Prácticas de lectura y mediación literaria

Operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino



Mila Cañón y Carola Hermida
Compiladoras

Prólogo a cargo de Carolina Tosi

Autoras:

Bayerque, A., Basso Canales, M., Cañón, M., Gómez, M., Etchart, J., Hermida, C., Pionetti, M., Rodríguez, N., Segretin, C.,Trovato, M. y Valdivia, M.

Colección: Artesanías de la palabra

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

Imagen de Tapa: “Anisotropia” Ana Camponovo (2011)
Fotografía de Tapa: Ana Clara Saenz
Diseño de tapa y contratapa: @calizamdq
Diseño interior y diagramación: Mariela N. Gómez
Corrección: Natalia E. Rodríguez y Mariela N. Gómez

Primera edición: 2024
Colección Artesanías de la palabra

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

Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons de Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY--NC--ND 4.0)

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, bajo los siguientes términos:
Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

SinDerivadas: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.



Universidad Nacional de Mar del Plata
Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino; Compilación de Carola Hermida; Mila Cañón; Prólogo de Carolina Tosi. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-811-153-7

1. Lectura. 2. Mediación. 3. Obras Literarias. I. Hermida, Carola, comp. II. Cañón, Mila, comp. III. Tosi, Carolina, prolog.
CDD 372.416

AUTORIDADES Y LOGOS

Decano

Dr. Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana

Esp. Gladys Cañueto

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Directora

Dra. Agustina Ibañez

DEPARTAMENTO DE CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

Director

Lic. Andrés Vuotto

Celehis CENTRO DE LETRAS HISPANOAMERICANAS

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

CATALEJOS
Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.

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

COMITÉ EDITORIAL

Carla Indri (UNT)
Laura García (UNT)
Florencia Ortiz (UNC)
Nicolás Magaril (UNRN)
Lucia Couso (UNMDP)

Para los investigadores, docentes y bibliotecarios que piensan, con nosotras, que la lectura, la escritura y su enseñanza son prácticas emancipatorias.
Para todos los estudiantes y para quienes defienden sus derechos.

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

Ricardo Piglia

Prólogo por Carolina Tosi 5

Introducción por Mila Cañón y Carola Hermida 18

PRIMERA PARTE 29
Mediaciones institucionales, editoriales y políticas de lectura 29

Mediaciones institucionales y editoriales en el campo de la literatura para niños y niñas por Mila Cañón 31

Políticas de lectura en el primer periódico pedagógico argentino: Los Anales de la Educación Común (1858-1875) por Marinela Pionetti 55

Abordar el canon desde el umbral. Notas sobre las notas al pie en una edición escolar de Martín Fierro por Carola Hermida 85

Poesía para niños entre ficción, crítica y edición. Pasajes de lo poético en la obra literaria y teórica de María Cristina Ramos por Natalia Rodríguez 109

Mediaciones editoriales y modos de leer en las antologías escolares de literatura fantástica por Marianela Trovato 133

SEGUNDA PARTE 153
Prácticas de lectura y operaciones de edición y circulación en la escuela .. 153

Voces vivas en la investigación de la didáctica de la lectura. Lentes, invenciones y redes para avistarlas en pleno vuelo por Mariela N. Gómez, Claudia Segretín y Marianela Valdivia 155

"Manufacturas literarias": la literatura entre la lectura y la escritura en el programa "Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior" (2007) por Juana Etchart y María Ayelén Bayerque 197

La autobiografía en la escuela: protocolos de lectura en la antología *Cuentos difíciles. Antología. Silvina Ocampo* (2007) de Editorial Colihue por Mariana Basso Canales 223

Prólogo

CAROLINA TOSI[1]

Los estudios sobre la cultura escrita y los enfoques en torno a la historia de la lectura y la edición han irrumpido en las últimas décadas ofreciendo una nueva formar de asir y abordar los productos culturales. Una serie de investigaciones en el campo de la edición, la cultura escritura y la sociología de los textos, producidos especialmente en Francia y España (Bourdieu, 1999 y 2007; R. Chartier, 1993, 1995, 2000, 2005; A. M. Chartier y Hébrard, 1994 y 2002; Benito Escolano, 1996, 1998 y 2006; McKenzie, 1999; Cavallo, y R. Chartier, 2001 y A. M. Chartier, 2004, entre otros), sentaron las bases para que, en nuestro país, se iniciaran, desde diferentes disciplinas, abordajes respecto de las diversas facetas de la industria del libro en vinculación con variables contextuales y coyunturales. Uno de los fundamentos principales de tal perspectiva reside en que la noción de "texto" va más allá de sus acepciones más habituales al considerar que las formas que éste adopta –libros impresos, datos digitalizados, enunciados orales, etc.– afectan al significado. De este modo, un texto tiene como

[1] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

soporte una materialidad específica: el objeto escrito, ya sea impreso o digital; la voz que lo narra; una representación audiovisual, etc., y cada estilo de publicación se organiza según dispositivos propios y construye sentidos particulares. El interés analítico consiste, así, en explorar cómo las sociedades dan sentido a los múltiples textos que reciben, producen e interpretan y de qué formas las materialidades determinan de manera variable la producción del sentido.

Si hacemos referencia a las investigaciones realizadas en la Argentina respecto de los materiales de circulación escolar, encontramos primero aquellas dedicadas a los libros de texto y otros géneros discursivos pedagógicos (Fernández Reiris, 2004 y 2005; de Diego, 2006; Cucuzza, 2007; Linares, 2007; Cucuzza y Spregelburd, 2012; Tosi, 2012, entre otros). Estos estudios exploraban fundamentalmente los procesos de edición y la constitución del mercado editorial en diferentes contextos, aunque también resultó central el estudio de las "materialidades" del libro escolar, en la medida en que éstas, según Chartier (2000), no solo constituyen los soportes y los vehículos de los textos, sino que además anticipan su significación. Asimismo, surgieron investigaciones multidisciplinarias sobre la literatura infantil y juvenil que, en diferentes niveles, aunaban los estudios literarios y la didáctica de la literatura con el enfoque de la cultura escrita y los estudios de la lectura y la edición. En efecto, en esa instancia preliminar se tornaba necesario establecer protocolos de abordaje capaces de considerar a los materiales literarios en diversos formatos y soportes

desde una perspectiva analítica que abarcara un conjunto amplio de procesos, como la producción, transmisión y recepción (Chartier, 1995 y 2000) y McKenzie, 1999). De este modo, distintos grupos académicos, desde diversas perspectivas, dialogaban y se nutrían a partir del interés común de comprender las características de las obras producidas por las empresas editoriales y cómo los lectores recibían y daban sentido no solo a los discursos de literatura infantil y juvenil sino a todos aquellos que circulaban en el ámbito escolar, como, por ejemplo, las obras clásicas –i.e. los investigadores Cecilia Bajour, Lidia Blanco, Gustavo Bombini, Mila Cañón, Marcela Carranza, Carolina Cuesta, Gloria Fernández, Laura R. García, Analía Gerbaudo, Carola Hermida, María Beatriz Nofal, Alicia Origgi, Florencia Ortiz, Valeria Sardi, Carolina Tosi, etc.–.

Entre ellos, cabe destacar al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL), hacedor de este libro. Coordinado por Mila Cañón y Carola Hermida (Universidad Nacional de Mar del Plata), constituye un equipo de investigación referente que se ha instituido como precursor en el abordaje de la literatura infantil y juvenil en la Argentina, en general, y de las prácticas de lectura y mediación, en particular. Sus integrantes cumplen con las actividades de producir conocimiento y transferirlo a diversos ámbitos, formar recursos humanos, gestionar proyectos de intervención social, publicar producciones académicas a través de Catalejos. Revista sobre la lectura, formación de lectores y literatura para niños, y organizar las Jornadas de Jitanjáfora (ONG) y distintos talleres. Se trata, sin dudas,

de una labor sostenida y comprometida en pos de fomentar la promoción de la lectura literaria.

El libro *Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino* que aquí se presenta es producto del trabajo colectivo de este equipo, ejecutado a partir de una reflexión teórica exhaustiva. El análisis abarca diferentes momentos de la edición de materiales literarios y su mediación, que resultan claves en la historia de la lectura en la Argentina. Según sostiene De Sagastizábal (1995), en determinadas épocas la actividad editorial cobró impulso a raíz de una serie de factores. En el caso bajo análisis, hay ciertos hitos fundamentales: transformaciones en el campo cultural y educativo –que, por ejemplo, propició el surgimiento y auge de revistas periódicas educativas, como examina Marinela Pionetti o los cuadernillos de trabajo a los que aluden Juana Etchart y Ayelén Bayerque–, innovaciones en los productos editoriales –las colecciones escolares, que abordan Carola Hermida, Marianela Trovatto y Mariana Basso Canales, o los sellos independientes que publican poesía, como muestra Natalia Rodríguez–, la aparición de nuevos agentes editoriales –el fenómeno del Estado y de instituciones, como UNICEF, en su rol de editores, que explora Mila Cañón–, y la gestación de prácticas de lectura específicas a las que se refieren Claudia Segretin, Mariela Gómez y Marianela Valdivia.

Se recalcan dos conceptos claves que funcionan como anclajes para la lectura del libro: el de "políticas editoriales" y el de

"mediaciones institucionales y editoriales". Ambos se interrelacionan y convergen en los objetos editoriales examinados.

En primer lugar, la noción de "política editorial" (de Diego, 2014), que comprende las decisiones que las empresas toman respecto de los procesos de producción y edición, resulta una categoría de análisis relevante para el abordaje de los libros escolares y de la literatura infantil. Sin dudas, las operaciones discursivas llevadas a cabo por las editoriales forman parte constitutiva de sus políticas, en la medida en que definen las características de sus productos, la funcionalidad asignada y el tipo de destinatario al que se dirigen (Tosi, 2012, 2014 y 2018a). Respecto de la literatura infantil pueden rastrearse, en líneas generales, dos tipos de políticas editoriales diferenciadas: la de "pedagogización" y la de "estetización" (Tosi, 2014). Por un lado, la política de "pedagogización de la literatura" promueve una representación de la literatura con fines utilitarios al intentar responder a las necesidades escolares y a los contenidos de la currícula. Tal representación puede rastrarse en algunos mecanismos específicos de mediación editorial (Chartier, 2000) plasmados en la materialidad misma, por ejemplo, el aparato paratextual. Esta política agrupa ciertos géneros editoriales y colecciones diseñadas para su circulación en las escuelas. Por ello, sus destinatarios se configuran como sujetos agentes de la institución escolar, tanto estudiantes como mediadores-docentes.

Dentro de dicha política editorial, se localizan las colecciones escolares literarias que son abordadas con rigurosidad y experticia en

tres de los capítulos del presente volumen. Cada uno de ellos explora aspectos nodales en la enseñanza de la literatura, que pueden agruparse en tres categorías: el texto canónico, el género literario y la función-autor. Así, Hermida indaga las operaciones de transposición didáctica que se evidencian en las notas al pie de la edición de Martín Fierro de José Hernández, de GOLU (Kapelusz). La investigadora demuestra que las notas se configuran como un valioso territorio en el cual es posible inquirir el devenir de ciertos modos escolarizados de lectura, protocolos y cánones. En consecuencia, a través de estos dispositivos paratextuales, se intenta delimitar una práctica que no solo pretende enseñar a leer un clásico, sino instaurarlo como lectura modelo. Por su parte, Trovato en un corpus conformado por antologías de cuentos fantásticos de GOLU (Kapelusz) y Cántaro (Puerto de Palos) descubre una intención común: volver más accesibles los textos literarios seleccionados para el lector joven. De acuerdo con la autora, ambas antologías siguen los lineamientos de los documentos oficiales en torno a privilegiar textos de la literatura argentina, aunque, al mismo tiempo, entran en tensión con los modos de leer que se pretenden propiciar. Por último, Basso Canales problematiza cuestiones vinculadas con la lectura autobiográfica en el ámbito escolar, prestando atención a la tradición historiográfica en el tratamiento de la literatura. En su análisis, Basso Canales estudia una antología escolar de la colección Leer y Crear (Colihue), que reúne un conjunto de cuentos de Silvina Ocampo acompañados por una serie de paratextos.

Por otro lado, la "política de estetización" se centra en resaltar y poner en foco la dimensión estética de las obras publicadas. La diversidad en las materialidades de las obras, los lenguajes artísticos desplegados (ilustración, diseño, música, etc.) y los géneros editoriales que propone –libros álbum, libros-objeto, novelas gráficas, etc.– tensionan los modos de leer y el canon establecido al ampliar los formatos e introducir tópicos innovadores, muchas veces tabúes para la literatura infantil, como la muerte o la privación ilegítima de la libertad (Tosi, 2014 y 2018b). Existen zonas alternativas (editoriales independientes o nichos dentro de las grandes editoriales), donde pueden hallarse obras que se apartan de los cánones y de la función didáctica, y exhiben su pretensión de circulación más allá del espacio escolar. Un ejemplo lo constituye Ruedamares, editorial ubicada en Neuquén y dirigida por María Cristina Ramos, de la que se ocupa el capítulo de Rodríguez. La investigadora realiza un recorrido por la obra literaria y teórica de María Cristina Ramos atendiendo a la configuración de los pasajes de lo poético en interrelación con el abordaje de las dimensiones que particularizan a la Editorial Ruedamares. Resulta esclarecedora la exploración del catálogo de Ruedamares para precisar la serie conformada por los textos poéticos, determinando sus materialidades, los autores e ilustradores que lo integran y los dispositivos que sustentan un proyecto editorial alternativo.

En segundo lugar, la noción de "mediación editorial", ya aludida, implica los procesos de adaptación y pasaje del texto al formato

específico de publicación; estos son la "organización", la "reducción" y la "censura", que se orientan de acuerdo con criterios estilísticos, comerciales e ideológicos (Chartier, 2000). Si bien los capítulos antes mencionados abordan en forma exhaustiva las diferentes operaciones de mediación editorial de empresas privadas, en esta instancia nos referimos a las acciones de mediación que realizan el Estado y ciertas instituciones en su rol de editores y distribuidores de los materiales. Recordemos que, hasta el siglo XXI, en la Argentina, habían sido escasas las experiencias del Estado como editor; entre estos pocos casos, De Sagastizábal (1995) menciona la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), creada en la década del 60. A partir de tal encuadre, resultan reveladores los estudios de Cañón y Etchart y Bayerque. Cañón, a partir del caso mediático de Roald Dahl respecto de ciertas mediaciones editoriales, observa los protocolos teórico-críticos que se desarrollaron desde 1980 en nuestro país, con el propósito de analizar y comparar dos colecciones: una institucional, Cuentos que Cuidan (UNICEF), y otra estatal, Leer por Leer (Plan Nacional de Lecturas). A lo largo del texto, Cañón muestra que la primera colección bajo estudio, que no es escolar –producida por una institución muy relevante y difundida ampliamente en las redes sociales al ser de libre acceso–, posee propósitos extraliterarios y sus múltiples apropiaciones invitan a la reflexión del mediador. En cuanto a la segunda colección referida, el hecho de que el Estado sea el agente editor y distribuidor de las antologías imparte un sesgo diferencial y determinante en una operación editorial que es simultáneamente

cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso a textos diversos, desafiantes y complejos, sin intrusiones a la literatura y destinados a un altísimo porcentaje de lectores. Por su parte, Etchart y Bayerque exploran las concepciones de lectura y escritura presentes en un cuaderno de trabajo para docentes, correspondiente a un programa estatal, que busca articular las prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores. A través del análisis, las autoras concluyen que el material está diseñado para generar confianza en los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el discurso literario. De esta manera, a partir de las dinámicas de los talleres de lectura y escritura, destacan un cambio de enfoque sobre lo que se propone aprender y enseñar.

Respecto de las prácticas de lectura, uno de los capítulos –a cargo de Gómez, Segretin y Valdivia– incorpora otros enfoques metodológicos: la etnografía educativa, el biográfico-narrativo y la narrativa. Allí se entretejen tres relatos, tres reflexiones, tres experiencias. En primer lugar, Gómez profundiza sobre los modos de leer dentro del aula de literatura que habilita el conocimiento experiencial como punto de partida para conocer a jóvenes que son primera generación en la escuela secundaria. A continuación, el relato autoetnográfico de Segretin hace visible la confrontación entre los modos de leer que los estudiantes de Letras refieren de sus propias biografías escolares, pasiones lectoras y los que se instituyen en las aulas del Profesorado en Letras con los modos de leer que –según las prescripciones curriculares y las proposiciones de la didáctica del

campo– es necesario propiciar y enseñar. Finalmente, Valdivia, a partir de la exploración etnográfica alrededor de la lectura en ámbitos no formales, se cuestiona por el lugar de la lectura en la escuela más allá del aula de literatura. Este capítulo, que traza un enfoque poco frecuente, innovador y absolutamente significativo, demuestra que el lugar de las narrativas biográficas con anclaje en las experiencias sensibles y vitales habilitan "voces vivas" que, por lo general, no son escuchadas por la academia.

Luego del recorrido por los capítulos que conforman *Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino*, resulta fundamental llamar la atención sobre las miradas de las autoras que, con experticia y profundidad analítica, muestran cómo las diferentes producciones estudiadas vehiculizan determinadas representaciones sobre la literatura y su enseñanza, y cómo estas condicionan las prácticas de mediación y de lectura.

En suma, desde una perspectiva que enlaza la crítica literaria y la didáctica de la literatura con los estudios sobre la historia de la lectura y la edición, esta producción académica, colectiva y comprometida, se presenta como un contundente avance en los estudios de las prácticas de lectura y mediación literaria en el campo escolar argentino. Los lectores podrán descubrir y conocer en profundidad ciertas operaciones de selección, edición y circulación de obras que presentan diferentes materialidades. Este libro, sin lugar a dudas, constituye un valioso material de reflexión para los mediadores y, a la vez, se

cimenta como un aporte fundamental en la construcción conceptual y metodológica de un campo multidisciplinar de gran relevancia, en pos de la transferencia a los ámbitos educativos.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Cucuzza, H. (2007). Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina (conferencia). A partir de Cucuzza, H. y Pineau, P. (2000). Escenas de lectura en la escuela argentina. *El monitor de la educación.* 1 (1), Buenos Aires.

Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (Dir.). (2012). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

de Diego, J. (Dir.) (2014. *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

de Sagástizabal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Escolano Benito, A. (1996). El libro escolar en la Restauración. En Escolar Sobrino, H. (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.

Escolano Benito, A. (Dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.

Escolano Benito, A. (Dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.

Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández Reiris, A. (2005*). La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Linares, M. C. (2007). Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires.

McKenzie, D. (1999). *Bibliografía y sociología de los textos*. Buenos Aires: Akal.

Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (Dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Tosi, C. (2014). Children`s Literature Teaching an Otherness. An Analysis on Publishing Mediation. En Teresa Fernández Ulloa (Ed.) *Otherness in Hispanic Culture* (pp. 485-500). Bakersfield: Cambridge Scholars.

