adelante en el capítulo– o incluso la conformación de una biblioteca, las colecciones se inscriben en una tradición de larga data, particularmente potente en el campo de la edición escolar.[96] *Seleccionar* implica un grado de observación del campo literario que permite realizar dicho recorte y, a su vez, despojar al texto del contexto de su publicación original, para ponerlo a funcionar en nueva serie, lo que promoverá nuevas lecturas y relaciones (Stewart, 2013). En este caso, del conjunto de textos literarios en los cuales emerge la guerra o la posguerra, se eligen unos por sobre otros. Esta nueva identidad que se conjuga conforma un continuo (Porrúa, 2013) y de las diversas lecturas posibles de cada uno de estos textos, se jerarquiza precisamente *Malvinas* como eje estructurante. En lugar de las entradas más tradicionales en los "modos de leer institucionalizados" escolares (Cuesta, 2003; López Casanova, 2007), tales como leer a partir del autor, del género o del movimiento literario, el armado de esta colección invita a leer desde Malvinas. El sentido de unidad de LCC no está dado por los textos que la componen, sino por su "principio de organización" (Stewart, 2013, p. 227), que es externo e histórico: la conmemoración del treinta aniversario.

La primera operación editorial es recortar y dotar de nuevos sentidos, realizando una apropiación (Chartier, 1992) de los textos literarios de Giardinelli, De Santis, Valentino y Comino. De este modo, las instancias de mediación construyen

[96] Paola Piacenza (2015) estudia un caso paradigmático y fundante en la Argentina: Grandes Obras de Literatura Universal (GOLU) de la editorial Kapelusz. En su lectura, la especialista evidencia que las colecciones escolares influyen en el proceso de canonización de una doble forma: tanto en relación con el inventario de autores que queda dentro y fuera de la selección, como en la propuesta de nuevos modos de leer.

un “objeto de lectura” (Chartier, 2014) nuevo. Comencemos observando de manera particular la tapa de cada fascículo, en la que se dispone una imagen y otros signos gráficos y textuales, sobre un fondo en el que se entrevé un mapa de Malvinas (ver Imagen 5):

Imagen 5. Tapas de los cuatro fascículos de la colección LCC



Las cuatro cubiertas poseen un mismo formato de base y, en cada caso, se cambian los paratextos puntuales. Si ‘LCC’ está organizada en este caso a partir de un tema (Stewart, 2013), el diseño común es un “principio de clasificación” (Alvarado, 2015, p. 31), aquello que visualmente genera una relación de continuidad entre los fascículos. Se disponen tres rectángulos azules donde se colocan los siguientes datos: autor, el título de cada texto –destacado en mayúsculas– y el soporte anterior

del que se extrajo. Sin embargo, en la disposición de la tapa primero aparece el nombre de la colección. Los textos se diferencian entre sí, además de por sus datos específicos, porque cada uno posee una imagen en la tapa diferente que es, a su vez, un recorte de la ilustración de una edición anterior. Esa metonimia visual es también una representación de la operación metonímica que da origen a toda colección (Stewart, 2013), recortar y aludir al todo por la parte. Al mismo tiempo, la figura se resignifica al insertarla literalmente en el espacio de las islas, o de cierta representación convencional de ese espacio, el mapa en blanco y negro.

Vale ejemplificar esto con el caso de "La marca del ganado" de Pablo de Santis. El recorte de la imagen de la tapa proviene de *Pensar Malvinas* (2010), material educativo que mencionamos en apartados anteriores. Como dijimos, además de la operación de montaje que advertimos sobre la imagen tomada por Lorenz, se refuerza una idea escolar de Malvinas, relacionada con el reclamo por la usurpación condensado en la frase *leivmotiv*. Sumado a esto, en LCC, la representación en blanco y negro remite a las antiguas cartografías de este territorio, pero el mapa no es solo una transcripción técnica de la realidad topográfica, sino que también encarna la esencia nacional (Zweifel, 2022). Sobre ese fondo se imprimen los elementos de la colección, los recuadros a color, los datos de cada fascículo y del logotipo del Ministerio de Educación, a modo de sello editorial. Del mismo modo, el espacio textual se escribe, se marca, se etiqueta, se señala para definirlo, nombrarlo e indicar cómo leerlo e interpretarlo en el marco de esta colección. El encabezado en la tapa, la selección del celeste y el blanco como colores predominantes para cubierta y contracubierta y el logotipo de las islas son elementos que refuerzan la idea de construcción de la identidad nacional y el reclamo por la soberanía, que se explicita abiertamente en la contratapa donde se agrega la leyenda "Las Malvinas son

argentinas". Podemos ver aquí que la edición de las tapas concentra sentidos muy diferentes a *Soldados*, por ejemplo, mucho más sencilla al menos en la cantidad de elementos yuxtapuestos y lo que podemos interpretar a partir de ellos.

El sintagma "Las Malvinas son argentinas" repetido como *leitmotiv* antes, durante y después de la guerra, según Lorenz (2021), puede vincularse con "un largo arraigo de un nacionalismo territorial constitutivo del Estado moderno, que vio en él un instrumento para unir una nación de inmigrantes y a la vez, sobre en relación con el Sur, como promesa de realización" (p. 28). Vestigios de ese nacionalismo pueden advertirse alrededor de 2012, como se explicó previamente, tanto en la normativa vigente como en los paratextos diseñados para 'LCC'. De este modo, los sentidos sobre Malvinas se anclan en el reclamo por la soberanía, un tema que habíamos delineado en una de las subhipótesis de este trabajo.

Chartier (1996) distingue las operaciones de "puesta en texto" –realizada por el autor, estructurada a partir de un conjunto de recursos retóricos y de consignas implícitas o explícitas dirigidas al lector, entre otros– de las de "puesta en libro" –creada por el editor/compilador, que implica la selección, recorte, yuxtaposición y presentación orientadas en función de criterios estilísticos, académicos, comerciales y/o ideológicos, en relación con el ámbito de circulación del libro (Eisner, 2014)–. En este capítulo hemos hecho hincapié en esta última, dado que son cuestiones dinámicas que varían no solo por el contexto sino también en función del uso que se le quiera dar a un proyecto editorial. Pero sumado a esto, en el caso de 'LCC', a las operaciones de puesta en libro convencionales, se adicionan aquellas vinculadas a la creación de una colección. Las tareas del editor, en el caso de que el libro se inserte en un conjunto mayor, se multiplican, por lo que pensar en la puesta en libro nos resulta insuficiente para describirlo. La "puesta en colección", como le diremos a

partir de ahora, comprende operaciones editoriales específicas tales como determinar los rasgos gráficos que distinguen a los volúmenes, la identificación de los destinatarios, las constantes y variables del diseño, la selección literaria, el diseño de los paratextos y todos aquellos elementos gráficos que brindan unidad. Si bien, como hemos indicado, las colecciones escolares comerciales tienen una larga tradición en nuestro país, en el período que estudiamos el Estado asume el rol de *coleccionista*, a través de la generación de objetos de lectura en torno a diferentes ejes: el Bicentenario de la Revolución de Mayo –*El libro de lectura del Bicentenario* (2010)–, Malvinas –'LCC' (2012)–, la memoria –'Memoria en palabras' (2012)–, entre otros.

Si pensamos en el título de la colección, podemos analizar los nombres de cada uno de los relatos que diferencian los fascículos, pero también la aparición de un nuevo sintagma que establece el eje en común: leer, conocer, crecer. Como veremos a continuación, la enumeración de estas operaciones implica una toma de posición y es deudora de ciertas representaciones en torno a esta práctica y a los usos de la lectura literaria. Hemos reconstruido en el Capítulo 2 que el significante Malvinas está fuertemente connotado e incluye significados diversos. Quizás ese haya sido el motivo para que el título de una colección editada en 2012 no se vincule explícitamente con el hecho, ni con la cuestión Malvinas en general, ni siquiera con la historia reciente argentina, sino que se opte por infinitivos referidos a la lectura, al conocimiento y al crecimiento de las personas. El uso de estos verboides sugiere que se trata de prácticas activas y simultáneamente invita a conjugarlos, distanciándose de cierta representación pasiva, memorística y extractiva de la lectura, asociada a ciertos paradigmas vigentes durante muchos años en la historia de la educación (Nieto, 2017; Cuesta, 2019).

La apuesta por la autonomía de la lectura literaria en la escuela se quiebra en 'LCC'. Decir que leemos para conocer y que eso redunda en el crecimiento del sujeto es una afirmación deudora de otros paradigmas. Por un lado, esta frase parece responder a una mirada "cognitivo textualista" (Cuesta, 2019): desde esta perspectiva no solo es importante decodificar el código escrito, sino también aprehender otros saberes del mundo natural y social, tanto si leemos un texto explicativo o uno literario. Esta visión operativa de la lectura, subordinada a una utilidad práctica (Nieto, 2017) y enciclopedista, posee de larga data en nuestro sistema educativo, tal como ya vimos. Pero, por otro lado, vincular el conocimiento y el crecimiento personal, se relaciona con una concepción humanista de la lectura literaria (Ceserani, 1992), según la cual esta contribuye a la construcción de la identidad y de una moral (Bombini, 2006). En el título de la colección hay una fuerte connotación en torno a estos significados y una apelación a cierto tipo de lector. Existe también un vínculo entre el nombre de la colección que estudiamos y el tipo de ciudadano que proyecta la LEN (2006): un sujeto que, a través de la lectura, sea capaz de captar el fenómeno de la guerra en su complejidad, incluyendo el reclamo por la soberanía, pero también atento a las microhistorias que los personajes de los textos literarios representan. En este sentido, la lectura es el camino para llegar al conocimiento y realiza un aporte fundamental en la formación del sujeto joven. Si bien vale pensar que todas las personas, más allá de su edad, pueden crecer como ciudadanos, el PNL en este período concentra acciones en quienes transitan la escolaridad. Se encuentra implícita la que Bombini (2006) identifica como una perspectiva más política de la lectura, que garantiza el acceso al ejercicio de la ciudadanía, es decir, que aporta a la construcción de la identidad.

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

> Cada vez que hablamos de Malvinas convocamos la emoción, la reflexión en torno a nuestra sociedad, el recorrido por la historia y el pasado reciente, la mirada sobre el territorio en una expresión de soberanía, justicia e identidad así como la defensa de los recursos naturales de la región.
>
> Leer acerca de Malvinas es construir la memoria colectiva que se despliega y se arraiga en nuestras escuelas y se afianza en la solidaridad latinoamericana.
>
> El Plan Nacional de Lectura quiere acercar y acompañar con estos textos a docentes y alumnos de nuestras escuelas, a sus familiares y al conjunto de la comunidad, para pensar la causa Malvinas desde historias pequeñas que sostienen el recuerdo y se proyectan en la conciencia de nuestros derechos. (De Santis, 2012b, p. 9)

Este texto funciona como epílogo o texto de contratapa, aunque en este caso, se distingue por incluir los isologos institucionales.[97] Su colocación implica que la lectura literaria ya ha ocurrido y, como sostiene Genette (2001), se espera que quien produjo el paratexto y quien ha leído el relato compartan la misma información. Sin embargo, este peritexto es editorial, forma parte de las operaciones de puesta en colección, no es obra del escritor. En el texto citado, a la idea de nación implícita del *leitmotiv* "Las Malvinas son argentinas" se une la de "comunidad", propia de una concepción fraternal, horizontal y a un derecho común. El uso de la primera persona del plural refiere también a esta cuestión. De contornos vagos –diría Benveniste

[97] Nos referimos al del Ministerio de Educación, al slogan "Argentina, un país con buena gente", y al del PNL (Bayerque, 2023). La contratapa hace indisociable cada fascículo de la edición estatal, reforzada por la ubicación del sustantivo propio "Argentina" en el centro de la página, en un tamaño de letra destacado. Según Genette (2001), si "el paratexto puede hacer de pantalla y finalmente de obstáculo para la recepción del texto" (p. 83), esta contratapa, cargada de logos institucionales, pone en escena un modo de leer institucionalizado (Cuesta, 2003) que clausura sentidos y dispone al objeto de lectura para un destinatario escolar, diagramando de esta manera un "modo pedagógico" y nacionalista de leer Malvinas.

(1997)– el deíctico "nosotros" no completa su sentido al no explicitar quién lo enuncia, pero podemos reponer aquí, sin embargo, la palabra "argentinos". El propósito de la colección se devela como "acompañamiento" a los miembros de la comunidad –especialmente aquellos que están en la escuela– en el acto de recordar, para leer y conocer el territorio sobre el que debe legitimar el reclamo. El infinitivo "crecer" del título de la colección toma un nuevo significado a partir de la lectura de este paratexto. Se puede referir tanto a los destinatarios de la colección como a la nación misma, incompleta, presa de ese "faltante en el mapa" (Lorenz, 2014, p. 71). El uso de los infinitivos en el título de 'LCC' y esta primera persona del plural generan una ambigüedad que promueve cierta identificación y una invitación a que los lectores se sumen a un colectivo con el que comparten un reclamo histórico y vigente en el presente.

Recapitulando, el Estado asume el rol de editor, con todas las funciones asociadas a este papel, y también el de coleccionista. En cuanto al programa editorial del material educativo, podemos observar que las tareas de mediación presentan distinciones notables. Así, en la colección 'LCC' del Plan Nacional de Lectura, los sentidos en torno a Malvinas refuerzan la noción de identidad nacional y la lucha por la soberanía. Por otro lado, en las publicaciones coordinadas por el Programa Educación y Memoria, los enfoques sobre Malvinas se solapan o, como diría Cuesta (2019) respecto a la lectura, se encastran. Mientras que en los paratextos elaborados por las autoridades se subraya la centralidad de la unidad nacional, los escritos de poetas y críticos literarios ponen el énfasis en la experiencia estética, el lenguaje y los recursos utilizados. En definitiva, las apropiaciones que realiza el Estado de estos textos literarios presentan modulaciones diferenciadas.

4. Cuando edita el mercado editorial: escuela, literatura y memoria

En este capítulo hemos desarrollado hasta aquí los modos, las operaciones y estrategias que emplea el Estado para editar literatura a través de materiales educativos y didácticos. Seguimos a Landau (2006), quien considera como "educativos" aquellos productos de áreas disciplinares como la historia, las ciencias o las artes en general, seleccionados por un docente que los incorpora en su planificación, en una secuencia didáctica, en un proyecto, subordinados a un nuevo propósito vinculado a la enseñanza. En cambio, un material "didáctico" implica que dicho objeto ha nacido para ser utilizado en el aula, con objetivos relacionados a una secuencia o proyecto, con el propósito de colaborar, andamiar, dialogar con el proceso de aprendizaje de un grupo de personas. En los materiales didácticos se vuelve relevante la intencionalidad pedagógica que puede advertirse en su diseño "es decir, en la instancia en que se piensan y crean considerando las características de sus destinatarios/as y lo que se espera que hagan o experimenten en términos de aprendizajes" (Educ.ar, 2021, p. 104). En este punto, traemos a colación estas precisiones por un problema que plantean los objetos de lectura que analizamos en esta tesis. Por un lado, mencionamos *Pensar Malvinas* (2010), que por su conformación interna rápidamente puede ser clasificado como material didáctico, dado que prioriza las "fuentes" y que, en este sentido, apunta a ser utilizado en diferentes asignaturas.

Sin embargo, tanto *Soldados* como los fascículos de 'LCC' presentan desafíos en cuanto a su clasificación. Aunque ambos contienen instancias de mediación editorial que ya hemos analizado, se trata de textos literarios originados en otros contextos y puestos en circulación en un nuevo entorno. Además, incluyen otras textualidades como prólogos, póslogos y contratapas, que revelan el propósito

detrás del proceso editorial. Así, surge la pregunta: ¿son educativos o didácticos? A partir de lo que ya hemos desarrollado vale decir que en las ediciones del Estado predomina un enfoque didáctico, ya que muchos de estos materiales han sido elaborados por equipos especializados del Ministerio de Educación y se encuentran disponibles en plataformas como Educ.ar. Esta interrogante, sin embargo, también se extiende a las publicaciones realizadas por el mercado editorial alrededor del 2012, es decir, al corpus emergente que estamos estudiando. Es momento, entonces, de profundizar en el papel de este poderoso agente dentro del campo de la LJ.

Como explicamos en el Capítulo 1, la LJ presenta una serie de particularidades respecto a la literatura a secas. Vale recuperar aquí que posee un destinatario doble, jóvenes y adultos –mediadores de lectura, docentes, familia– y que aquello que se edita y deja de editar se vincula fuertemente con la escuela, ámbito fundamental de circulación. Carolina Tosi (2018) 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. Y, como explicamos en otra oportunidad (Bayerque, Couso y Hermida, 2021), esto se relaciona a su vez con que tanto en el marco de los discursos académicos hegemónicos como en los discursos sociales que circulan en diversos medios, el concepto "literatura juvenil" se asocia a libros con un claro propósito comercial, con llamativos diseños de tapa, vinculados a veces con éxitos del cine o la televisión; libros protagonizados habitualmente por jóvenes; textos narrativos, integrantes de sagas que impulsan al consumo de varios libros, pertenecientes al género realista, de terror, de aventuras, de ciencia ficción, al *fantasy*; publicados por editoriales que tienen un circuito independiente de las consideradas "serias" o preocupadas por "el valor literario" (Lluch, 2005).

La LJ siempre se encuentra tensionada, entonces, entre el mercado y la escuela. Cañón (2021) lo explica del siguiente modo:

> El mercado es un operador ineludible que tensa las reglas del juego cuando se habla de producción simbólica, puesto que los libros como objetos de consumo son parte de la galaxia del mercado. Precios, moda, publicidad, formatos, diseño y ferias son improntas que se relacionan, por un lado, con las ventas y el acceso a los textos y, por el otro, con su "tiempo de vida" en librerías, catálogos y circuitos virtuales, por ejemplo. (pp. 129-130)[98]

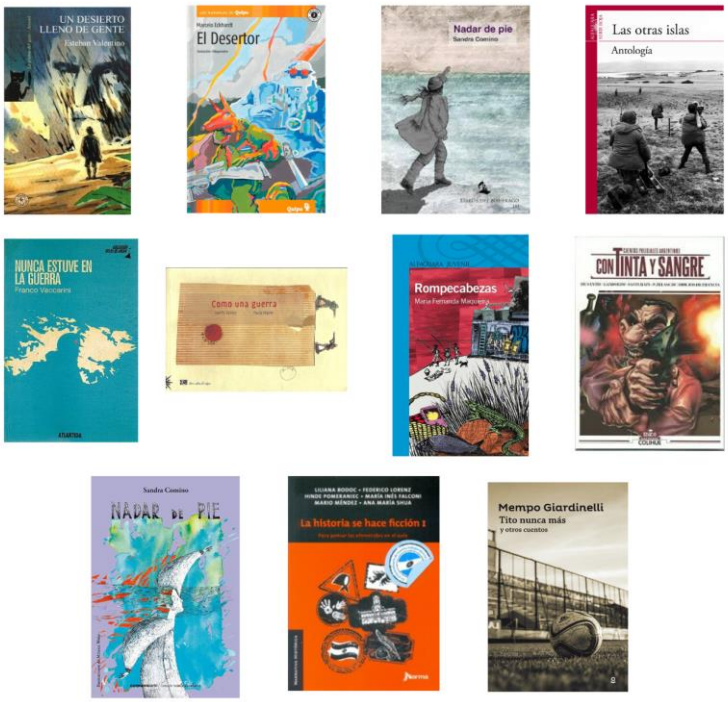
Para 2012, el mercado editorial infantil en Argentina atraviesa un momento especial, posterior a su reorganización y consolidación (Cañón, 2021). Aunque la LJ tiene particularidades que merecerían un estudio específico, podemos extender las ideas de Cañón al campo editorial en general, dado que las editoriales especializadas publican tanto para infancias como para juventudes. En los años noventa, el Estado cedió funciones a las editoriales en el marco de la reforma de la Ley Federal de Educación (1993), mientras que grandes grupos editoriales hegemónicos desembarcaron en el país, lo que contribuyó a la concentración del mercado de libros destinados a infancias y juventudes (Tosi, 2018; Cañón, 2021). Sin embargo, Tosi (2018) señala que, al menos entre el 2003 y el 2015, el Estado se vuelve un comprador relevante, ya que evalúa, selecciona y adquiere libros a través de compras ministeriales. Esto transforma el mercado editorial escolar:

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

[98] Respecto a la reorganización y consolidación del campo de la literatura para niños en Argentina entre 1983 y 2001, sugerimos revisar Cañón (2021).

¿Es observable esta influencia? ¿Los modos de producción simbólica de las editoriales se vinculan, de alguna manera, con los modos de producción del Estado? ¿Qué continuidades y rupturas existen entre ellos? ¿Cómo se lee Malvinas en estas ediciones? Para indagar en estos interrogantes, al igual que hicimos en el apartado anterior con los materiales editados por el Estado, adentrémonos ahora en los objetos de lectura puestos en circulación por las editoriales que forman parte del corpus emergente.

Imagen 6. Tapas de los libros del corpus emergente publicados por editoriales de circulación comercial



En la Imagen 6 podemos observar aquellos libros editados por diferentes editoriales especializadas de literatura para niños y jóvenes en los que Malvinas atraviesa, de alguna manera, la propuesta. A continuación, hacemos un recorrido por ellos

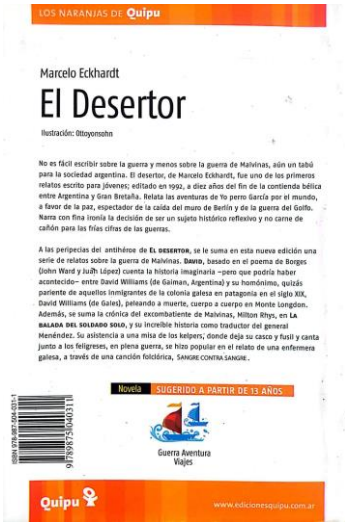
deteniéndonos, especialmente, en sus umbrales, instancias de mediación editorial entre lector y el texto propiamente dicho.

En la imagen podemos observar un caso de reedición, la novela *Nadar de pie* (2010, 2012, 2016) de Sandra Comino, que ve la luz por primera vez en 2010 por Ediciones del Náufrago, una editorial porteña pequeña, dentro de una colección llamada 'Juventud, divino tesoro'. En esta edición, una ilustración de María Wernicke ocupa toda la tapa. Son 189 páginas –divididas en 30 capítulos y un epílogo– en las que Comino narra la historia de Mavi, apócope de Malvina, una adolescente cuyo papá muere en la guerra y a quien nunca llega a conocer. Como vimos en el apartado anterior, también forma parte de la colección 'LCC', formato para el cual el PNL recorta para publicar tres capítulos que en la primera edición se titulan "Desovillo: tercer eslabón", "Mayo, 1982" y "La guerra", pero que en su versión de la colección no tienen título y simplemente se separan unos de otros con saltos de página (Bayerque, 2023). Libros del Náufrago cierra unos años después, por lo que los derechos de la obra vuelven a la autora. El libro completo es reeditado por la cordobesa Comunicarte en el 2016 dentro de su colección Veinte escalones, destinada a jóvenes lectores con una ilustración en tapa de Mónica Weiss. Si bien cada artista realiza un trabajo diferenciado, en ambos casos la imagen pone en el centro a una niña/joven con los brazos en movimiento, aunque en la tapa de Comunicarte ese gesto puede emularse más a una brazada. A su vez, esta última ilustración es menos figurativa. Por otro lado, no existen demasiados elementos en las tapas: la ilustración toma casi todo el espacio y solo deja lugar para indicar la colección a la que pertenece. El contenido interno es prácticamente el mismo, a pesar de que Comino menciona en la contratapa de la segunda edición que se trata de una versión revisada. En el epílogo, que incluye agradecimientos, la autora aclara

que la historia narrada en la novela es ficticia. Sin embargo, se documentó e incorporó comunicados oficiales de la guerra y titulares de diarios. Estos documentos fueron guardados por la autora en 1982, sin saber exactamente por qué ni si les asignaría algún destino en el futuro (Comino, 2016).

La operación editorial de incluir comentarios sobre la obra propia a modo de epílogo, es decir, para cerrar la lectura, no se repite en todo el corpus. De hecho, en *El desertor* de Marcelo Eckhardt (2009) se ubica al inicio. Este objeto de lectura presenta en su tapa una gran ilustración de Ottoyonsohn. Como otras ediciones de este corpus, se encuentra entroncada en una colección que Quipu denomina 'Los naranjas' y destina a mayores de 13 años. En la contratapa también se indica, por ejemplo, que el texto es una novela inscripta en la serie "guerra, aventura, viajes".

Imagen 7. Contratapa de *El desertor* de Marcelo Eckhardt (2009)



Estas etiquetas, propias del mercado editorial escolar, fijan al libro temática y genéricamente, señalando de este modo los modos de leer que el sello prevé para este objeto de lectura. También allí se incluye un texto de dos párrafos. Se explicita que esta edición es la segunda, ya que "El desertor" sale al mercado originalmente

en 1992.[99] En esta nueva publicación se agregan a la *nouvelle*, dos relatos "David" y "La balada del soldado solo". Sobre los textos propiamente dichos haremos comentarios en el Capítulo 4, sin embargo, queremos referirnos aquí a aquellos peritextos no literarios, es decir, el prólogo del autor y un apartado final denominado "Diálogos". En las palabras que abren el libro, el lector encuentra una presentación de Eckhardt acerca del proceso de escritura a lo largo del tiempo, qué agregó para esta nueva edición –los relatos que ya mencionamos– y por qué lo hizo. También que su interés por Malvinas surge por pertenecer a la "generación de Malvinas" (Eckhardt, 2009, p. 11).[100] En la experiencia que transmite el autor se tejen los simulacros de bombardeo, la muerte de un vecino, su trabajo voluntario en el hospital del pueblo en el que vivía. Y luego de eso, una vez más aquí se hace referencia al silencio histórico que se hizo presente luego de la guerra.

Por otra parte, en los "Diálogos" del final, aunque se especifica que se trata de un texto basado en entrevistas realizadas a tres excombatientes –Juan Viana, Facundo Castro y Carlos Bártoli–, no se incluye la entrevista desgrabada ni un comentario del escritor, quien actúa como entrevistador en este caso. En cambio, se presenta un texto breve de cada sujeto, en el que se evidencia un montaje de discursos, lo que genera ciertas rupturas de sentido en la lectura. El caso de "El desertor" se destaca en el corpus por ser un texto iniciático y, en esta nueva versión, casi en vísperas del trigésimo aniversario, por presentar una serie de modificaciones a nivel peritextual a cargo del autor, algo que no es muy común en el campo editorial

[99] Al respecto de esta primera edición, Martinez (2021) aventura que "Puede interpretarse que era un libro –demasiado– perturbador para esos años, que abordaba cuestiones difíciles, que resultaban sumamente provocadoras" (p. 72). Indagaremos en los motivos que llevan a la especialista a esta lectura en el próximo capítulo al adentrarnos en el texto literario.

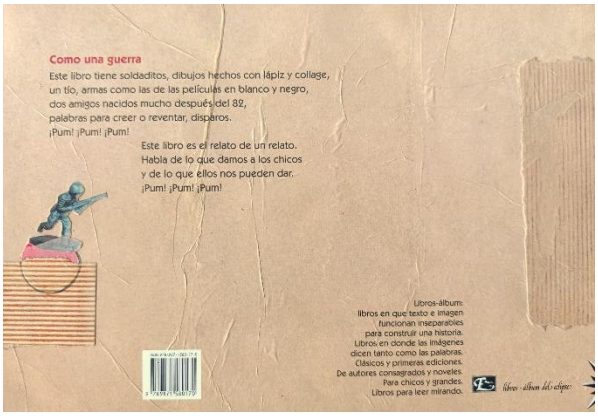
[100] En el Capítulo 4 haremos referencia a esta cuestión generacional que no es únicamente un rasgo de este autor en particular, cuestión ya mencionada anteriormente.

actual. Sin embargo, también vale decir que la colocación del "Prólogo" modifica la experiencia de lectura, ya que desde el inicio sabemos aquello que el autor ha querido transmitirnos respecto a su experiencia vinculada a Malvinas, sus sentimientos, sensaciones y creencias, etc.[101]

Siguiendo con el recorrido por nuestro corpus, encontramos *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012). Editado por Del Eclipse, un sello pequeño pero clave para la incorporación de los libros-álbum en Argentina, este texto propone una narrativa diferente al combinar el lenguaje visual con el textual. El libro-álbum es uno de los géneros que Cañón y Stapich (2012) sitúan en los bordes de las producciones ambivalentes (Shavit, 1999), ya que no apelan exclusivamente al niño o al joven como lector. La circulación de estos textos, tanto dentro como fuera de la escuela, visibiliza las fronteras fluidas entre niñez, juventud y adultez (Bayerque, Couso y Hermida, 2021). Este material se destaca por su diseño, notablemente distinto al de los otros textos del corpus, en el que prevalece la ilustración de Adamo (ver Imagen 6). Además, tanto en los paratextos como en el contenido, el texto es escaso.

[101] Sobre el rol de los prefacios alógrafos ver Genette (2001).

Imagen 8. Contratapa de *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012)



Volveremos sobre este libro en particular en el próximo capítulo, pero vale señalar aquí respecto al texto de contratapa que solo recoge algunos elementos que atraviesan el relato e incluye además la definición de "libro-álbum", una característica de esta colección de Del Eclipse (ver Imagen 8).[102] Una vez más, la explicitación de la inserción genérica aparece como un elemento clave en los paratextos de las ediciones comerciales, rasgo que podemos vincular con la importancia de esta clave de ingreso a los textos en ciertos modos de leer literatura muy instalados en las aulas.

Otra colección organizada de manera genérica es 'Libros ilustrados', que incluye *Cuentos policiales argentinos con tinta y sangre* (2015) de Colihue, una

[102] Se aleja de nuestro objeto indagar profundamente en la forma en la que Del Eclipse fue fundamental para el ingreso del libro-álbum en la Argentina. Sin embargo, vale recuperar aquí la palabra del editor, Istvansch para reconstruir el modo de construcción de la colección en la que se incluye *Como una guerra*: "Los formatos diferentes dentro de un mismo corpus eran algo totalmente ajeno al inconsciente colectivo del público en general, de especialistas e investigadores, de bibliotecarios, de editores, de imprenteros, de docentes, de la escuela, de los chicos, de los grandes, de las chicas, de las tías, de los abuelos, de las madres, de los padres, de las señoritas y de los señoritos y de cualquier bípedo o bípeda que hubiera en este territorio nacional y popular (...) Además, debían ser libros absolutamente atractivos, muy diferentes entre sí, en donde lo que aglutinara fuera el género: álbum. Un concepto que, aunque era desconocido, por su propio peso se configuraría cual Saber, al detectarse ese funcionamiento hasta entonces ignorado, en donde la palabra terminaba de completar su sentido a través de la imagen, y viceversa, la imagen se terminaba de completar en su interacción con la palabra" (Couso, Rivas y Verón, 2022, p. 297). Para expandir esta mirada desde un análisis crítico ver Cañón y Valdivia (2024).

antología que contiene "La marca del ganado" de Pablo de Santis, y que tiene una larga historia previa. Esta antología, que además incluye relatos como "Un error de Ludueña" de Elvio Gandolfo, "Tinta y sangre" de Juan Sasturain, y "Las señales" de Adolfo Pérez Zelaschi, fue publicada por primera vez en 2003 bajo el título *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Este dispositivo fue coeditado por el Ministerio de Educación, el programa Apoyo al último año del Nivel Secundario para articulación con el Nivel Superior, y el diario *La Nación*. En esta edición, los textos se agrupan según categorías genéricas propias del contexto escolar –como policial, humorístico y de aventuras– y se presentan en formato de diario, pero con ilustraciones de autores reconocidos. Este material fue distribuido de manera gratuita en el marco del plan de articulación entre el Nivel Medio y el Nivel Superior.

La colección se tituló 'Libros ilustrados' debido a los dibujos de Omar Francia. En 2004, *La Nación* reedita el material y lo comercializa como colección, poniéndolo nuevamente en circulación, esta vez con valor de mercado. En 2012, el Estado también publica el cuento en una nueva *Selección de cuentos policiales*, un título bastante transparente respecto a su contenido genérico, que retoma la selección realizada en 2003 para *Con tinta y sangre*. Sin embargo, en esta nueva edición se excluye el relato de Pérez Zelaschi, y el formato cambia: el libro ya no tiene ilustraciones y su tamaño es más pequeño.

Como ha señalado Genette (2001), el título opera como un poderoso condicionante en la construcción del sentido textual, pero en el caso de las compilaciones y antologías esto se vuelve más notorio aún, ya que es ese sintagma el que revela el hilo que permite vincular los textos allí reunidos y facilita una clave de lectura para ingresar a ellos: no se accede de igual forma a un cuento policial, a uno que anuncia ilustraciones o a uno que convoca a conocer y construir memoria.

En la reedición de Colihue se cambian de lugar las ilustraciones y se modifica la tapa, el tipo de papel, entre otras transformaciones. Vale mencionar que este sello posee una extensa trayectoria en el campo editorial en nuestro país, con colecciones emblemáticas como 'Leer y crear', epítome de las ediciones escolares (Basso Canales y Curutchet, 2024). A diferencia de estas, en la que aquí estudiamos se encuentra un "Prólogo" de Oche Califa, seleccionador original, en el que hace un breve recuento de los orígenes del género policial y de su lugar en la literatura argentina. También presenta cada uno de los relatos y hace hincapié en que "La selección permite encontrarnos con un recorrido del policial argentino que tras más de medio siglo ha aportado de manera significativa a las letras y a un objetivo primordial: atrapar al lector" (AA.VV., 2015, p. 8). Se destaca el lugar que el autor del prólogo le otorga a De Santis, escritor consolidado para esa época, como ya hemos indicado, a la par de exponentes de la literatura nacional como sus compañeros de antología.

Nunca estuve en la guerra (2012) de Franco Vaccarini es publicado por Atlántida, un sello mítico fundado por Constancio Vigil, históricamente vinculado a las infancias. Desde 1919, la editorial ha sido responsable de la publicación de la *Revista Billiken*, que ha sido parte fundamental de la cultura material de los niños de sectores medios, especialmente durante la primera mitad del siglo XX (Díaz Ronner, 2000). Sin embargo, Atlántida también es recordada por su vínculo durante la última dictadura militar con las Fuerzas Armadas, debido a los sesgos informativos presentes en su publicación, con un enfoque particular en la Guerra de Malvinas (Gago, 2023). La novela se incluye en colección 'Reloj de arena' de la editorial, que se propone "Mirar la historia con los ojos de la ficción y contarla con las herramientas de la literatura" (Vaccarini, 2012, p. 7). Esta cita también es recuperada en la contratapa del libro junto a un breve comentario de la historia en

el que se enfatiza en la condición de novela de aprendizaje atravesada por la experiencia de Malvinas, destacando una vez más género y subgénero para promover cierto pacto de lectura. En la tapa, diseñada por Dan Waisman, el contorno de las islas, logotipo identificable –logo cartográfico en palabras de Lois (2012)– se encuentra intervenido por la silueta de un soldado que tiene una cruz en la frente imitando el punto que el láser de un arma puede dibujar. De esta manera, se evoca una figura reconocible a la vez que se le imprimen nuevos sentidos que refuerzan aquellos vinculados a la guerra y la actuación de los soldados en ella. Además de un breve texto que presenta la colección Reloj de arena, al final de la novela se encuentra un apartado elaborado por Jorgelina Nuñez denominado "Un poco de historia". En este peritexto de carácter informativo, se recuperan diferentes momentos de la historia de la Guerra de Malvinas y organizados cronológicamente en una serie de subtítulos: "Los primeros días", "Llegan los ingleses", "La derrota" y "Lo que vino después". Antes del índice, se incluye una breve reseña de la novela. Dada su ubicación, resulta poco claro cuál es su propósito, ya que aparece cuando, en teoría, el lector ya ha finalizado el texto.

Por su parte, "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" de Esteban Valentino, sale editado por primera vez en 2001 en una antología de cuentos llamada *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología Para Gente Joven* de Sudamericana, para luego incluirse al año siguiente en *Un desierto lleno de gente* (2002)[103] por la misma editorial, dentro de su colección 'La pluma de gato/Juvenil',

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

del que adjuntamos imagen de tapa en la Figura 4.[104] Con este libro obtiene el premio "Destacado de ALIJA" (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina) en la categoría "Texto". Además, es reeditado en numerosas oportunidades y aún forma parte del catálogo de Sudamericana. Si bien en 2002 sale la primera versión, en 2013 se reedita con otra tapa y en 2021 se lanza el e-book. Este cuento también está incluido en *Las otras islas*, antología de Alfaguara Juvenil, actualmente parte del sello Loqueleo del Grupo Santillana. Al igual que la novela de Comino, la edición de *Un desierto lleno de gente* (2002) presenta en la tapa una ilustración de Feliciano G. Zecchin, además de una pequeña imagen que remite al nombre de la colección a la que pertenece. En la contratapa hay espacio para hacer algunas menciones a los cuentos, una breve biografía y unas palabras que del autor que queremos destacar:

> Escribí estos cuentos simplemente porque no puedo escribir sobre otras cosas. Si hablara de temas más agradables tal vez vendería más, pero no puedo. Me siento a la máquina y me sale la pobreza, la soledad del adolescente frente a una realidad sin futuro, nuestra historia de desapariciones y guerras ridículas. (Valentino, 2002, contratapa)

Este libro no posee otros paratextos más que aquellos que encontramos en su cubierta. Tampoco en la página web de la editorial hay recursos digitales que permitan expandir la lectura que se realiza del texto. Como veremos a continuación, esto distingue la propuesta de esta editorial de las decisiones que toman otros grandes sellos.

Por ejemplo, *Rompecabezas* (2013) de Fernanda Maquieira y *Tito nunca más y otros cuentos* (2017) de Mempo Giardinelli, ambos publicados por Loqueleo, incluyen acompañamientos digitales que funcionan como auténticos epitextos

[104] Sudamericana posee una larga tradición en el mercado editorial argentino, desde su fundación en 1939 por parte de escritores e intelectuales argentinos como Victoria Ocampo, Carlos Mayer, Oliverio Girondo, Alfredo González Garaño y Rafael Vehils. Desde el 2001 pertenece al colosal grupo Penguin Random House Mondadori.

(Genette, 2001) y contribuyen a construir una "mediación indirecta" (Hermida, 2019), práctica frecuente en la distribución de libros en las escuelas. En estos casos,

> los "promotores" median entre el catálogo de literatura y los docentes, con el fin de lograr la "venta por prescripción" (Tosi, 2018), y luego los docentes median con sus alumnos para que se concrete el acto de lectura. A menudo, los profesores reciben material complementario (guías para el trabajo en el aula, modelos de planificaciones, propuestas para elaborar itinerarios que incluyan diversos títulos de la colección, libros de obsequio, acceso a capacitaciones y plataformas digitales), así como el ofrecimiento de la visita del autor a la escuela. (p. 78)

En el caso de la novela de Maquieira, también editora del sello hace más de veinte años, existe diversidad de propuestas para los mediadores de lectura que busquen material en la web de la editorial.[105] La obra, catalogada para mayores de 12 años, incluye una "Guía de lectura" elaborada por María Cristina Pruzzo y un anexo sin autoría. Este último consiste en un cuestionario cuya finalidad es la comprobación de lectura. Mientras en la guía se disponen la biografía de la autora, una síntesis de la novela, los contenidos conceptuales que pueden abordarse a partir de ella –como el verosímil realista– una instancia de prelectura con el libro, se indican algunas consignas de "comprensión lectora" y propuestas de producción formuladas sucintamente. Vemos que subyace aquí una propuesta de trabajo con la literatura a partir de la extracción de información. En este material podemos relevar cómo se produce desde la mediación un encastre de líneas de pensamiento, términos teóricos y prácticas respecto a la lectura literaria, como estudia Cuesta (2019). Por un lado, la presencia de un paradigma "cognitivo textualista", anclado en la lingüística, desde el cual el significado se encuentra presente en el texto y el lector tiene que poder desentrañarlo, pero también la mirada desde la psicolingüística o

[105] Puede accederse a estos materiales en https://www.loqueleo.com/ar/libro/rompecabezas

de la “psicogénesis” que se enfoca en los procesos cognitivos que se realizan en el acto de leer, por lo que uno de los problemas fundamentales en los que se detiene es la “comprensión lectora” de los lectores en formación.

Como dijimos, se advierte en estos materiales que las propuestas de lectura y producción son diversas. Mientras que por momentos se apela a promover la memoria familiar y de la comunidad –en una consigna se propone a los estudiantes que entrevisten a padres, familiares y vecinos sobre hechos de la historia argentina especialmente ligados a su infancia y acompañen sus relatos con fotografías y documentos del suceso en cuestión–, por otros se apela a cuestiones vinculadas a comprobar la lectura, más que a profundizar en la experiencia misma –por ejemplo, al solicitar justificar el título de la novela o que se realicen las referencias para un crucigrama–. De alguna manera, puede verse aquí que algunas actividades no apuntan necesaria o solamente a cuestiones literarias. También forma parte de los recursos vinculados a esta novela su inclusión dentro de tres proyectos de lectura, uno sobre los viajes literarios, otros sobre ficción histórica, pensados para la escuela primaria y, el más reciente del 2022, sobre Malvinas. Cabe señalar que, así como el Estado diseña colecciones, programas y materiales, las editoriales desarrollan proyectos de lectura articulados en torno a distintos ejes temáticos. En 2022, Malvinas fue uno de esos ejes. En el caso de Loqueleo, los modos de leer de la editorial encastran diferentes perspectivas acerca de la lectura literaria (Cuesta, 2019) en función del material que analicemos. Los saberes que pueden construirse en torno a Malvinas a partir de esas propuestas también son distintos. Volveremos a la cuestión de los proyectos en el último capítulo de la tesis.

Por otro lado, la propuesta vinculada al libro de Giardinelli es más acotada.[106] Repite la estructura de la "Guía de lectura" de *Rompecabezas* y cuenta también con un anexo imprimible. Aunque no incluye la biografía del autor, en una de las consignas solicita buscarla, mientras que en otra se propone investigar sobre el género "cuento" y preparar una red conceptual para compartir. En el material disponible para ser impreso encontramos una vez más comprobaciones de lectura en un formato de Verdadero o Falso y de un cuadro para completar con los lugares y personajes de cada relato del libro.

Otro punto de distinción tiene que ver con los paratextos. La novela de Maquieira se edita por primera vez en 2013, antes de que Alfaguara juvenil se transforme en Loqueleo. Por ese motivo, la franja celeste que indica a qué colección pertenece el libro se encuentra muy destacada, al igual que en *Las otras islas,* de la misma editorial. Esto se atenúa en las nuevas ediciones del sello, como pasa con *Tito nunca más y otros cuentos*, que es más cercana en el tiempo. De este libro queremos agregar que, como *El desertor*, cuenta con un Prólogo del autor. Sin embargo, el texto no gira en torno a Malvinas, como aquel, sino que Giardinelli lo titula "El cuento como infinito" y desarrolla su concepción sobre este género discursivo. Además, al final del libro, el lector encontrará un "Análisis de la obra" de Julieta Pinasco, colaboradora habitual en los materiales de Loqueleo. Este apartado retoma las ideas expuestas por Giardinelli en el prólogo y ofrece un breve comentario sobre cada uno de los relatos de la "antología" –término que utiliza el propio autor y que también aparece en la contratapa–. Además, se profundiza en la cuestión del género, destacando especialmente el predominio del realismo en el libro, así como el papel del narrador.

[106] Disponible en el siguiente enlace https://www.loqueleo.com/ar/libro/tito-nunca-mas-

4.1. Antologar la ficción histórica

Como ya dijimos, existen diferentes maneras de agrupar los textos literarios: las series, las colecciones, pero también las antologías. Alfaguara opta por este último formato en 2012 al reunir una serie de cuentos en muchos casos ya editados en otros libros del sello. Si bien ya hicimos un comentario en el capítulo anterior, queremos agregar aquí algunas cuestiones. En primer lugar, sumado al contexto de emergencia de los discursos de la memoria, el trigésimo aniversario de la guerra genera un espacio privilegiado en el mercado editorial para las publicaciones vinculadas a Malvinas. Como podemos observar en la tapa, a partir del lomo color bordó, en este caso la operación editorial es incluirlo en una colección consolidada de la editorial, la 'Serie roja', editada especialmente para un público juvenil. Como en *Soldados* o *Pensar Malvinas*, hay una decisión editorial aquí de poner en primer plano una fotografía de Eduardo Farré, que pertenece al archivo Télam. Esta imagen y el título que incluye la palabra "islas" vuelve presente de manera inmediata qué es lo que los textos reunidos tienen en común, el "principio de organización" (Stewart, 2013, p. 227). A diferencia de lo que sucede con el libro de Giardinelli, la etiqueta "Antología" se encuentra en la tapa, debajo del título, donde habitualmente encontramos el nombre del autor. En este caso, en la contratapa sí pueden visualizarse quiénes escriben los relatos. En este objeto de lectura, vemos que predomina el tema, por sobre los autores.

En las "Palabras preliminares", Edgardo Esteban, excombatiente, introduce la cuestión Malvinas a los jóvenes, destinatarios explícitos del libro. A partir de su experiencia en la dictadura, la guerra y la posguerra, desarrolla un texto que culmina con el apartado "Los jóvenes actuales", donde establece un vínculo entre quienes

murieron en Malvinas y las víctimas de Cromañón. El eslabón común entre ambos grupos es la tragedia, simbolizada por las zapatillas de lona, presentes tanto en los soldados como en los jóvenes rollingas.

Es decir que *Las otras islas* posee la particularidad de estar incluido en una colección y de ser una antología, en un sentido más clásico que los cuentos de *Tito nunca más*. Como expresa Hermida (2015): "Se trata de destilar la literatura, de 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). Esta nueva identidad se configura a partir de un continuo articulado por el montaje y la yuxtaposición (Porrúa, 2013), en el que se jerarquiza, en este caso, Malvinas como eje estructurante, entre las diversas lecturas posibles de cada uno de estos textos.

En lugar de seguir los enfoques tradicionales en los "modos de leer institucionalizados" escolares (Cuesta, 2003; López Casanova, 2007), como leer desde el autor, el género o el movimiento literario, el armado de esta colección invita a leer desde Malvinas, un elemento externo e histórico vinculado a la conmemoración del treinta aniversario. En nuestro país, Carolina Tosi (2021) también ha abordado el estudio de la materialidad, especialmente en la literatura escolar. Coincidimos con ella en que:

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

La perspectiva de Tosi, en consonancia con Chartier (2000) y Sapiro (2016), nos ofrece una guía útil sobre qué observar al analizar la materialidad de un libro, una colección o una antología.

La materialidad de los soportes puede entenderse como una serie de operaciones que los transforman en dispositivos auténticos (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) diseñados para ser leídos por estudiantes y docentes en el ámbito escolar. Tal como señala Anne-Marie Chartier (2024), "Foucault nos ayuda a darnos cuenta de que los dispositivos que tienen éxito se confunden tan bien con el paisaje que se vuelven invisibles" (p. 158). La especialista aclara que, mediante el estudio de los dispositivos, se puede acceder no a la historia de los saberes discursivos, sino a la historia de las prácticas sociales. De este modo, entendemos que tanto la antología como la colección actúan como vehículos de discursos, resultado de la intersección de relaciones de poder y conocimiento. Sobre la recolocación de algunos textos, ya habíamos señalado este punto en el Capítulo 1, en relación con *Nadar de noche*. Sin embargo, cabe mencionar también otro caso: "La penitencia" de Marcelo Birmajer, publicada originalmente en su libro de cuentos *El compañero desconocido* (2005). De este conjunto de textos, solo "Las otras islas" de Inés Garland –que da título al volumen–, "El alimento del futuro" de Pablo Ramos y "Clase 63" de Pablo de Santis son inéditos.

Es interesante recuperar aquí las palabras de Ana Porrúa (2013) quien realiza un estudio acerca de las antologías de poesía latinoamericanas y sostiene que "una antología distribuye registros, modos de legibilidad, pone en primer plano aquello que es necesario en un contexto histórico (es decir habla el idioma de la época, incluso si este es emergente), o aquello que no tiene visibilidad" (p. 91). *Las*

otras islas, a diferencia de otros materiales de la editorial que hemos mencionado, no cuenta con una guía de lectura. Sin embargo, sí se la incluye en dos proyectos, los mismos que *Rompecabezas*. En 2022 la editorial reedita el volumen con una nueva tapa y diseño en el marco del cuarenta aniversario de la guerra. Por este motivo, ahondaremos un poco más en esta cuestión en el Capítulo 5.

Llegamos a la última parada de este recorrido. En 2016, Norma alimenta su colección de Narrativa histórica con las antologías *La historia se hace ficción I* y *La historia se hace ficción II*, cuyo subtítulo "Para pensar las efemérides en el aula" es claramente denotativo.[107] En dichos libros, a partir de un documento relacionado con una efeméride, los autores –reconocidos escritores del campo como Liliana Bodoc, María Inés Falconi, Mario Méndez, Ana María Shua, Franco Vaccarini, Paula Bombara, entre otros– presentan relatos que refieren a esa fecha del calendario escolar. Federico Lorenz se ocupa, en este caso, de seleccionar las fuentes históricas y también escribe un cuento vinculado al 2 de abril, "El día que en Madryn se acabó el pan", que exploraremos con más detalle en el próximo capítulo. La tapa de este libro se destaca en el corpus por presentar gran cantidad de elementos yuxtapuestos. En primer lugar, una vez más se trata de una antología. Pero, a diferencia de *Las otras islas*, está compuesta por textos escritos *ad hoc*, a partir del pedido de la editorial. Con un prólogo denominado "Historias que se marcan en el calendario", también de Lorenz, este libro vuelve sobre un concepto presente en *Nunca estuve en la guerra*: "La historia y la ficción se unen para ofrecernos la

[107] Vale aquí hacer una breve historia de la unión de Norma y Kapelusz, para también poner de manifiesto la creciente concentración del mercado editorial dedicado a las infancias y juventudes. Norma es una editorial colombiana que surge en los 60. Mientras que Kapelusz nace en Argentina mucho antes, a principios del siglo XX, y se dedica desde su inicio a producir textos escolares, mercado donde se consolida y se convierte en referente en nuestro país y en América Latina. A partir de 1994 pasa a integrar el grupo Norma –de Carvajal S.A.– (De Luca, 2015) y en 2016, Santillana –perteneciente al grupo PRISA– absorbe ambas editoriales (Tosi, 2019). Desde 2021 Santillana pertenece al grupo finlandés Sanoma Corporation.

posibilidad de acercarnos al pasado" (Bodoc, 2016, p. 9). Sin embargo, las palabras que encontramos al inicio abordan la importancia de las efemérides escolares y los sentidos que pueden adoptar a doscientos años de la Independencia. De todo el corpus, este libro es el que más acabadamente responde a la idea de literatura escolar o, también, de producto generado para responder a las necesidades de la escuela, ya que para cada fecha del calendario a conmemorar, los docentes pueden encontrar un texto literario y un documento para abordarla en el aula, en un acto, etc.

A partir de lo que hemos visto en esta descripción y análisis de algunas materialidades y puestas en circulación de los textos que conforman el corpus emergente, podemos señalar algunas constantes. En primer lugar, Malvinas como un tema, un problema, una cuestión que es a la vez productora y producto de cada uno de los textos en cuestión, ha sido de interés para editoriales de todos los tamaños y que apuntan a ediciones más o menos escolares, aunque las primeras predominan por sobre las segundas. Por otro lado, existen dos características propias del campo de la literatura destinada a las infancias y juventudes que se destacan en las decisiones editoriales que posibilitaron la construcción de estos ejemplares: la tendencia a canonizar más a los autores que a las obras (Andruetto, 2013) y la reedición como fenómeno editorial. Es habitual que ciertos textos literarios de algunos autores vuelvan al mercado en diferentes soportes con el paso tiempo, incluso por otras editoriales, cambiando los paratextos, las ilustraciones, etc.[108] Como vimos en el caso de los objetos de lectura editados por el Estado, las editoriales también reeditan y vuelven a publicar textos en nuevos entornos, con

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

nuevos umbrales y diferentes instancias de mediación editorial. No todas las ediciones hacen referencia a Malvinas de manera explícita en sus tapas. Ya habíamos señalado en el Capítulo 1 el caso del libro de Mempo Giardinelli editado por Loqueleo. Sin embargo, existen otros objetos de lectura que remiten directamente al tema, como *Nunca estuve en la guerra*, cuya tapa incluye el logotipo de las islas, o *Como una guerra* y *Las otras islas*, incluso desde los sintagmas de sus títulos.

A su vez, vemos en este corpus una tensión entre aquellos materiales que están diseñados con fines didácticos explícitos, frente a otros que optan por una mediación indirecta (Hermida, 2019). La mayoría de los casos estudiados se encuentra en el primer grupo, como analizamos por ejemplo en *La historia se hace ficción 1* o *El desertor*. En estos volúmenes la apelación directa al mediador en los epitextos, sumada a la batería de consignas y propuestas de contextualización intentan guiar la lectura en pos de una circulación escolar. En el segundo caso, en cambio, las instancias de mediación editorial no parecen subordinadas a propósitos extraliterarios y son homologables a las que se articulan en una edición para adultos. Tal es el caso de *Nadar de pie* o *Un desierto lleno de gente*, donde la mediación tendiente a favorecer una lectura escolarizada se concreta en epitextos presentes en la digitalidad, las páginas web de las editoriales, los materiales con fines docentes que se distribuyen *ad hoc.*

Vemos en este corpus que se tejen tensiones en torno a qué tipo de materiales son. Pocos no están diseñados con fines didácticos. Tanto por la construcción del entorno editorial más inmediato, como en el caso de *La historia se hace ficción 1* o *El desertor*, o cuando se monta en la digitalidad como en las ediciones de Loqueleo. A través del análisis que realizamos hemos podidos observar que en algunos casos la apelación al mediador docente se impone a través de los epitextos. Son más escasos

las ediciones como las de *Nadar de pie* o la de *Un desierto lleno de gente* donde las instancias de mediación editorial son homologables a una edición para adultos o no parecen subordinadas a propósitos extraliterarios.

Hemos podido dar cuenta de que algunas operaciones del mercado, como la reedición y el armado de colecciones, sucede de manera paralela con aquellas que realiza el Estado. Como novedad frente a aquellas, encontramos las antologías, manera canónica de ordenar textos del mercado escolar. Los modos de organizar las colecciones por parte del mercado, haciendo hincapié en la edad responde a una necesidad de estratificar a los destinatarios de esta literatura, propia del campo de la literatura para las infancias y juventudes.

Cierre del capítulo. *A capa y espada*

Este apartado retoma las ideas planteadas por Marc Angenot (2015) desde la sociocrítica, quien nos invita a cuestionar qué puede hacer la literatura como forma de volver sobre la especificidad asignada al arte. Su análisis parte de un estado de la cuestión en el que retoma a Bajtín (1999), como se observa en el siguiente fragmento:

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

En este sentido, tanto en las ediciones del Estado como en las que circula el mercado editorial, no solo existen definiciones o paradigmas de lectura, sino también concepciones sobre la literatura y sus usos potenciales. Bourdieu (1995) advirtió acerca de las dos lógicas económicas que rigen al campo literario y al artístico y que

interpelan nuestro objeto de estudio. Por un lado, las ediciones del Estado no persiguen la "lógica 'económica' de las industrias culturales" (Bourdieu, 1995, p. 214), por el hecho de que estamos hablando de materiales con alto contenido pedagógico-educativo de distribución gratuita, tanto en papel como en su versión en digital. En este sentido, cuentan con una "economía anti 'económica' del arte puro" (Bourdieu, 1995, p. 214), más orientada a la acumulación de capital simbólico. No obstante, al incluir textos literarios previamente editados dentro del campo de la literatura juvenil, estas publicaciones también están vinculadas al mercado de bienes literarios. Esta relación se da en dos sentidos: *hacia atrás en el tiempo*, dado que la operación estatal es seleccionar cuatro textos de entre aquello ya editado en el campo –coleccionar, como ya vimos–; pero también *hacia adelante*, debido a que impacta en ediciones posteriores, como es el caso de la colección 'LCC', y de *Pensar Malvinas*. De esta forma, contribuye a consolidar un "modo de leer institucionalizado" (Cuesta, 2003) que trasciende la escuela, influyendo en cómo entendemos qué es literatura y qué no lo es.

Tal como hemos señalado, los materiales de este corpus fueron publicados alrededor del 2012, un año clave para el trabajo de la memoria del conflicto. La operación editorial en este caso es clara: editar para la efeméride, con la escuela como principal destinataria y con objetivos definidos. Dado que esta institución es uno de los clientes más voluminosos, la producción de libros para niños y jóvenes se ajusta a las estrategias de venta y mercado (Andruetto, 2013). De esta forma, se establece un proceso de retroalimentación entre las editoriales y el Estado que, aunque con propósitos diferenciados, genera propuestas destinadas a ser incorporadas por la escuela, la cual demanda del mercado lo necesario para abordar ciertos contenidos.

Los aportes teóricos nos invitan a reflexionar sobre los paratextos del corpus y cómo la función estética de la literatura se ve transformada cuando, además de cumplir su rol literario, se le exige desempeñar una función de construcción de ciudadanía. En este sentido, las ideas sobre la identidad nacional, presentes en los materiales editados por el Estado, también emergen en los libros de las editoriales, aunque con un enfoque más atenuado. Mientras que en las ediciones del Estado el foco está principalmente en la memoria de Malvinas y en promover la reflexión sobre el lugar de los excombatientes, no se pone de igual forma el énfasis en el reclamo por la soberanía de las islas. Este componente resulta esencial para reforzar la idea de una narrativa nacional unificada, en la que la literatura cumple un rol clave en la movilización social y política.

Por último, la mediación estatal, a través de programas como el PNL y el Programa Educación y Memoria, convierte estas publicaciones en vehículos de memoria. A su vez, se da una apropiación de las operaciones habitualmente realizadas por el mercado editorial, en un contexto en el que las políticas públicas de memoria y educación se entrelazan con las estrategias de venta. Así, las operaciones de recorte, recolocación, reedición e incorporación de voces ajenas al texto literario no responden únicamente a una lógica de consumo, sino también a un propósito más profundo: contribuir a la construcción de un *ethos* de la memoria.

CAPÍTULO 4.

¿Qué leemos? Juventud e identidad en torno a Malvinas. Mapas de la memoria

Lo hemos aprendido
Nosotros los sobremurientes
sabemos muy bien que tras el silencio
viene otro silencio atronador
Siempre será así
Gustavo Caso Rosendi, "Después del horror"

En abril de ese año estalló la Guerra de las Malvinas. Yo no quiero hablar de política, del imperialismo o de las maniobras de un lado y de otro para retener el poder. Yo quiero hablar de Tatú y de Yagu. Los gobernantes de allá y de acá, los que tomaron las decisiones, están en los libros de Historia. Yagu y Tatú, no. De ellos, si no hablo yo, no habla nadie.
Inés Garland, "Las otras islas"

José Luis de Diego (2024) explica que "Podríamos pensar que los mundos posibles constituyen otros modos de ver e interpretar el mundo real; en esta tarea, el escritor se toca con el científico, ya que trazan conjeturas sobre otros modos posibles de ser del mundo real" (p. 29). En este punto de nuestro trabajo y a partir del recorrido que hemos trazado previamente, nos ubicaremos en el rol de quien intenta realizar una cartografía de un territorio inexplorado, el corpus emergente juvenil de Malvinas. Para ello, recolectamos y analizamos datos a partir de los cuales hemos recortado nuestro objeto de estudio: las identidades liminares presentes en el corpus emergente de Malvinas de literatura para jóvenes editado alrededor del 2012, a treinta años de la guerra. Luego, a partir de ello, hemos diseñado un mapa investigativo, que se ha organizado en los capítulos 1 y 2. Al circunscribir nuestro marco teórico y metodológico, hemos emulado el proceso mediante el cual se selecciona una escala y se realiza la proyección cartográfica, en tanto que hemos

diseñado desde dónde leemos la mediación, sea por parte del Estado como de las editoriales, y también los textos literarios. En el Capítulo 3 delineamos las operaciones que realizan estos agentes, espacios de frontera entre el texto y los lectores. En este sentido, la puesta tanto en libro como en colección son dos modos que se articulan en la oferta disponible del mercado editorial. Ahora, llevamos a cabo operaciones similares a las de quien intenta trazar los límites de un territorio desconocido. Por esta razón, retomamos la expresión latina *hic sunt leones* (literalmente, "aquí hay leones"), que en la antigüedad se utilizaba en los mapas para señalar regiones inexploradas, asociadas con lo desconocido y lo peligroso. A partir de esta expresión, hemos decidido subtitular los diferentes apartados.

Como hemos desarrollado en el Capítulo 2, la mancha temática de Malvinas se extiende en torno al 2012 y nos interesa, entonces, adentrarnos en el mundo de los textos. Para ello, prestamos atención a la puesta en texto (Chartier, 1996) y las dimensiones de configuración del lenguaje (Arfuch, 2012) que constituyen los modos de leer Malvinas. De manera general podemos señalar que los textos de este corpus cuentan con un narrador en primera persona, atraviesan sus páginas personajes jóvenes y se construye un verosímil (Todorov, 1972) realista. A su vez, el núcleo temático que reúne a los textos es la guerra de Malvinas, cuestión a la que hacen referencia de forma más o menos explícita, apelando literalmente al espacio geográfico o a través de recursos retóricos que enmascaran al referente, dejando huella de la experiencia de la guerra en los sujetos que la vivieron y también en sus familias. Si bien Malvinas se imbrica con la literatura de diversas maneras podemos, por tanto, interrogarnos –como hicimos en el Capítulo 3 respecto de la mediación editorial– acerca de *qué se lee*: ¿un tiempo?, es decir, el trasfondo histórico de la Argentina en 1982 o el país de la posguerra; ¿un espacio?, o sea, el territorio en el

que suceden los hechos, sean las islas o distintos lugares de nuestro país; ¿personajes?, es decir, figuras como las de los soldados conscriptos, los excombatientes una vez que termina el conflicto, las familias; ¿otras zonas de sentido?, léase la memoria como problema o la soberanía argentina sobre las islas, entre otras cuestiones.

Establecemos, entonces, puntos de contacto entre los textos que nos posibilitan precisar la mancha temática de Malvinas en la LJ. Como quien toma un catalejo que le permite ampliar la mirada y observar elementos a diferentes distancias, nos interesa focalizar en tres aspectos fundamentales del corpus que caracterizan a esta mancha temática. En primer lugar, examinamos la construcción del punto de vista, ya que advertimos una presencia preponderante de una primera persona que, además, es un personaje; como señalamos en el Capítulo 1, esto es una característica de la LJ (Cañón y Stapich, 2012). Sin embargo, veremos que presenta algunas particularidades. Por otra parte, nos enfocamos en las representaciones de soldados conscriptos que se construyen en los textos. Sea el campo de batalla o en la posguerra, los relatos acerca de las experiencias vividas en las islas inundan el corpus. Por último, observamos una recurrencia de recursos literarios vinculados al recorte, el fragmento y el montaje. A través de estas operaciones textuales, se configuran auténticas identidades liminares que expresan nuevas conformaciones identitarias en la LJ argentina, al mismo tiempo que se establecen umbrales.

En un apartado final, "*Hic sunt rarae aves*", incorporamos lecturas acerca de textos que sobresalen del corpus por algún motivo: por el modo en el que están contados, por su género literario o discursivo, por la forma de narrar la guerra y/o la posguerra, etc.

En los epígrafes de este capítulo, se evocan los significantes "Malvinas" y "silencio", cuya asociación se vuelve recurrente desde la primera posguerra. Como ya hemos explicado en el Capítulo 2, actualmente existen diferentes perspectivas acerca de la "desmalvinización". Sin embargo, adherimos al uso que realiza Dubatti (2022) del término en el sentido de todo "acto de omisión (histórica, social, política, cultural, económica) impulsada con el fin de silenciar las problemáticas de la guerra y la Cuestión Malvinas" (p. 33). Distinguiremos que en la LJ del período también emerge el testimonio de los excombatientes, en el cual se identifica este momento como traumático.

Los modos de leer Malvinas en esta literatura están ligados al contexto de la guerra y a quienes la vivieron. Dado que estos textos abundan en personajes jóvenes y conscriptos, nos interesa revisar las representaciones de juventud predominantes en la época. Lorenz (2022) refiere al respecto:

> En resumen, la sociedad argentina de los años setenta y ochenta, además de tener incorporada la guerra en su vocabulario cotidiano, era un colectivo habituado a la muerte y a la violencia políticas, que a la vez tenían a los jóvenes como uno de sus actores principales. Una visión dominante establecía que esta última está originada en la "subversión" y el "terrorismo", pero a frente a estos hechos desatados por "jóvenes descarriados", la propaganda oficial podía oponer otra juventud como modelo, que en gran medida se nutría de virtudes militares. (p. 48)

A los efectos de nuestro análisis, hemos recortado un período que gira en torno al año 2012, trigésimo aniversario del conflicto ya que opera como faro para la emergencia del corpus de LJ de Malvinas. Sin embargo, es importante tener presente los "alrededores del 82", en tanto constituyen el contexto evocado por buena parte de los textos literarios que estudiamos. Para ese momento, la dictadura llevaba seis años consecutivos en el poder. Más allá de atender, entonces, la interrupción democrática –característica fundamental de la historia política argentina durante el

siglo XX– vale tener presente que la huella de lo sucedido impregnaba en la época la visión acerca de la juventud, asociada a la militancia y la rebeldía frente a la cual se contrapone otro modelo.

El inicio de la guerra el 2 de abril marcó el comienzo de un nuevo ciclo, que, con el tiempo, da lugar a otro tipo de denuncias sobre los abusos de los militares hacia la juventud. Ya no se trata de aquella acusada de "terrorismo", sino de aquellos jóvenes que estaban bajo la tutela directa de las Fuerzas Armadas. Las torturas sufridas por soldados, ampliamente documentadas, incluyen golpes, hambrunas, maltratos verbales, abusos sexuales y estaqueamientos. Exequiel Svetliza (2023) señala que tanto en el testimonio como en la ficción "se impone la representación de los soldados como sobrevivientes" (p. 143), pero que la diferencia entre uno y otro género está en que el primero cuenta la guerra como un episodio dramático, traumático y trágico, mientras que la ficción presenta a la guerra como una farsa. Aquí, el crítico retoma las vertientes propuestas por Kohan (1999), que ya hemos mencionado en la Introducción. A continuación, analizaremos cómo se manifiestan estas dos vertientes en el corpus destinado a jóvenes. Además, diversos autores coinciden en señalar, en la posguerra, los puntos en común entre los jóvenes militantes de los 70 y los excombatientes.

Estos sucesos traumáticos forman parte de la constitución de las identidades liminales de los excombatientes (Guber, 2004). Según Edelman y Kordon (2023), la subjetividad se define como las diferentes formas de sentir, pensar y otorgar significados al mundo. Aunque propia de cada sujeto, incluye un aspecto colectivo de carácter histórico-social, "marcados ambos por la historia personal y vincular y por la pertenencia a la cultura y a la sociedad" (p. 112). Asimismo, las autoras destacan que los discursos sociales y las ideologías son elaboraciones conceptuales

que generan "enunciados identificatorios" (p. 113), transmitidos a través de la familia, los vínculos significativos y los medios masivos de comunicación. En el caso de Malvinas, estos enunciados se reflejan en expresiones que abarcan un amplio espectro de significados y que ha variado a lo largo del tiempo: chicos, veterano, excombatiente, soldado, loco. Estas etiquetas, que desempeñaron un papel destacado en los primeros años posteriores a la guerra, también influyen en las identidades *liminares* presentes en el corpus emergente sobre Malvinas dirigido a jóvenes.

1. *Hic sunt narratores:* Puntos de vista y un observador participante

> Las palabras se disfrazan de un solo golpe, y en un abrir y cerrar de ojos quedan envueltas en combates, escenas amorosas y trifulcas. Así escriben los niños sus textos, pero también los leen así.
>
> Walter Benjamin,
> *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*

Cuando Saussure (1970) explicó cuál era el objeto de estudio de la Lingüística, afirmó: "Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto" (p. 36). En el campo literario, partimos de la idea de que el narrador y los personajes son "seres de papel", como lo plantea Barthes (1977) o, en términos similares, Eco (1989). Sin embargo, en el género narrativo pueden adoptarse diferentes "puntos de vista" (Rest, 1967), sobre los cuales nos interesa detenernos en este apartado. Como ya hemos mencionado, en la LJ es habitual encontrar un narrador en primera persona que se identifica con un adolescente de clase media, su lector modelo, y que le presenta novelas y cuentos de género realista. Labeur (2019) vincula esta literatura con un corpus destinado a jóvenes escolarizados, pertenecientes a familias con poder de compra, es decir, a un mercado

al que apelan las editoriales. De este modo, como señalamos en el Capítulo 1, se tejen vínculos estrechos entre la escuela y el mercado.

La pregnancia de este tipo de narrador en el corpus de LJ emergente de Malvinas es alta. Veremos a continuación que, de hecho, predomina en muchos textos, aunque nos interesa no solo señalar esta cuestión puntual sino ahondar en los modos en que se construyen esos narradores, con un punto de vista particular: lejos de consolidarse como los protagonistas del relato –lo más habitual en la LJ–, la primera persona a menudo se desplaza hacia la tercera, ya que el personaje toma el punto de vista de un observador de las experiencias vividas por otros personajes. Sin embargo, no podemos encasillarlos como meros testigos.

Como se analizará a continuación, la configuración de una primera persona que oscila entre el rol protagónico y el "yo testifical" (Malinowski, 1986; Geertz, 1989) crea pactos de lectura complejos e intregrados por géneros híbridos que combinan ficción y testimonio. Las figuras de personaje, narrador –y, en ocasiones, autor– se superponen e interpelan dentro del relato, formando un caleidoscopio que fusiona miradas, tiempos y discursos. Estas identidades liminares se construyen en el texto para cuestionar los límites entre géneros y puntos de vista, como se detallará en este apartado.

Un ejemplo de ello es "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" de Esteban Valentino, donde se alternan dos temporalidades: el pasado, cuando el protagonista Emilio Careaga, de quince años, asiste a una fiesta en su pueblo natal; y mayo de 1982, cuando se encuentra refugiado en una trinchera en la llanura de Goose Green, en Malvinas. Del pasado adolescente se cuentan las sensaciones de Emilio al ver por primera vez a una joven, Mercedes, y cómo sus compañeros de curso intentan uno tras otro sacarla a bailar infructuosamente; hasta que él se anima

a acercarse y le regala un clavel, conversan brevemente y es ella quien lo invita a la pista. La atmósfera de estas escenas, interrumpidas por aquellas en las cuales el personaje está en suelo malvinense, es festiva, de encuentro con amigos, de esperanza en un amor por venir; mientras que la trinchera semidestruida es el espacio donde convive con compañeros heridos y también algunos cuerpos inertes. Valentino recurre a un narrador que acompaña al personaje de Emilio, que nos muestra a los lectores cómo la guerra corroe su identidad, la llena de esquirlas y, de este modo, pone en palabras un sujeto que se cuestiona acerca de su preparación para esa realidad en la que lo rodea el ruido de las bombas y se presiente el fin de la guerra. Retomaremos este relato más adelante en el capítulo.

Sin embargo, en otros textos, la primera persona adopta una perspectiva diferente. En "La penitencia", de Marcelo Birmajer, el narrador tiene quince años cuando ocurre la guerra. El hermano de su mejor amigo es enviado a Malvinas. El cuento narra los efectos de la guerra en la familia, desde la movilización de los soldados hasta junio, antes de la rendición: el padre pierde su trabajo porque no puede dormir, la madre se convierte en el único sostén de la familia, y ambos se alejan del menor de la familia por razones que no quedan del todo claras.

Si bien el narrador toma rápidamente una postura sobre los hechos que enmarcan la guerra –ya en el segundo párrafo la califica como una "dictadura asesina" (Birmajer, 2012, p. 15)–, la acción se encuentra completamente desplazada del personaje que narra. Algo similar ocurre en "Las otras islas", de Inés Garland, donde la voz es una adolescente de 13 años. El título hace referencia a las islas del Delta, donde transcurre gran parte de la acción. Allí, la joven conoce a dos chicos correntinos, Yagu y Tatú, quienes viajan a Buenos Aires cuando estalla la guerra y son movilizados. Durante el conflicto, Tatú muere.

El punto de vista de la joven narradora, menor que el resto de los adolescentes involucrados en la historia, se focaliza al inicio del relato en el romance de Yagu y Caroline, una inglesa que vive con su padre en el Delta, para luego relatar lo que viven durante la guerra e inmediatamente después. Esta elección narrativa introduce un desfasaje temporal en la comprensión de los hechos: su mirada infantil y su posición marginal dentro del grupo le impiden una comprensión total de lo que sucede, lo que genera una tensión entre lo que se percibe y lo que realmente ocurre. Esta primera persona, entonces, posee una mirada periférica (Rest, 1967), aunque por momentos comparte sus propios sentimientos y sensaciones: "Era verdad que yo era una romántica, pero también era verdad que veía los hilos que unen a las personas" (p. 80). La distancia etaria y su lugar dentro de la historia funcionan como filtros que limitan y condicionan su acceso a la información, pero también enriquecen la narración al permitir una reflexión posterior sobre los eventos. En este sentido, la construcción de una comunidad entre los personajes adquiere una relevancia central. Los juegos compartidos en el río, las tardes de pesca y la salida del lucero hacen que este pequeño grupo construya lazos de pertenencia que los diferencian del mundo adulto y del resto de la sociedad. La narradora es testigo y parte de esta "comunidad" (Garland, 2012, p. 84), aunque siempre desde una posición intermedia: demasiado joven para participar de ciertos conflictos, pero lo suficientemente cercana para ser consciente de ellos. La guerra interrumpe esta estructura, desarticulando el grupo y modificando las identidades de sus integrantes. El paso de la infancia a la adolescencia –y, para algunos, de la adolescencia a la adultez forzada por la guerra– produce un quiebre que la narradora solo puede reconstruir retrospectivamente.