Tosi, C. (2018a). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tosi, C. (2018b). La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas, Viçosa.* 17, pp. 1-23. Recuperado de http://www.cch.ufv.br/revista/index.php

Introducción

MILA CAÑÓN Y CAROLA HERMIDA

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

> …la posibilidad poética no es un privilegio de unos pocos, es una posibilidad humana al alcance de todos. Lo que se necesitan son condiciones pensadas, preservadas y sostenidas en el tiempo para que todos los alumnos de todas las escuelas tengan genuino y reflexivo acceso a la palabra de los poetas de la herencia de la cultura escrita y a la propia palabra.
>
> Ana Siro

Este nuevo libro, perteneciente a la colección *Artesanías de la palabra,* se suma a los títulos anteriores mediante los cuales hemos compartido los avances y resultados de los trabajos investigativos llevados a cabo en GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, y perteneciente al CeLeHis y al CeCid. Así, se editaron en 2018 *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*; en 2019 *El campo de la literatura para niños y niñas. Miradas críticas* y en 2021

Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores que constan en el sitio del Grupo. Estos volúmenes, al igual que este cuarto y último, son fruto del trabajo colectivo, del intercambio teórico, de la reflexión conjunta y de las experiencias y prácticas docentes que las integrantes del grupo de investigación sostienen en el campo de la educación formal y no formal.

El presente ejemplar recoge las indagaciones realizadas en el marco del Proyecto de Investigación titulado "Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino", que se desarrolló entre 2021 y 2022. En él buscamos precisamente indagar las prácticas de lectura y la mediación literaria en el campo escolar nacional, a partir de: la observación, especificación y lectura crítica de un corpus acotado; el análisis de la edición y circulación de los materiales de lectura; y la indagación de las prácticas reales de lectura literaria, con el fin de desarrollar un mapeo de la situación.

Los principales antecedentes teóricos que sustentan estos trabajos son los de Roger Chartier (1993, 1994, 1995 y 1999) y su equipo (Chartier y Hébrad, 1994), quienes conciben la lectura como una "práctica cultural" que se produce en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual los sujetos comparten actitudes, dispositivos, posturas y formas de apropiación. Llevar adelante este tipo de investigaciones, como hemos demostrado en trabajos precedentes, exige recortar corpus diversos (ediciones escolares,

reediciones, libros editados por el Estado) y dar cuenta así de los criterios de selección que se ponen en marcha, así como del canon que estas operaciones construyen (Bloom, 1995; Flower, 1988; Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Cella, 1998), particularmente el canon escolar que se legitima y produce a través de diversas operaciones de selección, lectura, accesibilidad, descartes y censuras en todos los niveles educativos, y que ha sido intervenido, además, por los envíos masivos de libros a las escuelas de todo el país - 2003-2015/2021-2023 (Piacenza, 2012; Cañón y Hermida, 2001, 2002 y 2012; Cañón, 2015). Es necesario, entonces, estudiar aquí qué autores ingresan, qué géneros, qué movimientos literarios, qué fragmentos de los textos se recortan en antologías y ediciones escolares; qué relaciones se establecen en las ediciones colectivas; qué textos se reeditan y qué cambios en las prácticas lectoras intentan producir estas variaciones en el soporte, los paratextos, las ilustraciones, etc. Estas decisiones editoriales condicionan en cierto punto las lecturas escolares, pero no las determinan, por lo que también es pertinente analizar planificaciones, guiones y narrativas de clase para dar cuenta de los textos, los soportes y los "modos de leer" que efectivamente circulan en las aulas (Ludmer, 2015; Cuesta, 2006; Bombini y López, 1994; López Casanova, 2007; Hermida, 2020; Cañón, 2020; Picallo, 2020). Por tanto, también debemos considerar como antecedentes de este trabajo aquellos que establecen un diálogo con el discurso de la teoría y la crítica literaria y con el de la didáctica de la lectura y la literatura

(Bombini, 2017), de ahí la necesidad de analizar simultáneamente estas voces, sus enfrentamientos, sus acuerdos y sus silenciamientos.

Partiendo, entonces, de los propios recorridos realizados y de aquellos que han desarrollado estos especialistas, jerarquizamos en este proyecto el problema de la "mediación", concepto cada vez más utilizado en las ciencias sociales. Puntualmente, si lo referimos al campo de la lectura, hay quienes lo consideran un "arte" (Robledo, 2010), quienes definen a los mediadores como "promotores" (Robledo, 2010), como "iniciadores" (Petit, 2001) e incluso como "facilitadores" (Chambers, 2007; Petit, 2009). Con Munita (2014) podemos distinguir entonces entre "sujetos mediadores" (un docente, un bibliotecario, un amigo lector) e "instancias mediadoras", es decir, instituciones que ofician de puentes entre los libros y los lectores, tales como la escuela o la biblioteca y, agregamos aquí también, aquellas instituciones que diseñan las políticas públicas y editoriales vinculadas con la lectura.

En los últimos proyectos hemos trabajado la mediación editorial. En este sentido, también R. Chartier destaca la importancia de la "mediación editorial" (2000) y analiza cómo a lo largo de la historia de la lectura y del libro, las decisiones editoriales también han mediado entre textos y lectores a partir de ciertas operaciones, tales como la construcción de colecciones, el diseño de paratextos, la publicación de traducciones, adaptaciones o fragmentos, etc. Para este autor, la sociología de la lectura debe relacionar el "mundo de los textos" (compuesto por los textos propiamente dichos y por las performances

o prácticas que giran en torno a ellos) con el "mundo de lector" (concebido como una "comunidad de interpretación", signada por determinados usos, normas, intereses y aptitudes vinculados con la cultura escrita), propuesta que coincide con las recientes investigaciones de Gisele Sapiro que hemos retomado en corpus anteriores (2016). Este es precisamente el desafío que pretendemos asumir en la presente investigación. Teniendo en cuenta estas advertencias, con el propósito de estudiar estas diversas facetas de la "mediación", hemos recortado un corpus variado de literatura latinoamericana editado para una circulación nacional, destinado a las infancias y juventudes, por lo cual los aportes de C. Tosi (2015) cobraron particular relevancia.

A su vez, como hemos señalado y se verá en las páginas siguientes, ingresaron como fuentes los materiales que rodean a estas publicaciones (tanto aquellas con orientaciones didácticas a cargo de las editoriales, del Estado o de especialistas, como aquellos textos provenientes del discurso de la teoría y la crítica) y las escrituras mediante las cuales se da cuenta y se construye lo que ocurre en las diversas "instancias mediadoras" (espacios de formación docente, aulas o bibliotecas): guiones conjeturales, narrativas, autorregistros (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017). El análisis crítico de este corpus, en diálogo permanente con el marco teórico y el estado de la cuestión enunciado nos permitió llevar a cabo una investigación exploratoria y descriptiva a partir de un enfoque cualitativo.

Tal como hemos señalado, el diseño metodológico contempla tres categorías que siguen los postulados de Roger Chartier (1994): la observación, la especificación y la lectura crítica de un corpus de textos literarios; la indagación y el análisis de la edición y la circulación de los materiales de lectura; y por último, las prácticas reales de lectura literaria.

Para realizar el recorte del corpus literario tuvimos en cuenta diversas fuentes: los programas estatales de distribución de libros de literatura; los corpus propuestos en documentos oficiales; los listados de libros promovidos por la industria editorial; las selecciones literarias canonizadas en las prácticas escolares; las selecciones "irreverentes" o contestatarias, etc. A partir de este corpus, como se verá, se relevaron diversos problemas de investigación: la producción de literatura para niños y jóvenes; los proyectos estéticos y desafíos retóricos que proponen estos materiales; los contenidos y los temas frecuentes; los "protocolos de lectura" (Chartier, 1994) y "lectores modelos" (Eco, 1987) que estos textos promueven; la "función a autor" (Foucault, 2010); etc. Estas cuestiones fueron indagadas en diálogo con los aportes de la teoría y la crítica literaria. A su vez, estudiamos las operaciones de la mediación editorial y la circulación de esos libros, para lo cual tuvimos en cuenta las decisiones editoriales en el campo de los "libros escolares" y la forma de acceso a estos materiales (a través de programas estatales, bibliotecas, archivos digitales o compra); las formas de circulación en las bibliotecas escolares; los catálogos y las orientaciones editoriales; los discursos de

la crítica que circulan en medios académicos, de divulgación y del campo específicamente educativo; los programas de circulación en formato tradicional y digital.

La producción académica es una de las tareas del docente e investigador universitario, constituye una práctica científica y cultural que en las ciencias sociales redunda en favor de la ampliación de los campos y los objetos de estudio. Interpela a los investigadores pero también, a través de protocolos de escritura híbridos, genera más transferencia, y mejores prácticas de aula, más y mejores lecturas de los mediadores culturales y escolares que se acercan a la Facultad como graduados en ejercicio, que se acercan al grupo de investigación como docentes en formación, ávidos de prácticas emancipadoras.

Leer, leer con otros, escribir las prácticas y transformarlas, profundizar la tarea de la investigación para compartirla con los docentes y bibliotecarios es el propósito de estos libros que no sólo constituyen un esfuerzo colectivo, sino un objeto de pensamiento que piensa al otro.

Referencias bibliográficas

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Bombini, G. (2017). Mediación editorial. Una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. 2 (4), pp. 19-34.

Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre literatura y escuela*. Buenos Aires: UBA XXI – UBA y los Profesores Secundarios.

Cañón, M. y Hermida, C. (2001). Lectura y literatura en el Nivel Inicial. La definición del canon literario escolar. *Revista Novedades Educativas.* 132, pp. 34-36.

Cañón, M. y Hermida, C. (junio, 2002). *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.* 150, pp. 7-13.

Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires -México: Novedades Educativas.

Cañón, M. (2015). Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de Literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.* 1, pp. 33-55.

Cañón, M. (2020). Decisiones sobre las lecturas literarias en la escuela: la figuración de Graciela Montes. En Aiello, F. y Hermida, C. (Eds.). *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* UNMdP. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/5508/1565

Cella, S. (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: El Hacedor.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. México: FCE.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880/1980*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1999). Entrevistas. En *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula.* Barcelona: Lumen.

Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En Garrido Gallardo, M. (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.

Foucault, M. (2010). *Qué es un autor.* Buenos Aires: Ediciones Integrales. Cuenco de Plata.

Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hermida, C. (2020). Modos de leer en el profesorado en letras. En *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura.* Facultad de Humanidades de la UNMdP, Mar del Plata. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/schedConf/presentations

Jitrik, N. (1998). Canónica, regulatoria y transgresiva. En Cella, S. (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Posada.

López Casanova, M. (2007). Modos de leer literatura y construcción de la distinción. *Anales de la educación común*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp. 95-101 Recuperado de: https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/268/2276

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis doctoral). Barcelona: UAB. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.

Picallo, X. (2020). *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Edupa.

Robledo, (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.

Rosa, N. (1998). Liturgias y profanaciones. En Cella, S. (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Posada.

Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE

Tosi, C. (2015). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños,* 8 (4), pp. 4-15.

PRIMERA PARTE

Mediaciones institucionales, editoriales y políticas de lectura

Mediaciones institucionales y editoriales en el campo de la literatura para niños y niñas

MILA CAÑÓN

Custodiamos para ellos el tiempo que nos toca.
Roque Dalton

Introducción

Este trabajo profundiza una investigación mayor sobre la reorganización histórica del campo de la Literatura argentina para niños (LAPN) y ciertas apropiaciones que demandan revisiones del objeto y sus consecuentes abordajes teóricos. Las articulaciones entre los saberes acerca del campo literario para las infancias que se encuentra atravesado por operaciones editoriales, culturales, críticas, pedagógicas y los modos de leer (Ludmer, 2015), impactan en las condiciones de producción tanto como en las mediaciones de la recepción que lo organizan en el sentido de Gisèle Sapiro (2017) y el trabajo concreto de los mediadores culturales (Petit, 2015)[2]:

> A semejanza de la producción, la recepción es un proceso mediatizado por las modalidades materiales o

[2] El problema de la "mediación", concepto cada vez más utilizado en las ciencias sociales, se refiere en este caso al campo de la lectura. Con Felipe Munita (2014) distinguimos entonces entre "sujetos mediadores" (un docente, un bibliotecario, un amigo lector) e "instancias mediadoras", es decir, instituciones que ofician de puentes entre los libros y los lectores.

> intelectuales de presentación de las obras, la acogida que los críticos y otras instituciones les reservan, los modos de apropiación por parte de los diferentes públicos en función de sus propiedades sociales (Sapiro, 2016, p. 110)

En definitiva, el juego se establece desde los posicionamientos adultos que redefinen su mirada histórica y política de los niños, niñas y jóvenes evidenciando las representaciones sociales cambiantes. Se suman, por ello, operaciones específicas de un campo cultural que, sin embargo, se delimita desde el tutelaje, producto de la relación asimétrica necesaria entre generaciones que varía en sus matices históricos. A pesar de ello, en el siglo XXI sostiene operaciones extraliterarias conservadoras que incansablemente reconstruyen y legitiman productos y prácticas anquilosadas, alejadas de la episteme estética (Díaz Rönner, 2011; Carranza, 2007; Cañón, 2019, Couso, 2022).

En este trabajo, en primer lugar,[3] se revisan problemas históricos del campo a partir del análisis del caso mediático de Roald Dahl respecto de ciertas mediaciones editoriales. Luego, se amplían los históricos protocolos teórico críticos que se desarrollaran desde los 80' en el país, a raíz de los cambios socio culturales que impactan en la producción de LPN, con el propósito de analizar dos casos en los que

[3] En este trabajo se retoman algunas ideas de la ponencia "El objeto LI estallado: policías y ladrones. Las moralizaciones en el campo de la literatura" (Cañón, 2023), pronunciada en el marco del I Simposio Internacional "Los nuevos malditos: debates sobre literatura y ética en el siglo XXI" desarrollado en Mar del Plata, el 7, 8 y 9 de septiembre 2023.

las mediaciones institucionales instauran modos de leer las infancias y las producciones literarias: la colección *Cuentos que cuidan* y *Leer x Leer.*

Para muestra vale un botón: Tira con tirita y ojal con botón

> Viejas certezas, entre ellas, la del lenguaje como instrumento de comunicación, son derribadas por la escritura literaria. Allí radica, a mi parecer su poder revulsivo, su transgresión. También su particularidad. Allí se sitúa la monstruosidad del lenguaje literario, su naturaleza de rinoceronte salvaje que tantos rompederos de cabeza parece traer desde hace siglos a la escuela y a la sociedad en general.
>
> Marcela Carranza

Un caso que ilustra las múltiples intrusiones de un campo demandado en los últimos tiempos, es la propuesta controvertida de los editores de Roald Dalh en el Reino Unido que deciden reescribir los textos para eliminar "contenido ofensivo" de sus libros (2023). Con esto, actualizan operaciones que en nuestro país son, en general, parte del pasado, pero se formalizan en otro tipo de acciones como la escritura de libros de literatura a pedido –por tema, edad, efemérides, área curricular–, las colecciones "para" o la renovada reversión de los clásicos. Como muestra vale la operación mercantil fortísima en los últimos veinte años constituida por reescrituras, versiones y reversiones de los cuentos maravillosos que son parte del patrimonio

de la cultura universal, más allá de la destrucción y la cristalización mediática, visual y estereotipada de la factoría *Disney*.

Si bien la primera e inevitable versión de estos cuentos con moraleja, seguramente escuchada y adoptada de alguna nodriza o sirvienta, perteneciente a la literatura folclórica, nos llega de parte de Charles Perrault y luego de los Hermanos Grimm, actualmente, encontramos reescrituras que operan estéticamente a través del trabajo sobre la materialidad del objeto (diseño, ilustración, formatos), otras que rozan lo obvio, y otras sin ninguna intencionalidad literaria. Dos muestras entre muchas:[4]

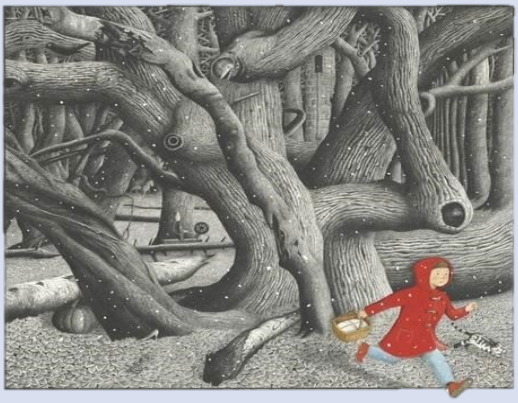

Figura 1: Página de *En el bosque* de Anthony Browne (1996, s.p.)

[4] Por otra parte, estos dos títulos y autores son de circulación frecuente en las escuelas argentinas.

En el bosque de Anthony Browne (1996), un libro de formato apaisado grande que trastoca e invierte ciertos ejes del original de Perrault, especialmente a través de la construcción del libro álbum. Al igual que la propuesta de Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos* (1998), poblada de anacronismos, ironías o antítesis entre otros procedimientos (Cañón, 2017). En este caso, algún adulto prejuicioso podría evitar este libro por el desafío sugerente de su título, tal vez; algún otro conociendo al británico Dahl, irónico y provocador, inmediatamente lo elegiría. En el libro, se reescriben seis cuentos maravillosos conocidos por muchos y ésa es su clave de lectura ya que el humor se basa, principalmente, en el juego intertextual con las historias clásicas y la metaficción. ¿Cómo combate Dahl la ingenuidad de la Caperucita que vive en el imaginario colectivo?

> El Lobo estupefacto, dijo: "¡Un cuerno!
> O no sabes el cuento o tú me mientes:
> ¡Ahora te toca hablarme de *mis dientes*!
> ¿Me estás tomando el pelo…? Oye, mocosa,
> Te comeré ahora mismo y a otra cosa"
> Pero ella se sentó en un canapé
> Y se sacó un revólver del corset, (Dahl, 2008, p. 34)

Construye una "Caperu" con revólver y corsé, desconfiada y astuta, que transita por este cuento, pero también en su reescritura de *Los tres chanchitos*. Los anacronismos y las rimas desopilantes de su traducción transforman la prosa instalada en los oídos de ayer, y generan la ruptura necesaria que convierte los textos en versiones

humorísticas. "¡Si ya nos la sabemos de memoria!, dirán", dice el inicio de *La Cenicienta*, apelando al lector, y luego por sorpresa, el príncipe hace rodar la cabeza de cuanta mujer se prueba el zapatito olvidado. Del mismo modo, la reescritura de *Juan y habichuela mágica* trastoca la historia inicial porque el personaje de este libro –escrito en 1982– es sagaz y se libera de su madre. Las ilustraciones de Quentin Blake actualizan estas viejas historias a través de un juego de oposiciones entre el pasado sepia y el coloreado mundo contemporáneo, por ejemplo, con una Blancanieves en *jeans* y tacones.