Algo similar sucede, en “El día que en Madryn se acabó el pan” de Federico Lorenz. El narrador, nuevamente un personaje en primera persona, recuerda un episodio que vivió a los 11 años con un soldado. La escena transcurre cuando al regreso al continente y, en particular, cuando llegan a Puerto Madryn. La algarabía y el entusiasmo por recibir a quienes habían luchado desbordan los cordones militares. Con gran nivel de detalle, el narrador describe lo que observa:

> Los soldados, en los camiones, con medio cuerpo afuera, tenían sus uniformes sucios y grasientos. Parecían topos salidos de algún pozo. Se escuchaban tonadas de todas las provincias. Yo vi cómo muchos lloraban: los que los veían pasar y también ellos, los que regresaban. (Lorenz, 2016, p. 39)

En el próximo apartado analizaremos este relato para examinar la representación del soldado que construye Lorenz. Por ahora, volvamos a algunas particularidades de este narrador. La modulación de la primera persona, ese “yo testifical”, que con variaciones se reitera en el corpus, nos ha llevado a pensar en la figura del observador participante, propia de la antropología, la etnografía y la investigación educativa, entre otras disciplinas. Esta técnica, desarrollada inicialmente por Malinowski (1986) a principios del siglo XX, supone la presencia del investigador en el contexto de estudio, lo que le permite percibir y experimentar directamente la realidad que observa, garantizando así la confiabilidad de los datos (Guber, 2001). Según Geertz (1988), el etnógrafo debe adoptar un enfoque subjetivo, un "yo" convincente para que lo narrado sea creíble. En este sentido, el “yo testifical” se convierte en una herramienta narrativa clave, similar a la que emplea Lorenz, quien a través de la primera persona construye una verosimilitud dependiente no solo de los hechos, sino también de la convicción del propio narrador.

Los niños al borde de la adolescencia que protagonizan estos relatos no solo observan, sino que también participan activamente en la acción. En "Las otras islas", por ejemplo, la protagonista experimenta el enamoramiento de manera aún infantil con Tatú. En "El día…", en cambio, el narrador reconstruye su infancia a partir de lo que creía que era la guerra en ese entonces y la distancia que le genera el relato del soldado que llega a su casa.

Este tipo de narrador se repite, aunque con matices, en otros textos del corpus. En el libro-álbum *Como una guerra*, encontramos nuevamente a un narrador niño, esta vez más pequeño. Mientras juega con un amigo, reconstruye fragmentos de un relato que le ha sido transmitido. Como señala Stapich (2012) respecto a este libro-álbum, "Escrito como el relato de un relato, la voz de un chico narra en primera persona lo que le contó su tío, que estuvo en la guerra, en una 'de verdad', contrapuesta a la guerra 'de mentira' a la que él juega con su amigo" (párr. 3). Es precisamente su presencia en ese espacio y momento lo que les permite contar lo sucedido durante los tiempos oscuros que rodearon la guerra. La contraposición entre el juego infantil y la guerra real refuerza la distancia generacional, al tiempo que subraya cómo el relato de la guerra sigue operando en la memoria colectiva, mediado por la transmisión familiar.

En "El alimento del futuro" de Pablo Ramos, un adolescente presencia cómo un vecino de su barrio, con el mismo nombre, Gaby, va a la guerra y regresa con marcas visibles, tanto físicas como psíquicas. Aquí, el narrador adopta por momentos una perspectiva de espectador: "Supongo que, al menos en un principio, mis amigos y yo vivimos las noticias de esa guerra, lejana, pero con bandera celeste y blanca, como un Mundial de fútbol. Le dimos a uno, nos dieron a dos" (Ramos, 2012, p. 100). Algo similar ocurre en "La Guerra de las Malvinas" de Patricia Suárez,

donde la narradora, de doce años, presencia el conflicto a través de la televisión. Aunque el relato podría sugerir que se enfoca en la guerra, en realidad aborda más la muerte de su abuelo y su impacto en la familia. Este rasgo de ver la guerra a través del televisor se repite en otros libros, como *Rompecabezas*, donde la protagonista y sus amigas observan el discurso del General Leopoldo Galtieri el 10 de abril de 1982, escena que también aparece en "Las otras islas" –un fragmento de la novela se incluye como epígrafe en el apartado 4 de este capítulo–. Como señala Svetliza (2023), fue una de las primeras guerras representadas casi en simultáneo por los medios masivos de comunicación. Aquel relato inicial, anterior incluso a *Los pichiciegos*, se caracteriza por su tono épico.

Por otra parte, en algunos textos, el punto de vista se distancia aún más de la acción. Es lo que sucede en "La marca del ganado" de Pablo de Santis, donde existe un narrador ambivalente. Si bien desde el comienzo emerge la primera persona testigo y, a medida que avanza la trama, cobra cada vez más protagonismo, por largos fragmentos el foco está puesto en acciones realizadas por otros. Por momentos predomina la tercera persona, ya que el narrador se presenta como el dueño de un bar heredado de su padre, en el pequeño pueblo donde transcurren los hechos. Ese espacio le da al personaje la posibilidad de una mirada especular, panorámica, desde la cual presenta lo que acontece en la historia. Sobre este cuento ampliaremos la mirada en los próximos apartados.

Una focalización semejante se construye en el cuento de Juan Forn, "Memorándum Almazán", donde el narrador, un empleado diplomático, relata un episodio ocurrido varios años después de la guerra. En la embajada argentina en Santiago de Chile, aparece un supuesto excombatiente de Malvinas que ha quedado mudo debido a las secuelas psicológicas del conflicto. Su objetivo es reunirse con el

embajador para pedirle dinero prestado, ya que busca trabajo y necesita un traje. El narrador sospecha desde el principio que Almazán es un impostor y, aunque realiza algunas averiguaciones al respecto, no interviene, dejando que la acción siga su curso. Esto se debe a que el exsoldado mantiene contacto directo con Aranguren, el número dos de la embajada. Además, el relato destaca cómo, casi de inmediato, un excombatiente recibe la ayuda de los argentinos en Chile, movidos por una empatía natural, derivada de la deuda simbólica hacia aquellos que fueron a la guerra y regresaron con alguna discapacidad.

Este relato ha sido analizado por la crítica en diferentes oportunidades. Como señala Vitullo (2012): "El impostor revela que la cualidad de héroe de guerra, y con ello la nacionalidad, son valores susceptibles de ser impostados. Lo único que no se puede impostar es el habla" (p. 82). Por su parte, mientras que Niemetz (2022) apela a que el desertor es un resultado de la representación de la guerra como hipocresía, Svetliza (2023) propone que la farsa no se limita a la falsa identidad del excombatiente, sino también que el narrador representa al mundo diplomático y a quienes forman parte de él como parte de una ficción. El autor aclara que el impostor elige hacerse pasar por mudo porque el acento es un rasgo imposible de disimular, y no porque en el cuento de Forn exista una relación inquebrantable entre habla e identidad. En última instancia, es la guerra la que articula la construcción de la identidad en el relato, al poner en tensión las nociones de autenticidad, pertenencia y reconocimiento. De esta forma, la farsa y la posibilidad del engaño en torno a Malvinas inscriben al cuento en una tradición literaria que se inicia con la novela de Fogwill.

En "Clase 63", el otro cuento de Pablo de Santis que integra el corpus, el narrador es un personaje que comienza "la colimba" en febrero del 82, al igual que

los protagonistas de “Las otras islas”. Como no llega a completar su instrucción antes de abril, no es enviado a Malvinas. Sin embargo, este relato incorpora una dimensión interesante al mostrar qué referencias podía tener un joven argentino en ese momento sobre la “guerra” como hecho histórico. El narrador recuerda únicamente un comentario reiterado del peluquero del barrio, un inmigrante italiano, sobre la Segunda Guerra Mundial, en el que asociaba la guerra con el frío y el hambre. Al recalar en el GADA –sigla que el narrador se encarga de desambiguar como Grupo de Artillería de Defensa Antiaérea– 101 en Ciudadela, pronto entabla amistad con Aguirre y Pedro Lanes. Sin embargo, la experiencia de la colimba los distancia cuando Lanes decide postularse como voluntario para aprender a manejar los cañones antiaéreos, con el único propósito de ser destinado a Mar del Plata y así conocer el mar. Debido a esta capacitación, unos días antes del 2 de abril es movilizado a las islas.

El final del relato es desgarrador: tras la rendición, llegan dos noticias, la baja del narrador y la muerte de Lanes:

> Yo tenía diecinueve años: no pensé en padres o hermanos, no pensé en la red que une a cada uno con los demás, en el daño de una muerte en otras vidas. Ni siquiera pensé en el otro caído, el soldado clase 62. Pensé en la muerte de Lanes como un hecho aislado, como si hubiera ocurrido en el interior de un laboratorio o en la superficie de un planeta distante. (De Santis, 2012a, p. 39)

El vínculo entre los personajes es cercano; sin embargo, la pérdida no genera en el narrador identificación con ese otro que es su par. Esto evidencia cómo, incluso viviendo la guerra dentro del cuartel, puede construirse un fuerte distanciamiento frente a una noticia así. Svetliza (2023) indica que la muerte del personaje representa “ese otro fantasmal con el que cargan los integrantes de esa generación”

(p. 236) que da cuenta de un estigma latente: se logra una narración autobiográfica en negativo, un destino del que el narrador se libra de casualidad.

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

> La generación Malvinas es la que conforman aquellos jóvenes clases 1962 y 1963 que participaron del conflicto bélico como parte del servicio militar obligatorio. Se trata de esos jóvenes que vivieron su adolescencia bajo el régimen represivo de la dictadura y que con 18 y 19 años fueron enviados como civiles apenas instruidos a pelear en las islas. Son los escritores de esa generación los que cargan sobre sus hombros con los fantasmas de la guerra y los que asumen el mandato de narrar lo sucedido en Malvinas. Entre los escritores de esta generación que escriben sobre Malvinas se destacan: Gustavo Nielsen (1962), Carlos Gamerro (1962), Pablo De Santis (1963), Patricia Ratto (1962), y el ya nombrado Rodrigo Fresán (1963). (p. 114)

Por lo dicho, entonces, la contemporaneidad de De Santis con los jóvenes que combatieron en Malvinas y su adolescencia transcurrida en plena dictadura, lo inscriben en un conjunto de autores particular.

Franco Vaccarini, autor de *Nunca estuve en la guerra,* como de Santis nació en el 63. Su novela presenta numerosos guiños autobiográficos. Tanto el año como el

lugar de nacimiento coinciden con los del narrador, quien también es protagonista. Incluso su nombre, ya que, aunque Vaccarini se presenta como "Franco", en realidad se llama "Francisco" (Vaccarini, 2012b). Además, realizó el Servicio Militar Obligatorio en la Marina en 1982. A lo mencionado, se suma una anécdota real: la entrevista que Vaccarini le hizo a Borges cuando tenía solo diecisiete años (Rosselli, 2014). En un juego que entrama pactos de lectura testimoniales y ficcionales, el autor toma su vivencia y la reelabora aquí. En gran parte del texto cuenta su experiencia como un joven que termina la escuela secundaria y está un poco perdido acerca de cómo seguir su vida: "Yo era un chico aburrido y con caspa. La guerra me curaría la caspa y haría de mí un héroe" (Vaccarini, 2012, p. 34). En ese contexto debe comenzar la colimba luego de la rendición, en agosto, por lo que buena parte de los capítulos narran los sucesos vividos por soldados que efectivamente pisaron Malvinas. Esto se debe a que Francisco recae en la enfermería en la Base Naval de Puerto Belgrano, cerca de Bahía Blanca. Desde ese lugar privilegiado conversa con compañeros que estuvieron atendiendo a quienes combatían y también tiene contacto con excombatientes que sufren diferentes tipos de secuelas: "Saber de la guerra era importante y yo aprendía; no tenía idea de cuáles eran esas enseñanzas, pero estaban allí, eran evidentes y algo de mí las tomaba y aceptaba, las guardaba en profundas cavernas, lejos de mi memoria de todos los días" (Vaccarini, 2012, p. 114).

Marcelo Eckhardt, quien se ubica a sí mismo en la "generación de Malvinas" (Eckhardt, 2009, p. 11), ofrece en el "Prólogo" a *El desertor* un relato de su experiencia. La guerra lo sorprende con diecisiete años en su pueblo natal, Trelew, y, como mencionamos en el capítulo anterior, sus recuerdos se agolpan en las primeras páginas del libro. En esta novela, el narrador es una primera persona

protagonista, pero con una distancia notoria respecto a las voces comunes en la LJ. El personaje, que se presenta como "Yo perro García", es un soldado chaqueño desertor que relata sus vivencias diez años después del conflicto. A lo largo del relato, primero detalla cómo logró desertar, con la ayuda de un gurka llamado Hang Teng, y luego narra sus peripecias en un barco que los rescata, donde trabaja un tiempo. Su viaje lo lleva a diferentes países, hasta que el tiempo narrativo y el enunciado se fusionan. Este tipo de narrador recuerda las ideas de Walter Benjamin (1987), quien en *El narrador* distingue entre el narrador Edipo y el narrador Ulises. Mientras el primero se caracteriza por una narrativa introspectiva, el narrador Ulises está vinculado al movimiento y la experiencia vivida a través del viaje, que en este caso se encarna en "Yo perro García", ya que su historia no solo se basa en los hechos que vivió, sino también en el desplazamiento físico que le permitió comprender el mundo de una manera distinta. A través de cada paso de su viaje, refleja cómo su perspectiva sobre su propia experiencia cambia.

Vitullo (2012) compara esta deserción con otras de la literatura argentina:

> El narrador de Eckhardt no deserta bajo tierra, como los personajes de Fogwill, sino que lo hace horizontalmente, y no yéndose a la pampa, como Martin Fierro, sino al mar. En este despliegue horizontal, diacrónico, el protagonista se salva y puede contar su experiencia diez años más tarde. (p. 178)

Este narrador se distingue de otros presentados en este apartado por su tono reflexivo y su tendencia a cuestionarse sobre lo vivido en el pasado: "Yo perro García, nací en los bordes del Impenetrable si es que semejante estructura ecológica posee bordes; descendiente de indios comprobé desde niño lo que es ser nada en el ser argentino (...) ¿Soy argentino? (...) Soy un indio ladino, borracho y vago" (Eckhardt, 2009, p. 83). La cuestión identitaria ocupa un lugar central en este relato.

En primer lugar, porque el narrador se rebautiza y comunica su nuevo nombre al lector desde el inicio. En ese acto de renombrarse hay un gesto de ruptura con sus orígenes. Sin embargo, al final, Yo perro García regresa a Paraguay, cerca de su hogar natal, en busca de tranquilidad. Por otro lado, la identidad del personaje se distancia de los significados comúnmente asociados a los soldados y excombatientes. Haber desertado de la guerra lo convierte en un "otro", una figura atípica dentro de este corpus. Además, la voz de Hang Teng –o su estilización– se intercala en algunos momentos de la novela, como en el siguiente pasaje: "Ok, ahora –simulemos– te dejo junto a la voz de Hang Teng que te contará, a través de una adaptación mía, sus percepciones desde la batalla hasta la manufactura de krill" (Eckhardt, 2009, p. 48). A través de este recurso, el narrador pone en evidencia los mecanismos discursivos que sostienen la puesta en texto, revelando lo que la construcción misma de las voces tiende a ocultar. En muchos aspectos, esta figura se asemeja a las que operan habitualmente en este corpus. Sin embargo, en ciertos momentos adopta el rol de testigo de la posguerra desde una posición privilegiada. Retomaremos el análisis de este relato más adelante en el capítulo.

Por su parte, "Tito nunca más" es un texto breve, pero tiene la particularidad de estar dividido en seis apartados numerados. Cada uno de ellos se corresponde con un cambio en la temporalidad. La historia comienza con el 82, continúa con el 84 o el 85, para llegar a los 90. Es decir que el marco temporal del cuento coincide con la guerra y los primeros años de la posguerra. El narrador, en tercera persona testigo, relata casi como un biógrafo la vida de Tito Di Tullio, un joven de 18 años, centrodelantero de Chaco For Ever, recién vendido al club Boca Juniors cuando recibe la citación para Malvinas y allí pierde una pierna en combate. Aunque el narrador sostiene la tercera persona, el lenguaje que utiliza posee marcas de

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

En el final del cuento el narrador expresa: “Por eso, me dije, mejor olvidar a Tito, no buscarlo nunca más. En todo caso, capaz que un día de estos escribo un cuento y lo hago literatura” (Giardinelli, 2012, p. 8). Aquí se produce un quiebre en el narrador como sujeto de papel, ficcional y advertimos una apuesta del autor por develar los hilos detrás del relato: ¿hasta dónde la historia de Tito es realidad y cuánto es invención?, ¿qué hay de historia y qué de literatura? Giardinelli, de treinta y cinco años al momento de la guerra, realiza esta operación discursiva, esta grieta en el pacto ficcional, a sabiendas de que sus lectores pueden saber y/o investigar que es chaqueño y fanático de Chaco For Ever. A su vez, también puede resonar la frase del cuento acerca de la “propia estupidez” (p. 4) en relación con los debates suscitados durante la guerra entre intelectuales argentinos exiliados, polémicas de las que Giardinelli participa. Nuevamente, se abre un espacio liminal, que cuestiona

los límites entre los pactos de lectura y ofrece, por tanto, una escritura porosa que habilita múltiples interpretaciones.

A partir de este recorrido, podemos establecer que las modulaciones del punto de vista se distancian de la configuración tradicionalmente asociada a la LJ, que suele centrarse en la experiencia directa y personal de los protagonistas. Es válido asociar este narrador tan particular a los relatos testimoniales de la guerra, a los que referimos en el Capítulo 2. Vitullo (2012) señala que: "la mayoría de los textos testimoniales hacen de la glorificación de los mitos nacionales y de la reivindicación de la soberanía condiciones necesarias para su propia producción y validación. Pero lo que los valida, en realidad, es su status de testimonio" (p. 63). Otros críticos señalan en cambio que en ocasiones la figura del testigo puede verse mancillada, como ocurre en *Los pichiciegos* (Montenegro, 2020). En los textos del presente corpus, aunque las historias suelen ser narradas en primera persona por jóvenes, adolescentes o niños, el foco de la acción se sitúa fuera de ellos mismos. Este lugar privilegiado como observadores añade complejidad a los relatos, revelando el interés de los autores por reconstruir lo sucedido durante la guerra y la posguerra: la experiencia de los soldados y sus familias. Desde esta perspectiva, la mirada infantil o juvenil, aunque limitada, enriquece la narración al incorporar una distancia que permite reflexionar sobre los ecos de esos eventos en aquellos que no los vivieron de manera directa. Esta operación, a su vez, genera tensiones en los pactos de lectura y diseña géneros liminares que oscilan entre la ficción y el testimonio, apelando a una lectura activa, que no se condice con ciertas representaciones muy difundidas acerca de la LJ y los jóvenes lectores.

2. *Hic sunt iuvenes milites:* Las representaciones de soldados

> ¡Recuerden que desde este momento son soldados!
> ¡Soldados! Ya no tienen voluntad. Su voluntad será la
> voluntad de su superior.
>
> Franco Vaccarini, *Nunca estuve en la guerra*

Así como hemos analizado en el apartado anterior que en los textos se destaca la presencia de narradores jóvenes, en primera persona, que favorecen una identificación con el lector (y en ocasiones también con el autor), veremos a continuación que entre los personajes de los textos literarios que conforman el corpus de este estudio también predominan los conscriptos, adolescentes contemporáneos al conflicto, soldados recientemente convertidos en excombatientes y la hija de un piloto muerto en la guerra. Esta configuración facilita la identificación característica de la LJ entre el protagonista –a veces narrador– y los destinatarios (Bustamante, 2018). En relatos donde un hecho como la guerra ocupa un lugar central, estos personajes contribuyen a la construcción del referente (Jitrik, 1995), es decir, al conjunto de operaciones que reformulan el saber histórico para generar un verosímil realista.

Para las juventudes de la segunda década del siglo XXI, Malvinas, el 82 y la posguerra pueden parecer eventos distantes. Sin embargo, los textos apelan a estas generaciones al plantear dificultades, dudas y preguntas propias del universo adolescente, o al menos las que los adultos solemos atribuir a esta etapa de la vida. En este sentido, como problematiza Dalmaroni (2010):

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

> ejercicios civilizatorios vacilan, balbucen, enmudecen o se ahogan. (p. 10)

Mientras que en la literatura a secas para 2012 ya se publican libros que introducen elementos fantásticos respecto a Malvinas, en la LJ todavía pervive el "imperio realista" (Gramuglio, 2014a), y esto se verifica en gran parte de los relatos. Como delinea Gramuglio (2014b), en la literatura argentina, el realismo se establece desde fines del siglo XIX hasta la década del 30, en consonancia con cambios sociales profundos, entre los que vale mencionar la aparición de un nuevo público lector: ciudadanos alfabetizados inexistentes previamente y que el Estado debe formar porque son claves para el proyecto modernizador (Tosi, 2018). Del mismo modo que a principios del siglo XX el auge del realismo se vincula con cierto afán civilizatorio, en los inicios del XXI vemos una operación similar en la selección de textos que se ofrecen a estas nuevas subjetividades juveniles, destinatarias privilegiadas de numerosas políticas públicas, para lo cual se eligen textos que los tengan a su vez como protagonistas. En efecto, como desarrollamos en la primera parte de la tesis, la búsqueda de "asegurar la constitución de ciudadanos de la mano de la lectura" (Mihal, 2011, p. 26), se dio no solo en los orígenes de nuestro Estado Nacional, sino también al momento de la sanción de la LEN, más de doscientos años después. La obligatoriedad de la escuela secundaria implica una apuesta a la constitución de un nuevo lectorado más masivo y, necesariamente, el surgimiento de nuevos sujetos secundarios dentro y fuera de los libros.

A partir de lo señalado en el apartado anterior, podemos afirmar que en el corpus emergente de Malvinas destinado a jóvenes predomina una focalización anclada en la primera persona, quien en muchos casos se ubica como un observador participante de la situación. Desde ese punto de vista se construyen las

representaciones de un actor social destacado en la guerra: el soldado. Este personaje, cuya centralidad varía en cada relato, es el vehículo principal en el armado de un verosímil histórico que apela al lector juvenil. ¿Cómo son representados estos jóvenes combatientes, en su mayoría conscriptos? Pasemos ahora a dichas representaciones en los textos seleccionados.

Justamente, la distinción entre los soldados y los conscriptos se recalca como un elemento importante de manera explícita en dos textos: *Nunca estuve en la guerra* y "Clase 63". Mientras que, en el primero, la discriminación se utiliza para establecer que los colimbas son "los pajes, los correveidiles o, más literalmente, los 'corre, limpia y barre'" (Vaccarini, 2012, p. 80), en el cuento de De Santis se establece quiénes pueden ser "estaqueados", algo que el narrador experimenta apenas llega al cuartel, donde pasará la mayor parte de su servicio, meses antes de que comience la guerra. Vemos cómo, en ambos relatos, se enfatiza la subordinación propia del orden militar, a la vez que se explicita el grado de minoría con el que contaban los conscriptos, algo que señalamos en el Capítulo 2.

El narrador de "Clase 63" establece un vínculo inmediato con las ilustraciones del *Martín Fierro* al visualizar lo que sucede, y esta no es la única referencia al poema épico nacional. En el capítulo anterior mencionamos la relación que, desde los paratextos, *Soldados* de Gustavo Caso Rosendi establece con el texto de Hernández. Sin embargo, las conexiones se extienden también a otros relatos del corpus, particularmente en la representación del desertor.

En "El desertor", de Eckhardt, la figura del soldado se aleja de la épica tradicional para convertirse en una anomalía. Como advierte Kohan (2014) respecto a *Los pichiciegos*, en su lugar se ubica la "acidez de la picaresca. Los personajes de esta novela son pícaros, no héroes o antihéroes; no quieren destacarse, sino pasar

desapercibidos; no quieren ganar, quieren zafar y sobrevivir" (p. 272). Su protagonista, Yo perro García, se define a sí mismo de manera tajante: "Soy un desertor de Malvinas. Un desertor anacrónico. Un NN, un pseudo-desaparecido en falsa acción (...) desde mi perspectiva, desde mi cobardía, deserté durante una batalla cuerpo a cuerpo contra los gurkas" (Eckhardt, 2009, p. 26). Aquí, la deserción no solo es una elección individual, sino un punto de fuga dentro del relato bélico. Como señala Segade (2014), esta figura resuena con la de *Martín Fierro* y el sargento Cruz, quienes también se rebelan contra una estructura opresiva. Aunque históricamente los desertores no tuvieron un papel significativo, en la ficción sobre Malvinas su presencia es constante:

> El desertor es, en sí mismo, una fuerza centrífuga respecto del escenario bélico por medio de la cual las ficciones canalizaron su propia excentricidad respecto del campo de batalla y su lógica; el héroe, en cambio, es durante la mayor parte del tiempo exclusivo de los relatos de militares. Atrapados entre esas dos fuerzas, una centrífuga, ejercida por el desertor, y otra centrípeta, ejercida por el héroe, los ex combatientes en muchos casos no pudieron encontrar su lugar en la historia. (p. 292)

En esta línea, Martínez (2021) advierte que la guerra es un terreno propicio para construir figuras antagónicas como el traidor y el héroe, pero que, en Malvinas, al haber sido perpetrada por la dictadura militar, la literatura explora una "zona gris" (Lorenz, 2020) que, al situarse en un espacio liminal, disuelve esa dicotomía. Como hemos señalado, este territorio intermedio refleja las tensiones y ambigüedades propias de la experiencia de guerra, donde las identidades no son fijas, sino fluidas y transitorias.

Asimismo, la deserción en la *nouvelle* dialoga con *Los pichiciegos* de Fogwill y con el poema "Juan López y John Ward" de Borges (1985). Mientras que en la novela de Fogwill los soldados huyen del frente para sobrevivir, en el poema borgeano la

guerra impone una paradoja: dos combatientes enfrentados por sus banderas podrían haber sido amigos en otro contexto. Urquiza (2023) refuerza esta idea al señalar que: "En los textos no se presenta una idea de patria grande y unida, un sentimiento de pertenencia, una vocación por parte de los soldados de dar la sangre por los colores celeste y blanco. Por el contrario, asistimos a una unidad quebrada" (p. 107). De este modo, la literatura de Malvinas no solo se distancia del heroísmo tradicional, sino que problematiza la identidad del soldado a partir de la deserción, la incertidumbre y la imposibilidad de encajar en los relatos oficiales.

Otras configuraciones de soldados emergen en "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" ya que la acción se sitúa en plena guerra y en un tiempo y espacio bien preciso, delimitado y explicitado. El lector tiene acceso al pensamiento de Emilio Careaga, en quien recae toda la responsabilidad. En el medio de la batalla no hay tutela para Emilio, ya que su superior militar se ha ido: "Mi amigo herido está llorando y yo lo tomo en mis brazos para decirle que está bien (...) Me acuerdo de una canción de Sui Generis y empiezo a cantarla en voz muy baja" (Valentino, 2012, p. 7). Ser el sujeto con mayor rango para Emilio significa proteger y cuidar. Además, a través de la canción se hace ingresar la palabra poética a un escenario desolado. Si bien se siente solo, sabe que para los otros es una presencia importante y actúa en consecuencia.

La narración alternada en dos tiempos nos presenta dos modos de ser joven (Bourdieu, 1990). Uno desprovisto de cualquier otra preocupación que no sea el ritual de la conquista amorosa y que se caracteriza por compartir con los amigos, la chica que le gusta. Por otro lado, en Malvinas, Emilio se carga de responsabilidad, no solo por *estar al mando*, sino también por *acompañar*. Y su forma de estar ahí, convivir, es cuidar, abrazar, sostener, cantar. En el momento de espera que

atraviesan los soldados conscriptos, frente al exterior donde suenan las bombas y la amenaza es permanente, el interior de la trinchera se construye como refugio, su función pragmática evidente, pero también el espacio donde Emilio acompaña a los demás, mientras que en su interior dialoga con sus pensamientos y sus recuerdos, en los que incluso las bombas lo interpelan: "A ver, Emilito –decía la bomba–, ¿te encuentro, no te encuentro? Booooommmmm. Pucha, no te encontré. Bueno. Otra vez será. Ya vendrá el piedra libre, Emilio, en ese agujero lleno de agua sucia, y entonces no te va a poder librar nadie para todos los compañeros" (p. 3). Esta personalización mediante la voz que se burla del personaje no hace sino sumirlo más en su desdicha y la incertidumbre. En el uso del diminutivo para referirse a los personajes, las onomatopeyas, el campo semántico del juego de la escondida, también establece un diálogo con otro tiempo, el de la infancia o la primera juventud.

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

> Nosotros perdimos, nosotros como generación fuimos derrotados. La dictadura nos ganó. El tema es también cómo se pierde. Dice Dolina, uno de sus personajes en realidad, que, para formar un equipo, prefería elegir los más cercanos a su corazón aunque no fueran los mejores. Porque prefería perder con sus amigos que ganar con los otros. Eso me parece fascinante, ese tipo de derrota. El tipo que dice "perdimos pero peleamos": ése es mi personaje arquetípico. (Margolis, 2004, s.p.)

En el cuento, los modos de leer Malvinas no vinculan este hecho con la dictadura, como ocurre en relatos como "La marca del ganado", "Tito nunca más", *Nadar de pie* o *Soldados*, por ejemplo. Aunque el texto se sitúa en un escenario de trinchera, carece de la ironía y picaresca propias de la novela de Fogwill. Sin embargo, Valentino se inserta en esta genealogía al ubicar a Emilio en el pozo, construyendo un personaje que evoluciona a lo largo del relato. Inicialmente, lo vemos como un adolescente

indeciso frente a Mercedes, pero también como un soldado y compañero, frustrado y triste, aunque con la fortaleza suficiente para acompañar a los demás. En el análisis de Drucaroff (2011), "los pichis" fogwillianos son, desde el principio, menores, víctimas de un filicidio ocasionado a partir de las decisiones que toma el Estado. En el caso de Emilio, la orfandad de los soldados en la trinchera, nos lleva a adherir a la hipótesis de la crítica argentina.

Por otra parte, en el cuento de Lorenz, "El día que en Madryn se acabó el pan" existe una gran desazón del narrador niño frente al relato del soldado Luis, que recién pisa el continente luego de su paso por las islas. A diferencia de lo que sucede en otros textos donde se impone una perspectiva individual de la experiencia de la guerra, aquí encontramos narrada una situación colectiva, el recibimiento de una comunidad:

> El vecino que tenía, les daba algo. Y el que no tenía, se iba corriendo a su casa a buscar comida. Hasta cajas de pizza les llevaron. Y los chicos, que no tenían nada para ofrecer a cambio, empezaron a tirar desde los camiones partes de su uniforme, y la gente se zambullía en la calle para agarrar una campera, un gorro, un guante roñoso, capotes que volaban como pájaros verdes. (Lorenz, 2016, p. 39)

En el cuento, la construcción del verosímil realista se enriquece con detalles adicionales, lo que lo distingue de otros relatos. Esta operación textual se ve fortalecida por la presencia del documento histórico con el que la ficción dialoga, una característica propia de *La historia se hace ficción* (2016), la antología que incluye este relato. En el paratexto hay también una entrevista realizada en Puerto Madryn el 26 de junio de 1982 a un soldado, quien, como excombatiente, relata sus expectativas al llegar, tanto en relación con la derrota como con las justificaciones de sus superiores sobre cómo abordarían la ciudad: el rechazo del pueblo argentino. Sin embargo, para su sorpresa, al regresar son recibidos con muestras de afecto, que

se materializan en gestos, abrazos y comida. La "ilusión referencial", como la denomina Roland Barthes (1972), impregna la narración en sus aspectos denotativos y connotativos. Es decir, la verosimilitud del relato proviene de la abundancia de datos que el escritor/historiador pone en juego, mientras que el estilo narrativo refuerza esta sensación. Este momento específico del inicio de la posguerra también se tematiza en el poema "Puerto Madryn" de Caso Rosendi, que refleja una experiencia similar de bienvenida:

> Como una Moby Dick de acero
> el Canberra nos derramó en la explanada
> Luego el abrazo de la gente el griterío
> un hogar un plato de guiso un poco de vino
> el ruido del chorro del sifón y los ojos encendidos de una chica
> Partimos al atardecer
> Lentas algas se amontonaban en la orilla (Caso Rosendi, 2009, p. 91).

La figura del soldado conscripto es una constante en el corpus. Hasta ahora, hemos analizado aquellos textos en los que su presencia se destaca por su accionar, caracterización o representación particular. Esta figura también aparece en relatos como "La penitencia" y "Las otras islas", como mencionamos en el apartado anterior.

Sin embargo, dentro de los soldados conscriptos, se inscribe una imagen recurrente vinculada a los excombatientes, el *mutilado*. En efecto, en el corpus los personajes que sufren la pérdida de partes de su cuerpo debido a lo que les sucede en la guerra se multiplican. Existe un texto literario pionero en tematizar la mutilación de los cuerpos de los soldados: "Primera línea" de Carlos Gardini, editado en 1983, pero escrito un año antes, prácticamente en paralelo al proceso de Fogwill con su novela (Svetliza, 2018). Si bien el narrador no refiere en ningún momento a Malvinas explícitamente, el desarrollo del relato entre un hospital de campaña y un

campo de batalla donde imperan el frío y la nieve permiten establecer la conexión espacial/temática.

Veamos en nuestro corpus el caso de "Tito nunca más", que comienza así: "El mundo se le vino abajo el día que le cortaron la pierna" (Giardinelli, 2012, p. 1). La mutilación del cuerpo del protagonista es lo que marca el resto de su existencia, por lo que toda la trama es consecuencia de ese hecho. Concretamente el personaje resulta herido en la batalla de Bahía de los Gansos, ocurrida entre el 27 y el 29 de mayo del 82, uno de los combates más violentos que tuvieron que enfrentar los argentinos (Lorenz, 2022). Una esquirla en la pierna derecha ocasiona una quebradura en el fémur. Si bien Tito reacciona y se realiza un torniquete, "la incompetencia militar argentina y la furia británica" (Giardinelli, 2012, p. 2) no permiten que encuentre ayuda a tiempo. De hecho, los ingleses lo dan por muerto y son otros jóvenes, soldados enfermeros y chaqueños, quienes lo reconocen de casualidad y logran llevarlo hasta uno de los hospitales que los vencedores habían instalado en Puerto Argentino. Es decir que, en el cuento, el personaje pasa rápidamente de ser un "chico" a convertirse en "veterano" (Guber, 2004). Ya en el apartado siguiente, unos años después de volver de la guerra, Tito pide dinero a la salida de un cine o, en otra ocasión, vende golosinas afuera del estadio que lo viera jugar exitosamente al fútbol: se transforma definitivamente en un veterano. Vemos cómo Giardinelli toma elementos de la época, especialmente de la vida cotidiana al regreso de Malvinas. Este relato se distingue de otros del corpus por presentar una visión a largo plazo de lo que sucede en la vida de los excombatientes. En este tercer apartado el narrador se singulariza, pero también adquiere un nuevo tono:

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

A partir de aquí hasta el final del cuento, el narrador cambia de perspectiva. Ya no cuenta simplemente la historia de Tito, ni reflexiona como un joven más casi de la misma generación, sino que denuncia lo que atraviesan los excombatientes e hipotetiza acerca de por qué sucede esto. Surge una crítica a la clase dirigente y, en suma, a la sociedad argentina. Con el paso de los años y a medida que el 82 queda atrás, esto solo se recrudece. Es que, en las últimas partes del cuento, situadas entre décadas, la crisis económica y las dificultades que atraviesa la democracia solo brindan un contexto cada vez más áspero. La existencia de Tito empeora. Pasa de ser una joven promesa del fútbol argentino, a ser un mutilado, un "veterano" (p. 4), un "viejo héroe" (p. 5), incluso un "mito" (p. 6) para llegar a desaparecer. Es entonces cuando el narrador nos cuenta que no fue un simple espectador en el teatro de la vida de Tito, sino que quiso ayudarlo consiguiéndole trabajo o invitándolo a la cancha, intentos frustrados, que el excombatiente rechaza. De hecho, es después de este último episodio que el otrora delantero y héroe de guerra, desaparece y el narrador ya "nunca más" (p. 7) sabe de él. Esta expresión, tan fuertemente connotada en nuestro país, remite al título del informe presentado por la CONADEP acerca de los crímenes perpetrados por la dictadura. En el próximo apartado volvemos sobre este punto.