Un solo ejemplo puede sonar escaso pero su relevancia invita a hacer memoria y refundar algunos pactos, como dijera Juan José Saer (1997), cuando habló de la literatura latinoamericana e inscribió la idea de "una literatura sin atributos" a la que tantas veces se ha aludido en función de la adjetivación "infantil y juvenil" (Andruetto, 2009):

> El escritor debe ser, según las palabras de Musil, un "hombre sin atributos", es decir un hombre que no se llena como un espantapájaros con un puñado de certezas adquiridas o dictadas por la presión social, sino que rechaza a priori toda determinación … En un mundo gobernado por la planificación paranoica, el escritor debe ser *un guardián de lo posible* (Saer, 1997, p. 276). [5]

Vemos que las condiciones de producción y recepción en el campo de la literatura para niños y niñas recorren las vertientes de la historia de

[5] El subrayado es nuestro.

la lectura que navegan entre el control –la selección mediante y todo tipo de censuras– y la libertad del lector (Chartier, 2010; Littau, 2008; Petit, 1999), y, por otro lado, la configuración de la función autor se aleja y se acerca de la idea de "ser un guardián de lo posible". Esto también se observa en las políticas de la lectura para las infancias, en los engranajes del "ensamblaje" que hace girar los títulos en el mercado (Papalini, 2015). Cuando se habla de LPN los adultos, como se dijo, ejercen, más allá de la intencionalidad discursiva, ciertos tipos de censura inevitables en el sentido de Perry Nodelman (2010):

> siempre llega un momento en que hasta los más reacios opositores de la censura se vuelven censores, convirtiéndose en versiones de aquello que atacan ferozmente. He llegado a la conclusión de que cuando se trata de libros para niños, todos somos censores. Nosotros, los que estamos en contra de la censura, probablemente nos convertimos en censores de libros que difieren de nuestros propios valores (teóricamente opuestos a la censura) (p. 3).

Los protocolos teórico críticos: *custodiar el tiempo que nos toca*

A raíz de estas prácticas literarias y editoriales, institucionales y pedagógicas que tutelan el mundo cultural de las infancias, la vigilancia epistemológica sobre el objeto LI y las mediaciones de la recepción se hacen parte de un trabajo constante (Cañón, 2021; Carranza, 2020; Couso, 2022).

Los protocolos teórico críticos del campo de la LPN que, en la Argentina, han sido profusos (1980-1990) son fundamentales para

desnudar la colonización de esta producción estética, cuando la participación de niños y niñas, a través de sus voces o escrituras es mínima (Stapich, 2018; Cañón, 2019). Tres casos que han alcanzado premiaciones y difusión para destacar, son: el valioso proyecto del taller *Cuentos con sol* y La Fábrica de Libros *Benteveo* del Patronato de la Infancia de Bahía Blanca coordinado por Mirta Colángelo, el libro *Pantuflas de perrito* de Jorge Luján e Isol (2010), producto del programa chicosyescritores.com liderado por Emilia Ferreiro en los años 2000, o el histórico *Taller Azul* de la ciudad de Salta creado por Silvia Katz desde 1987, son demostraciones de lo que se puede concretar cuando se trabaja con las infancias (Ver figuras 2, 3 y 4). [6]



Figura 2: Proyecto editorial desde 1996 a 2004. (Bahía Blanca)

[6] Para ampliar sobre estos proyectos ver: http://www.imaginaria.com.ar/20/7/benteveo.htm; https://aana.org.ar/textos-en-comunidad/; https://www.pagina12.com.ar/511271-ya-se-puede-visitar-la-muestra-y-el-nuevo-libro-de-los-ninos

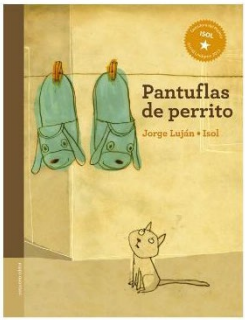

Figura 3: Libro editado por Pequeño Editor (La red de trabajo fue virtual)



Figura 4: 34 años de trabajo. Desde 1987. (Salta)

Sin embargo, el campo productivo es organizado y gobernado por los mayores. La tensión histórica entre lo estético y lo formativo, sea

didáctico o moralizante –cuya principal estrategia es tematizar el objeto de interés adulto– puso en diálogo, durante el periodo de reorganización posterior a la dictadura cívico militar, categorías investigativas hasta hoy operativas, pero ya no suficientes: las intrusiones (Díaz Rönner, 1988), el concepto de corral o de tutelaje (Montes, 1990; Carranza, 2007). Por otra parte, las políticas editoriales se modifican y constituyen una variable de análisis que no se puede obviar; a fines de los años 90 la LPN entra en las escuelas argentinas para quedarse a través de un aparato complejo de renovación y *marketing*, con una fuerte impronta en los catálogos de la enseñanza en valores, muchas veces, con una literatura políticamente correcta. En el borde de lo literario, las nuevas colecciones exigen, por lo tanto, una mirada renovada a las intrusiones al objeto LI en relación con las mediaciones editoriales de ese momento: la entrada de los promotores a las escuelas, los catálogos diseñados, los obsequios a los docentes: un aparato que sesga la selección y posiciona a los monopolios editoriales en el centro de la escena (Cañón, 2004; Andruetto, 2009; Tosi, 2012).

Desde ya, el reparto de lo sensible opera en diálogo con los procesos políticos, culturales y económicos, y la etapa de dispersión editorial del campo de la LAPN que inaugura el siglo XXI mueve el centro de Buenos Aires y lo expande, en un país enorme, con centros político culturales históricos y emergentes, exponiendo aún travesías inconclusas:

> las operaciones de dispersión: nuevas prácticas y formaciones culturales, el desarrollo de las editoriales independientes, algunas colecciones universitarias de LIJ y en el último periodo – 2010-2020- proyectos artesanales, como es el caso de Josefina Calvo (Guijarro, 2021; García, 2021; Schierloch, 2021).
>
> La polarización histórica y geográfica se valida a través de las grandes texteras, ya que los monopolios desarrollan sus estrategias de dominación (traducción, ventas, circuitos de distribución, premiaciones) pero se dispersa, en los primeros años de este siglo XXI, por los cambios en los dispositivos de reinvención del campo: ferias, festivales, premios, protagonismo de la ilustración, otros modos de edición, difusión y promoción (Cañón y Valdivia, 2022).

Mientras las mediaciones editoriales varían a la par de los cambios del mercado y la cultura, la producción se alimenta de la fuerte presencia de nuevos ejes socioculturales que se expresan en otros modos de representar la literatura. En ciertos casos, pareciera que varían los motivos, pero subyace el mismo paternalismo y sin embargo a su vez crece la investigación acerca del objeto (Cañón y Valdivia, 2022). Macarena García González (2021) reaviva la discusión al respecto, tanto sobre la instrumentalización de la LPN orientada a la enseñanza emocional como en las narrativas de empoderamiento para las niñas que uniforman las producciones y las condiciones de recepción, más allá de los mecanismos unilaterales que la enseñanza

en emociones ha formulado, más allá de las singularidades de las infancias, los casos y los contextos:

> El giro afectivo intenta aproximarse al conocimiento no conciente y a la subjetividad múltiple y cambiante. La atención a los afectos resiste binarismos cartesianos para abrir preguntas sobre cómo un cuerpo tiene capacidad de afectar y ser afectado, para así repensar las relaciones entre lo social y lo subjetivo y entre lo corporal y o mental (p. 15)

Se abre, así, un nuevo capítulo que polemiza en el campo de la LPN, sus mediaciones editoriales, pero también los modos de leer en tiempos de políticas de la felicidad y el consumo (Ahmed, 2019), que instalan, en relación con el neoliberalismo, representaciones respecto del tiempo, las familias, y nuevas instrumentalizaciones del discurso literario.

> Para mostrar ese carácter heterogéneo que construye sensibilidades, representaciones, afectaciones diversas, y disponernos a una búsqueda, a la creación de experiencias culturales más allá de la lógica cultura –mercancía (por acumulación, por mera repetición). Se trata también de interpelar una concepción de cultura como cultura de masas o *máquina de producción de subjetividades capitalistas*, tal como lo define la pensadora Duely Rolnik (López, 2016, p. 16).

Recorrer estas cuestiones más allá de la lógica reproductivista, relacionadas con la vertiginosidad del mundo actual, las nuevas tecnologías, lo que sucede, lo que se espera y proyecta en las infancias

del XXI de la mano de los aportes de María Emilia López constituye un trayecto pertinente. La especialista investiga y sostiene categorías que trabajan sobre la singularidad y lo disruptivo como formas de envolver subjetivamente a las infancias en tiempos mediáticos y apuros neoliberales (2016). Este enfoque permite revisar las producciones que resguardan y amparan, a la par que privilegian la vertiente estética (Díez Rönner, 2011; Couso, 2019).

Mediaciones institucionales y editoriales: *vamos a ver cómo es*

> Me dijeron que en el Reino del Revés
> Nadie baila con los pies
> Que un ladrón es vigilante y otro es juez
> Y que dos y dos son tres
>
> María Elena Walsh

En este marco, hacemos foco en una colección de UNICEF, la agencia internacional que trabaja por las infancias y de la mano de escritores e ilustradores argentinos diseña la colección *Cuentos que cuidan* (2019), en la que publican seis cuentos en soporte digital (que han sido descargados por más de 300000 personas y se presentan también en LSA).[7] Sus paratextos tienen como propósito: "escuchar, dialogar y cuidar" y direccionan su mediación lectora bajo un paradigma investigativo y didáctico perimido sobre la lectura literaria. Ya que

[7] *La familia Michini* (Melina Pogorelsky y Vanessa Zorn); *Cuando se van al jardín* (Silvia Schujer y Patricia Lopez Latour); *El lunes conocí a Emi* (Paula Bombara e Ivanke y MEY); *Qué vas a llevar* (Pablo Bernasconi); *Los guarda secretos* (Graciela Repún y Elissambura); *Cichipo y Astrulina* (Luciano Saracino y Jimena Tello).

supone la posible extrapolación directa de la tematización en una historia lineal y neutra a través de la lectura con los niños y niñas más pequeños que implica captar la moraleja. Este material no es escolar, pero es de libre acceso –producido por una institución muy relevante y difundido ampliamente en las redes sociales–, sus propósitos extraliterarios y las múltiples apropiaciones invitan al análisis.

En *La familia Michini*, por ejemplo, un cuento con animales que se inscribe en una serie literaria del campo de la LPN (Quiroga, Villafañe, Roldán, por nombrar a algunos referentes del canon), se anima a los animales representándolos como niños traviesos, no extraña la personificación sino la inscripción en un paradigma literario propio del mundo de las fábulas (siglo XVII). Los estereotipos adultos encarnan lo moralizante, a través de un discurso falto de procedimientos literarios: "en la familia Michini todos andan tan cansados… la mamá pone un castigo: —¡quedáte un rato encerrado!"(UNICEF, 2019). Claramente, priman la intrusión moralizante y el tutelaje mientras el discurso por ello mismo no responde a la episteme estética; y si bien no es un corpus que pertenezca al canon literario para los lectorados de primera infancia legitimado por la escuela o el campo, el nivel de acceso masivo lo hace atractivo en cualquier contexto. Tal vez, es necesario recurrir nuevamente a alguna definición de la literatura que actualice este discurso, como un espacio de posibles que sorprenda, incluso a los niños (Tournier, 1982):

> El lenguaje, el medio por antonomasia de la comprensión, se disloca, sale fuera de sí. Las palabras juegan. El azar, la incertidumbre abren un lugar para la sorpresa, un lugar para lo incomprensible. Puesta en suspenso de las convenciones, alejamiento de los lugares comunes, corrosión de los supuestos erigidos en normas inapelables. La literatura que conmueve, que nos sorprende, porque conmociona las ideas que teníamos sobre la realidad, incluso sobre la literatura y sobre el lenguaje, que son en definitiva, una parte no menor de la realidad (Carranza, 2018, p. 72)

Por otra parte, entre los años 2003 y 2015 y desde el año 2019 a 2023 el Estado, cumpliendo con la ley de aprovisionamiento de libros de Educación Nº 26.206 (Art. 91), se convierte en editor a través de dos operaciones fundamentales: compra colecciones de literatura y las distribuye o las produce; en ambos casos el Estado es editor por el trabajo que conlleva la selección y estas propuestas a nivel nacional (Hermida, 2011; Hermida, Cañón, Hermida, A. C., 2016). En una fuerte decisión institucional, que por tanto es política y cultural, el Estado propone lecturas.

Tomamos como caso las antologías que llegaron a las escuelas primarias en 2021. Entre muchísimos otros envíos de libros a las escuelas[8] en el año 2021 se diseña y editan con el mismo título tres antologías para la educación primaria: *Leer x leer. Educación Primaria.*

[8] Las colecciones de libros que han llegado a las escuelas argentinas en todos sus niveles (institutos de formación docente, cárceles, centros de investigación, entre otros) son cuantiosas; los destinatarios: estudiantes, mediadores, sus familias; para conformar bibliotecas de aula o para la biblioteca escolar.

Lecturas para compartir en voz alta (Giardinelli, 2021). Son tres libros de igual estructura que fueron diseñados por María Teresa Andruetto, Mario Méndez, María Cristina Ramos, Graciela Bialet, Oche Califa, Cinthia Kuperman y Oscar Yaniselli, coordinados por Mempo Giardinelli, como en 2014. Aún en el marco de la pandemia, el Estado retoma la decisión política de cumplir con la Ley. Se lleva a cabo una selección federal, con la intención, nuevamente, de que los lectores tengan acceso, y de este modo, se restituya el derecho de acceder a los bienes culturales en la escuela.

A diferencia de los primeros envíos, los últimos que llegan en papel, también se pueden hallar en soporte digital en el portal *educ.ar*, y, además, en general, los textos son acompañados con materiales de apoyo, sugerencias y envíos en las redes sociales. Las antologías poseen umbrales de ayuda e información contextual de los autores, y se suman índices que clasifican la literatura tradicional – sus compiladores o reescritores- y la de autor; se añaden el género y los créditos. No sólo se presenta una sumatoria de textos, sino que se plantea, como ya hemos analizado en otras ocasiones (Cañón, 2015), una colección que da cuenta del panorama del campo literario, su historicidad y canon.

Particularmente, el *Libro 1* evidencia los siguientes criterios literarios. Se organiza en una selección en general poética en su apartado Portal de palabras (p. 13) de textos de autoría nacional –Iris Rivera, Silvia Schujer o Cecilia Pisos– y extranjera –Lorca o Machado–, de tradición oral de distintas zonas del país, y también bilingües como

la *Canción de cuna qom* que puede leerse en diálogo con *Receta para dormir* de Yolanda Reyes:

RECETA PARA DORMIR Yolanda Reyes

Para que el sueño venga, se recomienda
cerrar los ojos, contar ovejas,
oír el canto de las estrellas,
comer manana con mejorana
y tomar agua con toronjil,
sentir que el viento mece la cama,
tocar la almohada con la nariz.
Para que el sueño venga y se quede quieto
toda la noche, cerca de ti,
pídele al mundo que haga silencio,
dile que el sueño quiere dormir.
Shhhhhhhhhh... (p. 54)

DORMÍ, HIJITO, DORMÍ
Canción de cuna qom en versión bilingüe

Dormí, hijito, dormí, hijito,
que tu papá se fue a mariscar. Se fue a buscar miel de avispa, hijito.
Dormí, hijito, dormí, hijito,
que yo quiero hacer mi trabajo.
Tengo que tejerle la red a tu papá
para que pueda atrapar los peces.
O'olec, o'olec
'auo'ochi yalcolec
'auo'ochi yalcolec
'auo'ochi yalcolec

Ten so taxade' nmitaique ca
Qo'oilala, yalcolec
yalcolec 'auo'ochi
yalcolec 'auo'ochi (p. 44)

Tal vez el canon más cristalizado de la literatura argentina para niños y niñas se observa en segundo lugar: en "De las cosas que suceden" (p. 57) que inicia con la narrativa de Javier Villafañe y María Elena Walsh. Las operaciones de selección del tercer apartado, "Mundo animal" (p. 91) se centran en un itinerario de animales que va más allá del género y el origen, y expone textos fundamentales del campo: *Ratita gris y ratita azul* de Edith Vera o la canónica "Marcha de Osías", entre otros, como *Yo, ratón* de Devetach:

Si el mundo fuera solo pasto
yo sería hormiga
conejo
caracol
oruga.
Si fuera madera y corteza
haría mi casa en cada pequeño lugar.
Sería lombriz si todo fuera tierra
pez, si todo se volviera agua
oso blanco si cayeran los cristales del frío.
Si el mundo fuera pradera, peña
charco
trotaría yo caballo
yo cabra
yo rana.
Si el mundo fuera
una sola roca quieta

yo, ratón
la roería (p. 127)

El Estado editor muestra las operaciones de selección que toda antología desnuda: qué leer, qué seleccionar, qué mostrar, qué recortar, cómo agrupar, mostrando el espesor del campo literario, a través de un trabajo de selección de textos desafiantes. Otra sección "Cuando el miedo…" (p. 135) describe un itinerario de lecturas encabezado por Graciela Cabal en *Miedo*, y por último, "Historias de siempre" (p. 153), una propuesta transformadora que descubre textos clásicos –muchos maravillosos– de otras latitudes que abren la lectura no sólo hacia lo fantástico sino a diversidades culturales que muestran cosmovisiones distintivas.

El hecho de que sea el Estado el agente editor y distribuidor de estas antologías complejas y desafiantes, en particular, imprime un sesgo diferencial y determinante en esta operación que es así simultáneamente cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso a textos diversos y complejos, sin intrusiones a la literatura, a un altísimo porcentaje de lectores.

En síntesis, nuevamente hacemos foco en las producciones para las infancias y en los problemas del campo. Paradigmas agotados pero resistentes a través de las mediaciones editoriales, institucionales o didácticas que no incitan ni al descubrimiento ni a la formación literaria, continúan sorprendiendo a pesar del contexto histórico (XXI) y las investigaciones que actualizan y trabajan el objeto LI.

Como sabemos, las condiciones de producción y recepción de la LPN son atravesadas por posicionamientos en el campo y decisiones que implican intereses diversos, sin embargo, las apropiaciones del discurso o los seudo discursos ficcionales para las infancias persisten e interpelan a los investigadores, mediadores y docentes respecto del pacto de lectura que establece la literatura como discurso del arte, *incluso para las infancias*.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja negra.

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte

Browne, A. (1996). *En el bosque*. México: FCE

Cañón, M. (2004). *La literatura entre la escuela y el mercado. La construcción del canon literario en el actual II ciclo de la Educación General Básica* (Tesis de Maestría en Letras Hispánicas). Mar del Plata, Argentina: UNMDP.

Cañón, M. (2015) Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de Literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 1*, 33-55.

Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Cañón, M. (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)* (Tesis del Doctorado en Letras). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cañón, M. (2021). Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto? El corpus de la Literatura para niños, mediaciones y apropiaciones. En Hermida, C. y Cañón, M. *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de Lectores.* ISBN:978-987-544-989-3 (pp. 181-202). Mar del Plata: UNMdP. Disponible en: http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905

Cañón, M. (septiembre, 2023). El objeto LI estallado: policías y ladrones. Las moralizaciones en el campo de la literatura. *Simposio Internacional: Los nuevos malditos: debates sobre literatura y ética en el siglo XXI*. UNMDP

Cañón, M. y Valdivia, M. (mayo, 2022). Operaciones de consolidación del campo de la literatura argentina para niños y niñas: mirar con telescopio (Simposio 34). Ponencia presentada en *VII Congreso internacional CELEHIS de literatura española / latinoamericana / Argentina*. Mar del Plata, Argentina: UNMDP.

Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil,* 202. Recuperado de http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm

Carranza, M. (2018). El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario. *Kapichuá, 1*. Recuperado de https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/212/183

Carranza, M. (agosto, 2020). De sombras y asombros. El lector como inventor. *XX Jornadas La literatura y la escuela*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=I875Zo8Rgus

Chartier, R. (2010) "Aprender a leer, leer para aprender". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de http://nuevomundo.revues.org/58621

Couso, L. B. (2022). *La literatura en pugna. Los protocolos y las operaciones de la crítica que fundan y legitiman el campo de la literatura para niños en Argentina (1959-1976).* (Tesis del Doctorado en Letras). UNMDP.

Dahl, R. (1998). *Cuentos en verso para niños perversos*. Buenos Aires: Alfaguara.

Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños.* Córdoba: Comunicarte.

García González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Chile: Metales pesados.

Hermida C. (noviembre, 2011). Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos. En *IV Congreso Internacional CELEHIS de literatura.* Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C., Cañón, M. y Hermida, A. C. (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Punto de fuga/ 19. Recuperado de
https://drive.google.com/file/d/1zyNAembgMY7Iuyyuy-IbXJO6SpabA-K5/view?usp=sharing

Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura*. Buenos Aires: Manantial.

Luján, J. e Isol (2010). *Pantuflas de perrito*. Buenos Aires: Pequeño editor.

López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Bogotá: CERLAC

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós

Giardinelli, M. (comp.) (2021). *Leer x leer: libro 1: lecturas para compartir en voz alta.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/47793

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura.* (Tesis del doctorado en didáctica de la lengua y la literatura) UAB. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1

Nodelman, P. (2010). Todos somos censores. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil,* 279. Recuperado de http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos- somos-censores/

Papalini, V. (2015). Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. En *4/Lectura y escritura como prácticas sociales*. Cátedra UNESCO.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE.

Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Sapiro, G. (2017). *La sociología de la literatura*. México: FCE.

Stapich, E. (2018). Viejos y nuevos pactos. Literatura infantil y moralización. En *Estudios sobre deontologías de la psicología y moralidad.* Mar del Plata*:* EUDEM.

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

Tournier, M. (junio 1982). ¿Existe una literatura infantil? *El correo de la UNESC0.*

UNICEF (2019). *Cuentos que cuidan*. Recuperado de https://www.unicef.org/.../informes/serie-cuentos-que-cuidan

MILA ALICIA CAÑÓN



Maestra de Primaria, Prof. Dra. en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Es docente, extensionista e investigadora de la UNMdP, donde está a cargo de las cátedras "Literatura infantil y juvenil" (d. 1994) y "Teoría de la lectura" (FH- CELEHIS-CECID), y dicta cursos de posgrado en diversas carreras. Dirige el Grupo Investigaciones en Educación y lenguaje (GRIEL) y la revista *Catalejos* con Carola Hermida. Sus últimos libros son *Travesías lectoras en la escuela* (2017), la compilación de *El campo de la literatura para niños y niñas* (2019) y *Lecturas mediadas, prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (2021). *La mediación lectora en la biblioteca* (2022). Es socia fundadora de Jitanjáfora (ONG).

Políticas de lectura en el primer periódico pedagógico argentino: Los Anales de la Educación Común (1858-1875)

MARINELA PIONETTI

> El secreto de la afición á la lectura, es la afinidad oculta que existe entre el libro y el lector.
>
> Juana. *Anales de la Educación Común*

Fundado en noviembre de 1858, los *Anales de la Educación Común* (1858-1875) fue uno de los principales dispositivos diseñados por Sarmiento para formar la opinión pública sobre la necesidad de organizar "un vasto sistema de educación común" (1858, p. 1), en base a lo propuesto en *Educación popular* (1849).[9] El periódico recuperaba los planteos y materias contenidos en aquel libro a través de diversos formatos textuales -informes, ensayos, circulares, cartas, ficciones, poemas, estadísticas, entre otros- destinados a lograr la adhesión al nuevo modelo y mostraba el funcionamiento de cada engranaje en esta maquinaria educativa: la incidencia de la renta en la construcción de edificios y en la adquisición de materiales escolares, la educación

[9] Cada capítulo estaba destinado a un tramo considerado imprescindible dentro del sistema moderno de educación. Éstos eran: Renta, Inspección, Educación de las mujeres, Edificios escolares, Salas de Asilo (Nivel inicial), Sistemas de enseñanza, Formación docente y Ortografía americana (métodos de enseñanza de la lectura).

de la mujer en la formación docente y en su participación social, por ejemplo. En este esquema, la lectura fue un elemento central y transversal a la vez, puesto que constituía la base del proyecto civilizador y atravesaba todas sus ramas. Fue una práctica que Sarmiento y Juana cultivaron con pasión desde niños y promovieron en distintos medios previo a su gestión en los *Anales*.[10] En este espacio, potenciaron y pusieron al servicio de su difusión saberes, prácticas de enseñanza, discursos, bibliotecas personales y reflexiones, toda una política de lectura cuya implementación tuvo al periódico como escenario privilegiado, no estuvo exenta de conflictos y puede interpretarse desde la lógica *schmittiana* como un campo dividido entre amigos y enemigos.[11]

Una perspectiva que motivó a profundizar en el protagonismo de la lectura en los *Anales* es la tesis de Gustavo Bombini acerca de que Sarmiento "fue el primer productor moderno de políticas de lectura escolar" (Andreychuc, 2009), lo cual puede comprobarse en una lectura completa de la primera etapa (1858-1875), así como también

[10] Ambos trazan en distintos escritos sus biografías lectoras como carta de presentación, como modo de legitimar un saber y una trayectoria intelectual no avalada institucionalmente y como modelo de la figura de ciudadano que proponían con la instauración del sistema de educación común. Son clásicos *Mi defensa* (1843) y *Recuerdos de provincia* (1850). Por su parte, Juana dejó expresada en cartas a Sarmiento que aparecen en los *Anales* y artículos periodísticos su pasión temprana y constante por la lectura. Para ampliar, puede verse: Pionetti (en prensa)**.** *Las primeras impresiones de la infancia deciden á veces de la vida entera*": Juana Manso lectora.

[11] El concepto de lo político de Carl Schmitt sostenía que "la distinción política específica, aquella a la que pueden reconducirse todas las acciones y motivos políticos, es la distinción amigo y enemigo" (Schmitt, 1991, p. 56).

la idea de que "su obra educativa vuelve con fuerza al momento de pensar hoy las políticas de Estado que necesitamos para promover la práctica lectora en las escuelas" (s. n.). Esto nos permite ingresar en la historicidad de esta práctica y comprenderla, por un lado, como parte de un proceso de larga duración iniciado con la difusión de la lectura en Occidente por el Cristianismo, y por otro, en la corta duración, como parte de las políticas implementadas en nuestro país a través de la escuela –y su *continuum*, las Bibliotecas Populares- que llega hasta el presente, bajo la forma de diferentes programas estatales.

El hecho de que las primeras políticas se hayan difundido a través de los *Anales* y de que fuera un periódico dirigido al público general, no restringido al ámbito educativo, contribuye a dimensionar su apuesta utópica de crear la opinión pública a través de una publicación educativa y con ello, al mismo tiempo, formar lectores. Esto nos interesa por cuanto "esta valoración sobre la incidencia de la prensa en la sociedad moderna está, en la perspectiva sarmientina, estrechamente relacionada con la promoción de lectura y la formación de lectores" (s. n.), según Bombini. La decisión de incluir una variedad textual significativa más allá de lo informativo, de abrir el periódico a colaboraciones espontáneas, de entablar un diálogo con el público y con los demás agentes del ámbito, y de tematizar la lectura en múltiples escritos son los signos más visibles de esta voluntad, que tuvo entre sus puntos álgidos la fundación de Bibliotecas populares. Allí, surgieron los debates en torno a la selección de lecturas que debían complementar y continuar las escolares, los modos de

incentivar a la población y el rol de las mujeres en este proceso. Veamos algunos enlaces entre estas variables.

Bibliotecas populares en los *Anales*[12]

En el N° 22, de julio de 1861, se publica el Tercer Informe de Sarmiento como Jefe del Departamento de Escuelas. Dentro suyo, el apartado "Lecturas y Bibliotecas populares" es un ensayo sobre la circulación social de la lectura que comprende distintos modos de leer, desde la mediación de la religión a través de la Biblia hasta las bibliotecas: "Las Bibliotecas populares, diseminadas donde quiera que haya una poblacion, completan el sistema que inician las escuelas; y las *Lecturas* llenan el vacío que la educacion dejó para la inteligencia de los libros" (1861, p. 687). [13] Esta triangulación escuelas-bibliotecas-Lecturas públicas anticipa el alcance y las redes previstas por el proyecto lector difundido a través de los *Anales* y será una constante en toda su primera etapa.[14]

[12] Ya en un artículo sobre "Bibliotecas locales" publicado en *El Monitor de las escuelas primarias* en Chile, Sarmiento anticipaba la forma en que promovería estas instituciones desde la prensa pedagógica, puesto que su proyecto bibliotecario se inscribía en los marcos generales del dispositivo público de educación. Así, la articulación entre la escuela y la biblioteca formaba parte de un mismo proyecto de modernización cultural (Planas, 2017, p. 33). Mientras que "la primera era considerada como la etapa formativa básica, esencial y prioritaria; la segunda, como una instancia de refinamiento y sofisticación, pero fundamental para sostener los rudimentos enseñados en las aulas" (p. 33).

[13] En todas las citas extraídas de los *Anales* mantenemos la grafía original, por lo tanto, no será indicado en lo sucesivo.

[14] Cabe aclarar que tanto Sarmiento como Juana se refieren a las Conferencias públicas como "Lecturas", traduciendo literalmente del inglés -*Lectures*- tal como fueron conocidas y publicadas las brindadas por Horace Mann en Estados Unidos.

En cuanto a la provisión de las bibliotecas, el primer paso para la selección fue la delimitación de lo considerado legible para un público general, interrogante básico de cualquier proceso de canonización (Piacenza, 2012). En este punto, Sarmiento disiente por primera y única vez, nada menos que con su mayor referente, Horace Mann, al considerar que "la prensa periódica y las novelas, cuan poco aceptadas sean, estas bajo el punto de vista moral, son el único pasto intelectual que llega á la masa del pueblo, y mantiene en ejercicio la razon aplicada á los sucesos, la imajinacion en busca de emociones" (1861, p. 687). No es sólo la distancia respecto de las ideas de Mann sobre la ficción lo que resalta, sino la aceptación de esos escritos como primer *pasto intelectual* necesario para incentivar el hábito lector. Esta postura, si bien convivió con otras más prácticas, fue reiterada y reformulada en distintos escritos, siempre con el mismo objetivo: legitimar los productos de masas como formadores de lectores, en consonancia con el fenómeno contemporáneo de ampliación masiva del público lector en el siglo XIX. Esa *revolución*, referida por Reinhard Wittmann (2004), promotora del paso de una lectura *intensiva* a una *extensiva* coincide con el conocido proceso de aburguesamiento de la sociedad, la cultura y la literatura producto del cambio estructural de la esfera pública analizado por Jürgen Habermas (1994) en relación con el surgimiento de opinión pública moderna. La emergencia de una individualidad burguesa en busca de canales de expresión había encontrado en la cultura impresa y la literatura un campo privilegiado de prácticas de autoconocimiento y de raciocinio. Así, el libro y la

lectura pasaron a identificarse con valores legítimos de la conciencia pública. Wittmann (2004) observa que la lectura desempeñó desde entonces una función emancipadora y se convirtió en fuerza productiva social: elevaba el horizonte moral y espiritual, convertía al lector en un miembro útil de la sociedad, le permitía perfeccionar el dominio de las tareas que se le asignaban, y servía, además, al ascenso social (p. 502). En esa misma clave, entendía Sarmiento su masificación y comprendía el funcionamiento de géneros considerados menores respecto de la *alta cultura* en su apropiación. Precisamente, en otro artículo sobre Bibliotecas incluido en *Las escuelas base de la prosperidad en los Estados Unidos* (1866), también presente en los *Anales*, afirmaba que "el diario es la Enciclopedia de la escasa porción del pueblo que los lee" (p. 197), lo que le permitía invertir los términos y hacer de los *Descubrimientos modernos* de Figuier traducidos por él -donde se narraba la historia del gas, del alumbrado, del telégrafo, entre otros- una rama de la literatura y reprochar que el gobierno de Chile no lo hubiera adoptado para distribuir en las bibliotecas.

A diferencia del Informe de 1861, donde destacaba con estadísticas el número creciente de lectores de periódicos, cinco años después se queja de que "el pueblo no está habituado a leer" porque "no hai qué leer ni para qué leer" (p. 197), subrayando la insuficiencia del *pasto intelectual* provisto por la prensa diaria, apuntando la necesidad de algo más estimulante a la imaginación y atento al movimiento contemporáneo, se centraba en el género predilecto:

> la novela viene en pos, sino precede al diario… Soulie, Dumas, Balzac, Feval han enseñado a leer a la América del Sud, que para leer sus novelas se ha convertido en una vasta escuela. Dios se los tenga en cuenta mal que les pese a todos los moralistas que no saben que pero ponerles aun a las buenas novelas. Yo absuelvo de toda culpa hasta las malas…tan útiles i serviciales al cultivo de la inteligencia han sido todas ellas (…) Y me sostengo en ello. Las novelas corrompen las costumbres, exaltan las pasiones… i la demás retahíla que todo el mundo sabe de memoria, a fuerza de oírla en el pulpito i aun en la sociedad laica (Sarmiento, 1866, p. 197).

Maestro y juez, absuelve a la novela e ironiza sobre los moralistas radicales (¡como Mann!) que no aprecian su potencial en la promoción de la lectura. En este disenso radica, en buena medida, la originalidad y riqueza de sus políticas de lectura. Tal es así, que el resto del artículo es una curiosa defensa del género, muy propia de Sarmiento. Propone un ejercicio de imaginación en el que supone un millón de personas leyendo a la vez *Los Misterios de París*, ávidas, imbuidas en la ficción (similares a los actuales televidentes abducidos por las series de Netflix), que las lleva a pensar sólo en eso y no en "pecados mortales" y "vicios veniales" que pueden cometerse cuando no hay una distracción sana. Aun eludiendo a los moralistas, el sanjuanino encuentra en la novela un anzuelo para la formación de lectores y un entretenimiento, "la novela induce a leer por lo mismo que exita una grande curiosidad" (Sarmiento, 1866, p. 198), esa evidencia basta para aceptarla:

> No hago el panegírico de la novela; yo ni he probado a escribir una en mi vida. Es el siglo el que las crea i acaso es el espíritu humano el eterno inventor de novelas. El único libro de nuestro idioma, D. Quijote, es una novela; i el que le sigue Jil Blas, es otra; la Iliada; la Eneida son novelas, i son novelas todas las manifestaciones del jenio humano, hasta la historia como nos llega escrita. Mucho tienen que predicar los que contra ella se ensañan (Sarmiento, 1866, p. 198).

Esa vibración del presente propiamente sarmientina le permite comprender la novela como producto del siglo más allá de cualquier precepto, y reconocer la prehistoria del género tal como lo hará Bajtín (2003) cien años después al teorizar sobre la poética de Dostoievski,[15] como también, anticipar el postulado de la *Metahistoria* de Hyden White (1992) sobre el carácter narrativo del relato histórico. Si bien niega hacer el panegírico de la novela y haber escrito alguna (pese a que abunden elementos novelescos en *Facundo,* en *Recuerdos de provincia* y en *Viajes),* su amplitud de miras respecto de lo que se puede y debe leer, demuestran lo contrario. Lo enuncia en un contexto de vertiginoso crecimiento del nuevo público lector conformado por mujeres, obreros y niños destinatarios de las campañas de alfabetización, según ha observado Martin Lyons (2004). Entre ellos,

[15] En su clásico *Problemas de la poética de Dostoievski* (Bajtín, 2003), el teórico ruso alude a los géneros situados en la base de la novela moderna: "Simplificando y esquematizando un poco, se podría decir que el género novelesco tiene tres raíces principales: la *epopeya,* la *retórica* y el *carnaval.* Según la predominancia de alguna de estas raíces, se constituyen tres líneas en el desarrollo de la novela europea: la *épica,* la *retórica* y la *carnavalizada* (entre ellas existen, por supuesto, numerosas formas de transición)" (p. 159).

las mujeres renovaron la imagen de la lectora tradicional religiosa, devota de su familia, al punto de que "hubo que diseñar nuevas formas de literatura para su consumo" (Lyons, 2004, p. 546), como los libros de cocina, las revistas y la novela popular barata pero, además, los intentos por "lanzar revistas no sólo expresamente dirigidas a un público femenino, sino comprometidas en la causa feminista" (Lyons, 2004, p. 548), lo que puede verse en la actividad periodística de Juana. En cuanto a la novela, ya en 1740 se consideraba a la *Pamela* de Samuel Richardson como la "heroína cultural de una hermandad numerosa de criadas lectoras que disfrutan de cierto ocio" (p. 508), de manera que para mediados de 1860 el movimiento lector femenino era ampliamente conocido, y no es extraña la promoción de Sarmiento en el marco de su apuesta por incorporar a las mujeres a la vida social. Así, el panegírico que el sanjuanino niega, pero no evita, y las iniciativas de Juana destinadas a la mujer, dan cuenta de modos de leer emergentes, a tono con el movimiento socio cultural de la época, pero disidentes, a la vez, de los círculos en los que se proponían infiltrar estas ideas.

Biblioteca Popular de San Juan, el primero de estos *almacenes de ideas*

> …me prometo que surja un movimiento en pró de la difusion de los libros que abrace á todas las Provincias de la República y que fecundándolo pueda ser el jérmen feliz de un trabajo que al fin abrace á toda la América del Sud.

Sarmiento a Damián Hudson. *Anales de la educación común*

La primera Biblioteca Popular del país aparece referida en el N° 37, de julio de 1866, con la narración de Pedro Quiroga sobre los inicios de la Biblioteca Franklin de San Juan. Un relato combinado de citas, discursos ajenos y reflexiones sobre la lectura como capital intelectual destaca la influencia sarmientina con reminiscencias al libro *Las escuelas…* y menciona la procedencia de los primeros libros: donaciones de sanjuaninos en Buenos Aires y de amigos residentes en Europa, detalle que le permite destacar el valor de la asociación y el rol de la prensa como motor de promoción. Dos números después aparece una carta- respuesta de Sarmiento desde los Estados Unidos que confirma el espíritu asociativo predominante en la organización de estos establecimientos y ofrece un panorama del itinerario y de los agentes implicados en la lectura, desde el autor del libro hasta el lector pasando por el mercado editorial como mediador clave. Como él interviene activamente en las tres esferas, explicita el enlace requerido entre ellas. También aparece la idea del proyecto editorial latinoamericano que había comenzado a pergeñar ni bien iniciada su partida a los Estados Unidos:

> En contestacion que doy al Presidente electo, mi antiguo amigo Hudson, espongo en un proyecto de asociacion mas vasto, un plan para ensanchar la esfera de accion, no contentándose con *amontonar* libros, tales cuales existen, en una biblioteca, sino emprender, dotar á estos almacenes de ideas, a todas

> las provincias, ciudades y aldeas, y lo que es mas directo, las familias de la República y de la América. Del éxito y estension de la tentativa, depende la civilizacion de la América española. Consagre V. su vida á esta sola cuestión (1866, p. 62).[16]

Luego de un primer fracaso en Lima, Sarmiento seguía activando la apuesta editorial que intentó hasta 1884, sin éxito. Aquí se percibe, una vez más, la dimensión utópica del proyecto en la extensión geopolítica de su alcance y en el rol de la lectura como estrategia civilizadora. De su propagación dependía el progreso del continente, lo que justificaba consagrar la vida a esta empresa, casi como un apostolado homologable al requerido por la escuela.