"Tito nunca más" construye, como hemos señalado en otros relatos, un verosímil realista, por lo que la mutilación de Tito cercena su posibilidad de volver a jugar al fútbol, pero también de sobreponerse a ese pasado y encontrar una nueva

función social. Su vida se caracteriza por una cierta errancia, vive como si fuera un fantasma, una de las manchas temáticas que identifica Drucaroff (2011) en la nueva narrativa argentina. Aunque Giardinelli pertenece a una generación anterior a esta, podemos observar en su relato cómo se extienden caracterizaciones que realiza la crítica argentina, ya que el tiempo no transcurre para Tito, sino que "fluye sin sentido" (Drucaroff, 2011, p. 323) y el personaje se mueve en el espacio en función de su condición liminal.

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

homónimo, Gaby, que va a Malvinas siendo un chico más del barrio y regresa convertido en "héroe" por su actuación en el hundimiento del Crucero General Belgrano. La disputa entre los padres del narrador refleja las divisiones imperantes en la época, que atraviesan la posguerra: algunos consideran al excombatiente un héroe, por arriesgar su vida para salvar a sus compañeros, mientras que otros lo ven como una víctima, ya que el hundimiento podría considerarse un crimen de guerra debido a que el barco se encontraba fuera de la zona de exclusión fijada unilateralmente por el Reino Unido (Lorenz, 2022). La descripción del narrador de la nueva realidad de Gaby es cruda: "Pelado, vendado a medias como una momia descuidada, en una silla de ruedas que alguna vez había estado pintada de blanco. Se acercó a la mesa y su madre le puso una taza de té con una bombilla" (Ramos, 2012, p. 109). Cinco años después, Gaby muere en la casa que lo vio nacer.

Otro soldado mutilado que aparece en el corpus es el que conoce Francisco, el joven protagonista de *Nunca estuve en la guerra*. De todos los combatientes que el narrador trata en su paso por la enfermería se destaca el chaqueño Palatinus:

> Le faltaba la pierna izquierda. Su presencia generaba un respeto supremo. Palatinus era moreno, alto y flaco. Un herido de guerra, un mutilado. Si había algo parecido a un héroe, eso era Palatinus. Tenía un carácter sosegado, casi alegre; no estaba triste ni deprimido a simple vista, su entereza era contagiosa. (Vaccarini, 2012, p. 57)

A lo largo de la novela, los personajes interactúan entre sí, a pesar de lo que sugiere la primera impresión del narrador. Conforme avanza la trama, Francisco se entera por otros compañeros de que Palatinus ha perdido la pierna debido a una granada que cayó en su pozo. La actitud estoica con la que el personaje asume su situación y espera su baja del servicio lo perfila como una figura digna de admiración entre sus compañeros.

Otra variación del mutilado aparece en *Nadar de pie*. En el capítulo denominado "La guerra" Jorge le cuenta sus vivencias a Mavi, su sobrina: el desconocimiento que los soldados tenían de lo que estaba ocurriendo, el inicio del combate con la sensación de estar dentro de una película, la dificultad de vivir con frío, hambre y miedo constante. La experiencia emerge en primer plano a modo de testimonio dentro de la ficción. Se evocan de esta forma ciertos relatos ya muy difundidos acerca de lo que se vivió en Malvinas, la dureza de las condiciones que tuvieron que enfrentar y la poca preparación de los conscriptos (Lorenz, 2022). De hecho, Jorge valora haberse criado en el campo, porque contaba con saberes como carnear animales, que le resultaron de mucha utilidad en el contexto de Malvinas.

Mavi, adolescente de la década de los 90 que intenta completar una identidad coartada desde su nombre, ya que Mavi es una mutilación de "Malvina" –al igual que Tito lo es de Robertito–. El personaje intenta tejer vínculos con un pasado anterior a su existencia, único lazo con su papá. Adopta un rol contenedor de los adultos de su entorno, visiblemente heridos por todo lo que rodea el tema Malvinas e inclusive juzga su forma de actuar, sus "descuidos" de juventud. Esta liminalidad entre la adolescencia y la adultez, como vimos, también se presenta en el texto de Valentino, dado que el protagonista debe asumir el rol de cuidador de sus compañeros. Mavi busca construir su identidad mientras, al mismo tiempo, el lector accede a la historia de amor entre Gaba (abreviatura de Gabriela), hija de un militar en servicio, y Nardo, un joven aviador, en un pueblo de la provincia de Buenos Aires durante los años 80. Las figuras de los jóvenes se presentan a través de una distinción temporal, entre pasado y presente. Por un lado, tenemos la mirada de Jorge sobre la experiencia de los excombatientes; por otro, la perspectiva de Mavi, quien, como testigo, se ve conmovida por ese relato:

> No sé cómo se sale de ciertas situaciones. Desconozco cómo se consuela a quien no tiene consuelo, Jorge lloró, lo vi. Sentado en la punta de la silla con las muletas en sus manos y cabizbajo, me hizo pensar en la loca idea de preguntarle –de nuevo– si quería ser mi papá. Necesitaba abrazarlo. Pero solo fui hacia él y me quedé cerca.
> Repetía que este país era una mierda y lamentó todo tanto.
> La impotencia es la peor enemiga de la incertidumbre –escribió. (Comino, 2012, p. 2)

El personaje de Jorge que en un principio no quiere hablar de la guerra –abonando a la tesis de Benjamin (1989) de que los soldados vuelven enmudecidos del campo de batalla–, logra poner en palabras algo de lo que le pasó e intenta contarle más a Mavi para satisfacer su curiosidad. Como sostiene Sarlo (2005), "Allí donde Benjamín señaló la imposibilidad del relato, Le Goff (y antes Margaret Mead) señaló su carácter intransferible entre generaciones diferentes" (p. 36). En la novela, la transmisión de la experiencia es mediada por Jorge que cuida lo que le cuenta a Mavi y lo hace frente a sus insistencias. Su discurso tiene entonces un tono elegíaco porque las pérdidas se multiplican: la vida de Nardo y tantos otros, la identidad de Mavi y la amputación del cuerpo de Jorge. La mutilación entonces, en distintos niveles y sentidos, interrumpe y perfora cualquier intento de relato homogéneo, transparente y transferible. Los textos ponen en escena estos avatares en sus paratextos, en sus voces narrativas, en sus personajes, en sus referentes y en su contenido.

Para terminar, detengámonos en *Soldados*, de Gustavo Caso Rosendi, único libro de poesía que forma parte del corpus emergente juvenil. Los poemas de este libro se encuentran atravesados por la participación en Malvinas en primera persona, ya que sujeto poético y autor se identifican entre sí y con el sustantivo que titula el libro. Como vimos en el capítulo anterior, es el propio Caso Rosendi quien toma esta decisión como una manera "simple" de reunir en una sola palabra la

temática de los textos, la experiencia de la guerra, pero a través de sujetos particulares: "los soldados somos nosotros y es una forma de disputar esa palabra" (Flachsland, Bialet y Eggers Lan, 2009, p. 51). Se produce, entonces, una afirmación deliberada a partir de esta operación de puesta en texto por parte del autor. Efectivamente, como afirma Caso Rosendi, en los poemas aparecen personajes soldados con nombre propio como Vojkovic, Villanueva, Aguilera, Martinez, Raninqueo o Sañisky y también gurkas e ingleses. Es interesante la mirada de Barroso, Borghi y Urquiza (2022) quienes indican que restituir los nombres propios de los soldados es una estrategia que potencia la construcción de significaciones que orada tópicos como el hambre, el frío, la inferioridad respecto de los británicos. De este modo, algunos lugares comunes en los discursos que abordan la guerra se resignifican.

Las identidades de los soldados que encontramos aquí también se ven atravesadas por la guerra. Esta cuestión emerge en el poema "En el camarote del Canberra", donde se expresa: "Se miró al espejo/ y supo que ya no era/ y supo que nunca/ se marcharía del todo/ de esas dos islas rojas/ como mordida de vampiro" (Caso Rosendi, 2009, p. 89). El espejo en este contexto no solo refleja una imagen externa, sino que actúa como un símbolo de la fractura interna del soldado, quien ya no se reconoce en la imagen que ve, evidenciando el impacto profundo y duradero de la guerra sobre su identidad. En muchos de estos poemas, el sujeto poético, en tercera persona, relata las vivencias de diferentes personajes. Sin embargo, también surge la primera plural, que se identifica con los soldados, mostrando una disolución de las fronteras entre el yo individual y el colectivo, como si la guerra hubiera borrado las distinciones entre los soldados. Además de recuperar el referente de la guerra, la inscribe en su contexto: "¿Pero acaso nosotros/ no veníamos del país de/

las picanas sobre panzas/ embarazadas?" (Caso Rosendi, 2009, p. 39). La crítica ha leído con particular interés este aspecto del poemario de Caso Rosendi. Rodríguez (2012) identifica que se construye "una nueva identidad a partir de atravesar una experiencia extrema como es la guerra; identidad que es colectiva porque el sujeto de la guerra lo es" (p. 3), validado por ser testigo de los hechos. En la misma línea, Milanesio y Giacobone (2022) destacan que el uso de la primera persona del plural marca una diferenciación: "los soldados se diferencian claramente de esa conducción y sus acciones (...) La distinción entre nosotros y ellos, no se limita, pues, como sería esperable en un discurso épico, solo a la oposición entre los patriotas y los enemigos foráneos" (p. 118-119). Desde otra perspectiva, Barroso, Borghi y Urquiza (2022) señalan que "voz polifónica y metáfora se enuncian como principios y manifiestos de la poética y de la ética del testimonio en *Soldados*" (p. 129), reforzando así la dimensión testimonial del poemario.

En el poema "Gurka" la crueldad de los "mercenarios" se equipara a la violencia interna preponderante en nuestro país. El horror que atraviesa los versos, el trauma indecible que justamente puede ser articulado solo a través de la poesía, se ve acompañado por el lazo entre los soldados, por los gestos de apoyo mutuo, por el cigarrillo que se comparte. Al respecto Segade (2010) muestra que estos estereotipos aparecen con un carácter fantasmagórico, invencibles e incomprensibles. El espacio ocupa un lugar importante en muchos poemas por la dificultad para habitarlo, por lo que la trinchera se convierte en un refugio impensado. Por último, vale agregar en este punto que en este libro aparece la figura del soldado espectral:

> Pero cada noche de todos los
> días en la vida del teniente

ellos están ahí puntualmente
firmes
parados frente a su cama
y lo miran

y esperan (Caso Rosendi, 2009, p. 126)

Chao (2021) explica que los "héroes vivos" (p. 245) fueron anclados simbólicamente en tres formas: como héroes descendientes de los próceres de la independencia y símbolos nacionales; como ciudadanos defensores de la Constitución y vinculados a la cotidianidad; y como víctimas de la guerra, cercanas a otras víctimas del Estado. Si la literatura configura "matrices de memoria" (Dalmaroni, 2010), en estas ficciones se representa a los soldados de maneras diversas, pero que hemos podido agrupar. Por un lado, se presenta la conscripción como un proceso habitualmente traumático, transformado por la irrupción de la guerra. En menor medida, y solo en el cuento de Esteban Valentino, el corpus nos ofrece la figura del soldado en el campo de batalla, atravesado por la acción bélica en presente. Su contracara es el desertor, quien abandona el combate para emprender otros viajes y debe mantenerse al margen de la ley, apelando incluso a la picaresca. El desertor se configura como una figura clave que conecta este corpus con la literatura argentina en general y, de manera más específica, con aquella que retoma el conflicto. Los soldados representados en la posguerra no solo sufren secuelas psicológicas, sino también huellas físicas que transforman sus vidas de manera irreversible. La figura del mutilado condensa los sentidos en torno a las marcas de la guerra.

Las identidades de los personajes se presentan de manera anómala y novedosa dentro de la LJ de la época, enmarcadas en situaciones de tránsito que, a pesar de su contexto específico, establecen vínculos con la juventud de manera más amplia. Así, la identidad nacional, particularmente después de la guerra, se

encuentra a menudo en crisis, especialmente al abandonar el tono épico que tradicionalmente la sostenía. Tras haber abordado cómo se narran estas historias y explorado algunos personajes, nos detendremos ahora en las operaciones discursivas que permiten leer Malvinas en estos relatos.

3. *Hic sunt artificia:* Fragmentos y silencios de la puesta en texto

> Nunca hay "registros planos" de nada, salvo como artificio, que en la literatura todo es trabajar con el lenguaje y si ya no se perciben los artificios es porque la percepción es histórica y social, es decir, variable.
>
> Elsa Drucaroff, *Los prisioneros de la torre*

En los apartados anteriores nos hemos detenido particularmente en ciertas operaciones vinculadas con la construcción del punto de vista y de los personajes presentes en el corpus analizado. A continuación, nos centraremos en otras estrategias narrativas y en ciertos recursos estilísticos presentes en los textos del corpus, relevantes en función de las hipótesis que rigen el presente trabajo. Como veremos, desde perspectivas y voces narrativas hasta el uso de simbolismos y estructuras temporales, la puesta en texto permite articular representaciones de la guerra que trascienden lo meramente documental. A través de estos artificios, se modelan significados, se suscitan reflexiones y, en ocasiones, se tensiona la frontera entre realidad y ficción. Nos enfocaremos en algunos textos del corpus para señalar los rasgos comunes que emergen de esta puesta en texto.

Rossana Nofal (2006) sostiene que en la literatura infantil la violencia es comunicable por medio de la fantasía, mientras que Laura García (2015) retoma esta cuestión y, al analizar colecciones como dispositivos de lectura de la violencia política, concluye que no se intenta aludir directamente

> a los hechos violentos del pasado (...) sino de interpelar la sensibilidad del lector por medio de situaciones que dan cuenta de las formas en las que la violencia incide en el sujeto, y, por lo tanto, el planteamiento de los textos trasciende su contexto de producción y el tema de la violencia política. (p. 281)

Estos desplazamientos que García identifica en otro corpus son también muy relevantes en los textos literarios del que analizamos y revelan las relaciones entre la literatura para niños y aquella dirigida a jóvenes. En las tramas narrativas de estas ficciones se pone en primer plano la transformación de la identidad a partir del suceso Malvinas. Para este apartado, nos centramos en tres relatos que condensan cuestiones trabajadas en anteriormente y que nos permiten dar sentido a las tensiones y complejidades de estas representaciones.

En "Tito nunca más" vale detenernos en el título del cuento, en tanto alude a dos elementos. El nombre del protagonista es, en sí mismo, una mutilación, ya que es apócope de Robertito. Por otra parte, de uso extendido en los 80, "Tito" podría ser cualquier varón. Su historia es a la vez la de todos aquellos a quienes la ilusión de futuro les fue arrebatada por la guerra. Por otro lado, el sintagma "nunca más" no está solo presente en el título, también se repite en varias oportunidades. Tito "nunca más volvería a jugar al fútbol" (p. 2), en el final el narrador dice "Nunca más vi a Tito Di Tullio. Nunca más volvió al estadio" (p. 7) y "Por eso, me dije, mejor olvidar a Tito, no buscarlo nunca más. En todo caso, capaz que un día de estos escribo un cuento y lo hago literatura" (p. 8). En Argentina, esta locución adverbial está fuertemente connotada, ya que corresponde al título del informe elaborado por la CONADEP, publicado en 1984, que documenta la desaparición forzada de personas durante la última dictadura militar. "Nunca más" se instaló en el discurso público como expresión de un consenso social en rechazo a cualquier forma de gobierno no democrático. De hecho, en el proceso judicial que condena a las Juntas

Militares que ocuparon el poder del 76 al 83 por las violaciones a los derechos humanos, el fiscal Julio César Strassera pronuncia esa frase como cierre de su alegato. El final del cuento de Giardinelli parece mutilar el informe de la CONADEP, a través de su título, y el cierre del escrito de Strassera, su remate, para reapropiarse de esa frase. De este modo, se inserta en un periplo de voces que abordan críticamente los discursos de la dictadura y se inscribe, de este modo, en una cierta genealogía discursiva, con todas las resonancias semánticas que este gesto implica.

Si el cuento de Giardinelli opera a partir de la mutilación de ciertas palabras, como Tito, y discursos, como el alegato de Strassera, y, posteriormente de la sutura esos fragmentos en una nueva escritura, veremos a continuación cómo operan estos procedimientos en *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja*. Las partes del relato en las que Emilio está en el frente adquieren un tono mucho más oscuro. Al comienzo del cuento, el protagonista es reprendido por el Sargento Vélez, su superior, quien sale a reconocer el terreno y no vuelve más. La trinchera semidestruida, donde convive con compañeros heridos y algunos cuerpos inertes, se convierte en su espacio. Es el único ileso, por lo que queda al mando, trastocando su rol hasta ese momento. En este contexto, recuerda a Mercedes y siente angustia y miedo:

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

El personaje se enfrenta a la dificultad de asumir el rol de compañero de más alto rango. En esta cita, vemos el uso de la metáfora, que define la guerra y el compañero herido. Si en el cuento de Giardinelli la escritura se mutila o mutila otros textos para

construir nuevos sentidos, aquí hay una "voz llena de esquirlas" que también es perforada, pero es precisamente esa herida la que le permite decir otras cosas. Al respecto de este cuento, Hidalgo Rosas (2016) advierte "Lo no dicho de la guerra se plasma en metáforas, en un paralelo exacto entre luchar en un campo de batalla y en la contienda que implica conocer el amor, en la pelea entre seguir siendo adolescente y ser adulto" (p. 241). No hay, entonces, escrituras planas o impermeables, sino textos atravesados por esquirlas, liminares. Metáforas, preguntas retóricas ("¿así que esto es la guerra?" "¿cómo se rinde uno?"), elipsis y una abundancia de pronombres ("así", "esto", "uno") irrumpen en el texto e invitan a leer "levantando la cabeza" (Barthes, 2009). En el cuento de Valentino, el narrador acompaña a Emilio a lo largo de todo el relato sin desviarse hacia otros personajes. En este fragmento, el protagonista observa cómo la guerra corroe su identidad, la perfora y la llena de esquirlas, dando voz a un sujeto que se cuestiona y se reconfigura.

En contraste con la idea de que la LJ se caracteriza por un registro llano, sencillo y de fácil consumo, estos textos se construyen a partir de la metáfora, los cambios temporales, las preguntas retóricas, la reiteración y la apropiación fragmentaria de otras voces. Así, intentan aprehender un referente esquivo, polémico, que parece ocultarse "tras su manto de neblina", mientras las identidades de los protagonistas se ven erosionadas. Esta densidad retórica puede observarse en los distintos textos del corpus, pero interesa detenernos en "La marca del ganado", donde estos recursos se entraman en pos de la construcción de un relato alegórico, como veremos a continuación. En el comienzo del cuento se establece una distancia temporal entre el momento de enunciación y lo que sucede, se rememora en pasado un conjunto de hechos: "Fue a fines del 82 o principios del 83, me acuerdo

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

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

> A su hijo le tocó primero la marina, luego una base naval en el sur, y finalmente la guerra. Él lo esperó sin optimismo y sin miedo hasta que una mañana un Falcon blanco de la marina con una banderita en la antena se detuvo frente a su casa. Él lo vio llegar desde la ventana. Del auto bajó un joven oficial que caminó con lentitud hacia la puerta, como esperando que en el camino le ocurriera algún incidente que lo hiciera desistir de su misión. Se notaba que nunca había hecho lo que ahora le tocaba hacer, y después de pronunciar un vago saludo le tendió con torpeza una carta con los colores patrios en una esquina, cruzados por una cinta negra. La mano del joven oficial temblaba al sostener la carta donde decía que el hijo del doctor Vidal había sido tragado por el mar, por el mar que nunca antes había visto. (De Santis, 2012b, p. 6)

Al hijo de Vidal le "tocó" ir a la guerra porque estaba cumpliendo el servicio militar obligatorio. Su situación, impuesta por las circunstancias, se asemeja a la del joven oficial que le lleva la noticia a su padre: tampoco elige esa tarea, sino que obedece órdenes, ya que ambos están bajo la tutela de la Armada. La escena se describe con detalle, pero el foco recae en el personaje secundario y su lenguaje corporal. La torpeza, los temblores y la lentitud son las señales funestas que anticipan a Vidal el destino de su hijo. Al final de la cita, aparece una nueva metáfora sobre la muerte en el mar, distinta de la inicial y con una connotación renovada.

Enfrentado a la tragedia, el veterinario descubre que el mundo es maligno, a la vez que no puede dejar de curar animales, por lo que decide mutilarlos como un mensaje. La guerra trastoca la vida de Vidal de forma fáctica: implica un cambio de perspectiva, una nueva forma de ver el mundo. Y, a su vez, esto impacta en el narrador, personaje hasta ese momento espectador, pero que en este punto acciona. Vemos cómo este cuento condensa elementos que hemos trabajado en los apartados anteriores, aunque con sentidos particulares. Al tiempo de conocer la culpabilidad de Vidal, le roba el bisturí, mata una vaca y lo deja como prueba para incriminarlo. El comisario Lema, sucesor de Baus, entiende la referencia y se presenta ante Vidal que confiesa todo. Al poco tiempo es puesto en libertad y se muda a un lugar cercano

donde no es conocido, pero unos años después llega la noticia de su muerte. Al manejar por un camino donde hay ganado suelto a causa de una tormenta que destroza un alambrado, en vez de frenar, acelera y sufre un accidente: "Acaso pensó que el mensaje, fuera cual fuera su destinatario, no había sido lo bastante claro, y que hacía falta un último sacrificio para hacerlo legible" (De Santis, 2012b, p. 8). El veterinario, a la manera de un escritor macabro, redacta un texto que, como los que hemos analizado anteriormente, también está colmado de elipsis y alegorías que lo vuelven poco claro.

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

Los jóvenes del cuento de De Santis tienen una responsabilidad civil que los vuelve dependientes no de sus padres, sino de sus superiores dentro del verticalismo imperante en la Marina, no obstante lo cual, en el continente se transforman en menores, como puede verse tanto en la figura del joven oficial como en el hijo de Vidal que hasta carece de nombre propio. Su liminalidad es total porque no llegan a convertirse en "veteranos" aunque tampoco sean ya "chicos". En este punto del texto se devela no solo la solución al enigma policial planteado originalmente y que parecía sostener la trama, sino que también se evidencia que es

posible leer “La marca del ganado” como un relato alegórico. Este procedimiento literario ha sido vinculado a la literatura de la posdictadura inicialmente por Idelber Avelar (2000) quien afirma: “la alegoría remite antiguos símbolos a totalidades ahora quebradas, datadas, los reinscribe en la transitoriedad del tiempo histórico. Los lee como cadáveres” (p. 10). Para el brasileño “los mecanismos ficcionales de representación” (p. 13) se alegorizan en estas narrativas. El punto de comparación entre las reses mutiladas y los jóvenes está dado, principalmente, por dos elementos: no tienen voluntad propia, son víctimas de quienes ostentan la responsabilidad de velar por ellos y mueren por esta razón. Mientras que las vacas yacen mutiladas en los campos, los cuerpos de aquellos que mueren en Malvinas se diseminan en la pampa azul, el mar. Sumado a esto, la inmersión en los cuerpos de insectos que los corromperán lentamente implica no solo la muerte, sino también la descomposición de esos seres violentados. En este sentido, podría leerse no solo la agresión sufrida por los soldados en la guerra, sino también cómo esa experiencia sigue marcando sus cuerpos (y el cuerpo social en general) *a posteriori*. La historia no termina con la desaparición de los conscriptos, sino que sigue generando síntomas cada vez más patéticos con el devenir de los años de posguerra, como se simboliza en estas marcas del ganado. La muerte sin sepultura, la falta de una tumba de los cuerpos, contribuye a la atmósfera ominosa y el mensaje de Vidal toma un tinte espectral. La figura del fantasma ha sido asociada con los excombatientes, tanto por historiadores (Lorenz, 2022) como y, especialmente, por críticos literarios (Drucaroff, 2011; Segade, 2014: Kohan 2014; Svetliza, 2015).

Hasta aquí, hemos identificado una serie de recursos recurrentes en los textos del corpus. Estos no solo organizan la narración, sino que también delimitan el recorte temporal y narrativo, marcando qué se incluye y qué queda fuera, en un

gesto que refuerza la fragmentación de la experiencia de Malvinas. Sin embargo, cada cuento, poema o novela los despliega con matices propios.

4. *Hic sunt rarae aves*

> Escribimos "Patria: lugar, ciudad o país en que se ha nacido".
> "Si quieren venir, que vengan", gritaba el de la tele. La mamá de Andrea estaba emocionada. En la plaza, las palomas volaban sorprendidas; la gente se abrazaba.
> Escribimos "Soberanía: poder para gobernar un territorio. El ser independiente de otros países."
> "Les presentaremos batalla", tartamudeaba el viejo de las medallas.
>
> María Fernanda Maquieira, *Rompecabezas*

En el vasto y diverso territorio del corpus analizado, hay textos que, como aves extrañas en un paisaje conocido, desvían la mirada, inquietan, desafían y a veces desorientan. Estos textos, lejos de ajustarse a las normas esperables o a las expectativas que guían la interpretación, parecen operar en los márgenes, desdibujando categorías, trastocando sentidos o forzando lecturas que desbordan los marcos habituales.

Se trata de manifestaciones discursivas que, por su naturaleza anómala, ponen en jaque no solo los esquemas clasificatorios, sino también las certezas que el lector cree haber construido. ¿Cómo interpretar estos casos? ¿Qué estrategias permiten abordarlos sin domesticarlos ni reducir su rareza a simples desviaciones? Este apartado explora esas singularidades con el objetivo de entender qué nos revelan sobre las tensiones, contradicciones y posibilidades que subyacen al concepto de identidad tal como lo abordamos en esta tesis.

En el primer apartado de este capítulo nos centramos en la construcción del punto de vista. Sin embargo, ciertos relatos se apartan de las características

analizadas y abren nuevas perspectivas sobre las representaciones literarias de la guerra. Es el caso de "David" y "La balada del soldado solo", los dos cuentos que acompañan a "El desertor" en la edición de 2009, la versión que tomamos como referencia en este trabajo. Vale recordar que la *nouvelle* se publicó por primera vez en 1992, en el décimo aniversario de la guerra, sin incluir estos relatos, escritos en 2008 y 2009, respectivamente. "David", inspirado en el microrrelato de Borges "Juan López y John Ward" (1985), no solo retoma su estructura temática, sino que amplía su exploración al situar la tensión identitaria en Monte Longdon, un espacio histórico y emocional cargado de significados. En el mismo sentido de aquel, entonces, una tercera persona omnisciente cuenta la historia de dos personajes que comparten el mismo nombre, David Williams, uno nacido en Gales y el otro en la Patagonia. Los hombres comparten antepasados, además de ser homónimos y coinciden en la guerra, donde se trenzan cuerpo a cuerpo en la batalla de Monte Longdon el 10 de junio. En dicho combate, junto al de Tumbledown en los últimos cuatro días de la guerra, se disputaron las posiciones en torno a Puerto Argentino (Lorenz, 2022). Por otro lado, "La balada del soldado solo" recupera la historia de un excombatiente llamado Milton Rhys, de ascendencia galesa. Por su crianza, entonces, sabe hablar inglés y por su función de radio operador lo destinan a Puerto Argentino. En el texto, que adopta un tono documental cercano a la crónica, el narrador cuenta que un coronel borracho lo increpa con un rebenque y que, poco después, recibe diez días de arresto en los mismos calabozos donde "encerraron y luego asesinaron a los presos políticos en 1972" (Eckhardt, 2009, p. 110). Sin mencionarla explícitamente, la referencia remite a la Masacre de Trelew. Más adelante, relata su experiencia en las islas, destacando que tuvo varias oportunidades para desertar –cuando le ordenan ir a Malvinas o al llegar a

Comodoro Rivadavia–, pero nunca lo hizo. En la obra de Eckhardt, como en la literatura de Malvinas en general, la deserción permanece dentro del terreno de la ficción.

Al igual que los relatos de Eckhardt, "El puente de arena" de Liliana Bodoc se aleja de las formas tradicionales de leer Malvinas que hemos analizado hasta aquí, dado que lo hace desde una temporalidad más abstracta y evocadora. En este cuento, una tercera persona narra lo que les sucede a un soldado y un prisionero que, al pasar por la costa, se quedan un momento allí, construyen castillos de arena muy diferentes entre sí y logran conectarlos mediante un puente. De esta manera, la alegoría y la metáfora que analizamos en páginas anteriores, se retoman aquí con mayor fuerza para simbolizar la conexión que puede establecerse entre quienes, a priori, se encuentran en lugares opuestos.

Este relato que pertenece a *Amigos por el viento* y su primera edición es de 2008, luego fue incluido en la antología *Las otras islas*. Esta decisión orienta la lectura e invita a relacionarlo con Malvinas a partir de su incorporación en esta serie, aunque el cuento en sí no menciona el conflicto en ningún momento. Es la mediación editorial la que teje esta relación, como hemos analizado en el capítulo anterior. En este sentido, "El puente de arena" rompe con los lugares comunes asociados a Malvinas, alejándose del verosímil realista. Aunque no existen elementos fantásticos, la historia se caracteriza por una temporalidad difícil de situar de manera precisa, evocando, como sucede en otros textos de Bodoc, el cuento tradicional. En palabras de Hidalgo Rosas (2016), la obra "reconstruye quizá el fondo de la cuestión: la condición humana y su necesidad de tender puentes con el otro, la soledad de quienes lucharon en una guerra que no les correspondía" (p. 239). De este modo, también se evoca el microrrelato de Borges.

Otro relato de *Las otras islas* en el que el referente Malvinas no aparece de forma explícita es “Me van a tener que disculpar”, de Eduardo Sacheri. En este relato, el narrador en primera persona se aleja de la guerra y la posguerra para centrarse en un partido de fútbol: el enfrentamiento entre Argentina e Inglaterra en los cuartos de final de la Copa del Mundo de 1986 en el Estadio Azteca, donde se produce el célebre gol de Maradona, conocido como "la mano de Dios". Al incluirlo en esta antología, el texto invita a leerlo como una revancha nacional, un gesto que responde al conflicto de Malvinas cuatro años antes. Aunque no se menciona explícitamente la guerra ni a Maradona como figura central, el relato crea una atmósfera en la que el gol se interpreta como una justicia histórica, un ajuste de cuentas con el pasado reciente. Este cuento también forma parte del corpus de Svetliza (2023) que señala dos cuestiones a atender respecto al referente. Por un lado, la “exaltación patriotera –antes que patriótica–” (p. 216) que origina el campeonato mundial y la vigencia simbólica que Malvinas tiene en ese contexto, algo que justifica mediante la mención a la silueta de las islas en las tribunas de las canchas, la denominación de diferentes estadios, así como también la mención a la guerra en numerosos cánticos. A su vez, en el plantel de la selección había al menos seis jugadores nacidos en 1962, lo que los ponía en un plano de igualdad respecto a los conscriptos que fueron a la combatir a las islas. Estos elementos contribuyen a erigir a Maradona como redentor y, al mismo tiempo, funcionan como un antecedente para la reaparición del tema en las canciones del Mundial 2022, que mencionamos al inicio del Capítulo 2.

En este sentido, “Memorándum Almazán” de Juan Forn también ocupa un lugar singular. Ya hemos abordado diversos aspectos de este relato a lo largo de la tesis: su publicación en el emblemático libro de los noventa *Nadar de noche*, su

reubicación en la antología *Las otras islas*, y la particular forma en que se construye su punto de vista. Los modos de leer Malvinas que propone este relato, vinculados a la farsa, lo alejan de los sentidos dominantes en el corpus, aportando así diversidad, profundidad y complejidad a la antología en la que se inscribe. Este cuento se enmarca en una corriente literaria de los años ochenta y noventa que, frente a la novela fundacional de la guerra, *Los pichiciegos*, propone una revisión de las tensiones en torno a la figura del héroe.

"La penitencia" de Birmajer se destaca dentro del corpus por su resolución fantástica, un giro inesperado en una trama que, a lo largo del relato, parece completamente realista. Como señalamos anteriormente, el hermano de Rafael –un niño amigo del narrador– es enviado a Malvinas, lo que desencadena una serie de desgracias en su familia. La más dramática es el prolongado silencio de los padres de Rafael, quienes se encierran en su habitación durante horas. El giro final revela la causa de este mutismo: "Rafael sacó el diario de abajo de su axila, porque se lo había puesto abajo del brazo para abrir la puerta, lo extendió en el aire de la habitación, y de pronto los padres aparecieron en la cama" (Birmajer, 2012, p. 19). Este desenlace inesperado no solo sorprende al lector, sino que introduce un elemento de lo fantástico que parece ofrecer una respuesta simbólica al silencio que, en esos años, se instaló en muchos hogares argentinos. De este modo, "La penitencia" no solo se aleja de la narrativa realista convencional, sino que también ilustra las tensiones entre lo real y lo ficcional al abordar el trauma colectivo de la guerra, sugiriendo que las heridas de esa época no pueden resolverse solo con hechos concretos. Aunque el relato no construye una alegoría explícita, al igual que "La marca del ganado", puede interpretarse como una representación simbólica vinculada a Malvinas.

Como una rápida revisión del corpus evidencia, la mayoría de los textos son de escritores. En este sentido, la LJ replica la tendencia predominante en la literatura a secas. Como explica Vitullo (2012) acerca de las ficciones que analiza en su corpus: "La guerra se constituye como una zona reservada al universo masculino; es el universo masculino por excelencia" (p. 159). Esto responde, en parte, a la realidad histórica: durante muchos años, los encargados de narrar Malvinas fueron varones, tanto por su participación directa en el conflicto, consecuencia del servicio militar obligatorio, como por las distribuciones de género en la guerra y la posguerra. No obstante, existen tres autoras que desafían este canon: Sandra Comino, María Fernanda Maquieira e Inés Garland, quienes tematizan la guerra de manera explícita en sus relatos. Sus narradoras también son mujeres: Mavi, Mora y una niña cuyo nombre no se menciona. Estos textos no solo incorporan una voz femenina en la literatura sobre Malvinas, sino que lo hacen desde una mirada que se aleja del heroísmo bélico y del testimonio directo de los combatientes, explorando las resonancias del conflicto en espacios menos visibilizados. Mientras que en "Las otras islas", la protagonista es una niña al borde de la pubertad que, a pesar de su juventud, realiza observaciones complejas sobre los vínculos humanos, "rescata la memoria silenciada y nos la devuelve convertida en conflicto" (Hidalgo Rosas, 2016, p. 242).

Como hemos señalado, en este sentido, es relevante detenernos en *Nadar de pie*, una novela que narra la historia de Mavi, apócope de Malvina, una adolescente cuyo padre murió en la guerra y a quien nunca llegó a conocer. La trama se desarrolla a través de múltiples voces, destacándose dos principales: la de Mavi, a quien conocemos mediante una extensa carta dirigida a su padre muerto, y un narrador omnisciente que abarca tanto el pasado como el presente. A estos relatos

se suman los comunicados oficiales de la guerra y los titulares de los diarios, documentos reales que, como ya dijimos, Comino conservó desde 1982 (Comino, 2016). El uso del plurilingüismo (Bajtín, 1989) se manifiesta a través de la intercalación de distintos géneros discursivos, como la carta personal, el discurso omnisciente del narrador y los registros oficiales y periodísticos. Esta combinación de voces no solo diversifica las perspectivas sobre la guerra, sino que también da cuenta de tensiones ideológicas y desafía al lector a una lectura activa, en sintonía con el ideal bajtiniano de la polifonía (Bajtin, 1993).

Si bien el papá de Mavi muere en Malvinas, su cuerpo nunca es encontrado, ya que era aviador. Sin embargo, un hallazgo periodístico reaviva la ilusión de cerrar algunas heridas. Las relaciones familiares y el fortalecimiento de los vínculos a partir de una experiencia traumática están puestos en primer plano. Mavi es una adolescente de la década de los 90 que intenta completar una identidad ya coartada desde su nombre, mutilación de "Malvina". A su vez, la interrogación acerca de su identidad y de sus sentimientos ante la ausencia paterna, son cuestiones que se ven obliteradas. Pero también tenemos acceso a una juventud que se cuenta en pasado, la mirada de su tío Jorge, ex combatiente que perdió una pierna en las islas, y de la experiencia de Mavi, pero como testigo conmovido por ese relato. Malvinas no se lee desde la subjetividad adolescente, o no solamente, sino desde un caleidoscopio que incluye también la voz que vivió una experiencia y, a diferencia de otros, sobrevivió para contarlo. Troncoso (2015) explica, de esta manera, "Es esta apropiación de la palabra la que disputa la historia oficial, la que debate la interpretación única propuesta para entender el pasado y la que se articula como una apertura de sentidos" (p. 22).