En esta carta, Sarmiento adelanta cuestiones que profundiza en la enviada a Damián Hudson publicada en el próximo número, otro ensayo sobre el vínculo indisociable entre bibliotecas y mercado editorial que recupera los interrogantes del proyecto latinoamericano: ¿de qué libros habrá de formarse una biblioteca?, ¿tenemos libros en nuestra lengua para la instrucción general? Preguntas que asomaban en *El Monitor de las escuelas primarias*, en *Educación popular*, *Educación común* y en diversos artículos periodísticos, y que encuentran una respuesta en la actualización de sus saberes en materia editorial. Sarmiento da instrucciones, sugiere la denominación de Sociedad Bibliófila Americana en un intento por sellar el alcance geopolítico de la empresa, pauta la organización interna de dicha

[16] Las cursivas son del autor.

Sociedad, propone un canon básico de lecturas y anticipa los avatares de la traducción. Varias de estas observaciones serán tomadas en cuenta en la Ley de 1870 de protección de Bibliotecas Populares, y parte de las actividades se organizarán de acuerdo con ellas.

En cuanto a la selección de los textos y la traducción, ahora se distancia del *panegírico* de la novela esgrimido en *Las escuelas…* pese a citar el artículo dedicado a las Bibliotecas en ese libro, contemporáneo a esta carta. Ni siquiera alude al género, por el contrario, al proponer traducciones sugiere las *Obras completas* de Lord Macauly, las de Motley, y *El Cosmos* de Humboldt (p. 95). Se alinea del lado de las obras útiles e instructivas y se queja de "algunos literatos que malgastan su tiempo en obras de imaginación" (p. 96). A la hora de invertir en la traducción y edición masiva, son los propios lectores de novelas quienes deberán hacerse de su *pasto intelectual* si gustan. Esta ambigüedad en la consideración de las obras de ficción no fue privativa del sanjuanino y será motivo de debate entre los agentes del ámbito implicados en la selección, incluida Juana. Uno de estos episodios se originó con la provisión de libros para la Biblioteca de Chivilcoy, segunda tentativa de los editores de los *Anales* y cuya polémica los alejará de los viejos amigos de exilio.

Biblioteca de Chivilcoy

> No vengo a hablaros a mi nombre; soy nadie
> Juana Manso *Primera Lectura en Chivilcoy*

Todo lo referido a la apertura de este establecimiento ocurrió entre el N° 40 y el N° 47 de los *Anales*, de octubre de 1866 a mayo de 1867. Allí, se concentraron los escritos referidos a las donaciones, las dos Lecturas de Juana, aparecidas en enlace estratégico con cartas y notas enviadas entre ella y distintos agentes promotores amigos. En estas entregas, se puede ver a la mujer que busca alianzas, que organiza el establecimiento codo a codo con los hombres encargados de esta empresa. El vínculo de mutuo respeto y admiración entre Juana y los chivilcoyenses se aprecia en las cartas publicadas los días previos a la inauguración, como si pudiéramos asistir a los preparativos del gran acontecimiento que significaba la apertura de la Biblioteca. Las que intercambió con distintos representantes de la cultura porteña continúan en esta sintonía y vienen acompañadas de la lista de sus donaciones, incluidas las de la propia Juana, como también las cedidas por el gobierno de la provincia. Allí encontramos variedad de textos, predominantemente históricos, biografías y novelas, en español y en francés.

Entre ellos, nos interesa el caso de Juan María Gutiérrez, quien envió su lote acompañado de una nota a Juana que iniciaba con el adagio “de los arroyitos se forman los ríos” precedido por un “amiga”. Pero el vínculo comenzó a tensarse desde la designación de ambos por

la Sociedad Auxiliar de la Biblioteca Franklin para integrar una comisión encargada de seleccionar aquellas obras consideradas más útiles para una biblioteca popular. Gutiérrez propuso una serie de obras y precisiones editoriales sin consultar con Juana. Si bien coincidieron en algunos aspectos, ella criticó la elección de los almanaques y la exigencia del porteño de que "el libro de la Biblioteca popular sea bueno por dentro y bello por las tapas para que comience a herir agradablemente los sentidos y tiente a su lectura" (1867, p. 24). Según él, "un libro dorado, bien impreso, con elegante encuadernacion, se defiende asi mismo obligando al buen trato hasta las personas mas toscas" (p. 24). A la postura de Juana, se sumó Sarmiento, ya que apostaban a una más amplia variedad y cantidad de lecturas, aunque no fueran ediciones de lujo. En su descargo, ella sostuvo que "la eleccion de los libros debe abarcar todo: Derecho, filosofia, historia, ciencias naturales, ciencias exactas, novelas, política, comercio, economia política etc. etc." (p. 19) y no debía "imponerse limitaciones al idioma por ser un incentivo a la curiosidad, por tratarse de una población cosmopolita y porque la lectura menos en relacion con nuestras necesidades intelectuales, es la literatura española, y nuestra no existe aun" (p. 20). Además del debate sobre el estado de la literatura nacional, que no podemos ampliar en este espacio, puede verse cómo la problemática de los libros es una cuestión social en los *Anales*:

> Bibliotecas populares, no se entienden bibliotecas para los pobres o los que saben menos: esa distinción

> importaría admitir que el pueblo es una dualidad compuesta de pueblo decente ó que sabe y pueblo plebe que no sabe. Una biblioteca popular es para todos, costeada por todos y debe componerse de toda clase de libros, sin restricciones, para que todos y cada uno use libremente de su propio criterio en la eleccion de su lectura (1867, p. 19).

Si bien el disenso en este momento es menor, irá *in crescendo* en sus desempeños como integrantes del Consejo de Instrucción Pública al punto de librarse una verdadera batalla, que en los *Anales* se lee en la transcripción de las Actas y en los editoriales explosivos de Juana. Podríamos decir que este episodio marcó el comienzo del fin de una amistad cifrada en los antiguos ideales de la joven generación de mayo y contribuyó a situar a Juana, única mujer del ámbito, en un lugar marginal respecto de quienes detentaban cargos jerárquicos y tomaban decisiones. No obstante, su actividad continuó y se expandió inaugurando un género en clave femenina: las Lecturas públicas. Con ellas, intentó promover la lectura y acercar a las mujeres a esta práctica, concediéndoles un lugar preferencial en los recintos donde se presentaba y en su discurso: les reservaba el palco y las mencionaba como socias en la empresa de difundir la educación. Entre las principales Lecturas publicadas en los *Anales*, se cuentan las que pronunció en la Biblioteca de Chivilcoy y las que dirigió a las maestras en sus seminarios de formación, iniciando no solo un género sino un modo de llevarlo a cabo.

Como ha observado Liliana Zucotti (1994), Juana "se apropia de un género que requiere/reviste de autoridad al que está hablando. Una autoridad que, si es ajena a la palabra femenina en el siglo XIX, mucho más lo es cuando se trata de llevar adelante (aun veladamente) una práctica política" (p. 103). Su iniciativa emulaba las *Lectures* de Horace Mann para promover el sistema de educación común y las Bibliotecas populares en los Estados Unidos. Pero fue un paso más allá, imprimiéndoles su sello de artista al hacer de la Lectura un espectáculo performático con intervalos musicales, lectura de poesía y ficciones que permitiera cobrar entrada, emplear lo recaudado en el sostén de las bibliotecas y visibilizar los derechos de la mujer. Por eso, estuvieron cargadas de una retórica persuasiva, poblada de datos y estadísticas comparativas, revisiones, contrastes, ejemplos articulados en un juego doble de exhibición y elusión, de intelecto y pasión propiamente mansistas.

Primera Lectura: "Soy nadie"

En los *Anales*, las palabras de Juana aparecen fragmentadas en dos momentos correspondientes al orden que tuvieron en la apertura del establecimiento. Primero, las "Palabras con que D° Juana Manso inició la planteacion de una Biblioteca Pública en Chivilcoy pronunciadas en el acto de la inauguracion de la Estátua" (1866, p. 72), preludian el tema central mediante un hábil funcionamiento retórico que concentra la potencia pasional del exordio y el epílogo para lograr la atención del público. La *captatio benevolentiae* es el gran recurso

desplegado desde las primeras líneas, modulado en la *narratio* y la *confirmatio*, y reforzado hacia el final. Puesto que "la vía de seducción varía según la relación de la causa a la doxa, a la opinión corriente" (Barthes, 1982, p. 67), Juana acude como señuelo a su propia figura, llamativa -seguramente- para los asistentes que escuchan por primera vez a una mujer en el estrado. La estrategia de captación es la elusión, "No vengo a hablaros a mi nombre; soy nadie" (1866, p. 72), comienza, "vengo a traeros el recuerdo y el pensamiento de un amigo que hoy se halla distante de nosotros, en la opuesta ribera del Océano Atlántico. Ese amigo es Sarmiento" (p. 72). La evocación del ausente agiganta la figura profética del futuro presidente y permite un juego dual con la imagen de la oradora que se prolonga hasta la segunda parte de la conferencia. Busca "cumplir el precepto del Maestro, y llenar los deseos del amigo" que le encomienda fundar una Biblioteca, allí donde fragua su proyecto nacional. Se lo encarga a ella, única que puede desempeñar esta tarea con el mismo ímpetu y convicción con que lo haría él. Este preludio traza un doble juego de legitimidad y borramiento en la autofiguración de Juana que impacta, seduce y se extiende a la conferencia propiamente dicha.

Una vez más, coincidimos con Zucotti (1994) en que el motivo de la elusión guarda relación con la tradición del género "si bien en su carácter de representante intenta 'desdibujarse' es el género mismo el que excluye a la mujer, aún en su carácter de mediadora, porque ese género posee una historia, y tiene, si se quiere, una condición previa de existencia" (1994, p. 104). Ella lo corrobora en la respuesta

de Sarmiento desde Nueva York (del 15 de octubre 1867) a la carta de desahogo que le había enviado -publicada en el N° 47 de los *Anales*- luego de los incidentes en su segunda visita a Chivilcoy. Allí, su amigo la consolaba: "Son las lecturas las que irritan. Es la primera vez que se introduce la práctica de hablar al público sobre cualquier materia. El púlpito solo estuvo en posesion de esta prerogativa. Hoy lo está el pensamiento" (1867, p. 225).

Pero en la primera Lectura, avizorando el éxito de su misión, conecta las palabras inaugurales con un epílogo diseñado para conmover al público. Acude nuevamente a su figura, ya no para borrarla sino para elevarla mediante la analogía con un personaje bíblico, la viuda pobre a quien Jesús defiende porque da todo lo que tiene a comparación de otros más pudientes que solo dan limosna: "Yo seré, pues, como la viuda del Evangelio" (1866, p. 74). Para llegar a esta analogía, ha preparado al auditorio exhibiendo sus posesiones:

> Relaciones, que me ayudasen y que no tengo, Dinero, que no poseo. Libros-De estos, tengo algunos y son los que vengo hoy á ofrecer á Chivilcoy; no son muchos, pero ya es algo, porque solo soy rica de buena voluntad y de perseverancia (p. 73).

La viuda bíblica es un símbolo de su presente, de su pobreza y su soledad, para "dar el ejemplo", como pedía Sarmiento al encomendarle la fundación de la Biblioteca. Su "desdibujamiento" es estratégico, apunta a captar paulatinamente la atención del auditorio, para acudir luego al ejemplo y operar por analogía para diseñar una

imagen despojada del interés material, rica en valores con los que busca acercar al público. El epílogo cierra explotando la significación en sus dos niveles, el de las "cosas", donde retoma y resume, y el de "los sentimientos", en el que emerge la conclusión "patética y llorosa" (Barthes, 1982, p. 68):

> Fundemos una biblioteca popular, como complemento de la Escuela, y ambas como base de toda libertad, imposible sin la educacion del pueblo: para llenar este propósito, daré todos los libros de mi pequeña biblioteca, es cuanto poséo Chivilcoy, los traigo con mi corazon á esta fiesta memorable; recibidlos para fundar con ellos la Biblioteca Sarmiento (1866, p. 74).

Este cierre sintetiza de manera perfecta la política de lectura desplegada en el discurso y en el programa de educación común. Aquí ya no es nadie, sino una mujer poseedora de una biblioteca políglota,[17] es decir, de un capital excepcional en su contexto, pero también de un saber y un sentir que pone a disposición de una causa colectiva. En su realización, estos dones adquieren un valor inusitado asociados a una imagen inédita, la de la lectora pública. No sólo la lectora de novelas concebida como fenómeno masivo en esos años, sino la lectora que en calidad de tal se ha constituido en ese público políticamente raciocinante (Habermas, 1994) capaz de intervenir en la vida política y

[17] Exhibe esta Biblioteca en el N° 41 de los *Anales* cuando publica las listas de los libros donados por Gutiérrez, Mariño, el cura Boeri y ella.

expresarse en alta voz en una conferencia destinada da hombres y mujeres por igual.

Luego de las palabras inaugurales, la conferencia continúa en esta línea vinculando los valores de la sociedad moderna -libertad, educación y progreso- con la lectura. El libro es "el locomotor de los conocimientos útiles, de los sentimientos castos, de los fallos severos de la historia" y por esto mismo, "un gran poder moralizador en la vida moderna, en que los pueblos se agitan movidos por las corrientes eléctricas, de la libertad del pensamiento, de la conciencia y del trabajo" (p. 77). Pero, a diferencia de la Conferencia que dará casi dos años más tarde en el mismo pueblo sobre casas de campo, aquí la lectura es una necesidad superior, por eso insiste en que: "No basta aprender á leer, es tambien necesario cultivar el gusto por la lectura, para que ese pasatiempo venga á ayudarnos á la obra de nuestra educacion propia, de nuestro progreso moral é intelectual" (p. 75). Como ejemplo, su propia experiencia lectora, la biografía en clave argumentativa, primero al auditorio en general:

> cuando las miserias de nuestras pasiones, traen, al corazon el desencanto de los amores que creímos eternos, de las amistades que supusimos invariables, cuando la muerte en su cosecha incesante, nos roba los caros objetos de nuestras afecciones, qué amigo mas fiel, qué consolador mas asiduo que el libro, con quien nos hallamos frente a frente en la hora del desconsuelo ó de la decepcion?! (1866, p. 77).

El cambio a la primera persona plural, los deícticos y la evocación de experiencias universalmente sentidas (la amistad, el amor, la muerte) interfieren en la narración apelando a la comunión espiritual con la lectura. No es el progreso material sino el alma que se beneficia con ella. Juana vuelve al tópico de la lectura como consuelo, del libro como cómplice y aliciente contra el infortunio. Unas páginas (unos minutos) más adelante, se dirige especialmente a las mujeres de Chivilcoy y las incita a integrarse a esta empresa. Busca mostrar la causa común que las une y apuesta a su participación a través de la lectura, nuevamente, apelando a la sensibilidad:

> La mujer, pues, no tiene un amigo mas leal que el libro; él sera el cómplice, y el consolador de sus males, él calmará su pesar de un modo mas radical, que los banales consuelos que no llegan hasta su corazon dolorido. La mujer que lee y ama la lectura, luchará mejor contra el infortunio, contra alguno de esos dolores agudos que saben quebrantar las fibras de los corazones mas firmes (1866, p. 80).

Una vez más, la lectura es aliada, ahora destinada a fortalecer el espíritu de la mujer. El destinatario general se particulariza, la carga argumentativa procede de su propia experiencia y empatía con el sentir de madres, amantes y esposas, apuntando a los lugares comunes del sufrimiento y la abnegación. Lejos de usufructuar la victimización, apela a estas cualidades para dar protagonismo a las mujeres. Apunta a la acción y les confía el empuje de la biblioteca en ciernes.

Hacia el final de la conferencia organiza, ofrece consejos prácticos, descubre los secretos de su puesta en escena: "La lectura es hoy un arte de ornato, es la ciencia de persuadir por el magnetismo de la entonación y la pureza de la dicción" (p. 87), e incita a continuar "en tan buen camino; organizad sociedades de lecturas públicas dominicales; adelante, adelante y el porvenir es vuestro" (p. 87) anticipando en clave mansista la prepotencia de trabajo arltiana. La lectura debe entrar en todos los órdenes de la vida, para todos los integrantes de la sociedad e involucra la formación de la opinión pública, por eso ofrece su periódico como prueba, aclara que todo se publicará en los *Anales* y elogia a Chivilcoy por contar con más suscriptores que Buenos Aires. Lejos de ser nadie, esta primera Lectura afirma a Juana como hacedora de la educación común.

El éxito de la primera presentación la motivó a programar otra para diciembre. Pero distintos factores la retrasaron y se concretó en abril de 1867, cuyos incidentes también fueron narrados en el periódico poco después. En lugar de Chivilcoy, en diciembre ofreció una Lectura en Quilmes, que publicó en los *Anales* de enero y febrero de 1867 (N° 43 y N° 44). En ella, como en la segunda de Chivilcoy, la promoción de la lectura ocupó un lugar central junto con la renta y la asociación, engranajes clave de la maquinaria progresista sarmientina.

La segunda Lectura se concretó el 27 de abril de 1867, fue publicada ese mismo mes y continuada en mayo -N° 46 y N° 47-. Su título, "Escuelas comunes", anticipa la ampliación temática respecto de la primera y parte de los avances del pueblo en esta materia. Al

igual que en la de Quilmes, la lectura es premisa fundamental del progreso junto con la asociación (esa "educacion practica del ejercicio de los derechos de la ciudadanía") y renta. Ahora el público es un amigo al que hay que incentivar y motivar para continuar en la senda del progreso, lo que explica su final apasionado:

> Perseveremos señores, perseveremos, y dispongámonos á la lucha, sin parar la consideracion en las amarguras que nos llegue á costar. No me ofrezco como modelo, pero con la mano sobre el corazon, puedo decir que se sufrir, se despreciar que ni me arredra la indiferencia ni me intimida la calumnia. Tengo toda la fuerza de voluntad requerida para el sacrificio, y voy de frente, quebrando uno á uno los obstáculos, levantemos la antorcha que ilumina; las aguas del Mar Rojo se abren, paso a Israel, paso al pueblo soberano! (1867, p. 295).

El hecho de que sea Juana la oradora, la política, la que levanta "la antorcha que ilumina" el porvenir es excepcional en un contexto en que estas actividades eran vedadas a las mujeres. Le pone cuerpo e imaginación artística a la retórica, se legitima intelectual y socialmente estableciendo un enlace entre su discurso, su rol como mujer de prensa, como directora del primer y único periódico pedagógico del país. Desde este lugar inédito, promueve la lectura y los derechos de la mujer, vinculados también a esta práctica. Esto se ve en los pasajes citados, en la incorporación de mujeres en la *performance* y en la difusión de obras literarias escritas por ellas durante la conferencia, tal como le cuenta a Sarmiento en una carta:

> la lectura es un arte precioso: tengo una hija que tiene para ello un talento especial que de nada le sirve aquí; en Chivilcoy leyó *una hora de coquetería* por la Sra Gorriti á la que quise asociar por su bello talento de novelista; pues creerá ud. que mi pobre hija pasó por una *niña desenvuelta*? (1868, p. 232).[18]

Asocia a las mujeres en el "arte precioso" de la lectura como "representante local de esta hermandad transnacional" de la que habla Barry Velleman (s/f),[19] que llega hasta los Estados Unidos con Mary Peabody Mann. La lectura es mucho más que desenvolvimiento y donaire, es instrumento de elevación personal y de participación ciudadana.

Luego de Chivilcoy, su difusión de la lectura continuó en la formación docente con las Conferencias de Maestras, las dedicadas a las Maestras de Escuelas Infantiles (Kinder) de la Ciudad de Buenos Aires y con su *Pedagogía Filosófica*, todas publicadas en los *Anales*. En ellas, apostaba a la valoración del juego y del canto como parte de la naturaleza del niño, como preparación para la escuela primaria y como motores del gusto por la lectura. Nos detendremos en la última solo para mencionar cuestiones centrales.[20]

[18] Las cursivas son del original.

[19] La cita de Velleman no está publicada, fue parte de un comentario expresado en un homenaje a Juana Manso que no tuvo actas ni publicación, por lo tanto, no es posible referenciarlo oficialmente aún. Sin embargo, me interesa que conste que fue este querido colega y no yo quien aludió a Juana en esos términos.

[20] Un análisis ampliado sobre las Conferencias de maestras podrá leerse en un trabajo dedicado exclusivamente ellas.

Su publicación se inició en 1870 con la *Pedagojía filosófica por la Principal de la Escuela de ambos sexos N° 1* de 1863, revisada para la ocasión. Se basa en la lectura del libro del Sr. Benot: *Errores en Materia de Educacion*, lo que explica el recurso de la *humilitas* al afirmar que "tal vez no sea más que la repercusión de un eco" (1870, p. 165), como expresa en varias de sus traducciones para legitimar su trabajo. Presenta "un plan de estudios calcado sobre las nuevas doctrinas" de este autor, "al que hemos hecho aquellas modificaciones que mejor se armonizan con nuestras propias ideas" (p. 190). La mirada estrábica de Echeverría -un ojo puesto en la fuente de la civilización y otro en nuestra pampa- se hace explícita en una apropiación que combina la procedencia teórica contemporánea del español[21] de raíz pestalozziana con las "propias ideas", producto de su estudio y experiencia docente:

> Nuestros mayores decian *La letra con sangre entra*, Nosotros mas humanos ó mas ilustrados hemos buscado vencer la dificultad mejorando los métodos de la lectura para ponerlos al alcance de los niños, pero la dificultad está en otra parte: en la naturaleza que violentamos.
> La educacion no debe de empezar por definiciones, sino por las nociones practicas mas simples.
> No estamos para enseñar loros, sino para educar almas, y dirigir inteligencias (p. 167).

[21] La obra de Eduardo Benot*: Errores en materia de educación y de instrucción pública* fue conocida en 1863, el mismo año que Juana escribió la primera versión de su *Pedagojía Filosófica* como directora de la escuela mixta.

Contra aquella enseñanza tradicional que aún prevalecía en las escuelas, de castigos físicos, memorización y encierro, se opone una intuitiva, sensorial y experimental, que debía acompañarse de sensibilidad y afecto imprescindibles. Juana parafrasea, reformula y adapta a Benot, quien ofrece un nombre propio que realza su palabra, como hizo con Sarmiento en la primera Lectura de Chivilcoy, pero la novedad requiere refuerzos, y luego de enunciar que "El secreto de la educacion es hacerse amar y despertar la atención por medio del interés" (p. 189), cita a Jules Simon para sostener el cambio de perspectiva que busca promover en la docencia:

> Son aquellos que mas aman, los que llegan á ser mas amados. Asi es que aquellos maestros que sientan en su corazon, un sincero amor por sus discipulos, y un verdadero interés por la emancipacion del alma humana, de las sombras de la ignorancia, serán tambien los que posean el secreto de atraerse los corazones injénuos de los niños y despertar su intelijencia, porque cuando el niño ama á su maestro, lo escucha con gusto y con interés, con atencion y con placer (p. 190).

En su imaginario, lectura, enseñanza y afecto son una triada indivisible. Las otras Conferencias siguen el estilo de la *Pedagojía Filosófica*. En una traduce y adapta un tratado de Anatomía descriptiva de Curvillier porque el cuidado del cuerpo entra en el mismo plan. En la otra realiza el mismo ejercicio con las ideas de Fröebel, explicitando la nueva metodología propuesta y la importancia de que la mujer

participe y reciba el mismo grado de formación que el hombre. Destaca la apuesta al juego como dinámica que respeta la naturaleza del niño, la experimentación, la atención a las diferentes etapas en el crecimiento, e insiste en la prioridad a la educación desde la infancia a través de la música y esos juegos que "hagan olvidar a los niños que la escuela es muchas veces un lugar aburridor" (p. 284). Aquí también aboga por nuevos libros y materiales para la formación docente, insiste en la importancia de una actualización y estudio constante por parte de las maestras. Pero en el mismo discurso se filtra la resistencia del entorno ante la novedad. Recupera metáforas caras a su valoración del mundo natural y confía en la fuerza de la poesía para conmover a sus espectadoras:

> Conozco que en la época en que vivo, soy en mi pais una alma huerfana, ó una planta exotica que no se puede aclimatar. Pero renunciando á otras dulces esperanzas que me halagaban al principio de estas conferencias dejadme continuar por esta senda angosta y aspera, aunque mis palabras no tengan éco en los corazones endurecidos, que á lo menos quiebren como los golpes del ariete, el hielo de la ignorancia y lo demas importa poco. Lleve yo la conviccion á los espíritus y que no caigan mis palabras solo sobre roca empedernida, sino sobre blanda tierra donde puedan fructificar (p. 268).

Este final sintetiza una de las múltiples contradicciones del proyecto que abrasaron con Sarmiento. Las maestras no aceptaron estas ideas y las denunciaron ante la Municipalidad. Sin embargo,

algunas fueron legitimadas con las leyes de 1875 (provincial) y 1884 (nacional). La consciencia de ser una planta exótica en su propia tierra acompañó a Juana hasta el final de su vida, como su amigo el de ser *provinciano en Buenos Aires y porteño en las provincias*, promotores de bibliotecas, libros y lectores, participación femenina y asociación como claves de ciudadanía. Y lo expresaron en un registro tan poético como bélico, tan práctico como alegórico en los *Anales de la Educación Común*, un periódico destinado a "convencer a los espíritus" de que la lectura y la educación común son bienes de todos para todos.

Referencias bibliográficas

Anales de la Educación Común (1858). Vol. I. Buenos Aires: Imprenta del Nacional.

Anales de la Educación Común (1861). Vol. II. Buenos Aires: Imprenta del Nacional.

Anales de la Educación Común (1866) Vol. III. Sin datos editoriales.

Anales de la Educación Común (1869). Vol. V. Buenos Aires: Imprenta Americana.

Andreychuc, L. (2009). Sarmiento y la promoción de la lectura como política de Estado. Entrevista a Gustavo Bombini. *El Litoral*. Recuperado de https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/05/04/opinion/OPIN-04.html

Bajtin, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I. La Retórica Clásica. Ayudamemorias*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.

Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

Lyons, M. (2004). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, obreros y niños. En R. Chartier y R. Cavallo (Dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.539-590). Madrid: Taurus.

Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (Coord.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.

Pionetti, M. (en prensa). Las primeras impresiones de la infancia deciden á veces de la vida entera: Juana Manso lectora. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*.

Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.

Sarmiento, D. F. (2011). *Educación popular*. Buenos Aires: UNIPE.

Sarmiento, D. F. (1866). *Las escuelas base de la prosperidad en los Estados Unidos*. Sin datos editoriales.

Schmitt, C. (1991). *El concepto de lo político.* Madrid: Alianza.

White, H. (1992). *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wittmann, R. (2004). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII? En R. Chartier y R. Cavallo (Dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 495-538). Madrid: Taurus.

Zucotti, L. (1994). Gorriti, Manso. De las veladas literarias a las "Conferencias de maestra". En L. Fletcher (Comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX* (pp. 96-107). Buenos Aires: Feminaria Editora.

MARINELA PIONETTI



Es Mag. en Letras Hispánicas, ayudante en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del grupo "Cultura y política en Argentina", del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje, del CELEHIS y del INHUS, radicados en esta Universidad. Es profesora de Literatura en escuelas secundarias públicas de Mar del Plata. Ha publicado diversos trabajos vinculados con la obra de Sarmiento, su lectura escolar y con la enseñanza de la lengua y la literatura, tales como *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas* (Novedades Educativas), con Carola Hermida y Claudia Segretin; "Trayectorias de un lector: Sarmiento y la enseñanza de la lectura", "No se renuncia a un escritor tan inmenso: leer a Sarmiento en la escuela secundaria", entre otros.

Abordar el canon desde el umbral. Notas sobre las notas al pie en una edición escolar de Martín Fierro

CAROLA HERMIDA

El margen del centro

> Un texto es, por definición, interminable y las notas procuran ser sus márgenes, sus límites laterales
>
> Paula Labeur

Las notas al pie de la edición escolar de un "clásico", en una lectura arqueológica, pueden dar cuenta de las operaciones de apropiación que han tenido lugar a lo largo de la historia de la literatura y, fundamentalmente, de la historia de su enseñanza. Esta zona textual, marginal y a menudo ignorada por ciertos lectores, testimonia las tretas mediante las cuales la "mediación editorial" (Chartier, 2000) intenta apresar sentidos y volver legibles determinados textos para ciertos lectorados.[22] Al leer sus transformaciones y permanencias en las sucesivas ediciones, es posible rastrear los paradigmas y las representaciones a partir de las cuales se opera desde los márgenes de la literatura para ubicarla en el centro del canon.

[22] Tal como señala P. Labeur (2019), tanto las ediciones académicas como los libros escolares se caracterizan por la inclusión de notas, esos "...textos subsidiarios que en general intentan reponer datos, desambiguar el sentido, aclarar zonas que se suponen oscuras para un/a joven lector/a en la escuela" (p. 72).

Como han señalado algunos historiadores de la lectura, el uso y análisis crítico de los paratextos, en particular de aquellos volúmenes destinados a públicos en expansión o no especializados, tiene una largo y rico recorrido (Blair, 2003), no obstante, quien acuñó este término y profundizó su abordaje en la crítica contemporánea fue G. Genette. El teórico francés, en *Umbrales,* define la nota como un "enunciado de extensión variable (una palabra es suficiente) relativo a un segmento más o menos determinado del texto, y dispuesto ya sea junto a ese segmento o en referencia a él" (Genette, 2001, p. 272). Señala el "parentesco" que suele mantener con el prefacio y afirma que entre ambos suele darse una relación de comunidad y homogeneidad: mientras que el primero presenta a menudo un discurso "defensivo" y general, las segundas se caracterizan por un tono "autocrítico y recuperador" y se refieren a cuestiones locales (273).

A partir de los aportes de Genette, el valor de los paratextos en general y de las notas en particular ha sido abordado por diversos especialistas, desde distintas miradas. Así, por ejemplo, E. P. Orlandi (1990), en el marco de un enfoque enunciativo-discursivo, indaga los prefacios y las notas de los volúmenes en los que se reeditan los relatos de los viajeros franceses en Brasil durante los siglos XVI y XVII; R. Chartier (1993), por su parte, estudia el caso de la *Bibliothèque Bleu,* colección francesa de los siglos XVII a XIX, en la cual, a través de la inclusión de determinados paratextos y de ciertas estrategias de mediación editorial, se pretendió adaptar textos considerados

complejos para lectorados no especializados. También I. Calvino (1993) ha llamado la atención sobre "el incesante polvillo de discursos críticos" que suele rodear a los clásicos, operación mediante la cual cada contexto se reapropia de su legado, su mensaje, su interpretación.[23] Hay, asimismo, investigaciones específicas sobre las notas en las ediciones escolares, como la de C. Tosi (2017), quien aborda la cuestión desde la perspectiva de la Teoría Polifónica de la Enunciación y M. G. Zoppi-Fontana (2007), quien estudia el funcionamiento enunciativo-discursivo de los paratextos en la literatura publicada para una circulación escolar. En nuestro país, desde el campo de la didáctica de lengua y la literatura, autores como M. Alvarado (1994) se han preocupado por el análisis de los paratextos en general, mientras que G. Bombini (2001; 2004), P. Piacenza (2015) y P. Labeur (2019), han alertado del "aparato interpretativo escolar" que se entrama en estas publicaciones escolares. Estos especialistas, desde diversos paradigmas, llaman la atención sobre este espacio marginal en la página, pero central en esta labor de transformar, adecuar, explicar, expandir y comentar el texto para ciertos lectorados. Genette caracteriza las notas como un "'género' cuyas manifestaciones son por definición puntuales, fragmentadas, como pulverulentas, por no decir polvorientas…" (2001, p. 272). El polvillo de los discursos críticos -del que hablaba Calvino (1993)- se asienta en

[23] El mismo Calvino asumió este desafío al preparar prefacio y notas para la edición escolar de su propio texto, *Marcovaldo ovvero, le stagioni in città* para la edición de Einaudi de 1986. Un análisis de este trabajo puede verse en Zoppi-Fontana (2007).

este género polvoriento, que se deposita en la superficie textual, opacando sus destellos, rellenando sus huecos, cubriéndolo de un velo que le permite integrarse sin estridencias en su nuevo contexto.

Como hemos dicho, en las ediciones escolares su uso asume un particular interés. P. Piacenza señala precisamente que en estas publicaciones puede constatarse un "énfasis de la propuesta editorial en el desarrollo del paratexto verbal que acompaña a los textos. Las notas, estudios preliminares, las actividades, los 'análisis'…, pueden leerse como índices de esta búsqueda de un medio para franquear el acceso a las obras" (2015, p. 114). Mediante estas operaciones se intenta controlar los textos para someterlos a las exigencias de cierta representación de la lectura escolar (en busca de un usufructo moral, gramatical, histórico, nacionalista, retórico) y se pretende volverlos así más fácilmente descifrables para los lectores en formación.

En trabajos anteriores he analizado algunas de estas operaciones en los paratextos iniciales o finales de ciertas ediciones de *Martín Fierro* (Hermida, 2020; Hermida y Pionetti, 2021), debido al lugar central que continúa ocupando el poema de Hernández en el canon escolar argentino. En esta ocasión, me detendré en el análisis del sistema de notas al pie que acompañó a lo largo de los años la edición del poema en la colección GOLU de Editorial Kapelusz.

Las notas en la primera edición de GOLU

> Esta expulsión del texto puede condenar a las notas al suburbio de la página, a las fronteras del capítulo e, incluso, a menudo, a las páginas finales del libro, donde suelen habitar glosarios, índices y bibliografías
>
> Maite Alvarado

La primera edición escolar completa del *Martín Fierro* tiene lugar en 1953, en el marco de la colección GOLU, de editorial Kapelusz, pionera en la publicación de literatura para una circulación escolar (Bombini, 2004; Piacenza, 2015). Este proyecto surge en un contexto en el cual se consolida un paradigma historiográfico de la enseñanza literaria y se afianza a partir de la dirección de M. H. Lacau, especialista y docente que consideraba fundamental poner al alcance de los jóvenes lectores textos completos, en lugar de antologías o "libros de lectura" compuestos por fragmentos. Para convertir un "clásico" en un "texto escolar", no obstante, era necesario construir una serie de "umbrales" (Genette, 2001) que enseñaran cómo abordar la lectura a partir de determinadas operaciones, y este será precisamente el trabajo de mediación editorial que, en esta edición de *Martín Fierro,* quedará al cuidado de Carlos Leguizamón, cuyo nombre se destaca en los paratextos iniciales, en particular en la "noticia sobre el anotador" (que desaparecerá en ediciones posteriores). En estas páginas introductorias, es presentado como docente y formador de docentes e investigador especializado en la literatura gauchesca y en el poema de Hernández en particular. Se lo configura, de esta forma, como

alguien idóneo en ambos campos (el disciplinar y el didáctico) por lo que está en condiciones de hacerse cargo de esta edición a caballo entre la academia y la escuela, tanto en lo que respecta a la introducción como a las notas que pueden ser leídas como consignas de lectura encubiertas. En las ediciones posteriores, en cambio, estos roles quedan a cargo de distintos profesionales. El "especialista" se ocupa del estudio preliminar, mientras que las actividades se delegan a "docentes con probada experiencia" (Hernández, 2016, las cursivas son mías).[24]

Esta "Noticia sobre el anotador" de la edición del 53 apunta a fortalecer el diálogo que la colección busca sostener entre el mundo universitario y el de la educación media. En las ediciones posteriores, se mantiene el estudio preliminar de Leguizamón, pero se suprime el nombre y los datos sobre el anotador y se incluye, en cambio, al final, una "Guía de trabajos prácticos". Esta estructura se mantiene hasta la "edición del bicentenario", que renovará todos los paratextos, salvo las notas al pie que perdurarán con sutiles e interesantes cambios.

Ahora bien, ¿cuáles son las estrategias mediante las que, tanto el prólogo como las notas, intentan propiciar una apropiación del poema de Hernández adecuada al contexto de la escuela secundaria argentina de mediados del siglo XX? Una de las operaciones fundamentales de

[24] Dice la edición del Bicentenario de GOLU: "Nuestra colección –desde su selección de títulos, con sus respectivos estudios preliminares, escritos por *reconocidos especialistas*, y con sus actividades, elaboradas por *docentes con probada experiencia en la enseñanza de la literatura*- se funda en el deseo de colaborar con sus profesores y con ustedes en la formación de jóvenes lectores" (p. 7).

la lectura escolar es la ubicación del texto en cuestión en determinadas series. Tal como sostiene Chartier (1993), "los puntos de referencia explícitos que designan y clasifican los textos crean, en relación a ellos, expectativas de lectura, anticipaciones de comprensión" (p. 51). Por tanto, indicar la pertenencia genérica o la inscripción en un movimiento literario señala "al lector en qué saber pre-inscribirlo" (p. 51) e intenta condicionar así las formas de abordaje y las construcciones de sentido posibles. Por esto, una de las primeras estrategias de la edición de GOLU de 1953 es vincular, a través del erudito sistema de notas que orquesta Leguizamón, el *Martín Fierro* con la poesía popular argentina, con los escritores nacionales del Romanticismo que representaron en sus obras a personajes y paisajes rurales (principalmente Echeverría y Sarmiento), con las literaturas castellana y clásica, y aún con los viajeros extranjeros que recorrieron nuestro país. En este sentido, es importante recordar que el poema de Hernández era, por esos años, lectura obligatoria del último año del Nivel Secundario, cuando se llegaba a cursar "literatura argentina", luego de haber recorrido rápidamente en cuarto año la historia de la española. Teniendo esto en cuenta, la nota de Leguizamón a los primeros versos del poema es paradigmática, ya que pueden verse en ella las múltiples relaciones que el comentarista promueve, a través de recursos similares a los que ponen en marcha L. Lugones y R. Rojas, para ubicar al *Martín Fierro* en la tradición clásica (estableciendo permanentes analogías con la épica griega) y desde allí, con otras literaturas.