Nadar de pie evoca la novela de aprendizaje, ya que su protagonista, una joven, se embarca en un proceso de crecimiento que implica abandonar su hogar en busca de la madurez. Respecto al *Bildungsroman,* Swiderski, Barracco y Zariello Villar (2024) explican que:

> en el camino se le presentan diferentes conflictos y, a partir de la autorreflexión, logra transformar la resolución de los mismos (o la frustración resultante) en experiencia. En este proceso, descubre las posibilidades y responsabilidades del mundo adulto, particularmente en lo referido a la vocación y a las relaciones amorosas y sexuales, hasta que finalmente alcanza una posición en la que pueda cultivar sus particulares talentos, pues habitualmente se trata de personajes con una sensibilidad e intelecto elevados que los alejan de la media, incluso por su precocidad. (p. 10-11)

Para Mavi, viajar a Maipú representa la búsqueda de su identidad, la conexión con su papá que falleció en Malvinas, aprender acerca de una parte de su historia y, de esta forma, acerca de ella misma en el proceso. Crece mientras que escucha a su tío Jorge contarle los horrores de la guerra y también cuando se entera de que su papá nunca supo que su mamá estaba embarazada de ella cuando se ofrece como voluntario. Debido a la presencia de protagonistas jóvenes que atraviesan diversos conflictos que los llevan a madurar o afianzar su identidad, varios de los textos que conforman el presente corpus podrían leerse como novelas de formación.

Además del texto de Comino, también se inserta en esta misma línea *Nunca estuve en la guerra*. En la novela de Vaccarini, Francisco, desorientado tras egresar de la secundaria, debe salir de su hogar familiar para hacer la conscripción unos meses después de Malvinas. Los relatos que escucha durante este proceso transforman su vida para siempre. Tanto él como los otros personajes comparten no solo la juventud, sino también una evolución significativa: al final de la novela, se encuentran “mejor parados” que, al inicio, lo que refleja su crecimiento personal.

Mavi se reconcilia con su historia y, especialmente, con su mamá, a la vez que hace un ejercicio de memoria en la carta que pone dentro de la botella que tira al mar en su viaje a Malvinas: "Te amo, papá, y ojalá yo pueda amar a un hombre algún día como mamá te amó a vos y que nunca la guerra vuelva a destruir nada, en este país donde todo se olvida tan rápido" (Comino, 2016, p. 200). Mientras que Francisco, cuando le dan la baja, vuelve a Buenos Aires: "Solo tenía la certeza de que me esperaba una vida nueva en Buenos Aires. Necesitaba desesperadamente trabajar y no pedirles un peso más a mis padres. Quería conseguir un empleo, ser escritor, estudiar Letras, ir a un taller literario" (Vaccarini, 2012, p. 158). De la paralización que el personaje sentía al comienzo pasamos a una concepción del tiempo muy distinta, mediada por la experiencia. Ambos relatos, al adoptar elementos del *Bildungsroman*, permiten explorar cómo los procesos de madurez individual se entrelazan con las memorias colectivas y las marcas históricas que deja la guerra.

En *Rompecabezas* de María Fernanda Maquieira, la narradora se acerca al prototipo típico de la LJ, pero también comparte numerosas similitudes con el de *Nadar de pie*. La voz principal del relato pertenece a Mora, una niña de 11 años, que relata con perplejidad y sensibilidad la realidad que la rodea durante el conflicto. La novela transcurre durante varios meses del 82, y en ese tiempo se da un evento significativo: su cumpleaños, que marca, de alguna forma, su entrada a la pubertad. La trama entrelaza ritos de iniciación, como la menstruación de una amiga, el primer beso de la protagonista y las modas de la época, con la vida escolar y la guerra, que atraviesa la experiencia de todos los personajes de diversas maneras. La rutina escolar –tareas, actos, idas al laboratorio– se cruza con los efectos de la guerra que irrumpen de manera puntual en la vida cotidiana. Además, se intercalan fragmentos de la "Libreta morada" de la protagonista, donde hace listas, copia tests, escribe a

modo de diario íntimo y, también, cartas de su hermano Pablo, quien, tras ir a Malvinas, no regresa, pero envía cuentos y poemas durante la guerra.

Dentro del territorio que estamos explorando en este capítulo, estos textos literarios conforman una zona propia e incluso se inscriben en una línea genealógica de Malvinas, que incluye novelas como *Arden aún los años* (2007) de Fernando López y *La flor azteca* (1997), en las que, al igual que en aquellas que forman parte de nuestro corpus, el conflicto bélico desempeña un papel en la formación de los protagonistas (Svetliza, 2023). En *Rompecabezas*, nunca emerge el narrador en tercera persona, por lo que es Mora quien describe minuciosamente su entorno, los personajes del aula y del barrio. Sin embargo, este nivel de detalle, que la muestra como una niña observadora, se contrapone con las lagunas en su relato: aquellas elipsis debidas a su desconocimiento o falta de comprensión. Como ella misma dice: "Mi vida era aún un curso intensivo de ausencias y espacios vacíos, de preguntas con respuestas múltiples, de fantasmas y secretos" (p. 170).

En las palabras de la narradora, se evocan los silencios y las esquirlas que perforan los textos que hemos trabajado previamente en este capítulo. Primero nos cuenta que vive con Oma, pero nos lleva varias páginas darnos cuenta de que en realidad es su abuela. La ausencia de sus padres tampoco es explicada; aunque se percibe un secretismo y silencio a su alrededor. No están de viaje, no han muerto; simplemente no se sabe dónde están. Esta situación es algo que corroe a la niña. La presencia de una vecina que comparte la misma situación que Oma y Mora empieza a sugerir que sus problemas van más allá de una simple disfunción familiar, aunque en la escuela de esa realidad no haya noticias. Otro indicio es la tristeza que le provocan a la abuela los jueves, aunque recién al final Mora la acompaña a hacer la ronda en Plaza de Mayo. Esta narradora no escamotea información, sino que se

encuentra en un proceso de aprendizaje y construcción de su propia identidad. Lectores y personaje avanzan juntos en el armado del rompecabezas.

Si *Nadar de pie* narra la historia de una hija de un combatiente, *Rompecabezas* presenta la de una hija de desaparecidos. Ambas novelas coinciden en tener protagonistas cuyas infancias se ven marcadas por sucesos históricos traumáticos; sin embargo, la novela de Maquieira amplía el espectro de estas experiencias, incluyendo diversas formas de violencia que afectan tanto a la niñez como a la adolescencia. Alrededor de la historia de Mora, la protagonista, se despliegan otras microhistorias que complejizan el retrato generacional. Pablo, su amigo, enfrenta la pérdida de su hermano, quien muere en la guerra, dejando a su familia sumida en el duelo y la impotencia. Gabi, otra compañera, se ve forzada a mudarse con su madre para escapar de la violencia doméstica ejercida por su padre. A través de estos personajes, la novela expone diversas formas de violencia: algunas vinculadas al contexto sociopolítico, como la guerra y la dictadura, y otras que emergen en la esfera privada, como el abuso doméstico y el duelo. La escuela, en este marco, aparece como un espacio donde las tensiones entre control y libertad se hacen evidentes. La docente del curso, Pepa, junto con la directora, representa una autoridad que intenta disciplinar a los estudiantes, limitando su capacidad de decisión y expresión. Esto se manifiesta en la censura de la canción que querían interpretar en un acto escolar ("Here comes the sun" de *The Beatles*, prohibidos por ser ingleses) y en la exigencia de una escritura escolar que excluye la imaginación y el pensamiento crítico: "—Que la composición tiene que escribirse con sentimiento patriótico y sin exceso de imaginación —remató—. Y nada de pasarse de media carilla, que no hay quien corrija tantos trabajos. Y me devolvió la hoja con un 'Reprobado' en rojo" (Maquieira, 2013, p. 78). A través de estas escenas,

Rompecabezas expone cómo la violencia simbólica también opera en los espacios de formación, restringiendo la creatividad y reforzando una visión única de la historia. En contraste, los estudiantes, con sus pequeñas resistencias, buscan afirmarse en su derecho a narrar el mundo desde sus propias voces.[109]

Por último, es importante señalar dos relatos dentro del corpus que se distinguen por su género. En primer lugar, *Como una guerra*, el libro-álbum de Andrés Sobico y Paula Adamo que, como ya hemos mencionado en apartados anteriores, ofrece una visión del conflicto a través de la experiencia de un niño que la traduce para su compañero de juegos. Esta representación explícita de la guerra remite nuevamente a la importancia de la trinchera, un espacio recurrente en el relato de Valentino y en los poemas de Caso Rosendi. La trinchera aparece, una vez más, como un refugio frente a los bombardeos, aunque el peligro nunca se desvanece por completo: "Y que a él le pegó una bala de refilón en el casco, que por suerte no se agujereó, que si no, no cuenta el cuento" (Sobico y Adamo, 2012, p. 11). En el libro-álbum, la figura de los soldaditos no se limita a estar presente en el discurso narrativo, como ocurre en otros relatos del corpus, sino que también se integra a la ilustración. Los muñequitos con los que los niños juegan en casi todas las páginas se convierten en personajes de la historia que el narrador reconstruye, difuminando la frontera entre el relato bélico y la imaginación infantil. A través del juego, el protagonista resignifica el relato de su tío, procesándolo desde su propio lenguaje y universo simbólico. Este mecanismo de reinterpretación infantil de la guerra es clave en el libro: lo lúdico no banaliza el conflicto, sino que permite a los niños encontrar una forma de abordarlo.

[109] Incluso en esta cita resuena el sintagma "ilimitada fantasía", una de los argumentos por el que fue prohibido en 1979 *La torre de cubos* de Laura Devetach (Invernizzi y Gociol, 2002).

Imagen 9. Doble página de *Como una guerra* de Andrés Sobico y Paula Adamo (2012)

Desde el punto de vista visual, el uso del collage refuerza esta lógica fragmentaria y superpuesta (ver Imagen 9). Elementos dispares conviven en la composición de las ilustraciones, del mismo modo que en la narración se entrecruzan la voz del niño y los relatos heredados de su tío. Así, la imagen y el texto se complementan para construir una historia donde la guerra no se muestra de manera directa, pero se filtra a través de los juegos, los recuerdos y las metáforas visuales.

El libro-álbum es un género históricamente asociado a la literatura para niños que deposita en el lector una gran confianza para que produzca los sentidos del texto y que, en los últimos años, ha vivido un auge editorial. Se trata, como propone Bajour (2016), de un macrogénero ya que estos libros pueden ser narrativos y poéticos, pero también fantásticos, realistas, maravillosos, incluso generando híbridos entre los géneros. Esta idea nos invita a pensar en el libro álbum como un dispositivo en el que se interconectan diferentes códigos –texto literario, texto visual y diseño– y que reclama un lector que construya sentido a través de la lógica interna de esos lenguajes que componen las páginas, nuevos modos de leer a partir de la pugna entre la sucesión –lectura lineal de la palabra– y la suspensión –lectura espacial de la imagen– (Schritter, 2005). El mercado editorial ha explotado este género y otras textualidades de la literatura para niños con gran profusión de

títulos, premios y espacios de formación específicos. Esta saturación tiene, creemos, consecuencias que afectan al campo de diversas formas. Una de ellas nos resulta significativa en función de la delimitación del objeto LJ, la ampliación del público lector. La circulación de estos textos dentro y fuera de la escuela dejan ver las fronteras mutantes entre la niñez, la juventud y la adultez (Bayerque, Couso y Hermida, 2021).

Para concluir este recorrido, volvemos a un libro del que hemos tomado epígrafes y que analizamos parcialmente: *Soldados* de Gustavo Caso Rosendi. En el Capítulo 3, abordamos la construcción de este libro como objeto, destacando su carácter atípico dentro de las publicaciones del Estado, al tratarse de un poemario editado por el Programa Educación y Memoria en colaboración con el PNL.[110] El poemario consta de cincuenta y tres poemas sin signos de puntuación, algunos con título y otros sin él. El primer poema del libro no tiene título, pero sí un epígrafe de Apollinaire que dice: "Las casas flamean porque partiremos/ para no volver jamás":

> Se asoman cada noche
> uniformados de musgo
> desde la tierra parturienta
> Miran las luces del muelle
> y todavía sueñan
> con regresar algún día
> Oler de nuevo el barrio
> y correr hacia la puerta
> de la casa más triste
> y entrar como entran
> los rayos del sol
> por la ventana
> en la que ya nadie
> se detiene a mirar
> donde ya nadie
> espera la alegría (Caso Rosendi, 2009, p. 23)

[110] Sobre la colocación del género poético en el campo literario, Felipe Munita (2023) señala: "tradicionalmente, la poesía para niñas, niños y jóvenes ha mantenido una relación de relativa subordinación con el centro del sistema literario infantil y juvenil, dominado mayoritariamente por la narrativa y por el libro-álbum de carácter narrativo" (p. 6).

En este poema, el sujeto poético no es un soldado que habla desde la experiencia, sino una voz que evoca a los caídos, figuras espectrales que emergen de la tierra. La imagen de los cuerpos que se levantan sugiere un retorno imposible, casi fantasmal, en el que los muertos parecen deambular entre el deseo de volver y la certeza de la ausencia. La oposición entre naturaleza y hogar refuerza esta tensión: el "musgo" y la "tierra parturienta" remiten a lo orgánico, al tiempo detenido en la descomposición, mientras que el "barrio", el "sol" y la "puerta de la casa" evocan un espacio de pertenencia que ya no les espera.

El cierre del poema refuerza el vacío dejado por los soldados. La última imagen es particularmente potente: los rayos del sol siguen entrando por la ventana, pero nadie se detiene a mirar. La vida cotidiana sigue, pero marcada por una ausencia irremediable. Como expresa Rodriguez (2012) acerca de este poema "se trata de un pasado que no cesa de pasar, un pasado-presente" (p. 5), que deja a sujetos en una condición liminal entre la vida y la muerte. En este sentido, *Soldados* sostiene un tono elegíaco y melancólico en varios de sus poemas, aunque en otros momentos Caso Rosendi apela a la ironía y la desmitificación de los símbolos patrióticos, ampliando el registro del libro y ofreciendo una mirada crítica sobre la memoria de la guerra.

Cierre del capítulo. *Cartografiar el territorio*

En este capítulo, como un cartógrafo que explora un territorio inexplorado, seguimos las pistas del suelo, trazamos caminos y marcamos mojones para construir el mapa de estas lecturas. Comenzamos delimitando una zona textual centrada en la construcción del punto de vista, donde identificamos varios relatos con un narrador

en primera persona que, siendo un personaje, a la vez actúa como observador participante. Desde una mirada infantil o juvenil, este narrador enriquece la narración al oscilar entre la ficción y el testimonio. A continuación, exploramos los personajes jóvenes, especialmente los soldados: desertores, mutilados y "colimbas", quienes se encuentran atravesados por la guerra no solo a nivel emocional y psíquico, sino también físico. Otra zona clave está vinculada a los recursos retóricos recurrentes, como el recorte, la metáfora, la alusión y el collage de discursos, que crean un entrecruzamiento de voces. Finalmente, destacamos las "rarae aves" que pueblan este archipiélago textual, diversificando nuestro itinerario de lectura.

A través de este recorrido, indagamos las identidades liminares que se entraman en el corpus y pudimos poner en cuestión ciertos prejuicios en torno a la LJ que la conciben como una "paraliteratura", compuesta por textos sencillos, ahistóricos, sin desafíos retóricos, lineales, que promueven una identificación directa con el lector. En contraposición con estas ideas, en las páginas precedentes hemos marcado este territorio que presenta zonas áridas, inhóspitas, que requieren de un lector comprometido, que se interrogue, que ahonde en lo dicho (y lo no dicho), que cuestione la historia y el lenguaje; de este modo hemos dado cuenta de un corpus articulado desde la *liminaridad*, con escritos que cuestionan los límites y las etiquetas y dan lugar a su vez a la construcción de identidades novedosas. Proponer desde el mercado o desde las políticas de lectura estatales estos materiales para su circulación en las aulas, supone una apuesta y exige diversas estrategias de mediación.

Hemos entrelazado nuestra lectura con las voces de la crítica que, de manera aún incipiente y fragmentaria, ha analizado aspectos de este itinerario. La ausencia de la épica (Vitullo, 2012) o su reformulación en clave antiépica (Kohan, 2014), la

distinción entre el soldado conscripto y el combatiente de rango militar, la continuidad lógica entre la dictadura y Malvinas, y la imposibilidad de construir sentido (Barroso, 2023) son algunas de las cuestiones señaladas en los estudios sobre la literatura de Malvinas. Sin embargo, un rasgo distintivo de la LJ es que la experiencia de la guerra es siempre la del otro: el que va a las islas, el que combate y luego narra, el que vuelve y, tiempo después, balbucea su testimonio. No obstante, la guerra no fue solo de quienes estuvieron en el frente. En estos relatos, los personajes habitan la experiencia de Malvinas a través de sus vínculos con aquellos que vivieron esa experiencia directamente. En este sentido, la LJ construye su propio modo de narrar el conflicto, desplazándolo del campo exclusivo de la memoria de los excombatientes hacia una trama más amplia de afectos, relaciones e impactos sociales que continúan reverberando en el presente.

A lo largo de esta tesis hemos examinado diversos modos de problematizar la literatura de la posdictadura. Drucaroff, Svetliza y Kohan, entre otros, han sido referencias clave en este recorrido. En este sentido, Alejandro Kaufman (2012) sostiene que los desaparecidos y el horror de la dictadura constituyen, en algunos aspectos, un "suceso", siguiendo la noción de Peter Haidu:

> Un suceso del pasado extiende las condiciones de su agencia en el entramado del presente, así como se proyecta hacia el futuro. El suceso adopta entonces las condiciones de un régimen productor de sentido, en el marco de su carácter de acontecimiento modernista. Atribuimos al suceso –entonces– productividad discursiva. (p. 207)

Por su parte, Monteleone (2018), recuperando al psicoanalista Jorge Jinkis, plantea: "La literatura del período de la dictadura y la posdictadura se halla en aflicción porque testimonia esa encrucijada: el trauma del acontecimiento de la 'desaparición' en el terrorismo de Estado y el triunfo del fundamentalismo de

mercado como condicionamiento y límite fáctico de las democracias latinoamericanas" (p. 12). Desde esta perspectiva, el recorrido realizado nos ha permitido construir un itinerario de lectura (Cañón, 2017) de LJ en torno al trigésimo aniversario de la guerra de Malvinas. En este corpus, hemos identificado problemáticas comunes, algunas ya anticipadas en el cierre de la Parte I de la tesis, como el trasfondo histórico de 1982 y la posguerra, la construcción textual del espacio donde transcurren los hechos y la figura del soldado. Sin embargo, también hemos abordado aspectos específicos en este capítulo, como la particularidad del punto de vista –una primera persona que observa, participa y narra–, la diversidad en las representaciones de los soldados –ya no solo el conscripto, sino también el mutilado, el desertor o incluso, en menor medida, el espectro– y el modo en que los relatos traducen la experiencia de la guerra a nivel formal, mediante recursos como la elisión, la alegoría, la metáfora y la alusión. Asimismo, el análisis ha permitido reconocer textos que escapan a estas categorías, evidenciando que este corpus es, ante todo, complejo y difícil de encasillar.

CAPÍTULO 5.

"Si digo Malvinas" a 40 años. Mancha temática en expansión

A veces los cuentos son retumbos y destellos de hechos ciertos. Contamos lo que ocurrió. Otras veces, los cuentos son pedazos de sueños. Contamos para que ocurra.

Liliana Bodoc, "El puente de arena"

Estoy seguro de que, si digo "Malvinas", todos entendemos de lo que estoy hablando. Es como un secreto que compartimos.

Federico Lorenz, *Postales desde Malvinas*

En esta tesis, Malvinas ha sido abordada como un núcleo problemático de sentido, en su emergencia en la LJ como en su relación con la enseñanza de la literatura. Esto se debe a que, como ya hemos analizado y abordado oportunamente, gran parte de este corpus se delinea como deudor de una literatura *escolar*, es decir, escrita –aunque no siempre– para ser leída en la escuela, acompañada de un diseño y mediación editorial que configuran un lector joven y estudiante de la secundaria.

En los capítulos anteriores, hemos delimitado una trinchera simbólica desde donde hemos leído lo que identificamos como *corpus emergente para jóvenes de Malvinas*. A partir de esa observación inicial, hemos analizado cómo las instancias de mediación editorial y los textos literarios configuran identidades liminares, es decir, subjetividades ubicadas en zonas de pasaje, pero también, hallazgos novedosos en el campo de la LJ.

¿Por qué el 2012 es un momento clave para la incorporación de Malvinas al canon escolar? Volvamos a cuestiones que hemos mencionado y profundicemos en algunas de ellas. Hemos recuperado las nociones de Pierre Bourdieu (1995) para pensar el campo de la LJ y el campo editorial. Vale agregar aquí que el francés

también sostiene que una empresa está más cerca del polo "comercial" cuando sus productos responden a una demanda preexistente y a ciertas formas preestablecidas. Ahora bien, en el caso de Malvinas –y su pluralidad de significados ya abordada–, esa demanda es simbólica y, en este contexto, algo cuaja: se genera un espacio significante para tratar el tema. El Estado, como agente en este período, adquiere tal peso que sus ediciones se transforman en capital simbólico, con el poder de consagrar tanto textos (como los de la colección 'LCC' o los publicados por el Programa Educación y Memoria) como autores. Este lugar se lo da la inversión de recursos económicos realizada, así como también la valorización positiva acerca de las ediciones. El ingreso de los textos literarios a las selecciones realizadas por el Estado, sea a través de los Diseños Curriculares, colecciones o listas de cualquier tipo, es el grado máximo de consolidación dentro del canon escolar (Piacenza, 2012). Por más dinamismo que se le atribuya, el canon (y en particular el canon escolar) sigue funcionando como un criterio de selección que determina qué se incluye y qué queda afuera, trazando una definición histórica de la literatura y, lo que aquí resulta más relevante, los modos y propósitos de su lectura. A esto se suma su vínculo con el mercado editorial, que no solo publica antologías, sino que también incorpora Malvinas en su catálogo, reforzando así su circulación.

Daniel Link (2019) sostiene que "La antología y el manual son el museo de la literatura" (p. 15), señalando que en su interior las obras atraviesan un proceso de selección y homogeneización que la despoja de sus contenidos polémicos, volviéndola un modelo legitimado. Esta operación de estabilización del canon escolar resuena con lo que plantea Piacenza (2012) sobre la pedagogía humanística, que concebía la enseñanza de la literatura como un espacio de transmisión normativa y de consolidación identitaria. En este sentido, la selección de textos en

el ámbito escolar no solo responde a criterios pedagógicos, sino también a principios que regulan qué memorias y tradiciones quedan consagradas. Piacenza (2012) observa que:

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

Si bien la autora continúa diciendo que "Hoy, ese tiempo hecho libro y almacenado en la biblioteca ha desaparecido" (p. 115), podemos observar que en el corpus emergente de Malvinas perviven resabios de esas formas de interpretar. Esto adquiere particular interés si recordamos dos características propias del campo de la literatura destinada a las infancias y juventudes que ya hemos mencionado: la tendencia a canonizar más a los autores que a las obras (Andruetto, 2013) y la reedición como fenómeno editorial. Es habitual que ciertos textos literarios de algunos autores vuelvan al mercado en diferentes soportes con el paso tiempo, incluso por otras editoriales, cambiando los paratextos, las ilustraciones, etc. En este sentido, la colección 'LCC' y la antología *Las otras islas* se vinculan con el canon de una forma doble: por un lado, al optar por publicar narrativa breve, género tradicionalmente asociado al ámbito escolar; por otro, al seleccionar autores que, para la época, se encontraban ya canonizados dentro de la LJ o en la literatura a secas, por su presencia en las aulas, pero también en los manuales y en las sugerencias de los sellos editoriales para los docentes.

Si bien esta tesis se centra en el trigésimo aniversario de la guerra, resulta pertinente interrogarnos por las apropiaciones que emergen una década después, en el cuadragésimo aniversario, y analizar sus continuidades y rupturas respecto de las ediciones previamente estudiadas. Este ejercicio comparativo permitirá afinar la lectura y reconsiderar el mapa trazado en los capítulos anteriores. ¿Qué sucede cuando la memoria se reactiva cuarenta años después del conflicto? ¿Se configuran en la literatura juvenil nuevos modos de leer Malvinas? ¿Hacia dónde se expande la mancha temática? ¿Qué sentidos proponen el Estado, las editoriales y los escritores? ¿Cuáles representaciones y planteos se sostienen en el tiempo?

Este nuevo aniversario reactivó discursos estatales, mediáticos y culturales en torno a la memoria del conflicto. En un contexto de crisis económica y tensiones políticas dentro del gobierno de Alberto Fernández, la conmemoración de Malvinas adquirió un papel unificador en el discurso oficial, con una renovada reivindicación de la soberanía a través de actos, homenajes y declaraciones en foros internacionales. También se promovieron políticas de memoria en el ámbito educativo, incorporando materiales específicos en programas escolares y bibliotecas. Paralelamente, el mercado editorial experimentó una expansión con nuevas publicaciones y reediciones de títulos previamente integrados al canon escolar. La LJ vinculada a Malvinas ganó visibilidad en ferias del libro y espacios de divulgación, consolidando su presencia en el campo literario.

En este capítulo, exploraremos las transformaciones en las ediciones estatales y la expansión del mercado editorial impulsada por el cuadragésimo aniversario del conflicto. A diferencia de los análisis previos, no nos detendremos en un examen minucioso de los textos, ya que no forman parte del corpus de esta tesis, sino que ofreceremos una primera aproximación al tema. Como un pájaro que

sobrevuela una nueva geografía, este recorrido nos permitirá reconocer líneas de fuerza, tensiones y direcciones emergentes en la LJ de Malvinas.

1. Hacer memoria, ¿otra vez?

Cuarenta años de un conflicto puede parecer un período extenso, pero sabemos, aunque suene a verdad de perogrullo, que la percepción del tiempo es siempre relativa. Los vínculos que se tejen entre los hechos, la lectura historiográfica que se hace de ellos y los trabajos de la memoria son, sin duda, complejos. Ya hemos dado cuenta de algunas de estas cuestiones en la Parte I de la tesis, pero ahora, a medida que nos acercamos a las últimas reflexiones, y al situarnos en un contexto diferente, resulta pertinente retomar algunas conceptualizaciones clave sobre la relación entre identidad, memoria y canon.

Susana Cella (1998) sostiene que "el establecimiento de un canon, o el interés o el deseo de hacerlo, se relaciona directamente con prácticas identitarias o de necesidad de que exista, en el mundo percibido en desvanecimiento o finalización, algo que se parezca a una certeza" (p. 10). En este punto, se entrecruzan dos cuestiones fundamentales: el canon y la memoria. Decimos esto debido a que identificamos en la constitución de los objetos de lectura que conforman el corpus literario juvenil estudiado no solo operaciones de selección de los textos que impactan en los movimientos del campo y en la canonización de las obras, sino también porque, al tener cada libro como referente a Malvinas, se afirma un elemento propio de la identidad argentina: el reclamo por la soberanía. Por este motivo, como hemos analizado en capítulos anteriores, a través de la conformación de antologías y colecciones se consolida una *literatura de Malvinas para jóvenes* con un propósito, el fortalecimiento de la memoria, y la propuesta de una mirada

particular sobre el pasado. En el caso de las ediciones del mercado editorial, su propósito más fácilmente identificable tiene que ver con la adecuación al mandato escolar, lo que se evidencia en los modos de decir pedagógicos presentes en peritextos y epitextos que refuerzan sentidos vinculados a las efemérides.

Vimos que el período que trabajamos más profundamente en esta tesis, los alrededores del 2012, se inserta en un momento particular en que los discursos sobre las memorias de la dictadura y la Guerra de Malvinas se expanden en Argentina. Por un lado, esto acompaña un fenómeno cultural y político a nivel mundial: la preocupación central acerca de la memoria en las sociedades occidentales (Huyssen, 2001; Jelin, 2021). Tanto en las ediciones del Estado como en aquellas donde la mediación es realizada por editoriales de circulación comercial, a menudo, se establece una relación entre la lectura como práctica formadora y la necesidad de que en ese aprendizaje se incluyan cuestiones tales como la soberanía, la justicia y la identidad asociadas a Malvinas. Lo destacamos particularmente en la colección 'LCC' y en *Nunca estuve en la guerra* de Vaccarini, por ejemplo. Por otra parte, como advierte Vezzetti (2013), en nuestro país "memoria" es un significante usado en correlación con otros dos, "verdad" y "justicia", aunque Malvinas, por la experiencia social y el amplio acompañamiento colectivo de la guerra, constituye "un núcleo revelador, una clave del ciclo dictatorial que merece un tratamiento específico" (Vezzetti, 2003, p. 93). En este sentido, las disputas por las memorias de Malvinas poseen sus propias particularidades respecto a la dictadura y eso impacta, como vimos, en el corpus emergente. En los objetos de lectura analizados se promueven, entonces, ciertos sentidos en torno a la guerra y la posguerra. Si bien cada sujeto trabaja su propia memoria, entendida como un espacio simbólico en disputa, los Estados nacionales se convierten en agentes poderosos al consolidar

determinadas representaciones del pasado. En estas luchas, lo que la escuela y las instituciones estatales *dan de leer*, asume vital importancia.

Este primer apartado ha funcionado como puente entre los capítulos anteriores y este, nos ha permitido recapitular de qué modos opera la memoria y cómo se vincula con el corpus emergente juvenil de Malvinas, así como también con los movimientos del canon escolar. En los próximos, a partir de estos presupuestos, analizaremos nuevos objetos de lectura editados entre el 2021 y el 2022, en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra, lo que nos permitirá establecer comparaciones con las publicaciones que integran nuestro corpus y deslindar sus rasgos más característicos.

2. Los modos canónicos de la literatura escolar: editar, reeditar y coleccionar

En capítulos anteriores analizamos el corpus juvenil emergente de Malvinas publicado alrededor del 2012. En torno al cuadragésimo aniversario de la guerra, algunos de estos textos volvieron a editarse en nuevos contextos. Ejemplo de esto es la novela *Nunca estuve en la guerra*, de Vaccarini, puesta en el mercado nuevamente por SM. A pesar de que la filial argentina del grupo cerró sus puertas en 2022, aún es posible acceder en su página web al material elaborado para docentes y mediadores de lectura que acompaña la presentación del libro. En 2023, Cántaro –perteneciente al grupo Estrada– reincorporó la novela en su colección 'Aldea literaria', destinada a lectores mayores de 11 años. Otra obra que se reeditó en 2022 es la antología *Las otras islas*, que presenta una nueva tapa, pero mantiene su contenido original. En el caso de *Un desierto lleno de gente*, de Valentino, en 2021 se lanzó su versión en e-book. Estas publicaciones ya permiten vislumbrar la continuidad de cierta operación editorial, la reedición.

Por otro lado, la novela *Nadar de pie* fue incluida en la colección estatal 'Leer abre mundos' (2021) del Plan Nacional de Lecturas, distribuida en las bibliotecas de las escuelas de gestión pública de todo el país. La selección de textos respondió a diversos criterios, entre ellos: la calidad literaria y la fuerza estética de las obras; la posibilidad de múltiples lecturas y apropiaciones; la habilitación de diversas relecturas y modos de leer; la incorporación de la perspectiva de género y el enfoque de derechos; la variedad temática, genérica y temporal que permitiera el acercamiento a diversas prácticas culturales; y el fomento del respeto por la diversidad, así como su vínculo con los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones (Plan Nacional de Lecturas, 2021). La novela de Comino fue clasificada bajo la etiqueta "Historia reciente" y recomendada para el Ciclo Orientado de la escuela secundaria, es decir, para los últimos años. Como ya se ha señalado, el Estado la seleccionó previamente para su circulación en el ámbito escolar, y más adelante veremos que lo hará nuevamente.

Frente al cierre de Del Eclipse, *Como una guerra* había dejado de circular, pero es reeditado en el marco del cuadragésimo aniversario, esta vez por la editorial independiente cordobesa De la Terraza. Su particularidad radica en que está disponible para su descarga libre y gratuita en la web. Además, en un contexto editorial similar, se incorporó a la colección estatal 'Clama el viento y ruge el mar', una iniciativa que retoma el espíritu de los esfuerzos previos, pero bajo una nueva lógica digital.

En un nuevo contexto político, el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023), advertimos algunos puntos de contacto con las políticas de lectura y memoria impulsadas durante los doce años de gobiernos kirchneristas, que han influido en la manera en que se siguen reeditando y recontextualizando ciertos textos literarios

sobre la Guerra de Malvinas. Como mencionamos en el primer capítulo, los programas de fomento lector recuperaron –con matices– sentidos previamente adoptados. Así como 'Leer abre mundos' reunió un conjunto de textos para ser enviados a las escuelas, en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra se promovió la recontextualización y la generación de nuevos materiales disponibles digitalmente. En este nuevo escenario, el papel dejó de ser el soporte predominante de distribución, dando paso a formatos optimizados para su circulación en dispositivos como celulares, tablets y netbooks, lo que amplía las posibilidades de acceso a los contenidos.

En primer lugar, el Programa Educación y Memoria creó un micrositio que recupera materiales editados anteriormente, incorpora nuevas producciones y reorganiza sus contenidos. A su vez, el Estado reiteró una operación ya analizada en casos como 'LCC': su rol como coleccionista. En este sentido, la colección 'Clama el viento y ruge el mar' disponible en la web Educ.ar:

> pone a disposición poemas, cuentos y relatos para reunir en las escuelas a distintas generaciones de lectores. Compartimos aquí historias narradas por escritoras y escritores (algunos de ellos ex combatientes), que transcurren antes, durante y después de la guerra, para sostener el recuerdo y la conciencia plena de nuestros derechos. (Educ.ar, 2022)

Este nuevo corpus conserva los cuatro textos que integraron 'LCC', la colección publicada diez años antes, pero amplía su alcance con una mayor diversidad genérica. Incorpora un *Poemario* conformado por "Inés French", de Gustavo Caso Rosendi; "Bravo guerrero", de Juan Chico; "Los lapachos han vuelto a florecer", de Alfredo Veiravé; y "Haikus de guerra", de Martín Raninqueo. Además, suma el libro álbum *Como una guerra*, un capítulo de la novela *Los viajes del Penélope*, de Roberto Herrscher, un fragmento de *Arde aún sobre los años*, de Fernando López, y el cuento

"La maestra (1974)", de Laura Ávila. En la cita que presenta la colección, vemos también que permean otros discursos además del de la memoria y la lectura, el del género, al poner de manifiesto que se incluyen en la colección voces femeninas. Por otro lado, los modos de leer Malvinas se expanden y se vuelven más diversos al incorporar textos editados originalmente para adultos como la novela de López y, a la vez, el cuento de Ávila, que también forma parte de una antología de Loqueleo a la que referiremos en el próximo apartado.

Si bien no profundizaremos en esta nueva disposición, es relevante reflexionar sobre los sentidos que se imprimen en los textos cuando se extraen de su contexto original y se reubican en otro, producto de la operación de recopilación. Este proceso, que hemos identificado a partir de 2012, se reitera en el contexto más actual, subrayando su continuidad. Como señala Susan Stewart (2013), este fenómeno tiene una dimensión metonímica, en la que la selección y reorganización de fragmentos no busca "restituir el contexto de origen, sino crear un nuevo contexto, basado en una relación metafórica –más que contigua– con el mundo de la vida diaria" (p. 222-223). Es decir, la reconfiguración de los textos en este nuevo escenario no solo responde a una intención de preservación, sino a un propósito de adaptación que conecta los textos con los intereses del presente. En este sentido, colecciones como 'Clama el viento y ruge el mar' no solo revalorizan la memoria, sino que se inscriben dentro de una estrategia de construcción de ciudadanía, reafirmando la soberanía nacional y reforzando el compromiso con los derechos humanos ante nuevas generaciones. Esta operación editorial, por tanto, no es solo un ejercicio de preservación cultural, sino un vehículo activo en la constitución de un sentido colectivo.

3. Nuevos modos de leer y construir la mediación editorial

3.1. Los proyectos de lectura

Advertimos en el apartado anterior que Educ.ar como plataforma de contenidos aloja una colección, de cara al cuarenta aniversario. ¿Pero qué operaciones realizan las editoriales? Carlos Scolari (2018) explica:

> En el campo específico de los medios y la comunicación, la ecología mediática ha mutado del sistema tradicional de emisión a un nuevo entorno donde las viejas 'razas de los medios' (radio, cine, televisión, libros, etc.) tienen que competir con las nuevas (YouTube, Twitter, Facebook, telefonía móvil, etc.) y adaptarse y cambiar para poder sobrevivir. (p. 10)

Estos vertiginosos cambios, aunque ya no constituyen una novedad en el sistema educativo, sí configuran un escenario dinámico donde enseñar y aprender. La disponibilidad de las lecturas en el celular, en diversos formatos, tanto en línea como en PDF (de circulación libre o piratas), ha desplazado –o convive con, mejor dicho– un debate anterior del mercado editorial: el uso de fotocopias. Las políticas públicas de provisión de libros han dotado a las escuelas, especialmente a las de gestión pública, de materiales bibliográficos diversos, que incluyen tanto libros de texto como literatura. Esta iniciativa, que hemos mencionado en el Capítulo 1, se ha mantenido a lo largo de los años, a pesar de ciertos descuidos o decisiones que la afectaron en el tiempo. Así, aún con sus limitaciones y vaivenes, las escuelas han recibido manuales escolares como resultado de las políticas públicas implementadas en las últimas décadas.