> …se presenta al agonista (actor u orador), según el concepto griego: el que lucha, combate, es el prisionero de un contorno dramático que se cierra a medida que los acontecimientos se multiplican y complican.
> Expresiones semejantes se encuentran en los cancioneros españoles y coplas populares de nuestro país… (p. 3)

Pero, el anotador no se limita a comparar, citar, sino que incluso, haciendo uso del plural mayestático, propone lecturas: "Recordamos en este punto el capítulo 2 de *La cautiva* de Esteban Echeverría, cuya lectura recomendamos" (p. 19). Como un docente, explica, contextualiza y sugiere lecturas. Habrá que esperar a las ediciones posteriores para que estas "recomendaciones" se transformen en consignas de trabajos prácticos propiamente dichos, tendientes a insertar el poema en cierta tradición y consolidar de este modo determinadas *lectios* en torno al texto.

La lectura del Romanticismo rioplatense, precisamente, es una práctica muy tutelada en la enseñanza de la literatura argentina, a partir de la operación de R. Rojas en su *Historia de la literatura argentina* (1917-1922), quien configura este corpus desde una lectura política, reconocible ya a partir del título que elige para este volumen, *Los proscriptos*.[25] De esta forma, ubicar a *Martín Fierro* dentro de este movimiento es pre-inscribirlo en un saber ya hojaldrado y

[25] Para un análisis más detallado de las operaciones de Rojas en este volumen, ver Hermida, 2007.

condicionado por las estrategias históricas y didácticas con los que la crítica lo configuró.

A su vez, como dije, Leguizamón se ocupa de inscribir el poema en el seno de la literatura gauchesca, lo que da pie a las comparaciones con los otros títulos que la integran, afianzándose así otra característica muy poderosa dentro del paradigma historiográfico en la enseñanza de la literatura: la construcción de la figura el precursor, el máximo exponente y el representante tardío. El poema de Hernández asume así su lugar en el podio, diferenciándose y vinculándose simultáneamente con aquellos que lo preceden y suceden.

Asimismo, esto lleva a abordar el problema de la lengua gauchesca y su construcción artificial y letrada. De esta forma, las notas en consonancia con el estudio preliminar, funcionan como un resguardo frente a la preocupación por la "lengua culta", patrimonio que la escuela debía custodiar. Así, por ejemplo, ante el uso plural de "hubieron" en el verso 3472 de la segunda parte, el anotador aclara: "Expresión vulgar, oral por 'hubo'. Muy común en el habla campesina; se lo toma como verbo personal. Este uso resulta reprochable en personas cultas y también se descubren gazapos de esta índole en algunos escritores y especialmente en los periódicos" (p. 197). La preocupación formal se evidencia, entonces, tanto en el cuidado filológico con el que ha sido preparada la edición, como en estas notas fuertemente modalizadas que advierten sobre vulgarismos, americanismos, "gazapos" y usos propios del habla rural, que son

"*reprochables* en personas cultas". Como veremos, el propio Hernández en "Cuatro palabras de conversación con los lectores" defiende el uso de estos "barbarismos" y señala que, en todo caso, es tarea de la escuela (y podríamos agregar aquí, de la edición escolar del poema) enmendar.

El anotador-docente custodia la lengua del joven lector en formación y le brinda además la información histórica, geográfica, social, cultural necesaria para poder interpretar el texto de cierta manera. Este sistema paratextual no funciona como un simple glosario, aunque también lo es, sino que avanza ofreciendo ciertas hipótesis de lectura en tanto propone descartar otras. En ocasiones traduce una metáfora, aclara un símbolo y aún explicita interpretaciones complementarias para cierto pasaje, como para los versos 4425-4426 de la segunda parte,

> Quien no nace para el cielo/ de balde es que mire arriba", en cuya nota se lee: "Hay dos interpretaciones que se correlacionan y complementan: a) no aspirar a lo que no está a nuestro alcance, y b) una idea griega, fatalista: el destino decide la suerte de los hombres" (1967, p. 226)

Sin embargo, estas interpretaciones y valoraciones suelen presentarse a través de enunciados impersonales, en presente, para sugerir objetividad y "literalidad": "Este verso *es* un *verdadero* impacto de ternura y delicadeza. El sustantivo 'mirada' *tiene* el poder trágico y *elocuente* de suscitar *inmediata* simpatía" (1967, p. 125, las cursivas

son mías). El verbo "ser" en 3º persona del singular, en presente, remite a su uso en definiciones; algo análogo ocurre con el verbo "tener" para crear ese efecto de "objetividad", así como el empleo de un campo semántico vinculado con lo "verdadero", lo "elocuente", lo "no mediado", en una frase que, paradójicamente, se encuentra muy modalizada por el uso de subjetivemas ("ternura", "delicadeza", "simpatía"). Asimismo, es muy frecuente la aparición del verbo "haber" en forma impersonal, como puede verse también en el caso que sigue: "Hay contemplación del medio y de los actores lograda con admirable veracidad y aspereza" (1967, p. 130). De esta forma, pareciera que el comentador solo señala lo que "está" en el poema, velando así el trabajo de interpretación y la valoración subjetiva que puede constatarse en cambio al observar el campo semántico: "lograda", "admirable", "veracidad".[26]

Idas y Vueltas en (las notas de) *Martín Fierro*

> No se ha omitido, pues, ningún sacrificio a fin de hacer una publicación en las más aventajadas condiciones artísticas"
>
> José Hernández, *La vuelta de Martín Fierro*

En *La vuelta de Martín Fierro,* José Hernández afirma que "la originalidad de un libro debe empezar en el prólogo" (2018, p. 105) en

[26] Carolina Tosi (2017) realiza un interesante trabajo acerca de este "efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura", rastreando los procedimientos microdiscursivos presentes en notas y paratextos. Si bien no analiza este tomo de *Martín Fierro* incluye otros títulos de GOLU, así como de otras colecciones.

un escrito inicial en el que se refiere con insistencia a numerosas cuestiones contextuales y paratextuales: habla de la "mediación editorial", sin usar este término, y detalla los desafíos que han emprendido sus editores, alude a las tiradas, menciona al ilustrador, describe la técnica del grabado y nombra al grabador; cita los "epitextos" (Genette, 2001) surgidos en torno a *Martín Fierro*, explica el surgimiento del nuevo título *La Vuelta de Martín Fierro*, etc. Esta temprana conciencia del valor y la importancia de estos elementos y del rol que ciertas instituciones tendrían en la lectura y apropiación de su poema se destacan en estas páginas iniciales. Así, afirma que un libro que lograra enseñar los valores morales que *La Vuelta* propone sería un buen libro, "aunque dijera *naides* por *nadie*… y otros barbarismos semejantes; cuya enmienda le está reservada a la escuela, llamada a llenar un vacío que el poema debe respetar…" (p. 102). Hay en esta presentación una política de la lectura: la literatura respeta vacíos que los paratextos y/o ciertos modos de leer institucionalizados –la prensa, la escuela- se ocuparán de llenar.[27] Como si se hicieran eco de estas palabras, las ediciones escolares del poema se dedicaron a diseñar los "umbrales" necesarios para que el texto se "colmara" con el "polvillo" de los discursos críticos que aportan diversos sentidos y usos en los distintos contextos. Las notas de la primera edición de GOLU a las que nos referimos más arriba, también tendrán su Vuelta, pero sufrirán en este trayecto supresiones

[27] Sobre la distinción entre "modos institucionalizados" y "modos epistémicos" de leer, ver Cuesta, 2003.

y reescrituras, dado que ciertos vacíos ya no deben ser colmados o, en todo caso, hay que llenarlos con otros contenidos.

La edición del 53 continúa reimprimiéndose hasta fines del siglo XX, momento en el que se diseña una nueva tapa, pero se sostiene el estudio preliminar y las notas de C. A. Leguizamón. Sin embargo, en el interior del ejemplar, el nombre del anotador no vuelve a aparecer (ni en los créditos) y se agrega una "guía de trabajos prácticos" cuyas primeras consignas se resuelven precisamente a partir de la lectura del estudio preliminar y de las notas. Se evidencia de este modo el "autoencierro" que varios críticos han señalado en las ediciones escolares (Kuentz, 1992; Bombini, 1991; Piacenza, 2015), condición que permite al lector resolver todas las preguntas y dudas en el interior mismo del volumen, lo que evita la consulta en fuentes exógenas.

En 2008, GOLU publica la "Edición del Bicentenario" que incluye importantes cambios, a los que me he referido en trabajos anteriores (Hermida, 2020). Lo que interesa retomar aquí, en relación con el tema que nos ocupa, es la transformación que se opera en el volumen al eliminar el estudio de Leguizamón e incluir en cambio un nuevo paratexto titulado "Palabra de expertos", a cargo de A. Laera, y mantener las notas anteriores, con ciertas modificaciones. Recordemos que, como señalé más arriba, Genette (2001) habla acerca de la fuerte relación entre estudio preliminar y sistema de notas, aclarando que "El prefacio ulterior o tardío comenta globalmente el texto, y las notas de la misma fecha prolongan y pormenorizan este prefacio al comentar en detalle el texto" (p.282).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando se decide escribir un nuevo prefacio -más actualizado y acorde con las nuevas lecturas y posicionamientos teórico críticos- pero se sostienen las notas que dialogaban con un prefacio anterior?

Retomemos la nota al primer verso, a la que aludí anteriormente, en la cual se intentaba incluir al poema de Hernández en determinadas series y tradiciones literarias. La edición del Bicentenario reproduce el mismo inicio, pero elimina todas las referencias que Leguizamón utilizaba para instalar el *Martín Fierro* como sucesor y heredero de la tradición griega, hispánica y de la literatura popular argentina. Esto ocurre, principalmente, ya que la cita incluida en la edición del 53 pretendía ubicar la lectura en el marco de la materia "Literatura argentina", en 5to año del secundario, como correlativa (en los programas de estudio y en la historia de la literaria) de la "Literatura española", propia del 4º año. Dado que desde los primeros años del presente siglo se ha debilitado el paradigma historiográfico, este tipo de referencias se suprimen o minimizan.[28] En tanto, hay otras notas de Leguizamón que no solo se recortan, sino que desaparecen totalmente.

Esto ocurre, por ejemplo, con aquellas que impulsaban una lectura en clave de "reflejo" de la realidad, o que invitaban a analizar a los personajes desde su psicología, como si se tratara de personas

[28] Sobre el cambio del paradigma historiográfico a la enseñanza de la literatura a partir de cosmovisiones que se impuso en el currículum de la Provincia de Buenos Aires y en otras jurisdicciones del país, ver: Pionetti, 2012.

reales. Así, Leguizamón comentaba, a raíz de los versos que suceden a la muerte del moreno, que allí "se entremezclan sentimientos de encono y piedad, que luchan en el alma del gaucho, y que nos lo presentan como no insensible a lo que ha hecho" (1967, p. 44). O, en los versos en que Fierro recuerda el último pedido de Cruz, el comentador señala al pie:

> Hay recuerdo, emoción. Los diminutivos demuestran sentimiento, amor. No nos puede extrañar la revelación de Cruz… porque el gaucho es parco en confesiones y su amistad con Martín Fierro ocasional, se desenvuelve en las tolderías donde no habría muchas posibilidades y ocasiones para abandonarse a la melancolía (1967, p. 118).

Los comentarios de esta índole, sustentados por un paradigma psicologista, son recortados en la edición del Bicentenario, al igual que ciertas referencias a Hernández y a su obra. En la primera edición, por ejemplo, debajo de "Y sentao junto al jogón/ a esperar que venga el día/ al cimarrón le prendía…", el especialista agregaba al pie: "Nos parece muy interesante y oportuno transcribir los párrafos que Hernández dedica al fogón en su *Instrucción del estanciero…*" (1967, p. 9, las cursivas son mías). Esta cita desaparece en el nuevo volumen: lo que se consideraba interesante y oportuno para construir la lectura del poema a mediados de siglo XX parece que ya no lo es.

De este modo, se sostienen ciertas explicaciones, manteniendo especialmente aquellas que se centran en lo semántico o en brindar información complementaria acerca de cuestiones geográficas e

históricas.[29] Las referencias literarias se restringen, al igual que ciertas valoraciones psicológicas, sociológicas o culturales que Leguizamón deslizaba en sus notas. Así, cuando en el poema se habla de la "luz mala", la edición del bicentenario incluye la misma definición presente en la del 53 y la aclaración de que "Es una de las supersticiones más comunes en nuestros campos", pero elimina las frases con las que Leguizamón continuaba este enunciado: "Las supersticiones son a la religión lo que la sombra al cuerpo: proyecciones imprevistas que desaparecen con la luz clara de la cultura, pero que componen también el mundo mágico y político de las sociedades primitivas" (1967, p. 45).

Las definiciones del comentarista del 53 (que siguieron imprimiéndose por medio siglo) se expandían en valoraciones y juicios evolucionistas e iluministas, a menudo construidos también metafóricamente, como en el caso anterior, y daban cuenta de un modo de leer literatura en la escuela en ese contexto. Desde la literatura, se evaluaba la cultura y la religión, los valores, la psicología de los personajes y de las personas; también desde estos textos se concebía el lenguaje como algo vivo, no solo desde el punto de vista filológico, sino también, ideológico y social. Así, el concepto "pago", por ejemplo, que en la edición del bicentenario no remite a ninguna nota, en la del 53 lleva a Leguizamón citar a Leuman, aclarando que derivaba del latín *pagus* y por tanto estaba más vinculado con los

[29] Según Genette (2001), estas son precisamente las principales funciones del género.

romanos que con España, y que tenía por tanto un "valor potencial, pues abarca no solo el paisaje sino también los afectos". Pero agregaba "Hoy el término casi no se usa y ha perdido su *verdadera acepción* por cambio de perspectiva, costumbres y estimación…" (1967, p. 46, el destacado es mío). Como vemos, Leguizamón no solo incluía la etimología del término, que daría cuenta del "verdadero" significado, sino que establecía relaciones con la coyuntura y explicaba cómo estas variaciones en el lenguaje se originaban en el cambio que el "pago", esa pampa desierta e inmensa, había sufrido al verse atravesada por vías y estaciones de ferrocarril y las consecuencias que esto había ocasionado en las "costumbres" y los "afectos". En contraste con este trabajo, las nuevas notas de GOLU se limitan a funcionar como glosario: "Chaguarazo: golpe dado con una guasca. Es palabra derivada del quichua, sinónimo de *latigazo* o *golpe*" (2016, p. 156) y esta ruptura se hace más evidente ya que se realiza a partir del sistema de notas anterior.

La lectura se sostiene así a través de las notas, que al decir de Kuentz (1992), "proporciona[n] 'el' sentido; elimina[n] la ambigüedad sistemáticamente de los enunciados considerados como 'textos' e inmuniza[n] contra la angustia que provocaría descubrir vacilación de sentido en los discursos" (p. 50). Esta operación se contrapone con lo que en la edición del Bicentenario se plantea en el estudio preliminar, ya que el texto de Laera se detiene en las diferentes lecturas y apropiaciones del poema a lo largo de la historia e invita, por tanto, a una lectura plural y cuestionadora. Todos los demás paratextos de la

nueva edición (y tiene muchos), intentan justificar las operaciones de mediación editorial desde un paradigma actual, que considera la literatura como un "artefacto" plurisignificativo, cuya/s interpretación/es se construye/n a partir de las múltiples experiencias y prácticas de los sujetos, por lo que es esperable que se incluya un texto introductorio como el de Laera. Pero, el dispositivo propio del "libro escolar" es tan poderoso, que la lectura condicionada y vigilada característica de ciertos modelos escolares, pervive aquí en las notas que intentan anclar el sentido. La forma de eludir esta imposición es limitarlas a una función de glosario, eliminando o suprimiendo los enunciados más comentativos. Sin embargo, encaramada en objetivas definiciones, pervive la explicación de lo que el texto quiere decir y la traducción de los recursos retóricos que buscan simplificar, aclarar y en definitiva encorcetar la lectura: "Bozal: se decía del negro recién sacado de su país. En sentido figurado significa 'necio'. En el verso, destaca la dificultad de los extranjeros para aprender el idioma del país" (2016, p. 63).

Más allá de los umbrales iniciales del libro y las actividades que aparecen al final, estas notas van a la par de la lectura para evitar el desasosiego de lo que no se entiende o clausurar la ambigüedad de un verso o de una estrofa. Tal como sostiene Genette, se ocupan de "cuestiones locales", o al decir de Tosi, de aspectos

"microdiscursivos";[30] se ubican en un lugar marginal de la página, a menudo incluso ignorado por los lectores no especializados; pero, desde ese umbral es posible ver cómo sobreviven lecturas y paradigmas anteriores, teóricamente superados en la actualidad. Como capas geológicas, estos textos secundarios nos permiten descubrir en una lectura arqueológica, los restos de ciertas representaciones, de ciertos "modos institucionalizados" (Cuesta, 2003) de leer literatura y su poder de pervivencia. Las notas de Leguizamón dialogan con una práctica fuertemente pedagogizada, que no buscaba despertar el placer estético en los lectores (paradigma que medio siglo después pugnará por imponerse en las aulas); tutelan, en cambio, un quehacer condicionado por ciertas imposiciones escolares: un abordaje biografista, sustentado por la concepción de la literatura como reflejo de la realidad socio-histórica; la inclusión del texto en una o varias series, de forma tal que el lector se acerque a él con estructuras y saberes prefijados; la lectura aplicacionista, pautada por la explicación y valoración del texto formulada por especialistas incluida en el mismo libro; la vigilancia lingüística que evita la propagación de vulgarismos y usos incorrectos, etc. Medio siglo después, algunas de estas prácticas ya no responden a los paradigmas vigentes y son entonces eliminadas por los editores que buscan la

[30] Carolina Tosi (2017) realiza un interesante trabajo acerca de este "efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura", rastreando los procedimientos microdiscursivos presentes en notas y paratextos. Si bien no analiza este tomo de *Martín Fierro* incluye otros títulos de GOLU, así como de otras colecciones.

actualización; otras, que desde la academia y los discursos oficiales parecen haber caído en desuso o estar acabadas, demuestran en estas líneas marginales y en muchas aulas gozar aún de buena salud.

Uno de los problemas de la historia de la lectura es la dificultad de acceder a las prácticas de lectura empíricas tanto a nivel general (De Diego, 2019), como en el campo educativo en particular (Rockwel, 2001).[31] Sin embargo, en el caso que aquí nos ha ocupado, las notas pueden verse como un valioso territorio en el cual es posible indagar el devenir de ciertos modos escolarizados de lectura, de ciertos protocolos, de ciertos cánones. A través de estos dispositivos paratextuales, como hemos demostrado, se intenta delimitar una práctica que no solo pretende enseñar a leer un clásico, sino instaurarlo como lectura modelo. La obra canónica, al decir de Even-Zohar (1990), funciona como "conjunto de instrucciones" (p. 12) y su paratexto, entendido como "umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso…es un instructivo, una guía de lectura" (Alvarado, 1994, p. 19). Desde este punto de vista, el papel de las notas al pie deja de ser marginal para construir un centro, desde el cual se

[31] El problema que plantea la indagación acerca del "lector" y/o de las "prácticas de lectura" ha sido señalado por numerosos especialistas. Aún desde los paradigmas que toman estas nociones como eje, tal es el caso de la estética de la recepción, la situación es compleja dado que se trabaja en general a partir de nociones abstractas y teóricas (el lector modelo, ideal, implícito), pero no con los lectores empíricos y menos aún con lectores no especializados ni las prácticas que se dan por fuera del ámbito académico. Para un análisis más detenido de estas cuestiones ver: Cuesta, 2000.

articulan protocolos y resisten intentos de apropiación, deudores de paradigmas diversos.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (1994). *Paratexto.* Buenos Aires: Eudeba.