Frente a este escenario de transformación profunda y acelerada, las editoriales han buscado nuevas estrategias para su supervivencia. Entre ellas, advertimos una que involucra directamente nuestro objeto de estudio: la elaboración de proyectos institucionales de lectura. En 2022, la presencia de

Malvinas en la escuela se materializó a través de esta estrategia editorial específica. Para comprender su alcance en el cuadragésimo aniversario, conviene considerar algunos elementos del contexto. En primer lugar, la emergencia de Malvinas en el corpus literario para jóvenes ya había quedado atrás en términos de novedad. Como vimos en los capítulos anteriores, alrededor de 2012 las publicaciones se multiplicaron y constituyeron un corpus en diversos formatos. Sin embargo, transcurrida una nueva década, el tema volvió a la agenda pública, esta vez en un contexto marcado por la crisis económica, social y política pospandemia, y en el año de un nuevo Mundial de Fútbol. Aunque estos factores podrían parecer inconexos a simple vista, como hemos visto, en Argentina, Malvinas se inscribe en la cultura de maneras diversas. Además, su vínculo con el fútbol tiene una larga tradición, que la literatura también ha sabido representar.

Dos editoriales, Loqueleo y Norma, no solo editaron libros alusivos para la ocasión, sino que los agruparon en sus catálogos, en una operación propia del canon escolar que facilita su circulación y selección dentro del ámbito educativo. Estos sellos, que desde hace algunos años forman parte del inmenso grupo Santillana (Tosi, 2019), sostienen líneas, colecciones y publicaciones diversas. Mientras que Norma, previo a su incorporación al grupo, ya tenía una fuerte impronta escolar, Loqueleo surge cuando Penguin Random House adquiere Alfaguara a Santillana y decide crear un proyecto específico de literatura para niños y jóvenes.

El proyecto de Loqueleo se denomina "#Hacemos memoria" y está pensado para las áreas de Literatura e Historia en los niveles primario y secundario. La selección destinada a la escuela primaria incluye siete libros: *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (1975), *La planta de Bartolo* de Laura Devetach (1966), *Irulana y el ogronte* de Graciela Montes (1991), *El monstruo del arroyo* de

Mario Méndez (1996), *Rompecabezas* de María Fernanda Maquieira (2013) y dos títulos editados con motivo del cuarenta aniversario de la guerra: la antología de cuentos *Donde se acaba el viento* (2021), donde está "La maestra (1974)" de Laura Ávila que mencionamos en el apartado anterior, y *La tía, la guerra* (2021) de Paula Bombara. El *leivmotiv* "Memoria, Verdad y Justicia" hilvanan este itinerario de lecturas, en el que la selección literaria ofrece una perspectiva más amplia sobre la temática. La inclusión de textos tan disímiles entre sí –clásicos y novedades, literatura infantil y juvenil– responde a la estructura del proyecto, que sugiere un libro para cada año de la educación primaria. Por ejemplo, *Rompecabezas* está recomendado para 7° grado.

Para la escuela secundaria, el itinerario es más acotado y se compone exclusivamente de libros que ya formaban parte del catálogo editorial. Se reiteran libros analizados en el capítulo anterior, como la novela de Maquieira, así como la antología *Las otras islas*, reeditada con una nueva tapa. Además, se incorporan *Piedra, papel o tijera* (2009) de Inés Garland y *La malasangre y otras obras de teatro* (2019) de Griselda Gambaro. Al igual que en el recorrido de primaria, aunque la excusa del proyecto es el aniversario de Malvinas, el eje articulador es la memoria:

> El 40 aniversario de la Guerra de Malvinas se constituye como una gran oportunidad para desplegar en las aulas el puente que une las palabras y la historia. Hacemos memoria como un deber, como modo de pensarnos en lo individual y lo colectivo, como camino para crecer y también para disfrutar de la literatura con toda su potencia. (Pinasco, 2022, contratapa)

Vemos cómo el 2022 produce nuevamente una obertura simbólica y, claro, una oportunidad comercial. La memoria es asociada, como en 'LCC', a la reflexión y el crecimiento, pero aquí aparece también el disfrute y, en este sentido, otra

concepción de la literatura. El documento, elaborado por Julieta Pinasco –colaboradora habitual de la editorial– presenta cada una de las obras junto con cuatro apartados bajo el título "Proyecto". El primero consiste en un análisis de la novela, donde se examinan distintos aspectos como la trama, el estilo narrativo y su posible interpretación. A continuación, la sección "Instancia de generación" invita a reflexionar sobre tres ejes: el título de la novela, la identidad –mediante el visionado de videos de Abuelas de Plaza de Mayo– y la guerra, a partir de la escucha de "The Hero's Return", de Pink Floyd. En el apartado "Taller de producción", se propone a los estudiantes confeccionar una lista de reproducción con música de 1982 y escribir un texto que justifique la selección, así como realizar un collage basado en una escena de la novela y convertirlo en un rompecabezas. Finalmente, la propuesta culmina en una muestra colectiva, posible producto final del recorrido lector. Para ello, se sugiere profundizar en la indagación sobre los organismos de derechos humanos, elaborar un mural y exponer los rompecabezas creados.

A partir de esta breve descripción podemos establecer algunas conclusiones respecto a la propuesta de Loqueleo. El material elaborado por la editorial en el marco del proyecto "#Hacemos memoria" revela una estrategia editorial que, si bien toma el cuarenta aniversario de la guerra de Malvinas como punto de partida, no se limita a esta efeméride, sino que inscribe la propuesta dentro de un enfoque más amplio sobre la memoria y la identidad. La selección de textos, que combina clásicos de la literatura infantil con publicaciones recientes, evidencia una apuesta por la construcción de un itinerario lector flexible y diversificado, pensado para abarcar distintos niveles educativos. A su vez, la reagrupación de títulos previamente editados y la reedición de *Las otras islas* con una nueva tapa sugieren que el proyecto no se orienta tanto a la producción de nuevas obras, sino a la resignificación y

revalorización del catálogo existente. La propuesta didáctica refuerza esta intención al integrar múltiples lenguajes y formatos –música, video, collage, escritura– y al articular la literatura con la historia y la política, promoviendo una enseñanza interdisciplinaria de la memoria. En este sentido, Loqueleo no solo ofrece materiales para el aula, sino que interviene activamente en la configuración del canon escolar, consolidando su papel como mediador entre la escuela y la literatura.

Una operación similar a la de Loqueleo al reunir en una propuesta varios libros ya editados, es llevada adelante de un modo más acotado por la editorial cordobesa Comunicarte. Con motivo del cuarenta aniversario, entonces, reúne en una "propuesta literaria" denominada "Malvinas, de puño y letra" que excede lo juvenil y apela también a la infancia y la adultez. Allí se incluye *Nadar de pie,* novela que hemos analizado, pero también *Cartas y cuentos con historia* de Mabel Pagano (2012), *Masculinidades en guerra. Malvinas en la literatura y el cine* de Paola Ehrmantraut (2013) y *Uma* de Perla Suez (2016) con ilustraciones de María Belén Sonnet. En el documento elaborado para presentar el recorrido lector solamente se incluye información bibliográfica de cada libro, una breve sinopsis y la biografía de las autoras.

Una apuesta mayor es la que realiza el grupo editorial Norma que edita tres textos literarios, *El secreto del abuelo* de Margarita Mainé (2021), *Las sonrisas perdidas* de Mario Méndez (2021) y *Postales desde Malvinas* de Federico Lorenz (2021), enmarcado en un proyecto denominado "Nuestras Malvinas". Coordinado por Laura Linzuain, el "Proyecto de literatura integrador de áreas para toda la institución escolar" (Norma, 2022, s.p.) puede descargarse de la página web de la editorial y desarrolla una propuesta didáctica a partir de la lectura literaria. Cada libro integra, a su vez, una de las colecciones de Norma que se definen a partir del

criterio de edad. Por ejemplo, la novela de Mainé forma parte de Torre de Papel Roja, la que incluye libros destinados a niñas y niños de 7 a 9 años. Por su parte, el libro de Lorenz se sugiere para chicos de 9 a 11 en el marco de la Torre de Papel Azul y, por último, *Las sonrisas perdidas* pertenece a la serie Amarilla, recomendada para jóvenes de 11 a 13 años. Si bien *a priori* estas edades sugeridas no nos llevan a pensar en un lector adolescente, los libros de Lorenz y Méndez, por su diagramación y contenido son plausibles de ser leídos por jóvenes.

El lugar otorgado por la editorial a la narrativa histórica y a este proyecto, en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra, es superlativo. Esto se observa a partir de la exploración del catálogo 2022, en el que se disponen, en primer lugar, los libros que integran el proyecto. Además, se inserta estas lecturas en un género, "narrativa histórica", que Norma alimenta desde hace varios años a través de libros como las antologías *La historia se hace ficción I* y *La historia se hace ficción II*, que ya hemos mencionado, cuyo subtítulo "Para pensar las efemérides en el aula" es claramente denotativo acerca de su contenido y, especialmente, de la finalidad con la que habría que leer ese contenido.

A partir de la inmersión en el catálogo de la editorial, podemos ver que, en el cuadragésimo aniversario de la guerra, no solo se articula un proyecto alrededor de la temática, sino que también se hilvana ese evento histórico con otros, como la declaración de la independencia, o con personajes relevantes de la historia como Manuel Belgrano, José de San Martín, Martín Miguel de Güemes o Juana Azurduy. Estos textos se presentan como productos editoriales que responden a una literatura escolar (Tosi, 2021), debido tanto al doble destinatario que buscan –docentes y estudiantes– como a la materialidad que los paratextos sugieren para su uso en el ámbito escolar.

Debido a sus características paratextuales, su contenido, el rol de su autor en los estudios y debates sobre Malvinas, y las formas de circulación, nos detendremos en *Postales desde Malvinas* de Federico Lorenz. El libro, que se distingue por su papel de colores pasteles y el formato de cuaderno, combina texto e imágenes. Se organiza en breves apartados que funcionan como postas del viaje que emprende el narrador en primera persona, fácilmente identificable con el autor. En la primera parada, Lorenz construye su "yo de papel" y comparte cómo se acerca al tema de Malvinas. Rememora su infancia, los viajes familiares a la costa Atlántica y las lecturas de relatos de aventuras, así como su experiencia como niño durante la guerra. Además, relata un viaje a Puerto Madryn que sería decisivo para su interés en las islas: el relato de un amigo de la familia sobre el regreso de los soldados y el recibimiento del pueblo madrynense marcó un fuerte impacto en él. En su cuento anterior, "El día que en Madryn se acabó el pan" (Lorenz, 2016), había ficcionalizado esta escena, pero aquí la narra desde su propia experiencia infantil. Más adelante, como "profe que investiga sobre Malvinas" (Lorenz, 2021, p. 10), relata que, gracias a una beca, podrá viajar a las islas y comparte sus expectativas y sensaciones previas. El lector se enfrenta a un relato con elementos autobiográficos, en el que el autor empírico, el narrador y el personaje se identifican claramente (Lejeune, 1991). Lorenz alterna el tiempo presente para narrar las diversas etapas del viaje, siempre ancladas a espacios específicos de las islas, con el pasado, para abordar aspectos históricos. En comparación con el corpus emergente analizado en el capítulo anterior, donde también se incluían guiños autobiográficos, en este caso la identificación entre la primera persona y el autor es mucho más explícita.

El género "postal", mencionado en el título, adelanta un protagonismo de las fotografías en el libro, la mayoría sacadas realmente por Lorenz en sus viajes a las

islas. Como sucede en otros libros asociados a las infancias, los libro-álbum o los ilustrados, aquí no se puede prescindir de las imágenes para completar el sentido del texto. Sin embargo, lo escrito emerge como preponderante. El narrador nos prepara para emocionarnos en el viaje a través de un *in crescendo* de su historia personal y su relato. Esto sucede desde el inicio con el viaje en avión y la llegada a las islas, simbólico sellado del pasaporte para el ingreso, mediante. Genéricamente este libro posee diversas filiaciones. Por un lado, los relatos de viajeros naturalistas como Darwin –por solo mencionar uno–, a quien Lorenz nombra por su visita a Malvinas en 1934. En nuestro país, este tipo de texto narrativo en el cual un hombre explora un territorio poco conocido –como *Una excursión a los indios ranqueles* (1870) de Lucio V. Mansilla o *Viaje a la Patagonia Austral* (1879) de Francisco Perito Moreno–, estuvo asociado a la constitución del territorio argentino a fines del siglo XIX. Esta genealogía se entrelaza aquí con la literatura sobre Malvinas y con las novelas de aventuras que forman parte de la biografía lectora del autor, como él mismo señala. Sin embargo, este viaje se diferencia claramente del que emprenden los personajes de "El desertor", quienes lo realizan luego de abandonar la guerra. En el corpus analizado en el capítulo anterior, otros personajes también se dirigen a Malvinas: Mavi lo hace para reconectar con su padre en *Nadar de pie*; Emilio y Tito, entre otros, lo hacen con fines bélicos, en "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" y "Tito nunca más".

El viaje a un territorio desconocido, pero del que se sabe mucho, la posibilidad de acceder a un lugar al que no todos pueden ir y la observación plasmada en fotografías y texto aúnan aquí el relato autobiográfico, el de viajes y aventuras. Y con Malvinas, claro está. Descripción y narración se alternan para contar cómo es Port Stanley y la casa donde el narrador se hospeda, pero también para describir la flora

y la fauna autóctona, distintos lugares emblemáticos como el faro o el pub, entre otros. Estos capítulos se alternan con otros, más históricos, en muchos casos construidos a través de restos que el viajero encuentra en su recorrido. En este sentido, se mencionan las ruinas de la colonia fundada por Luis Vernet, los agujeros que dejaron las bombas en el terreno o los restos de un Pucará derribado. También espacios cargados de significado como el cementerio de Darwin. Durante todo el libro, se hace fuerte hincapié en la experiencia del narrador: la ropa que debe utilizar por el frío extremo, los elementos que lleva en sus observaciones diarias, las comidas que ingiere, los pensamientos que lo acompañan, las reflexiones que realiza. El modo de leer Malvinas aquí se constituye a partir de hilvanar la experiencia personal del viajero con la historia que rememora. Y es más antropológico que histórico, porque el relato se ancla en el presente de enunciación y apela a interesar más al lector en eso, que en la guerra. Nuevamente aquí, como en otros textos del corpus que analizamos, se construye un narrador que se asemeja al observador participante.

Además de la primera persona del singular, el autor utiliza el plural. Ese lector se asimila a un alumno del autor, destinatarios imaginarios de estas postales. Ese "nosotros" apela a tender un puente entre generaciones, y entre el especialista y los estudiantes:

> Espero que al recorrer estas postales ustedes también, queridas lectoras y lectores, me hayan acompañado con su imaginación a ese lugar que es tan real… Deseo que ahora sepan un poco más sobre nuestras Malvinas, el archipiélago que la Argentina reclama. Espero que hayan podido ver sus paisajes y conocer un poco más de sus historias, porque no es fácil amar lo que no se conoce. (Lorenz, 2021, p. 108-109)

El corrimiento del eje del núcleo significante de la guerra también puede verse en las dos secuencias de actividades desarrolladas por Marcela Busoni, incluidas en el proyecto "Nuestras Malvinas". Didácticamente ambas se anclan en la producción, no en la reproducción de lo que dice el texto o de otros discursos sobre Malvinas. Puede rastrearse detrás de la propuesta un paradigma sociocultural de la lectura (Cuesta, 2019) en tanto se ponen en juego diferentes saberes, representaciones, prácticas y supuestos, y el estudiante es quien se apropia de dichas prácticas en función de la comunidad discursiva de pertenencia. Por un lado, se invita a realizar un libro de postales colectivo del lugar de cada quien, como hace Lorenz con Malvinas. Por otro, se propone la confección de una nueva postal para sumar al libro sobre alguna cuestión vinculada a las islas que no haya sido abordada por el autor.

Más allá de que el material de la editorial incluye gran cantidad de páginas acerca de la cuestión Malvinas –contenidos revisados por el historiador, agregamos– como el porqué de la fecha, el sustento del reclamo por la soberanía e, incluso, un material informativo al final, el proyecto está anclado en los tres textos literarios. Como este tipo de materiales suele hacer, "resuelve" la cuestión de la selección literaria a los docentes, pero también incluye una serie de fuentes documentales, históricas y testimoniales para abordar el tema.

En *Postales desde Malvinas* podemos encontrar una clara inscripción del destinatario escolar, ya que los lectores imaginarios de Lorenz son un grupo de estudiantes. Sin embargo, esta cuestión se vincula con el fuerte arraigo en la escuela que el propio autor tiene, ya que es docente del nivel secundario. Este artificio ficcional de inscribirse a sí mismo como un profesor especialista en Malvinas que viaja a las islas, propone modos de leer Malvinas en torno a la experiencia del viaje, en diálogo con las explicaciones históricas. Ahora bien, la mediación editorial

convierte al libro en una lectura escolar con finalidad didáctica (Tosi, 2019), a partir de su inscripción en un proyecto mayor. Más allá de los reparos que este tipo de productos suele suscitar, las actividades que el proyecto propone apelan a la escritura de invención (Alvarado, 2013), a conocer más acerca del autor y su perspectiva sobre Malvinas, además de tratar de cubrir todas las aristas del tema: la historia, la efeméride, la justificación del reclamo por la soberanía, las memorias de Malvinas –ya que incluye una entrevista–, su aparición en la historia de la literatura, entre otras puntas del ovillo de las cuales el docente puede seguir tirando. Los modos de leer de la editorial son monumentales a diferencia de los que construye Lorenz en su libro, más apegados al presente de enunciación y la experiencia.

Luego de este recorrido en el que mencionamos a Loqueleo, a Comunicarte y a Norma, vale decir que, por un lado, una operación editorial es adelantarse a la efeméride publicando libros en 2021 para que los y las docentes puedan seleccionarlos, pedirlos y leerlos en el aula en el año del cuarenta aniversario. Pero también se vuelve fundamental organizar el catálogo de manera tal que brinda una respuesta a una necesidad, el modo de llevar adelante un proyecto institucional. Existe, entonces, un proceso de retroalimentación: las editoriales gestan propuestas para que la escuela incorpore y esta pide al mercado lo que necesita para dar ciertos contenidos.

Otra cuestión destacable en relación con las publicaciones originadas por el cuadragésimo aniversario es el peso de la reedición, particularmente en los grandes monopolios editoriales. Como vimos, en muchos casos, los libros son reediciones de aquellos publicados alrededor de 2012. Esta estrategia conservadora, de bajo riesgo para las editoriales, nos lleva a preguntarnos si estos textos, aparentemente sin cambios diez años después, siguen siendo los mismos. Como señala Bourdieu

(2010): “Cuando el libro permanece y todo el mundo alrededor cambia, el libro cambia. Finalmente, el espacio de los libros en el cual uno va a leerlos cambiará” (p. 270). Como indicamos, en algunos casos, la propuesta de Loqueleo presenta una nueva tapa, aunque en general las modificaciones son mínimas, y el contexto ha cambiado. Los epitextos diseñados para acompañar la lectura en las aulas reflejan estas transformaciones. En estos paratextos, como describimos, algunos modos de leer se sostienen, pero se incorporan consignas o temas que están “en la agenda” una década después. Recordemos que al decir de Alvarado (1994), los paratextos operan como instructivos y guías de lectura y en este sentido, son herramientas fundamentales para la conformación de estas ediciones, concebidas como “conjunto de instrucciones” (Even-Zohar, 1990). El canon escolar (Bombini, 2015) no es un simple listado de autores y títulos, sino que abarca también “los sistemas de interpretación en los que éste se incluye” (Piacenza, 2012, p. 117). En el caso que aquí nos ocupa, esto nos permitiría concluir que diez años después, en las propuestas de las grandes editoriales lo que cambia no son tanto los textos sino la forma en la que operan en los nuevos contextos y los consiguientes modos de leer que se propician, es decir las prácticas lectoras y los sistemas de interpretación que se promueven a través de las diversas estrategias de mediación. Veremos en el próximo apartado que son las editoriales más pequeñas o independientes las que asumen el riesgo de nuevas publicaciones, títulos, autores o, en todo caso, reediciones menos conocidas en el campo juvenil y escolar, o aún, géneros más disruptivos y menos consolidados en las aulas, que suponen también la construcción de nuevos modos de leer.

3. 2. Hacer memoria para las nuevas generaciones

Como sostiene Elizabeth Jelin (2021), la transmisión de las memorias sobre un hecho histórico a las nuevas generaciones, aquellas que no vivieron ese hecho, requiere de dos condiciones. En primer lugar, debe existir un proceso de identificación, es decir, un "nosotros" inclusivo; en segundo lugar, es necesario un espacio significativo que permita a quienes reciben estas memorias interpretarlas y resignificarlas. El sistema educativo, en general, ofrece una visión legitimada de los hechos (Jelin, 2021), pero, como hemos visto en capítulos anteriores, los textos literarios presentan puntos de fuga que desvían los sentidos asignados a Malvinas a través de las operaciones de puesta en colección y en libro. En este apartado, nos gustaría detenernos en algunos de los textos recientes, aquellos que se consideran novedades editoriales, dado que esto nos permitirá volver al corpus recortado para la presente tesis con nuevas herramientas y preguntas. Estos libros, como otros que analizamos en el Capítulo 4, son "*rarae aves*": introducen nuevos géneros, nuevos modos de leer Malvinas, y generan una forma diferente de acercarse a este acontecimiento histórico.

En primer lugar, vale la pena mencionar el volumen *Malvinas. Memorias de infancias en tiempos de guerra* (2022), editado por CONABIP y coordinado por María Teresa Andruetto. Este material, a diferencia de otras compilaciones de textos que hemos analizado en esta tesis, tiene una particularidad: fue concebido específicamente para la efeméride, a partir de una idea original. En la "Presentación", la presidenta de CONABIP, María del Carmen Bianchi, explica:

> Y que éste sea un homenaje transformado en ejercicio de memoria activa por una generación de niñas, niños y adolescentes nacidos entre 1966 y 1980, que vieron la guerra por la televisión y los diarios de la época, pero

> que la vivieron y experimentaron con sus propios cuerpos en sus vidas cotidianas. (Bianchi, 2022, p. 12)

Cada relato del libro está acompañado por una breve biografía de su autor y una foto de su infancia. La obra incluye nueve ilustraciones de autores reconocidos en la literatura para niños y jóvenes en la Argentina, como Cynthia Orensztajn, Nicolás Arispe, Raquel Cané, Poly Bernatene, María Elina Méndez, Carlos Trillo y Costhanzo, e incluso destacados autores integrales como Pablo Bernasconi e Isol. Estas ilustraciones se intercalan con relatos de escritores como Fernanda García Lao, Roberta Iannamico, Luciano Saracino, Mariano Quirós, Ariel Williams, Julián Axat, Marcelo Guerrieri, Patricia Suárez, Alejandra Kamiya, Eduardo Sacheri, Gustavo Murillo, Sergio De Matteo, Viviana Ayilef, Silvia Mellado, Natalia Ferreyra, Leo Oyola y María Pia López.

La prologuista, Andruetto, comienza su texto preguntándose qué es la patria, una reflexión que hemos incluido como epígrafe de la Introducción de esta tesis: "Qué es ese suelo manchado de sangre para alguien que no sabe que las cosas tienen dueño, que otros países pueden apropiarse hasta de nosotros" (Andruetto, 2022, p. 15). Las múltiples preguntas que la autora plantea a lo largo del prólogo invitan a cuestionar muchos de los lugares comunes sobre la guerra y sobre Malvinas que hemos abordado en otros capítulos. La cuestión sobre qué es la patria se responde de diversas maneras a lo largo del prólogo, a través de diferentes relatos que siguen, pero siempre mediante el "quizás": no hay respuestas cerradas, ni certezas definitivas.

No profundizaremos aquí en los relatos, ya que el libro no forma parte de nuestro corpus emergente y posee una complejidad notable en su construcción, su cuidado diseño y la diversidad de los textos, lo que demandaría otro espacio para su

análisis. Sin embargo, cabe destacar que el modo en que se aborda la guerra resulta novedoso: cruza el género autobiográfico con la miscelánea, integra la ilustración como una manera de leer Malvinas, pone en diálogo diversas textualidades y propone, en sí mismo, un concepto de memoria que se aleja de las representaciones convencionales. En este sentido, notamos algunos puntos de contacto con *Postales desde Malvinas*.

Otro libro editado por una editorial independiente, Salim ediciones, es *Malvina. Historias en papel de chocolate* (2022), de los hermanos Fabián y Ariel Sevilla. Por su parte, la editorial EDUVIM, de la Universidad de Villa María, publica dos historietas entre los dos aniversarios, el treinta y el cuarenta: *Malvinas, el sur, el mar, el frío* (2016), que incluye textos de varios autores, y *Cómo yo gané la guerra* (2017), de Pepe Angonoa y Javier Soler, ambos dentro de su colección *Eduvim Ilustrados*. Más recientemente, en 2024, la editorial de juegos Tinkuy creó un mazo de cartas titulado *Contame Malvinas*, cuyo objetivo es construir y narrar una historia a partir de la selección de situaciones, puntos geográficos, objetos, animales y cartas de clima.

También en el cuadragésimo aniversario, Hotel de las Ideas lanza *Turba. Memorias de Malvinas* (2022), de Lauri Fernández, y sobre esta novela gráfica queremos hacer un breve comentario. Editada gracias a un subsidio del Fondo Nacional de las Artes, *Turba* ficcionaliza un momento de la vida de la autora, quien, además de ser historietista e ilustradora, es investigadora del CONICET en la especialidad de Artes y Cultura Popular. En el marco de una beca que le permite viajar a Inglaterra, Fernández propone una novedosa intersección entre la historieta y la novela gráfica, que le permite construir su relato en varios capítulos con elementos de documental y crónica. La obra combina el viaje personal de la autora

en el contexto de su beca y su investigación, con entrevistas realizadas a excombatientes argentinos e ingleses y conversaciones con miembros del Equipo Argentino de Antropología Forense. Ilustrada con acuarelas, la crudeza de los relatos se ve suavizada por una mirada poética, ofreciendo una visión fresca y original sobre la experiencia de Malvinas. En esta ficción, el testimonio juega un rol fundamental, en un juego de tensiones y reconstrucción similar al que plantea *Postales desde Malvinas* de Lorenz. La identidad de la enunciadora se presenta como liminal, ya que se configura como investigadora en formación, dibujante, escritora y becaria, mientras mantiene un constante cuestionamiento de su propio trabajo, lo que enriquece la dimensión de su relato.

Por último, nos interesa detenernos en una *nouvelle* de Verónica García Ontiveros (2022), *La lista*, editada por Estrada, dado que este texto comparte algunas similitudes genéricas con *Nadar de pie*, en tanto yuxtapone una gran cantidad de discursos: un narrador en primera persona, otro en tercera, capítulos que son puramente diálogo y cartas. Al igual que en el texto mencionado, aquí también aparece una niña, llamada Andrea, que narra parte de su historia, por lo que la guerra se entremezcla, una vez más, con cuestiones propias de la infancia. El hilo conductor entre los capítulos es Malvinas y la lista de objetos solicitados en 1982 para las donaciones a los soldados: bufandas, mantas, crema Nivea y manteca de cacao son algunos de los ítems básicos para la supervivencia de aquellos que estaban en las islas. Sin embargo, a lo largo del relato se revela que lo más importante de la lista termina siendo una carta escrita por Andrea a un soldado, Martín, debido al abrigo simbólico que representa. A la hora de narrar Malvinas, especialmente en cuentos y novelas dirigidos a niños y jóvenes, como hemos visto en *Nadar de pie* y *Postales de Malvinas*. Existe una persistencia del género que no solo responde a las

decisiones narrativas del autor, sino que cumple un papel fundamental en la memoria de Malvinas, aportando verosimilitud al relato.

Las cartas son, además, un vehículo privilegiado para explorar las impresiones subjetivas de los soldados como protagonistas de la guerra y de sus familias. Si bien toda carta es la exteriorización escrita de una expresión interior, en este caso el género epistolar se convierte en un medio óptimo para transmitir lo más íntimo y personal. Además, las cartas subrayan y dimensionan las distancias geográficas y temporales, la lejanía en el espacio, la tardanza en las respuestas, y también aquellos materiales, dónde y cómo se escribe, con qué materiales, en qué condiciones. Por último, el género epistolar abre un espacio para la prosopopeya, permitiendo dar voz a los caídos, documentando su paso como testigos de la guerra y recordando sus vivencias y su inexorable ausencia. Como síntesis de todos estos rasgos, cabe mencionar una de las epístolas más conocidas de la guerra: la carta que el maestro y soldado voluntario Julio Rubén Cao escribió a sus alumnos mientras combatía en Malvinas. Este texto debía ser compartido con ellos en caso de que Cao muriera en la batalla. A pesar de que cayó en junio de 1982, su cuerpo solo fue oficialmente identificado en el cementerio argentino de Puerto Darwin en 2018. Sin embargo, su carta tuvo una fuerte circulación pública, haciendo eco de su voz silenciada (Bayerque y Dubatti, 2024).

Tanto *La lista* como *Turba*, forman parte de una colección de la Provincia de Buenos Aires llamada 'Identidades Bonaerenses: Leer, sentir, pensar, vivir la provincia', lanzada un año después del cuarenta aniversario. La selección literaria fue realizada por un equipo conformado por Martín Biaggini, Paula Bombara, Félix Bruzzone, Cynthia Edul y Leonardo Oyola, y se organiza en un catálogo que distingue seis zonas: Ciudades bonaerenses, Conurbano + Gran La Plata, Costa Atlántica, Delta,

De Buenos Aires al mundo y Espacio Rural. Esta propuesta busca que los libros, entendidos como objetos culturales, regresen a las escuelas, en un giro respecto a las políticas públicas nacionales –en tanto se ha desmantelado el Plan Nacional e Lecturas– reafirmando la escuela como "la gran ocasión" para que los adolescentes ejerzan plenamente sus derechos y se apropien del mundo de las palabras, como señaló Graciela Montes (2006). *La Lista* y *Turba* son incluidos bajo la denotativa etiqueta “Malvinas”.

Cierre del capítulo: *Reescribir la memoria*

A cuarenta años de la guerra, el mercado editorial sobre Malvinas se ha reconfigurado. Nuevas propuestas y modos de distribución han permitido que los textos sobre el conflicto se difundan en formas renovadas. Las colecciones digitales, las re-ediciones y los proyectos de distribución estatal amplían el espectro de circulación de obras que antes se mantenían en un círculo más reducido. Es evidente que la LJ ha encontrado nuevas formas de abordar este acontecimiento histórico, expandiendo las posibilidades de interpretación.

La literatura, como toda manifestación artística que resiste a la fijación del sentido, configura nuevos significados a medida que transitan las generaciones (aún, como vimos, a partir de los mismos textos). En el corpus emergente que hemos explorado, predominaba la figura del narrador que, desde su experiencia directa en la guerra o la posguerra, relataba los hechos ocurridos en 1982. Hoy, esos mismos personajes, que inicialmente narraban el conflicto desde su vivencia inmediata, han pasado a ser voces más adultas que cuentan a las nuevas generaciones lo sucedido, continuando así un proceso de transmisión de memoria. Como señala Hidalgo Rosas (2016), la literatura juvenil establece un diálogo con el discurso histórico,

reescribiendo hechos que la historia destacó en determinados momentos. En esta intersección, la literatura no solo construye mundos ficcionales desvinculados de referentes verificables, sino que también establece un diálogo con la Historia al buscar documentar la memoria de los hechos pasados que configuran el recorrido y la identidad de una nación. Este giro generacional en los relatos sobre Malvinas refuerza, así, el papel de la literatura como vehículo de una memoria activa y transformadora, que permite que cada nueva interpretación dialogue con la historia colectiva.

Como sostiene María Teresa Andruetto (2014), la literatura de memoria "necesita construir con las palabras un plus de sentido, una distorsión o un corrimiento de lo conocido o de lo sucedido" (p. 160), con el objetivo de incomodar al lector y desestabilizar certezas preexistentes. En este proceso, el discurso literario y el histórico se entrelazan, generando nuevas narrativas que reescriben la historia a la luz de la memoria. De este modo, la literatura sobre Malvinas no solo actúa como testimonio de lo sucedido, sino como una oportunidad para reimaginar el pasado, cuestionar certidumbres y seguir configurando la identidad.

Este proceso de relectura, recolección y reescritura, donde la literatura se despliega de manera expandida, demuestra que la Guerra de Malvinas, lejos de ser un acontecimiento aislado, sigue moldeando y modificando los imaginarios de las nuevas generaciones. Es un conflicto que permanece vivo, incluso a través de las páginas, en los relatos que siguen desafiando, construyendo y enseñando nuevas maneras de entenderlo.

CONCLUSIONES

A veces en la noche
entre las sábanas del deseo
cavo de nuevo una trinchera
para resguardarme del dolor

Gustavo Caso Rosendi, *Soldados*

Arte, educación y política son conceptos entramados y dependientes. Si la educación es vapuleada, es vapuleada la palabra de nuestros niños y nuestros jóvenes y, con la palabra, sus capacidades, sus sueños y sus derechos. Entonces, la pregunta que todos nos hacemos, pero muy especialmente los escritores: ¿debe la literatura erguirse en defensa de la palabra atropellada? Quién, si no.

Liliana Bodoc, *La literatura en los tiempos del oprobio*

En las páginas anteriores, hemos realizado una travesía por territorios poco explorados. Siguiendo la perspectiva de Louis Marin (2009), esta lectura ha considerado la imagen y el relato como instancias de tránsito, donde los textos no solo se ven atravesados por ciertas representaciones, sino que, al mismo tiempo, las desvían, las reconfiguran y las proyectan hacia nuevos sentidos. En este proceso, la literatura se convierte en un espacio de negociación, donde las memorias y las identidades se disputan, se reacomodan y, en ocasiones, se resignifican. Así, esta tesis se inserta en un diálogo entre múltiples sentidos en pugna. Gustavo Caso Rosendi (2009) explica que eligió titular su libro *Soldados* justamente para disputar los sentidos de esa palabra tan connotada. También *Malvinas,* hemos visto, es un significante cargado de sentidos diversos: un territorio, un símbolo, un mito, y una condición de posibilidad de lo argentino. Hemos planteado interrogantes acerca de los jóvenes, sus identidades y la literatura dirigida a este destinatario. En este

sentido, hemos observado que la identidad es una construcción en constante devenir, un proceso situado en la intersección de diversos discursos, que representa un espacio de dificultad y negociación constante, un punto de sutura, formado por significantes flotantes, y que se configura a partir de la mirada ajena.

Como explicamos, el núcleo que reúne los textos del corpus emergente es *Malvinas.* Estos textos se refieren a la cuestión de manera más o menos explícita, ya sea aludiendo al espacio geográfico o utilizando recursos retóricos que enmascaran el referente, dejando huella de la experiencia de la guerra tanto en los sujetos que la vivieron, en sus familias, como en la sociedad. En esta investigación, nos propusimos como objetivos generales contribuir al desarrollo teórico e investigativo del campo de la LJ en Argentina, profundizando y ampliando el conocimiento acerca de los vínculos entre historia y ficción. Para ello, formulamos la hipótesis de que, alrededor del 2012, Malvinas ingresó en la LJ como parte de una mancha temática que, con personajes y lectores modelados por identidades liminares, atraviesa y reconfigura las formas narrativas. De esta manera, conformamos un corpus emergente juvenil de Malvinas, en el que tanto el sujeto social destinatario de esta literatura como los narradores y personajes principales de los relatos son jóvenes. Por su carácter transicional entre la niñez y la adultez, la juventud se constituye como un espacio *liminal.* A la vez, las representaciones que surgen de él constituyen un aporte novedoso al campo de la LJ, por lo que las llamamos identidades *liminares*.

Como objetivos particulares, planteamos analizar las operaciones editoriales de selección, publicación y circulación realizadas tanto por el mercado editorial como por el Estado en este corpus, especialmente a través de programas del Ministerio de Educación de la Nación. En relación con este objetivo, formulamos una subhipótesis: que el Estado, a través del Plan Nacional de Lectura y el Programa

Educación y Memoria, se apropia no solo de textos literarios, sino también de las operaciones habitualmente realizadas por el mercado editorial de la LJ, con el fin de contribuir a las políticas de lectura y memoria. Como señala Renan (2000), la construcción de la identidad nacional ha estado históricamente vinculada a procesos de memoria colectiva y a la articulación de relatos compartidos de sufrimiento y sacrificio. Esta dimensión es también evidente en el corpus analizado, donde la guerra de Malvinas opera como un "pasado utilizable" (Barroso, 2022), en el que se han intentado fijar sentidos unívocos que consolidan una narrativa nacional. Para abordar esta cuestión, en el Capítulo 3 analizamos la interrelación entre la LJ, las políticas públicas y el mercado editorial, reflexionando sobre el papel de la literatura y sus distintos usos en el contexto de la mediación editorial estatal y comercial. Identificamos, entonces, que en el ámbito estatal las publicaciones literarias no solo cumplen una función pedagógica, sino que también se insertan en el mercado literario, generando una retroalimentación entre ambos. Los materiales editados alrededor de 2012, centrados en la memoria de Malvinas, fueron diseñados específicamente para la escuela, con objetivos claros y orientados a la construcción de ciudadanía. En cambio, en la mediación construida por las editoriales comerciales se advierte un interés en la memoria de Malvinas, aunque con menor énfasis en el reclamo por la soberanía. No obstante, entre los distintos textos pueden reconocerse matices. A través de la mediación, estos libros articulan operaciones editoriales para la construcción de un *ethos* memorial.

Por otro lado, nos planteamos dos objetivos: caracterizar las "identidades liminares" que surgen en el corpus emergente y juvenil de Malvinas, y describir los modos de leer en estos textos literarios a través de un análisis cualitativo de los soportes y un análisis textual. La subhipótesis principal que planteamos es que los

modos de leer Malvinas en la LJ editada alrededor del 2012 están organizados en función de un propósito de construcción de la ciudadanía en los jóvenes lectores, reforzando la idea del reclamo por la soberanía argentina de las islas. En el Capítulo 4, realizamos un recorrido de lectura por un territorio literario poco explorado, identificando una ruptura con la configuración tradicional de la LJ, que suele centrarse en la experiencia personal e inmediata de los protagonistas. Aunque los relatos están narrados en primera persona por jóvenes, adolescentes o niños, estos personajes se convierten en observadores más que en actores directos, lo que enriquece los relatos, permitiendo una reflexión sobre los ecos de la guerra y la posguerra, especialmente en quienes no la vivieron de manera directa, promoviendo una mayor identificación con los lectores. Así, los textos navegan entre la ficción y el testimonio, lo que genera una lectura más activa y compleja, distinta a las representaciones tradicionales de la LJ y de sus destinatarios.

Los textos configuran diversas representaciones de los soldados, que agrupamos en cuatro arquetipos. En primer lugar, la conscripción se presenta como un proceso traumático, transformado por la irrupción de la guerra. En menor medida, se retrata al soldado en el campo de batalla, aún atravesado por la acción bélica. El desertor, por su parte, emerge como una figura clave, vinculada tanto a la literatura argentina en general como a la que aborda el conflicto de Malvinas en particular. Los soldados de la posguerra no solo enfrentan secuelas psicológicas, sino también físicas, que transforman sus vidas de manera irreversible. En este sentido, la figura del mutilado condensa las huellas de la guerra. Estas representaciones de personajes, cuya identidad se presenta como novedosa en la LJ, se inscriben en situaciones de tránsito que vinculan la experiencia de los personajes

con la juventud, más allá del contexto específico de la guerra. Así, la identidad nacional se muestra en crisis, especialmente al abandonar el tono épico tradicional.

En el Capítulo 4, también analizamos los recursos retóricos recurrentes, como la metáfora y el collage de discursos, que entrelazan diversas voces. Asimismo, destacamos los procesos de recorte y elipsis, y cómo algunos relatos construyen alegorías para traducir la experiencia de la guerra. Finalmente, advertimos que ciertos textos permiten abordar la cuestión de Malvinas y las identidades desde otros puntos de vista, ampliando la diversidad de las representaciones.

Nuestro trabajo cuestiona los prejuicios sobre la LJ, que la ven como una "paraliteratura" simple y lineal, demostrando que estos textos exigen un lector comprometido y crítico. En lugar de promover una identificación directa con el destinatario, estos relatos ofrecen una visión compleja de la historia y la memoria. La investigación también se vincula con la crítica literaria sobre la guerra, que ha señalado aspectos como la ausencia de la épica tradicional y la reformulación de la narrativa de los excombatientes. No obstante, la LJ se distingue por trasladar la experiencia de la guerra del campo exclusivo de los excombatientes hacia una trama más amplia de relaciones e impactos sociales, involucrando a personajes que viven el conflicto a través de vínculos afectivos. Finalmente, demostramos cómo la LJ de la posdictadura construye su propio modo de narrar el conflicto, desplazando el foco de la memoria individual hacia una memoria colectiva y social. Este corpus, complejo, escapa a las categorías tradicionales de la LJ, planteando nuevas formas de abordaje.

En el planteo mismo de nuestro problema de investigación, habíamos observado que el 2012 constituía una instancia simbólica inaugural para el ingreso de Malvinas en la LJ, un fenómeno que cobra cada vez más relevancia. Por esta razón,

en el último capítulo indagamos cómo, a cuarenta años de la guerra, el mercado editorial sobre Malvinas ha experimentado transformaciones, con nuevas propuestas y puesta en circulación que amplían el alcance de los textos sobre el conflicto. Las colecciones digitales, reediciones y proyectos de distribución estatal han permitido que estos textos lleguen a un público más amplio, mostrando cómo la LJ ha encontrado nuevas formas de abordar este acontecimiento histórico y ampliar las posibilidades de interpretación.

Hemos titulado este trabajo *Identidades liminares. La emergencia de Malvinas en la literatura para jóvenes a treinta años de la guerra*. De este modo, retomamos el concepto de "identidad liminal", introducido por Guber (2004) para analizar a lo largo de estas páginas la transformación de aquellos jóvenes que pasaron de ser "chicos" a "veteranos" de la Guerra de Malvinas. Lo *liminal* es una zona de pasaje, un umbral de transición entre dos momentos, típicamente de la juventud a la adultez. En este sentido, el concepto resulta productivo y pertinente tanto para referirse a las identidades juveniles de los personajes del corpus analizado como para pensar en el lector modelo que estos dispositivos construyen. Sin embargo, tomamos esta categoría para articularla con "liminar", término cercano en el significante, pero distinto en el significado. Su pertinencia radica en que las identidades que emergen en el corpus –eje de esta investigación– resultan novedosas: representan juventudes que, antes de "los alrededores de 2012", no aparecían en la literatura juvenil argentina.

A su vez, observamos que lo liminal/liminar se expande para entramar diversas zonas y aristas del problema indagado en la presente investigación. En primer lugar, la literatura juvenil se sitúa en una zona gris en cuanto a su definición, siempre entre la destinada a las infancias y la llamada "literatura a secas", con límites

difusos. Incluso, advertimos que, muchas veces, son los paratextos –es decir, las instancias de mediación editorial– los que determinan si un texto pertenece a la literatura para jóvenes o no.

Como explicamos en capítulos anteriores, la mediación editorial posibilita la transformación de una forma material en otra, creando un espacio significante y liminal. El soporte construye sentidos vinculados a propósitos extraliterarios a través de diversas operaciones de mediación, como hemos analizado en colecciones, antologías, materiales didácticos y libros de ficción y poesía.

Por otro lado, y retomando el primer punto, las identidades liminares en nuestro corpus se materializan de manera particular en la voz narradora, que adopta funciones diversas: un personaje con un punto de vista privilegiado para narrar, un autor que disemina elementos autobiográficos en su relato o, en menor medida, una narración que interpela directamente al lector. Una vez más, emergen aquí límites borrosos e identidades no del todo delineadas, que invitan a reflexionar sobre las tensiones entre historia, memoria y ficción.

Por último, en la tensión entre la "cuestión" y la "causa" Malvinas, entre la construcción de un mito o símbolo nacional y entre lo que se dice y lo que queda silenciado, emergen también interrogantes sobre los límites. A cuarenta años de la guerra, la extensión de la mancha temática y sus reverberancias siguen siendo una pregunta abierta. En este contexto, es relevante la reflexión de Adriana Bocchino (2013) sobre las colecciones en el campo literario:

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

Siguiendo esta idea, podemos pensar que el corpus emergente de Malvinas se organiza como un conjunto, configurando un *itinerario de lectura* con peso propio. Se contribuye, así, a la representación y circulación de un acontecimiento histórico como la guerra de Malvinas, favoreciendo nuevas interpretaciones y diálogos culturales.

Si bien esta investigación concluye aquí, deja abiertas diversas líneas de trabajo que podrían enriquecer el campo de la LJ. En primer lugar, el vínculo entre este tipo de literatura y los procesos de memoria seguirá siendo un tema relevante, especialmente a medida que surjan nuevas interpretaciones y representaciones de la Guerra de Malvinas. Además, el estudio podría ampliarse al analizar la representación de conflictos bélicos en otras tradiciones literarias, permitiendo situar el caso de Malvinas en un marco global de relatos de guerra. Otra posible dirección sería explorar la construcción de la identidad en distintos corpus o itinerarios lectores destinados a jóvenes. Finalmente, resultaría valioso profundizar en el papel de la mediación editorial estatal en la creación y circulación de estos textos, particularmente en relación con los programas educativos y de memoria. Estas proyecciones permiten seguir indagando en las complejas intersecciones entre literatura, memoria y política en el ámbito juvenil argentino.

Este proceso de relectura y reescritura revela que la Guerra de Malvinas sigue moldeando los imaginarios de las nuevas generaciones. El conflicto permanece presente en los relatos, desafiando, construyendo y ofreciendo nuevas formas de comprensión. En un apartado de la tesis nos preguntamos: ¿hasta dónde llega la nación? Cuando reflexionamos sobre los valores de la identidad nacional, a menudo recurrimos a un contexto histórico muy distinto al actual, hacia fines del siglo XIX y

principios del XX. Pensamos en Sarmiento, Martín Fierro, en el afán homogeneizador de la inmigración, en Lugones y las operaciones realizadas en el Primer Centenario, en la necesidad de establecer fronteras claras. Sin dudas, esos ya no son los problemas que enfrenta la población, ni siquiera los que existían en 2006, cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional. Como hemos señalado (Bayerque, 2023), la idea de nación parece prevalecer sobre la de democracia, que resulta complementaria y quizás más acorde para una sociedad del siglo XXI, con toda esa historia detrás. Sin embargo, en el afán nacionalizador presente tanto en la ley como en muchos de los objetos de lectura analizados, lo que emerge es que, pese a más de cuarenta años de democracia ininterrumpida, esta no se presenta como un proceso acabado, sino como una práctica en constante construcción, y la literatura ocupa un lugar relevante en ese desarrollo. Nuestro análisis muestra, además, que el diálogo con los ideales de nación sigue vigente y profundamente arraigado.

Por su parte, la LJ argentina ha configurado un espacio clave para la elaboración de la memoria de Malvinas que, lejos de clausurarse, continúa expandiéndose y resignificándose con el paso del tiempo. A través de los textos analizados, hemos trazado un mapa de las representaciones del conflicto y de las estrategias editoriales que han intervenido en su circulación, lo que permite comprender cómo la literatura no solo dialoga con la historia, sino que también contribuye a transformarla.

Las identidades que atraviesan los objetos de lectura que hemos compartido en esta tesis dialogan, como no podía ser de otra manera, con la identidad nacional argentina que comenzó a configurarse a fines del siglo XIX y principios del XX. La pregunta acerca de qué es la argentinidad, que ha asediado a intelectuales, escritores, políticos, vuelve a ser protagonista en el corpus emergente y se actualiza.

Hemos visto que el sistema educativo, a través de diferentes operaciones y estrategias, siempre gravita en torno a la idea de "nación" y de consolidar esa identidad, aunque los resultados que observamos en el corpus estudiado distan de delinear una identidad definida y en cambio se construyen, como hemos visto, identidades liminares, porosas, plenas de interrogantes y elipsis. Este proceso se articula a través de leyes, programas educativos y sociales, y colecciones de textos literarios. En ocasiones, incluso, encuentra un valioso y potente aliado en el mercado editorial.

*

En el epígrafe del Preliminar, Ricardo Piglia (2009) resalta la importancia de la narración en la construcción social y en nuestras vidas, un punto también enfatizado, como vimos, por Benjamin (1987) y Chambers (1999). Y si bien no aprendemos a narrar en la universidad, en este espacio ocurren otras cosas. ¿Cuál es el sentido de escribir una tesis de doctorado? Un Doctorado en Letras, además. Escribo estas conclusiones a inicios de 2025, en un contexto marcado por el desfinanciamiento del sistema científico y de las universidades nacionales, en medio de una crisis profunda en el campo educativo y cultural, que se extiende también a otros ámbitos. En este escenario, mi identidad también ha sido interpelada. Como becaria, fui testigo privilegiada de la fragilidad de un sistema que, de un día para el otro, dejó a muchas personas en la calle. A la par de mis compañeros, viví los sinsabores de la inestabilidad económica a la que la precarización laboral nos ha expuesto. La pregunta sobre el futuro de la investigación en nuestro país y el rol social de quienes nos dedicamos a ella ha acompañado todo el proceso de escritura de esta tesis.

A lo largo del año pasado, mi vínculo con la universidad pública se fortaleció en nuevos espacios de enseñanza, mientras participaba en reclamos por el presupuesto y la continuidad de becas, en el contexto del vaciamiento del sistema. Las marchas universitarias masivas dan cuenta de que es una preocupación compartida, algo que ha sabido reconfortarme. A pesar del panorama adverso, la escritura de esta tesis ha sido una forma de sostener el deseo de hacer y la búsqueda de un sentido en el acto de investigar. Esperamos que el lector haya encontrado, al menos, un atisbo de eso en estas páginas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Corpus literario emergente

Birmajer, M. et.al. (2012). *Las otras islas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Birmajer, M. (2012). La penitencia. En *Las otras islas* (pp. 13-22). Buenos Aires: Alfaguara.

Bodoc, L. (2012). El puente de arena. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 23-30). Buenos Aires: Alfaguara.

Bodoc, L. et.al. (2016). *La historia se hace ficción I*. Buenos Aires: Norma.

Caso Rosendi, G. (2009). *Soldados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Comino, S. (2010). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Libros del Náufrago.

Comino, S. (2012). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

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* (pp. 19-25). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Diario La Nación.

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. (2012a). Clase 63. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 31-42). Buenos Aires: Alfaguara.

De Santis, P. (2012b). *La marca del ganado*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

De Santis, P. (2015). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Cuentos policiales con tinta y sangre* (pp. 9-23). Buenos Aires: Colihue.

Eckhardt, M. (2009 [1992]). *El desertor*. Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009 [1992]). El desertor. En *El desertor* (pp. 19-90). Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009). David. En *El desertor* (pp. 91-104). Buenos Aires: Quipu.

Eckhardt, M. (2009). La balada del soldado solo. En *El desertor* (pp. 105-116). Buenos Aires: Quipu.

Flachsland, C., Bialet, G. y Eggers Lan, M. (2009). *Soldados. Cuadernillo para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Flachsland, C., Adamoli, M. C. y Lorenz, F. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Forn, J. (2012). Memorándum Almazán. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 43-74). Buenos Aires: Alfaguara.

Garland, I. (2012). Las otras islas. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 75-96). Buenos Aires: Alfaguara.

Giardinelli, M. (2012). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

Giardinelli, M. (2017). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Loqueleo.

Lorenz, F. (2016). El día que en Madryn se acabó el pan. En *La historia se hace ficción I.* Buenos Aires: Norma.

Maquieira, M. F. (2013). *Rompecabezas*. Buenos Aires: Loqueleo.

Ministerio de Educación (2012). Colección Leer, crecer, conocer. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

Ramos, P. (2012). El alimento del futuro. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 97-114). Buenos Aires: Alfaguara.

Sacheri, E. (2012). Me van a tener que disculpar. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 115). Buenos Aires: Alfaguara.

Sobico, A. y Adamo, P. (2012). *Como una guerra*. Buenos Aires: Del Eclipse.

Suárez, P. (2012). La Guerra de las Malvinas. En Birmajer, M. et.al. *Las otras islas* (pp. 127-138). Buenos Aires: Alfaguara.

Vaccarini (2012). *Nunca estuve en la guerra.* Buenos Aires: Atlántida.

Valentino, E. (2002). *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aires: Sudamericana Joven.

Valentino, E. (2012a). No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja. En Birmajer, M. *Las otras islas* (pp. 139-149). Buenos Aires: Alfaguara.

Valentino, E. (2012b). *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

2. Referencias

AA.VV. (2022). Poemario. Plan Nacional de Lecturas. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/158194/poemario-gustavo-caso-rosendi-martin-raninqueo-juan-chico-y-

Agamben, G. (2011, mayo). ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, 26(73), 249-264.

Allerbon, D. (2013). Lectura, participación, ciudadanía e integración comunitaria. En A. Abadi (Ed.), Basta de anécdotas: Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura (pp. 63-68). Universidad de General Sarmiento.

Altamirano, C., & Sarlo, B. (1980). Conceptos de sociología literaria. Centro Editor de América Latina.

Alvarado, M. (2015). Paratexto. Eudeba.

Amar, H. M. (2021). Estado, escuela y comunidad en Argentina (2003-2007). Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 31(2), 211-225.

Andruetto, M. T. (2013). Hacia una literatura sin adjetivos. Comunicarte.

Andruetto, M. T. (2014). La lectura, otra revolución. Fondo de Cultura Económica.

Andruetto, M. T. (2022). Prólogo. En Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, Malvinas. Memorias de infancias en tiempos de guerra (pp. 14-16). CONABIP & Ministerio de Cultura de la Nación.

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica.

Andrenacci, L. (2003). Imparis Civitatis: Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. Sociohistórica, 13-14, 79-108. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.379/pr.379.pdf

Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. Estudios de Teoría Literaria, 4(7), 265-27. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133/1178

Archetti, E. (2003). Masculinidades: Fútbol, tango y polo en la Argentina. Antropofagia.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus. (Obra original publicada en 1973).

Arfuch, L. (2012). Memoria, testimonio y autoficción. En V. Tozzi & N. Lavagnino (Eds.), Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía (pp. 139-152). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Arfuch, L. (2013). Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites. Fondo de Cultura Económica.

Avelar, I. (2000). Alegorías de la derrota: La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo. Cuarto Propio. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778718

Ávila, L. (2021). La maestra. En Ávila, L. et. al. *Donde se acaba el viento*. Buenos Aires: Loqueleo. Ávila, S. (2021). *Ovejas*. Buenos Aires: Futurock ediciones.

Ávila, L. (2022). La maestra. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/158195/la-maestra-de-laura-avila

Baigorri, A. (2021). Colecciones literarias: la lengua identitaria. En Cañón, M. y Hermida, C. (comps.), *Lecturas mediadas: prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 32-54). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905

Baigorri, A. (en prensa). Políticas editoriales en la configuración de colecciones literarias escolares. En Tosi, C. y Dvoskin, G. (comps.), *Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtin, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE. Bajour, C. (2016). *Orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.

Barei, S. (1993). *La gran esponja: el campo cultural. E.T.C. ensayo-teoría-crítica*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Barei, S. (2016). Fronteras naturales/fronteras culturales: nuevos problemas/nuevas teorías. *Tópicos del Seminario, 1*(29), 109-125. Recuperado de http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/62

Basso Canales, M. y Curutchet, C. (2024). Pensar a los jóvenes como lectores, autores y estudiantes: una mirada sobre "lo juvenil" en la colección Leer y Crear de Editorial Colihue. En Baltar, R. (et. al.), *Constelaciones críticas, miradas sobre literaturas y culturas de la Argentina, España y Latinoamérica: Tomo II. Campo intelectual, poder y subjetividad* (pp. 448-460). Mar del Plata: EUDEM.

Baretta, D., Galano, P. y Laredo, F. (2018). *Cartografía de políticas públicas de juventudes: reflexiones a partir de sus configuraciones en Rosario*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Bartolucci, M. I. (2021). El cóndor pasa, una vez más: Antiguas causas nacionales en nuevos peronistas: Dardo Cabo y las Malvinas en 1966. En M. I. Bartolucci & B. A. Favero (Eds.), *En el nombre de la patria: Juventud, nacionalismos cotidianos y emociones patrióticas (Argentina, 1955-1979)* (pp. 35-68). Buenos Aires: Teseo.

Barroso, S. (2022). *Malvinas en la trama identitaria nacional: convergencias y disidencias en el relato escolar y en la literatura argentina contemporánea*. Río Cuarto: UniRío Editora. Barroso, S. (2023). Malvinas y literatura: desde *Los Pichiciegos* (1983) a *Ovejas* (2021). En Barroso, S., Asquineyer, A. y Di Marco, J., *Reinvenciones de la memoria: literatura y posdictadura* (pp. 75-85). Río Cuarto: UniRío Editora.

Barthes, R. (1972). El efecto de realidad. En Todorov, T. *Lo verosímil* (pp. 95-102). Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Niccolini, S., *El análisis estructural* (pp. 65-102). Buenos Aires: CEAL.

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2009). *El placer del texto* (N. Rosa, Trad.). Siglo XXI Editores.

Batticuore, G., El Jaber, L. y Laera, A. (comps.) (2008). *Fronteras escritas: límites, desvíos y pasajes en la literatura argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo editora.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Borges, J. L. (1985). Juan López y John Ward. En *Los conjurados*. Buenos Aires: Alianza.

Bayerque, M.A. (2020). 'Malvinas' en materiales de lectura del Estado: La colección *Leer, conocer, crecer* (2012). *Revista Cadernos de Letras*, 38, 137-150. https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/18795/12593

Bayerque, M. A. (2021). Modos de leer 'Malvinas' en la colección *Leer, conocer, crecer* (2012): ficciones de Estado. En Hermida, C. y Cañón, M. (comps.), *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la*

formación de Lectores (pp. 55-86). Mar del Plata: Facultad de Humanidades. Disponible en: http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905

Bayerque, M. A. (2022). "Hacemos memoria" de "Nuestras Malvinas". Modos de leer Malvinas en propuestas editoriales para las infancias y los jóvenes a 40 años de la guerra. *Diablotexto Digital, 11*, 64-87. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/24216/21021

Bayerque, M. A. (2023). Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el *Plan Nacional de Lectura* (2006-2012). Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Humanidades, UNMdP. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1250

Bayerque, M. A. (en prensa). "Basado en hechos reales". La narrativa histórica en la literatura juvenil argentina. En Tosi, C. y Dvoskin, G. (comps.), *Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil*. Buenos Aires: Eudeba.

Bayerque, M. A. y Dubatti, R. (2024). Leer Malvinas desde los bordes: Cruces entre la literatura para niños y jóvenes y el teatro. *Sincronía, 87*(12), 360-388.

Bayerque, M.A., Couso, L. y Hermida, C. (2021). "Como entrar en un bosque por primera vez…" Jóvenes y literatura. *Revista Umbrales*, nro. 2. Recuperado de https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/como-entrar-en-un-bosque-por-primera-vez-jovenes-y-literatura/

Belinche Montequin, M. (2013). *Cartografía de la memoria: Malvinas, entre las propuestas pedagógicas estatales y las representaciones que circulan en las aulas* [en línea]. Trabajo final de grado. UNLP, FHyCE.

Benitez, A. (2020). *La construcción de representaciones en docentes y alumnos acerca de la literatura juvenil: nuevas prácticas y modos de leer en tercer año de la educación secundaria a través de las novelas publicadas en la serie Zona Libre de la Editorial Norma*. Tesis de Maestría en UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, Facultad de Humanidades y Artes, Subsecretaría de Posgrado Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Benjamin, W. (1987). En *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.

Bernetti, J. L. y Giardinelli, M. (2014). *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Bianchi, M. C. (2022). Presentación. En Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, *Malvinas. Memorias de infancias en tiempos de guerra* (pp. 11-13). Buenos Aires: CONABIP y Ministerio de Cultura de la Nación.

Binder, W. (2014). Introducción. En Andruetto, M. T. y otros, *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: Calibroscopio.

Blanas, G. (2014). *Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso: en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008*. Córdoba: CEA.

Blanco, L. (2013). Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes. En Stapich, E. y Cañón, M. *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.

Boletín Oficial de la República Argentina (2023). Resolución del Poder Ejecutivo 1894/2023.

Boletín Oficial de la República Argentina (4/7/2024). Decreto 579/2024. Recuperado de https://www.boletinoficial.gob.ar/web/utils/pdfView?file=%2Fpdf%2Faviso%2Fprimera%2F310048%2F20240704

Bombara, P. (2021). *La tía, la guerra*. Buenos Aires: Loqueleo.

Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (agosto, 1998). El último manotazo. En *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 7, pp. 4-6.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (enero, 2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 19-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bombini, G. (diciembre, 2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), pp. 21-32. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486

Bombini, G. (junio, 2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), pp. 19-34. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198/2309

Bottazi, F. (en prensa). Modos de decir Historia y hacer Memoria en la escuela: las efemérides. En Tosi, C. y Dvoskin, G. (comps.), *Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil*. Buenos Aires: Eudeba.

Bottazzi, F. (diciembre, 2022). La guerra de Malvinas en imágenes para el aula. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15(8), pp. 96–122. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6363/6784

Bornemann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Librerías Fausto.

Bourdieu, P. (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2006). La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ecuador Debate. Memorias de la izquierda*, (67), pp. 165-184. Quito: CAAP. ISSN: 1012-1498.

Buch, E. y Gilbert, A. (2022). *Escuchar Malvinas. Músicas y sonidos de la guerra*. Buenos Aires: Gourmet Musical.

Bustamante, P. (2006). La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas. En Bustamante y Campusano (comps.), *Escuchando*

con los ojos. Voces y miradas acerca de la lectura en Salta (pp. 124-134). Salta: Ministerio de Educación Programa de Planeamiento Educativo Red Federal de Formación Docente Continua.

Bustamante, P. (2012). Pensar la literatura juvenil como parte del campo cultural. En *Actas del I Simposio La LIJ en el Mercosur*. Salta: SMA ediciones.

Bustamante, P. (octubre, 2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Kapichuá. Sobre literatura infantil y juvenil*, 1, pp. 49-62.

Bustamante, P. (2021). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil*. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [Ensayos]*, 24(124), pp. 163-186. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf

Bustamante, P. y Bayerque, M. A. (diciembre, 2021). Literatura juvenil/literatura para jóvenes: bordes, fronteras y arrabales de la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13(7), pp. 5-19. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5729

Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Cañón, M.; Stapich, E. (abril, 2012). Sobre atajos y caminos largos: la literatura juvenil. *Revista El toldo de Astier*, Nº 4. UNLP.

Cañón, M. (diciembre, 2015). Coleccionar para el lector del bicentenario. El estado como selector de literatura para niños. *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1, Nro. 1, pp. 33-55.

Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Cañón, M. (2021). Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001). Tesis de Doctorado. UNMDP.

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.

Cañón, M. y Valdivia, M. (2024). Operaciones de consolidación del campo de la literatura argentina para niños y niñas: mirar con telescopio. En Rosalía Baltar... [et al.]. *Constelaciones críticas, miradas sobre literaturas y culturas de*

la Argentina, España y Latinoamérica: Tomo II. Campo intelectual, poder y subjetividad (pp. 461-466). Mar del Plata: EUDEM.

Cangiano, A. (abril, 2012). "Desmalvinización", la derrota argentina por otros medios. En *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. UBA. Número 80. CABA.

Careaga, M. (2023). "Construcción de un olvido: análisis sobre el reconocimiento de las Veteranas de la Guerra de Malvinas (1982-1990)" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/11975

Carranza, M. (diciembre, 2020). "La horrible consecución de fines útiles". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 197-212.

Castellino, M. E. (diciembre, 2022). El motivo del 'Viaje a Malvinas' en la literatura juvenil argentina. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15 (8), pp. 57 – 76. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6686/6792

Castelló Joubert, V. (2012). Revisión del concepto de ficción en la literatura sobre el pasado reciente en Argentina. Aproximación a dos casos: *Noticias del setenta y cinco* de Jan De Jager y *La casa de los conejos* de Laura Alcoba. En Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía* (pp. 257-264). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Castillo, A. (1982). *El señor Brecht en el Salón Dorado*. En Castillo, A. (1995) *Teatro completo*. Buenos Aires: Emecé.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Cella, S. (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada.

Ceseranni, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (Comp.) *Literatura y educación* (pp. 80-102). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEAL.

Chao, D. (2021). ¿Qué hacer con los héroes? Los veteranos de Malvinas como problema de Estado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SB Editorial.

Chambers, A. (1999). *Narración de Cuentos y Lectura en voz alta*. Caracas: Banco del Libro.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1993). *Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2014). La lectura: una práctica cultural. Conversación con Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273). Buenos Aires: Siglo XXI.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2024). El viaje del libro a través de la historia. Entrevistado por Mariano Schuster. *Revista Nueva Sociedad*. Recuperado de https://nuso.org/articulo/el-viaje-del-libro-a-traves-de-la-historia/

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A.M. y Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza Un andar posible para la investigación y la formación*. Buenos Aires: Tornasol FLACSO.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). En *EDUR Educação em Revista*, 34, pp. 1-26. Recuperado de https://www.scielo.br/j/edur/a/TZwKs6QN5XttFGGR8nMGhyn/?lang=es

Cisilino, J. & Barrena, F. (2021). *Que la música no me sea indiferente: La Guerra de Malvinas en el rock nacional (1982-2020)*. *Aletheia, 12*(23), artículo e109. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13181/pr.13181.pdf

Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa.

Coira, M. (2012). Trauma y narración: Tres novelas de Martín Kohan. En *IV Congreso Internacional de Letras*.

http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2936/1352

Coira, M. (2013). Trauma y narración: Tres novelas de Martín Kohan. En *Actas del V Congreso Internacional de Letras* (pp. 1-12). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://doi.org/xxx

Coira, M. (2023). Narrar el trauma: Una mirada acerca de la escritura de Félix Bruzzone. *CELEHIS – Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas, 32*(45). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/7241/7527

Comino, S. (2022). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lecturas. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/157982/nadar-de-pie-de-sandra-comino

Comisión Provincial por la Memoria (2022). *40 años de la Guerra de Malvinas: Justicia para los soldados torturados por sus superiores*. CECIM. https://www.comisionporlamemoria.org/wp-content/uploads/sites/16/2022/03/TESTIMONIOS-CAUSA-MALVINAS.pdf

Cucuzza, H. R. (dir.), & Spregelburd, R. P. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina: De catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Couso, L., & Bayerque, M.A. (2019). La memoria no duerme: Recordar individual y colectivamente. https://jitanjafora.org.ar/itinerario1/la-memoria-no-duerme-recordar-individual-y-colectivamente/

Couso, L. (2023). *La literatura en pugna: Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)*. Tesis Doctorado en Letras.

Couso, L. B., Rivas, F., & Verón, M. (2022). Avatares de un ilustrador inquieto y una colección provocativa: Entrevista a Istvansch. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 14*(7), 289-321.

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila editores & UNSAM edita.

Dalmaroni, M. (2005). Historia literaria y corpus crítico: Aproximaciones williamsianas y un caso argentino. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (12). http://www.celarg.org/int/arch_publi/dalmaroni_b_12.pdf

Dalmaroni, M. (2010). La obra y el resto: Literatura y modos del archivo. *Revista Telar, 7-8*, 9-30. http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/143/132

Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario: Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, 2*(2), 1-11. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15799

Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria: Problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es [Fecha de consulta].

Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia II* (J. A. Porrúa, Trans.). Siglo XXI.

Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona.

Devetach, L. (1966). *La planta de Bartolo*. En *La torre de cubos* (pp. 11-22). EUDECOR.

De Diego, J. L. (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina: 1880-2010*. Fondo de Cultura Económica.

De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros*. Ampersand.

De Diego, J. L. (2024). *¿A qué llamamos literatura? Todas las preguntas y algunas respuestas*. Fondo de Cultura Económica.

De Luca, R. (2015). La propuesta de la editorial Kapelusz para la escuela primaria argentina: Un análisis cualitativo y cuantitativo de sus manuales para 4º grado en el área de Ciencias Sociales, 1976-2001. *Práxis Educativa, 10*(1), 201-225. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438282011

De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Eudeba.

De Santis, P. (2022). *La marca del ganado*. Plan Nacional de Lecturas. Recuperado https://www.educ.ar/recursos/156477/la-marca-del-ganado-de-pablo-de-santis

Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Libros del Quirquincho.

Di Meglio, E. (2021). *Escrituras de lo traumático: Lenguaje, lengua y traducción. Sobre La casa de los conejos (2008) de Laura Alcoba y La resistencia (2018) de Julián Fuks*. Tesis Doctorado en Letras, Facultad de Humanidades, Mar del Plata.

Drucaroff, E. (30/03/2007). Malvinas: Una mancha temática que aún sangra. *Diario Perfil*.

Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre: Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Emecé.

Dubatti, R. (2022). *Nadar en diagonal: Representaciones de la Guerra de Malvinas y sus consecuencias socioculturales en el teatro argentino (1982-2007)*. Eudeba.

Eco, U. (1989). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Edelman, L., y Kordon, D. (2023). Superar el trauma en colectivo (pp.). En Hernando. *Trauma. Herencia, palabra y acción colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

Educ.ar S.E. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales* / dirigido por Laura Marés. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E.

Educ.ar. (2022). *Clama el viento y ruge el mar*. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/156482/clama-el-viento-y-ruge-el-mar

Ehrmantraut, P. (2013). *Masculinidades en guerra. Malvinas en la literatura y el cine*. Córdoba: Comunicarte.

Eisner, L. (2014). Argumentación didáctica y argumentación polémica en la prensa política de la primera mitad del siglo XX: El Anuario Socialista Argentino como artefacto retórico. *Rétor*, 4(2), 123-152.

Erlich, U. (2015). *Malvinas: Soberanía y vida cotidiana*. Villa María: Eduvim.

Erlich, U. (2021). Malvinas: fundamentos históricos y desafíos de la política exterior. En AAVV. *Argentina en el mundo. Relaciones Internacionales, política exterior y defensa nacional*.

Even-Zohar, I. (1999). La posición de la literatura traducida en el polisistema literario. En Iglesias Santos, M (comp.) *Teoría de los Polisistemas* (pp. 223-231). Madrid: Arco.

Farías, M., Flachsland, C., & Rosermberg, V. (abril, 2012). Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria. En *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales* (Nro. 80). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Feierstein, D. (2019). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. BA: FCE.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En M. Feldfeber [et al.], *Las políticas educativas después de los ´90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 43-70). Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Ariel.

Fernandez, L. (2022). *Turba. Memorias de Malvinas*. Buenos Aires: Hotel de las ideas.

Fernandez, V. (2007). *Diccionario práctico de figuras retóricas y términos afines: Tropos, figuras de pensamiento, de lenguaje, de construcción, de dicción, y otras curiosidades* (formato PDF). Publicación: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018.

Foffani, E., & Torres, V. (Coords.). (2022). *Poesía argentina y Malvinas: Una antología (1833-2022)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5202/pm.5202.pdf

Fogwill, R. (1983). *Los Pichy-cyegos. Visiones de una batalla subterránea*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Forn, J. (1991). *Nadar de noche*. Buenos Aires: Planeta.

Da Fonseca Figueira, J. (1978). *Cómo los poetas les cantaron a las Malvinas*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (2012). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: FCE.

Franco, M. (2023). *1983 transición, democracia e incertidumbre*. Ediciones UNGS.

Gago, M.P. (2023). La rememoración del primer aniversario de Malvinas en las revistas argentinas *Somos* y *Gente* (1983). *Malvinas en Cuestión, 2*. https://doi.org/10.24215/29533430e016

Gambaro, G. (1983). Del sol naciente. En G. Gambaro (2011). *Gambaro Teatro III. Desde 1980 a 1991*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Gambaro, G. (2019). *La malasangre y otras obras de teatro*. Buenos Aires: Loqueleo.

Gamerro, C. (2012 [1998]). *Las islas*. Buenos Aires: Edhasa.

Gamerro, C. (2015). *Facundo o Martín Fierro. Los libros que inventaron la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.

Gamerro, C. (2018). *Shakespeare en Malvinas*. Rada Tilly: Espacio Hudson.

García, L. (abril, 2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970–1990). *El taco en la brea, 1*(2), 80-118. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4672/709

Garcia, L. (2016). La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina. *Investigación Bibliotecológica, 30*(69).

Garcia, L. (2021). Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura en Argentina. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [Ensayos]* (pp. 187-209). Año 24, número 124. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf

García Canclini, N. (1990). La sociología de la cultura. En Bourdieu, *Prólogo a Sociología y cultura*. México: Grijalbo. REVISAR

Gardini, C. (1983). *Primera línea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.

Garcia Ontiveros, V. (2022). *La lista*. Buenos Aires: Estrada.

Garland, I. (2009). *Piedra, papel o tijera*. Buenos Aires: Alfaguara juvenil.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En A.A.V.V. *Literatura y educación.* (pp. 17-33). Buenos Aires: CEAL.

Genette, G. (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens - Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, A. (mayo, 2012a). Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984-2003); Casa Argentina de la Ciudad Internacional Universitaria de París; Ensemble; 8; 5-2012; 1-25

Gerbaudo, A. (septiembre, 2012b). Sobre la dicha de tener polémicas. En *Estudios de Teoría Literaria Revista digital, Año 1, Nro. 2*. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/140

Gerbaudo, A. (2020). *Literatura y enseñanza*. En M. Dalmaroni, *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Santa Fe: Ediciones UNL. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gerbaudo, A. (2021a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, A. (10/01/2021b). Sobre el inestable perímetro del "campo" y otras notas de investigación. En *I Jornada Internacional Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños y jóvenes. Día 1.* Disponible en https://youtu.be/LKjZf5m_z_g

Gerbaudo (2024). *Campo y subcampo*. En F. Cortés et al. *Un vocabulario de teoría: literatura, enseñanza investigación* (pp. 39-48). Santa Fe: Ediciones UNL.

Gesumaría, S. y Cupit, A. (1984). *Los Cuentos argentinos con Malvinas para jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Giardinelli, M. (2005). *Estación Coghlan y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones B.

Giardinelli, M. (2022). *Tito nunca más*. Plan Nacional de Lecturas. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/156480/tito-nunca-mas-de-mempo-giardinelli

Gimenez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. México: Conaculta.

Gramuglio, M. T. (2014a). Introducción. El imperio realista. En N. Jitrik, *Historia crítica de la Literatura argentina. El imperio realista* (pp. 7-12, 274). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

Gramuglio, M. T. (2014b). El realismo y sus destiempos en la literatura argentina. En N. Jitrik, *Historia crítica de la Literatura argentina. El imperio realista* (pp. 15-38, 275). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas: Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Greco, M. B. (2017). Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas, 5*(8), 139-149. Recuperado de https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12468/1/RFLACSO-EPP8-8-Greco.pdf

Groppo, B. (2002). Las políticas de la memoria. En *Sociohistórica, n°11-12*, 187-198. Universidad Nacional de La Plata.

Gonzalez Amorena, M. P. (2004). Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina: una mirada desde los libros de texto. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guber, R. (2004). *De "chicos" a "veteranos": memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Antropofagia.

Guber, R. (2012). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.

Guber, R. (julio, 2022). Malvinas 40 años después. Movimientos posibles en una guerra de posiciones. *Historia & Guerra, 2* (julio-diciembre, 2022), 2-16. doi.org/10.34096/hyg.n2.11153

Guerriero, L. (2021). *La otra guerra. Una historia del cementerio argentino en las islas Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anagrama.

Halperin Donghi, T. (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»?. En Hall, S. y du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Hamawi, R. (2021). *Libros y gobiernos. La edición en Argentina desde la economía política de la cultura*. Temperley: Tren en Movimiento.

Hermida, C. (2008). 'La “Pedagogía de las estatuas' (arte, monumentos, educación y construcción de la nacionalidad en Ricardo Rojas)'. Actas del III Congreso Internacional CELEHIS de Literatura, Mar del Plata, 7 al 9 de abril de 2008.

Hermida, C. (2014). *Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina*. Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Hermida, C. (junio de 2015). 'Lecturas para la democracia. Figuraciones del lector en los proyectos culturales del Primer Centenario Argentino'. En *IX Congreso Internacional Orbis Tertius “Lectores y lectura”*. Ensenada, Dispositivos de lectura y prácticas críticas, pág. 94, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8663/ev.8663.pdf

Hermida, C. (2019). *Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares*. Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, Nº. 23, pp. 71-89. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456499

Hermida, C. (2020). *Modos de leer en el Profesorado en Letras*. En Aiello, F. y Hermida, C. (comp.). Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6115/1629

Hernando, A. (2023). *Trauma. Herencia, palabra y acción colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

Herrscher, R. (2022). *Los viajes del Penélope*. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/158197/los-viajes-del-penelope-de-roberto-herrscher

Hidalgo Rosas, S. (enero, 2016). 'Los caminos de la memoria histórica en la narrativa argentina para jóvenes, o cómo volver a mirar Malvinas'. En *Palabras aladas*, Nro. 1, pp. 236-244.

Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

INDEC (2015). *Encuesta Nacional de Jóvenes. Segundo informe de resultados*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: Buenos Aires. https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-131

Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros: represión en la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.

Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jaramillo, A. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultural: tomo 2*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.

Jelin, E. (2004). 'Fechas de la memoria social. Las conmemoraciones en perspectiva comparada'. *ÍCONOS*, No. 18, Flacso-Ecuador, Quito, pp. 141-151. Recuperado de https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/3130/2016

Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jitrik, N. (1995). *Historia e imaginación literaria*. Buenos Aires: Biblos.

Kaliman, R. y Chein, M. (2013). *Sociología de las identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural*. Villa María: EDUVIM.

Kaufman, A. (2012). 'Necesidad y contingencia en algunas perspectivas argentinas sobre los acontecimientos del horror'. En Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía* (pp. 205-214). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Kohan, M. (agosto, 1999). 'El fin de una épica'. *Punto de Vista*, año 22, nro. 64.

Kohan, M. (2014). *El país de la guerra*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Kricheski, D. y Benchimol, J. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

Kriger, M. (2017). *La tercera invención de la juventud: Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015)*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Kovadloff, S. (1983). *Argentina, oscuro país. Ensayos para un tiempo de quebranto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Torres Agüero editor.

Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe.

LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Landau, M. (2006). Análisis de Materiales Digitales. En Posgrado del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías. Argentina. Flacso.

Landau, M. (2012). ¿Qué significa construir ciudadanía? Procesos históricos e ideales normativos. En *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), pp. 6-13.

Lejeune, P. (1991). "El pacto autobiográfico". Suplemento *Anthopos*. Barcelona: Editorial Anthopos, pp. 47-61.

Ley N°24195. Boletín oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5 de mayo de 1993.

Ley N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Link, D. (diciembre, 2019). Canon contra archivo. *Lenguas vivas revista*, año 19, nro. 15, pp. 10-24. Recuperado de https://www.academia.edu/42643451/Daniel_Link_Canon_contra_archivo

Lois, C. (noviembre, 2012). La patria es una e indivisible. Los modos de narrar la historia territorial de la Argentina. *Terra Brasilis (Nova Série)*, 1. Recuperado de https://journals.openedition.org/terrabrasilis/138

Lojo, M. R. (2013). *La novela histórica en la Argentina, del romanticismo a la posmodernidad*. Cuadernos del CILHA, año14, nro. 19, 38-66.

López, F. (1985). *Aún arden sobre los años*. La Habana: Ediciones Casa de las Américas.

López, F. (2022). *Arde aún sobre los años*. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/158196/arde-aun-sobre-los-anos-de-fernando-lopez

López, C. y Bombini, G. (mayo, 1992). Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente. En *Revista Versiones*. Año 1, Nº 1, pp. 28-31. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA.

Lopez Casanova, M. (julio, 2007). Modos de leer literatura y construcción de la distinción. En *Anales de la educación común. Tercer siglo*, año 3, nro. 6. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/14_lopezcasanova_st.pdf

Lorenz, F. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Buenos Aires: Paidós.

Lorenz, F. (2020). *Fantasmas de Malvinas*. Rosario. UNR editora.

Lorenz, F. (2021). Apuntes para una agenda de investigaciones para Malvinas y el Atlántico Sur. En *Revista Fueguia*, vol. IV, nro. 1, pp. 26-39. Recuperado de https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Vol_IV_1_26_39_2021_Lorenz_1640016803.pdf

Lorenz, F. (2022 [2006]). *Las guerras por Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.

Lorenz, F. (2024). Una posible pedagogía democrática de la memoria de la guerra de Malvinas. Un recorte y una argumentación. *Revista De Historia*, (25), 40–57. Recuperado a partir de https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/historia/article/view/5815

Lorenz, F. y Gandara, F. (abril, 2020). La guerra y posguerra de Malvinas. Aproximaciones a un campo en construcción. *Historiapolítica.com*, Nro. 113. Recuperado de http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-la-guerra-y-posguerra-de-malvinas-aproximaciones-a-un-campo-en-construccion/

Lluch Crespo, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 9. Julio, Barcelona, Graó, 21-28.

Lluch Crespo, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Nro. 3, 135-155.

Disponible en: https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/763/747

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Mainé, M. (2021). *El secreto del abuelo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Malacarne, R. (diciembre, 2017). Lectura doble: ediciones y reediciones de María Teresa Andruetto en la literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), 123-145. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2342/2527

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental I: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.

Marin, L. (julio, 2009). Poder, representación, imagen. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 13(2), 135-153. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

Margolis, F. (12/05/2004). "Creo que es una obra digna, trato de que sea respetuosa y me gustaría pensar que está bien escrita". Mucho más que tres palabras con Esteban Valentino. *Revista Imaginaria*, 128. Recuperado de https://web.archive.org/web/20100414154027/http://www.educared.org.ar/imaginaria/12/8/valentino2.htm#

Martínez, A. T. (2013). Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico. *Prismas - Revista De Historia Intelectual*, 17(2), 169-180. Recuperado de https://historiaintelectual.com.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Mart%C3%ADnez_prismas17

Martinez, F. (diciembre, 2021). El desertor (1993) de Marcelo Eckhardt: la primera novela juvenil sobre la guerra de Malvinas o el desafío de resistir el olvido. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13(7), 68-84. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5731/5863

Martinez, F. (diciembre, 2022). Los Cuentos argentinos con Malvinas para jóvenes (1984) de Susana Gesumaría y Aarón Cupit: los primeros relatos sobre la

guerra de Malvinas en la literatura juvenil argentina. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15(8), 77-95.

Méndez, M. (1996). *El monstruo del arroyo*. Buenos Aires: Alfaguara.

Méndez, M. (03/01/2018). Entrevista a Mempo Giardinelli "Que el pueblo lea o no lea, es una decisión política". *Libro de Arena*. Recuperado de http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2018/01/mempo-giardinelli-que-un-pueblo-lea-o.html

Méndez, M. (2021). *Las sonrisas perdidas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Menestrina, E. (2024). Memorias divergentes en la narrativa argentina sobre Malvinas (2012-2023): El itinerario de una posibilidad. De la literatura juvenil a las ficciones recientes. *Malvinas en Cuestión*, 3. https://doi.org/10.24215/29533430e022

Mihal, I. (2011). Políticas públicas en torno a la lectura en la ciudad de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Construcción de ciudadanías. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1345

Mihal, I., Cardini, A., & Paparella, C. (abril, 2020). Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. Documento de trabajo #191. CIPPEC. Recuperado de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/191-DT-EDU-Politicas-de-lectura-en-argentina-Mihal-Paparella-Cardini-ju....pdf

Milanesio, A., & Giacobone, C. (2022). Contar la guerra, cantar la guerra, cantar a la guerra. Palabra de «sobremuriente». En S. Barroso (Ed.), *Malvinas en la trama identitaria nacional: convergencias y disidencias en el relato escolar y en la literatura argentina contemporánea* (pp. 108-). Río Cuarto: UniRío Editora.

Moglia, A. (1/4/2013). Literatura infantil y juvenil y Malvinas. La memoria y el sol. Recuperado de https://lamemoriayelsol.wordpress.com/2013/04/01/literatura-infantil-y-juvenil-y-malvinas/

Montes, G. (1991). *Irulana y el ogronte*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Buenos Aires: MEN.

Monteleone, J. (2018). Introducción. En N. Jitrik (Ed.), *Historia crítica de la literatura argentina. Una literatura en aflicción* (pp. 7-14). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

Montenegro, R. (2020). Potencias políticas de la ficción. Los pichiciegos y la máscara del testimonio. En T. Basile & M. Chiani (Eds.), *Voces de la Violencia* (pp. 175-190). La Plata: EDULP.

Motteta, Luzzi & Salmon (2023). Campaña 2023: ¿Qué piensan los candidatos sobre la política exterior Argentina? Centro de Estudios de Política Internacional de la UBA. https://www.cepiuba.com/post/campa%C3%B1a-2023-qu%C3%A9-piensan-los-candidatos-sobre-la-pol%C3%ADtica-exterior-argentina

Munita, F. (diciembre, 2023). "Poesía para niñas, niños y jóvenes: producción y mediación". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 17(9), 6–11.

Munita, F. (2023). *Yo mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Buenos Aires: Octaedro y El Hacedor.

Navarrete-Cazales, Z. (abril, 2015). ¿OTRA VEZ LA IDENTIDAD? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México.

Nielsen, G. (1997). *La flor azteca*. Buenos Aires: Planeta.

Niemetz, D. (2022). De simuladores, locos y reality show. Lecturas del delito en las ficciones sobre la Guerra de Malvinas. *Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras*, 445-477.

Nancy, J. L. (2014). La representación prohibida. *Fractal*, 34, 39-74.

Nieto, F. (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: UNGS; Santa Fe: UNL.

Nieto, F. (2019). Ficciones de escuela. Leer y escribir en el aula de secundaria según la novela juvenil. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(12), 153-177.

Nofal, R. (2006). Literatura para chicos y memorias: Colección de lecturas. En E. Jelin & S. Kaufman (Eds.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 111-129). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana; Nueva York: Social Science Research Council.

Nofal, R. (2012). Cuando el testimonio cuenta una guerra: la complejidad de las cosas. *El hilo de la fábula*, 12.

Norma (2022). *Nuestras Malvinas. A cuarenta años de la guerra del Atlántico Sur*. L. Linzuain (coord.). Recuperado de https://www.normainfantilyjuvenil.com/ar/uploads/2021/11/proyecto-nuestras-malvinas.pdf

Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En M. Báez Sus & J. M. García (Comps.), *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). Montevideo: FLACSO Uruguay.

Olguín, S. (2022). Prólogo. Las Malvinas son literatura argentina. En V. Torres & M. Dalmaroni, *La guerra menos pensada* (pp. 11-17). Buenos Aires: Alfaguara.

Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino. Origen, progreso y desarrollo nacional*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Ouvry-Vial, B. (2007). L'acte éditorial: vers une théorie du geste. En *Communication et langages, L'énonciation éditoriale en question*, N° 154. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4691

Pagano, M. (2012). *Cartas y cuentos con historia*. Córdoba: Comunicarte.

Palermo, V. (2014). *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.

Pardini, M. (2021). Apología del PDF: autores y lectores en tiempos de pandemia. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 10(22), 32-40.

Panesi, J. (1998). *Las operaciones de la crítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Beatriz Viterbo-UNS.

Panesi, J. (2001, diciembre). Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kameszain. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria*, 9, 104-115.

Panesi, J. (2014). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. *El Taco En La Brea*, 1(1), 322-333. Recuperado de https://doi.org/10.14409/tb.v1i1.4218

Plan Nacional de Lecturas. (2021). *Leer abre mundos. Compartir la colección. Catálogo 2021 nivel secundario.* Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/157809/leer-abre-mundos-compartir-la-coleccion-catalogo-2021-nivel-

Pérez, M. (2010, septiembre 12). De Santis y demonios. *Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3980-2010-09-12.html

Perczyk, J. (2020). *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025

Perochena, C. (2016a). La historia en la disputa política: Los usos del pasado en el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011). (Tesis de Maestría). Universidad Torcuato di Tella. Recuperado de https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/2472

Perochena, C. (2016b). Una memoria incómoda. La guerra de Malvinas en los gobiernos kirchneristas (2003-2015). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(2), 173-191. Recuperado de https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/5546/5743

Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina*. Córdoba: Comunicarte.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.

Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (Coord.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Piacenza, P. (2015, diciembre). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 109-131. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492

Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Picallo, X. (Ed.). (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.

Piccolini, P. (2012). La puesta en libro. Conceptos técnicos para descubrir el proceso de edición. *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. Recuperado de http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Piccolini.pdf/view?searchterm=None

Piglia, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.

Piglia, R. (2009). Los usos de la narración. En S. G. Hirschman, *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?* (p. 119). Buenos Aires: FCE.

Pineau, P., & Birgin, A. (2022). La Cuestión Malvinas en la historia de las aulas argentinas: intensidades, presencias y des-presencias. *Anuario de Historia de la Educación*, 23(1), 28-48. Recuperado de https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/4

Pinasco, J. (2022). *#Hacemos memoria. Proyecto de lectura. Secundaria*. Loqueleo. Recuperado de https://issuu.com/libroslij/docs/proyecto_hacemosmemoria_secundaria_s

Pron, P. (2007). *Una puta mierda*. Buenos Aires: El cuento de plata.

Prync, M., & Urquizu, V. A. (2021). Aspectos metodológicos del trabajo con familiares en antropología forense: Plan Proyecto Humanitario Malvinas. *III Jornadas sobre la Cuestión Malvinas en la UNLP*. La Plata. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/133772

Pollack, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones al margen.

Porrúa, A. (2013). La lengua franca de las antologías: entre la identidad y los pormenores de una práctica material. *Caracol*, 5, 86-106. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216045

Quiroga, H. (2010, octubre). ¿De qué hablamos cuando hablamos de izquierda hoy? *Revista Temas y Debates*, 14(20), 21-34. Recuperado de https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/46

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.

Raninqueo, M. (2013). *Haikus de guerra*. La Plata: El reloj de arena.

Ratto, P. (2012). *Trasfondo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Ratto, S. (2019, abril 2). La guerra de Malvinas: los avatares de una efeméride y de las políticas gubernamentales. Recuperado de http://www.unq.edu.ar/noticias/3883-la-guerra-de-malvinas-los-avatares-de-una-efem%C3%A9ride-y-de-las-pol%C3%ADticas-gubernamentales.php

Ratto, P. (2022). Pensar Malvinas, desde el campo de la ficción literaria, cuarenta años después de la guerra. En *Revista cuarenta naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 4(4), 205-212. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/6241

Renan, E. (2000). ¿Qué es una nación? En A. Fernández Bravo (Comp.), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabba* (pp. 53-66). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.

Ressia, J. (2021, diciembre). De la esfera pública a los estrados: las demandas de justicia por violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la guerra de Malvinas (1982-2012). *Revista Sudamerica*, 15, 283-314. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4978

Rest, J. (1967). *La novela tradicional*. Buenos Aires: CEAL.

Ricoeur, P. (2007). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En A. Pérotin-Dumon, *Historizar el pasado vivo en América*. Recuperado de http://www.historizarelpasadovivo.cl/es_autores.html

Rockwell, E. (2005, noviembre). 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, 14-15.

Rodríguez, A. B. (2012, noviembre). Soldados de Caso Rosendi: poemario de un "sobremuriente". Guerra de Malvinas y poesía: experiencias, identidades, memorias. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de http://nuevomundo.revues.org

Rodríguez Freire, (2024, abril 2). Malvinas en la era Javier Milei: de la pasividad diplomática a la reivindicación de la "gesta". *Ámbito Financiero*. https://www.ambito.com/politica/malvinas-la-era-javier-milei-la-pasividad-diplomatica-la-reivindicacion-la-gesta-n5974056

Rosa, N. (2011). Viñas: la evolución de una crítica (literatura y política). *Los Libros, 18*(222-226). Edición facsimilar. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Rosemberg, J. (2024, abril 2). Los tres ejes de la "hoja de ruta" que Javier Milei prometió para que "las Malvinas vuelvan a manos argentinas". *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/politica/los-tres-ejes-de-la-hoja-de-ruta-que-javier-milei-prometio-para-que-las-malvinas-vuelvan-a-manos-nid02042024/

Rosselli, I. (2014, agosto 2). Franco Vaccarini, entrevista. En https://lainfinitadesmesura.blogspot.com/2014/08/franco-vaccarini-entrevista.html

Ruiz Luque, M. (2019, junio). Promoción de la lectura en el campo editorial de la LIJ. Un estudio de caso. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), 41-58. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3261/3340

Salerno, P. (2018). *Islas Malvinas Discursos presidenciales y su repercusión en la prensa (2004-2015)*. Tesis doctoral. UBA. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11283

Sánchez, B., & Rivas, A. (2020). Del 'regar y rezar' al 'reformar sin regar': la agenda de políticas educativas en Argentina (2003-2019). Informe Nº1. Proyecto "Las llaves de la educación". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIAESA. Recuperado de https://www.llavesdelaeducacion.org

Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.

Santos La Rosa, M. (2022). *Malvinas. La construcción histórica de una causa nacional en el ámbito escolar (1945-1973)*. *Clio & Asociados, 34*. En *Memoria Académica*. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14977/pr.14977.pdf

Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarlo, B. (2007). *Escritos sobre Literatura argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarmiento, D. F. (2011). *Facundo*. Buenos Aires: Eudeba.

Saussure, F. (1970). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunicarte.

Shavit, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En M. Iglesia Santos (Comp.), *Teoría de los polisistemas*. Madrid: ARCO.

Schitter, (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Schvartzman, J. (1996). *Microcrítica: Lecturas argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: TRANSLITERACY H2020 Research and Innovation Actions.

Segade, L. (2010). Los únicos que los vieron ya no están: la figura del gurka en los relatos de Malvinas. *IX Congreso Argentino de Hispanistas*. Asociación Argentina de Hispanistas, La Plata.

Segade, L. (2014). *La guerra en cuestión. Relatos de Malvinas en la cultura argentina (1982-2012)*. Tesis doctoral. UBA.

Semilla Durán, M. A. (2016a). *Relatos de Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario social*. Villa María: EDUVIM.

Semilla Durán, M. A. (2016b). De 1976 a 1982: Alusiones y elusiones de una genealogía. *Amerika*, 15. Recuperado de http://journals.openedition.org/amerika/7688

Schvartzman, J. (1996). *Microcrítica: Lecturas argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Soprano, G. (2025). Combates por la noción de veteranía Guerra de Malvinas. *Tiempo Devorado, 10*(1), 78-103. Recuperado de https://revistes.uab.cat/tdevorado/article/view/v10-n1-soprano

Soriano, O. (marzo, 1983) Reportaje a Alan Rouqiué. *Humor*, 101.

Soriano, O. (1986). *A sus plantas rendido un león*. Buenos Aires: Sudamericana.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Souto, L. (2018, noviembre). Malvinas, las islas prometidas. Aproximaciones a la literatura de la guerra. *Revista chilena de Literatura*, 98, 105-130.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Stapich, E. (junio, 2012). Como una guerra. Recuperado de https://www.jitanjafora.org.ar/Como%20una%20guerra.pdf

Stapich, E. (2016, junio). Representaciones de infancia y literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2), 81-93. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673

Stoddard, R. (1987). Morphology and the Book from an American perspective. *Printing History*, 17, 2-14.

Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo editora; UNR.

Suez, P. (2016). *Uma*. Córdoba: Comunicarte.

Svetliza, E. (2015, noviembre). Escribir Malvinas según pasan las generaciones. *Jornaleros*, 2, 108-119.

Svetliza, E. (2023). *Tras su manto de ficciones. Malvinas: relatos de guerra*. Tucumán: Edunt.

Swiderski, L., Barracco, G., & Zariello Villar, J. C. (2024, diciembre). La novela de formación y las figuraciones de la infancia y de la adolescencia: una aproximación crítica. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 19(10), 8-27.

Todorov, T. (1972). *Lo verosímil*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.

Todorov (2008). *Los abusos de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Torre, C. (marzo, 2018). Presentación Dossier "Frontera, literatura y política". Historia Política.com. N°102. Recuperado de http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-frontera-politica-y-literatura/

Torres, V. (2016). Capítulo IX. Más cerca del cañón que del canon: las primeras ficciones en la guerra de Malvinas. En Semilla Durán, A. (2016). *Relatos de*

Malvinas. Paradojas en la representación e imaginario social (pp. 177-192). Villa María: EDUVIM.

Torres, V. (2017). *Memoria para el futuro: los ex combatientes de Malvinas en la literatura infantil y juvenil*. En Sosnowski, S. *El pasado inasequible: desaparecidos, hijos y combatientes en el arte y la literatura del nuevo milenio* (pp. 327-341). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Torres, V. y Dalmaroni, M. (2022). *La guerra menos pensada. Relatos y memorias de Malvinas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Troncoso Araya, A. (mayo, 2015). *Nadar de pie (2010) de Sandra Comino: Una historia que construye memoria a través de la escritura*. En Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud (pp. 14-23). Santiago: Centro de Investigación y Estudios Literarios: discursos para infancia, adolescencia y juventud.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Tosi, C. (2019). *La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado*. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. 8 (4), pp. 4-15. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781/3723

Tosi, C. (2021). *Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela*. En Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [Ensayos] (pp. 121-146). Año 24, número 124. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: FCE.

Tozzi, V. (2008). *Realismo figural y nostalgia. La experiencia de Malvinas*. Signos Filosóficos, vol. X, núm. 19, enero-junio, 2008, pp. 115-144 Universidad

Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/343/34311555005.pdf

Tozzi, V. y Lavagnino, N. (comp). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Urquiza, M. B. (2023). *Construcción de sentidos sobre Malvinas: entre la desmalvinización y la remalvinización*. En Barroso, S.; Asquineyer, A. y Di Marco, J. *Reinvenciones de la memoria: literatura y posdictadura* (pp. 100-117). Río Cuarto: UniRío Editora.

Vaccarini, F. (25/09/2012b). "Todo lo que olvidamos vuelve como fantasma". Autobiografía. En https://imaginaria.com.ar/2012/09/franco-vaccarini/

Valdivia, M. (2021). *Los envíos de libros a los jardines de infantes: las colecciones de sala (2003-2015)*. En Hermida, C. y Cañón, M. (comp.). *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 87-121). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905

Valentino, E. (2022). *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja*. Plan Nacional de Lecturas. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/156478/no-dejes-que-una-bomba-dane-el-clavel-de-la-bandeja-de-esteb

Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.

Vázquez, M. (2014). *En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento*. Revista Argentina De Estudios De Juventud. 1(7). Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2089

Veiravé, A. (2012). *Cazador de signos. Antología esencial de poesía*. Mar del Plata: EUDEM.

Vernet, M. (2020). *Malvinas, mi casa*. La Plata: EME.

Vezetti, H. (2003). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2013). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Viñas, D. (1971). *Literatura argentina y realidad política. De Sarmiento a Cortázar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Siglo veinte.

Vitullo, J. (2012). *Islas imaginadas. La guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos*. Buenos Aires: Corregidor.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vulponi, A. (2017). *Sobre la conformación de un género y de un clásico: avatares en la edición de literatura infantil y juvenil argentina*. Revista Pelícano, 3.

White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Yupanqui, A. (1971). "La hermanita perdida". Musicalizada por Ariel Ramírez en 1980.

Zangrando, A. F. J., & Borrero, L. A. (2022). *A pre-European archaeology in Malvinas/Falkland Islands? A review*. The Journal of Island and Coastal Archaeology, 1-15. DOI: https://doi.org/10.1080/15564894.2022.2077484

Zweifel, T. (23/11/2022). *Montaje sobre Malvinas. Exposición cartográfica de la dirección de GEODESIA (1957)*. Ciclo de conferencias "Memorias y Archivos". Disponible en https://youtu.be/av35qWRuyb8

PÁGINAS FINALES

agenda nueva
campos blancos
patios sin gente
cajoncitos vacíos
donde
las palabras
se volverán promesa
en tal día
de tal mes
a tal hora
horizontes
que se irán acercando

y ganas
de que cada escritura
tenga deseo
tenga
tenga sentido
tenga
tenga latido
tenga
que tenga
tenga y tenga
corazón

Iris Rivera

Agradecimientos

Nada de esto habría sido posible sin el apoyo de instituciones y personas que me acompañaron en el proceso. A continuación, mis agradecimientos.

En primer lugar, las instituciones. Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que becó la última etapa de este proceso mediante una Beca de Finalización de Doctorado (2023-2025). A la Universidad Nacional de Mar del Plata, que me permitió realizar mi formación de grado y posgrado, especialmente a través de las Becas de Investigación categoría A (2018-2021) y B (2021-2023). A la Facultad de Humanidades y, mediante su inclusión, a todos aquellos que han formado parte de este recorrido: docentes, no docentes, becarias amigas y demás vínculos promovidos por la facultad como espacio de pertenencia. En un contexto de constante ataque contra la universidad, el sistema científico y la educación pública, mi gratitud se amplifica. Para quienes no hubiéramos podido estudiar ni desarrollarnos como investigadores sin este sistema, la situación actual resulta especialmente dolorosa y preocupante.

A Carola Hermida, por acompañarme nuevamente como directora, tal como en la tesis de Maestría. El vínculo entre directora y tesista es único, y ser su becaria

y tesista ha sido fácil porque ella hace muchas cosas para generar esa sensación. Trabajar bajo su dirección da una tranquilidad difícil de describir. Con ella, el aprendizaje va más allá de lo académico: hace años me enseñó a pensar de otra manera y a aspirar siempre a la coherencia y la cohesión, tanto en la escritura como en la práctica profesional. Casi sin que me diera cuenta, me transmitió una metodología de trabajo que es, a la vez, individual y colectiva. Su calidez durante este proceso fue fundamental para mí.

A María Coira, por su generosidad durante el proceso de escritura de esta tesis.

A Carolina Tosi, por aceptar ser mi codirectora en la Beca de Finalización de Doctorado, por acompañarme durante estos dos años, por los desafíos que me propuso y por sus consejos siempre sabios.

También agradezco a varias redes de trabajo que han contribuido a mi formación y, por ende, a las ideas que atraviesan estas páginas: a GIHOR, el Instituto Jesús Obrero, y especialmente a Pablo Melara, por promover la memoria sobre Malvinas; a REDICMA, Red de Investigadores de la Cuestión Malvinas, por crear un espacio de encuentro para quienes comparten inquietudes similares desde diversas perspectivas; a TAPIZ, Red de Investigación sobre Literatura para Niños, Niñas y Jóvenes, otro grupo con el que seguir pensando; a Jitanjáfora ONG y a todas las personas que integran este colectivo en el que sigo aprendiendo sobre literatura para las infancias y juventudes; a la comunidad de la Escuela Nuestra Señora de Luján, por su acompañamiento.

A Mila, Cari, Mariela, Marinela, Claudia, Cintia, Marianela, Rocío Malacarne, Mariana, Juana, Mariana y Natalia. Ellas son mis compañeras del grupo de investigación GRIEL, un espacio de pertenencia y de intereses comunes, pero también un lugar donde cuestionarnos constantemente la práctica docente e investigativa. Vínculos afectuosos y de sostén en tiempos oscuros.

A Luby, por llegar primero a todo y compartir sus variados saberes con generosidad y alegría.

A Luchi y Fidel, por recibirme en su casa durante tantos días calurosos.

Al núcleo duro: AMIGAS, amigos, Juan, Deb, Luqui, la tía María Rosa y Fran, quienes me acompañaron con amor y mucha paciencia durante estos años como becaria y tesista.

*

Dedicatoria

Desde muy pequeña, escuché a mi mamá decirnos, a mi hermano y a mí, lo importante que es estudiar. Si bien no recuerdo frases exactas, sí puedo evocar su imagen, con el pelo mucho más largo que ahora, en la sobremesa, hablando con convicción, como siempre lo hace. Quizás algunas frases decían algo así como que muchas cosas no podrían dejarnos, pero sí esa certeza: que siempre nos iban a

apoyar para que estudiáramos, que contáramos con ellos, que a veces no iba a ser fácil, pero que íbamos a poder.

Mi papá había terminado la primaria a duras penas. En la Argentina de los años 60, el varón mayor de nueve hermanos, un poco vago, no tenía un buen "prospecto" como estudiante, a pesar de que su propia madre fuera maestra. Después de trabajar con mi abuelo en el negocio familiar durante su adolescencia, se dedicó toda su vida al rubro textil.

El recorrido de ella fue diferente. Mi abuela era modista y mi abuelo, mecánico. A mi mamá le apasionan las máquinas y las herramientas desde pequeña. De hecho, quiso hacer la secundaria en una escuela técnica, pero mi abuela no la dejó, porque no era un "lugar para mujercitas". Su revancha llegó cuando ingresó a la universidad: eligió Ingeniería Mecánica. Estudió varios años, siempre trabajando, por momentos dejando de cursar y rindiendo finales, con horarios agotadores para poder cumplir con todo. Avanzada la carrera, empezó a trabajar también en la producción textil y ese camino se profundizó hasta que no pudo más. Aunque pidió ayuda, no tuvo demasiado apoyo. Entonces, dejó definitivamente.

Además, a mi mamá siempre le gustó leer. Cuando yo era chiquita, iba a su cama a que me leyera un cuento, a veces elegido por mí. En otras ocasiones, simplemente compartía conmigo lo que ella estaba leyendo en ese momento. Recuerdo su voz en mi cuarto, palabras suaves en el medio de una luz tenue.

Desde mucho antes de terminar la escuela, sabía que quería ir a la universidad y que tenía que ser pública ("te abre la cabeza ir a un lugar con tanta gente diferente", "yo conocí personas increíbles", "es muy bueno ver otras realidades"). Mi familia me apoyó incondicionalmente, pero siempre desde la libertad de elección: me dieron el espacio para decidir lo que considerara mejor y, con ese gesto –entre muchos otros–, me enseñaron a confiar en mi propio criterio. Me mudé a Buenos Aires para estudiar Comunicación Social en la UBA gracias a mis padres, que se atrevieron a compartir mi deseo a pesar de las múltiples dificultades económicas que habíamos atravesado en los últimos años y, también, a la ayuda de unos amigos de la familia que se ofrecieron a recibirme en su casa. Aprendí muchas cosas cursando el CBC, pero pocas tienen que ver con los contenidos. Ese tiempo tuvo más que ver con intentar dilucidar qué es la universidad, cómo se vincula la gente allí, cómo estudiar y habitar un entorno desafiante. Cuando decidí volver a Mar del Plata, por cuestiones que no son relevantes para esta historia, mi familia me entendió y respetó, una vez más.

Ahí estaba, a los 20 años, habiendo dejado la universidad, ese lugar en el que siempre quise estar. Bastante perdida y aún en Capital, busqué la web de la UNMDP. Elegí Letras por descarte, porque era lo más parecido a lo que realmente quería hacer, porque pensé que me daría herramientas que me interesaban y, sobre todo, porque me gustaba leer. Durante los siete años que estudié el profesorado, mi familia me acompañó. Mi papá muchas veces desde el desconcierto. Nunca me voy a olvidar del día en que me preguntó por qué acumulaba los libros en la biblioteca si ese objeto perdía su utilidad una vez leído. Sin embargo, siempre supo lo importante

que era para mí recibirme. En el camino también se enfermó, pero sé la alegría que le dio verme salir del aula con la libreta completa en la mano. Lloramos juntos.

El apoyo que tuve de mi mamá durante todas mis etapas como estudiante fue muy distinto. Cuando iba a la escuela, la materia que representaba un verdadero desafío para mí era matemática. A mi mamá siempre le gustó y sabe mucho. Nos recuerdo sentadas en el escritorio resolviendo ecuaciones, ella explicándome con mucha paciencia. En la universidad, ya no tuvo ese rol de tutora, sino que era quien me escuchaba y consolaba cuando en noviembre me desquiciaba por el cansancio o cuando me inundaba una sensación de que no iba a poder aprobar un parcial o un final. Durante años, cuando me ponía nerviosa antes de un examen, mi mamá me repetía una frase simple, pero concreta: "Pensá, Ayelén, pensá". Ella siempre apostó a que pensara, reflexionara y tomara mis propias decisiones. Y siempre me hizo sentir acompañada por ella durante todo el camino, a pesar de la libertad que me concedió.

Hace unos años, y por trabajar en otra institución pública, la Universidad Tecnológica Nacional, tuvo revancha y decidió volver a estudiar. Le falta solo la tesis para recibirse de Técnica Superior Textil. Finalmente, su título reflejará a lo que se dedicó toda su vida. Creo que ese logro la hará muy feliz y eso me genera una alegría inmensa.

En esta dedicatoria con forma de narrativa autobiográfica, seguro he olvidado muchos hitos de nuestro vínculo madre/hija. Quise concentrarme en aquellos momentos que recuerdo que me marcaron y que tienen que ver con la educación pública y con cultivar la sensibilidad. Dos cosas que ella me enseñó a valorar, tanto por la influencia que pueden tener en nuestras vidas como personas y en quienes nos rodean, pero también porque pueden hacer una sociedad un poco más justa.

Espero haber podido transmitir un poquito de lo que mi mamá es, porque sin dudas Cristina es mucho más. También es una persona muy generosa con todos los que la rodean, es alguien muy amada por su familia y amigos, es una docente que sus colegas respetan y sus estudiantes adoran, es una de las personas más cálidas que conocí en mi vida y lo digo con objetividad. O un poco.

Mamá, te amo. Gracias por todo. Esta tesis es también un poco tuya.