Blair, A. M. (2023). *Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual*. Buenos Aires: Ampersand.

Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de lengua y literatura* (1), pp. 24-33.

Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Cuesta, C. (2000). El problema de la lectura. Los diversos modos de leer literatura. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación.* (pp. 203-210). Córdoba: UNC.

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural* (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (2000). La mediación editorial. En *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones* (pp. 169-183). Barcelona: Gedisa.

De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros.* Buenos Aires: Ampersand.

Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics today, 11*(1). Recuperado de https://www.jstor.org/stable/i303085

Genette, G. (2001). *Umbrales.* México: Siglo XXI.

Hermida, C. (2007). La lectura del Romanticismo argentino de Ricardo Rojas. En R. Baltar y C. Hudson (eds.) *Figuraciones del siglo XIX* (pp. 165-178). Mar del Plata: Finisterre-UNMdP

Hermida, C. (2020). Martín Fierro, edición escolar. El caso GOLU. En A. De Llano, *Literatura y derivas semióticas* (pp. 285-299). Mar del Plata: Eudem.

Hermida, C. y Pionetti, M. (2021). Clásico de clásicos. Martín Fierro y Facundo en las aulas de literatura. En *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 286-312). Mar del Plata: FH-UNMdP.

Hernández, J. (2018). *Martín Fierro.* Buenos Aires: Norma-Kapelusz.

Hernández, J. (1998). *Martin Fierro.* Buenos Aires: Kapelusz.

Hernández, J. (1953). *Martín Fierro* (C. A. Leguizamón Estudio preliminar y notas). Buenos Aires: Kapelusz.

Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En G. Bombini (comp.) *Literatura y educación* (pp. 34-65). Buenos Aires: CEAL.

Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.

Orlnadi, E. P. (1990). *Terra a vista: discurso do confronto, velho e novo mundo.* Campinas: Ed. da Unicamp.

Piacenza, P. (diciembre, 2015). GOLU. El canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 1*(1), pp. 109-131. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492

Pionetti, M. (2012). De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual. *Estudios de Teoría Literaria, 1*(2). Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/133

Rockwell, E. (2001, enero-junio). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa, 27*(1), pp. 11-26 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf

Rojas, R. (1960). *Historia de la literatura argentina.* Buenos Aires: Kraft.

Tosi, C. (2017, enero-junio). La configuración del efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura. El caso argentino. *Entremeios. Revista de Estudos do Discurso, 14.* Seção Temática – Língua(gem) e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), pp. 293-310. DOI: http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol14pagina293a31

Zoppi-Fontana, M. G. (2007). En los márgenes del texto: intervalos de sentido en movimiento. *Páginas de Guarda,* (4), pp. 11-39.

CAROLA HERMIDA



Es docente e investigadora en la UNMdP, donde está a cargo de las cátedras "Didáctica especial y Práctica Docente" y "Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura". Ha dictado seminarios de posgrado sobre esta temática en esta casa de estudios y en otras universidades del país. Dirige junto a Mila Cañón el GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), radicado en el CeLeHis, cuya comisión directiva integra, y *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Sus últimos libros en colaboración publicados son: *Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela* (2020) y *Lecturas mediadas*. *Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (2022).

Poesía para niños entre ficción, crítica y edición. Pasajes de lo poético en la obra literaria y teórica de María Cristina Ramos

NATALIA RODRÍGUEZ

Introducción

Este artículo retoma desarrollos investigativos asociados al estudio de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (LAPN), entre los años 2000 y 2013, constatando, por un lado, una dinámica de constitución dialéctica del teorizar crítico en clave pedagógico-didáctica; por el otro, la inscripción de la teoría en el atravesamiento de una discursividad literaria (Rodríguez, 2019). Se recuperan, a la vez, abordajes de análisis que admiten patrones de interacción productiva entre la escritura literaria y crítica en la composición de una retórica teórico-literaria (Rodríguez, 2021a) y que confirman intersecciones de la crítica y la literatura (Rodríguez, 2021b).

En el marco de avances de investigación centrados en el tratamiento analítico de las operaciones vinculantes entre los protocolos ficcionales (García, 2015), las narrativas críticas (García, 2012) y las mediaciones editoriales (Tosi, 2017, 2019; Mihal y García, 2020; García 2021a, 2021b) en los textos de la LAPN del periodo 2012-

2020, la presente comunicación propone la indagación de la obra literaria y teórica de María Cristina Ramos atendiendo a la configuración de los pasajes de lo poético en interrelación con el abordaje de las dimensiones que particularizan a la Editorial Ruedamares, sello dirigido por Ramos. En principio, nos interesa una referencia a la producción crítica que conceptualiza la poesía y sus componentes distintivos, en perspectiva histórica, con referencia a "Estar en poesía" (Devetach, 2008) y "Algunas aproximaciones a la poesía y los niños" (Andruetto, 2015). Luego, especificamos los retornos literario-poéticos relevados en el trabajo titulado *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños. Los pasos descalzos* (Ramos, 2012), de manera de representar la escritura crítica como un ejercicio de ficción. En el cierre, se orienta la exploración del catálogo *on line* de Ruedamares para precisar la serie conformada por los textos poéticos, determinando sus materialidades, los autores e ilustradores, los dispositivos que sustentan un proyecto editorial alternativo.

Abordajes teórico-pedagógicos de lo poético en perspectiva histórica

En este apartado analizamos *La construcción del camino lector*, de Laura Devetach (2008), en particular, el capítulo "Estar en poesía", material publicado en las décadas previas al libro de M. C. Ramos citado arriba, y un artículo que integra el volumen *La lectura, otra revolución*, de María Teresa Andruetto (2015), cuyo título es "Algunas aproximaciones a la poesía y los niños", publicado con posterioridad.

Se trata de circunscribir los asuntos teórico-pedagógicos que articulan dichos desarrollos, en torno a lo poético, de manera de establecer una curvatura de historización mediante un movimiento retrospectivo tanto como de continuidad que permita resignificar los ejes temáticos expresados por Ramos.

"Estar en poesía", de Laura Devetach

"Estar en poesía" integra *La construcción del camino lector*, uno de los trabajos más relevantes de L. Devetach en lo concerniente a su obra crítica sobre literatura infantil y juvenil (LIJ). [32] Siguiendo el análisis que proponemos, advertimos que el mencionado capítulo articula una conceptualización de la dupla categorial estar en poesía/entrar en poesía, asociada a la representación de un estado, un lugar o ciertas condiciones (subjetivas, materiales, simbólicas) que se experimentan en función de "la valoración de la sensibilidad y la libertad del lenguaje" (2008, p. 51). "Entrar en poesía" es, concretamente, una noción que Devetach referencia en los desarrollos de Jean (1996), a

[32] *La construcción del camino lector* aparece publicado en el año 2008, en Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica. Incluye los siguientes capítulos: "La construcción del camino lector", "Estar en poesía", "El proceso creador: 'lo que sé yo' de la escritura", "El texto y su narración", "Caminando hacia la literatura: leer ficción, leer poesía", "Tiempo leído", "Pinocho en la calle otra vez" y "Algunas ideas sobre la censura". Las ponencias, conferencias y materiales elaborados para talleres reunidos en el volumen remiten al período comprendido entre los años 1980 y 2006. La obra incluye un prólogo, a cargo de Ana Siro. El trabajo de Devetach es conceptuado por la especialista como "ofrenda" y como "provocación hacia nuevos rumbos, atajos, caminos secretos personales", "un indispensable espacio para lo inquietante, para la incertidumbre" (2008, p. 12).

efectos de validar mediante esta categorización el "estar abiertos", ampliando "las propias disponibilidades hacia los aspectos artísticos que la realidad nos brinda y hacia el arte en general, con menos prejuicios y encasillamientos", del mismo modo, "la existencia de un ritmo interno, la propia respiración, los mensajes misteriosos de los sentidos" (pp. 51-53). Se destaca en lo poético una cualidad que "trasciende la comunicación racional", "la vía racional y práctica", que tensiona "los estereotipos de la sociedad de consumo", fundamentando, más bien, la palabra poética vinculada a una actitud curiosa, de descubrimiento, a la emotividad y la arbitrariedad (p. 52). Por eso, Devetach postula la defensa del estado poético, el estado de lectura y de escritura, "tanto o más que cualquier otro estado en los que se desarrollen disponibilidades valorizadas como 'útiles' para la llamada vida práctica" (p. 53). A partir de la delimitación de esta díada conceptual y sus derivas, el planteo de la autora manifiesta la indagación del territorio de la poesía, explorando nuestro "equipaje poético", esto es, los "elementos poéticos que poseemos", entre los que figuran las palabras rítmicas, las coplas, los refranes, las canciones, los versos y poemas, desde ya, pero también, ciertas imágenes, un dibujo, una melodía, un sonido (pp. 53-54). Para la autora, estos aspectos poéticos que nos constituyen se consolidan en una dinámica que es individual tanto como colectiva. La existencia de un "espacio poético compartido" (p. 59) justifica la incorporación en la narrativa crítica de Devetach de expresiones de la vida cotidiana, propias del habla popular, metáforas como "manifestaciones que van elaborando

y depurando una estética, de boca en boca", "creaciones poéticas anónimas" (p. 61). Las reflexiones de Devetach respecto al acto poético involucran, asimismo, la consideración de una disponibilidad poética orientada al ejercicio "de la libertad del lenguaje y -lo más importante-, de la libertad en las actitudes" (pp. 60-61).

Añadimos en este punto, que el planteamiento de la autora especifica la relación entre las mujeres, la lectura y la poesía, con referencia a situaciones de "lectura privada" como "espacio secreto, inquietante y autónomo", el "lugar de la imaginación y las emociones", constitutivas de una subjetividad lectora; a la función preponderantemente femenina (por tradición histórica e ideológica) en cuanto a la transmisión del lenguaje y las formas poéticas a los niños; al rol de lectoras públicas o narradoras, que muchas mujeres asumen, desde la docencia, por ej. (p. 58). A su vez, reconoce en la infancia una inagotable fuente para la poesía por lo que pone en valor las expresiones de los niños incluyendo en el entramado de su discurrir teorizante una selección de composiciones poéticas realizadas por chicos (de entre 7 y 9 años), en ámbitos creados por docentes de escuelas primarias de distintos lugares del país, a las que Devetach ha tenido acceso por su condición de escritora y de capacitadora. En esta línea, la autora declama, en términos pedagógicos, una valoración del espacio poético a la manera de justificación de las enseñanzas que habiliten su construcción. Observamos, por último, en referencia a las modulaciones de la escritura crítica, la estrategia de inclusión de una serie de citas de escritores y poetas (J. Gelman, T. S. Eliot, L. Felipe, por

ej.), además de la transcripción de versos o estrofas de poemas de los autores seleccionados que van componiendo un diálogo sensible con las expresiones de Devetach, consecuentes con una posición enunciativa que se percibe, fundamentalmente, "como poeta" (p. 51).

"Algunas aproximaciones a la poesía y los niños", de María Teresa Andruetto

En "Algunas aproximaciones a la poesía y los niños", ensayo que integra *La lectura, otra revolución*, M. T. Andruetto articula una reconceptualización de lo poético, en vinculación con un estado de entrega permanente al misterio y al asombro, muy en consonancia con una etapa de la vida, la de la primera infancia (p. 55). [33] En este sentido,

[33] *La lectura, otra revolución* se publica en 2015, en la Colección Espacios para la lectura, Editorial Fondo de Cultura Económica. Reúne los siguientes textos: "La vida misma" (leído en la entrega del Premio Hans Christian Andersen, Londres, agosto de 2012); "Mi casa" (leído en la entrega del Premio Universitario de Cultura 400 Años, Córdoba, noviembre de 2012); "Libros sin edad: acerca de libros, lectores, dádivas y puentes" (leído en el Coloquio Internacional "Esses livros sin idade", Río de Janeiro, octubre de 2012); "En busca de una lengua no escuchada todavía" (leído en el II Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, Bogotá, marzo de 2013); "Algunas aproximaciones a la poesía y los niños" (leído en el III Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur, Buenos Aires, septiembre de 2013); "Libertad condicional" (incluido en *El verso libre*, Ediciones del Dock, Buenos Aires, 2010); "La escena del cuento" (ponencia impartida en el Centro de Pedagogías de Anticipación, Buenos Aires, febrero de 2003); "Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura" (leído en las Jornadas Internacionales para Docentes en la XL Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, abril de 2014); "La lectura, otra revolución" (leído en la apertura del XIII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, mayo de 2010 coincidiendo con el Bicentenario del grito de la Independencia argentina); "Leer, derecho de todos" (leído en la apertura del XVIII Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura organizado por la Fundación

se remite a los poetas que atesora como "extraordinarios", destacando a Laura Devetach y Edith Vera (cordobesas); Mirta Colángelo; Beatriz Vallejos (santafesina) y la ilustradora Cecilia Afonso Estévez, ya que, según Andruetto, "la poesía es algo que excede a la escritura" (p. 55). En función de una definición del género y sus componentes, la autora recurre como estrategia a la transcripción de fragmentos de "Para escribir el poema", del poeta Rodolfo Godino (oriundo de San Francisco, Córdoba). A partir de las diferentes estrofas y los versos citados se derivan, entonces, ciertas consideraciones que conllevan a especificar al poema como "un modo de mirar intensamente, una experiencia sensible" (p. 61). Se reivindica, asimismo, la escritura poética en virtud del trabajo estético con el lenguaje y la construcción del artificio. En correlación, las teorizaciones expresadas por Andruetto constatan que "los prejuicios de todo orden (…) y los preconceptos son enemigos del poema" (pp. 61-62).

Por otra parte, en sintonía con la reflexión asociada a las tensiones entre poesía para chicos y para grandes, el texto crítico en cuestión reedita la hipótesis central de un trabajo previo, concretamente, *Hacia una literatura sin adjetivos*. En este clásico de la producción teórico-crítica sobre LIJ, Andruetto establece una línea de continuidad con planteos validados como antecedentes (Díaz Rönner,

Mempo Giardinelli, Chaco, Argentina, septiembre de 2013); "Que todos signifique todos, pero ¿qué todos?" (leído en el XXXIV Congreso Internacional de IBBY, México, septiembre de 2014); "Literatura y memoria" (artículos publicados entre 2011 y 2013 en *Deodoro, gaceta de crítica y cultura*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

[1988] 2001; Montes 1999, 2001) y, en intertextualidad con Saer (1998), asume a la Literatura Infantil como Literatura, es decir, una "literatura sin adjetivos". Según asevera:

> lo que puede haber de "para niños" o "para jóvenes" en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (2009, p. 37)

Estos postulados son retomados en "Algunas aproximaciones…" para repensar las condiciones de producción y de circulación de textos poéticos destinados a lectores adultos y a lectores niños. En esta instancia, Andruetto recupera un poema de la mencionada Beatriz Vallejos, "María un corderito tenía", incluido en *Detrás del cerco de flores* y editado en una colección de libros para adultos (Universidad Nacional del Litoral, 2002). Dicho texto, en donde se retoma la frase que Edison utilizó al grabar por primera vez en el fonógrafo para un tratamiento poético-literario en clave lúdica, "podría ser un buen poema para compartir con los niños", con "una estética de edición que no vaya contra él, que no lo boicotee" (p. 57). Andruetto dimensiona, de igual modo, la complejidad implicada en las operaciones de mediación editorial y abrevando en su experiencia como lectora y escritora, asegura que "no alcanza con que un poema hable de la infancia, ni que sea candoroso, ni que vaya acompañado de

ilustraciones para que se convierta en un libro de poesía para niños" (p. 58). Se contempla, más bien, la ruptura de tradiciones y retóricas, una poesía que habilita como posibles los cruces de una zona a otra de lectores. [34]

La crítica, un ejercicio de ficción

A continuación, nos centramos en *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños…* de M. C. Ramos y, siguiendo lo relevado, exponemos los ejes temáticos que se manifiestan en serie con los textos teórico-críticos antecesores y sucesivos. Se avala a la crítica como un ejercicio de ficción, precisando lo que designamos como retornos literario-poéticos, asociados a la construcción de metáforas; la composición de lo que llamamos miniaturas o imágenes de lo mínimo, con sustento en cierta lógica del detalle significativo al sistema de citas desplegado.

Inscribir la metáfora

La sistematización de los datos analizados dimensiona como estratagema preponderante la construcción de metáforas, en particular, las topológicas; asimismo, aquellas coligadas a la idea de

[34] Esto se condice con lo que observamos en su propia producción literaria, concretamente, en *Poesía a la carta. Selección de poemas de María Teresa Andruetto* (Tinkuy, 2019), un "libro-juego de poesía" que contiene cuarenta poemas de Andruetto -algunos están completos; otros se presentan en fragmentos-, una selección que remite a distintos libros "para adultos": *Pavese y otros poemas* (1998), *Kodak* (2001), *Sueño americano* (2009), *Beatriz* (2007) y *Cleofé* (2017). Los textos seleccionados comprenden un corpus que tensiona la categoría de destinatario (Troglia, 2021, p. 102).

telar y tejido, para el establecimiento de regímenes de metaforización vinculados a una consideración de la lectura literaria y la poesía infantil. Respecto de las metáforas topológicas, señalamos que el trabajo de M. C. Ramos se entronca con una tradición de la crítica sobre LIJ, en la manifestación de sus protocolos y operaciones (Panesi 1998, 2001) ligados a la inscripción de imágenes metafóricas de la espacialidad, los casos de "frontera" y "corral" (Montes 1999, 2001), o "camino" y "zona" (Devetach, 2008). Sostenemos que Ramos reescribe dicha imaginería y sobreimprime otras significaciones en la concepción de la lectura como "territorio" de posibles (p. 10), delimitando sus "confines" (p. 13) y "orillas" (p. 14), de resistencia (a la cultura del entretenimiento "que es enajenación") (p. 28), los "dominios" de la ficción (p. 25), un "continente" íntimo (p. 37). Cabe destacar que, en la articulación de algunas metáforas espaciales utilizadas por Ramos, puntualmente los casos de "laberinto" (p. 22), "bosque" (p. 23) y "senderos" (p. 32), se evidencia un gesto de reapropiación de textos mitológicos ("Teseo y el Minotauro") tanto como de clásicos infantiles (*Hansel y Gretel*) y de cuentos representativos de la literatura argentina ("El jardín de los senderos que se bifurcan", de Borges). Por otra parte, como ya expresamos, se destaca la idea de "tapiz", a propósito de la significación de las historias como la infinita "trama" que fuimos tejiendo los humanos (p. 26). La revelación de un "telar" de palabras que nos constituyen inter-subjetivamente, conlleva un posicionamiento crítico respecto de las lógicas de consumo y sus criterios para apreciar los libros con "diseños

de luminosa creación" (p. 31). Además, para Ramos, la lectura de cuentos y/o poemas consiste en tender "hebras" entre quien lee o narra y el (niño) que escucha (p. 32), con referencia a la "hebra luminosa" que entrama la intervención de docentes, bibliotecarios, escritores, cuentacuentos, etc. quienes, en su condición de mediadores, propician procesos de apropiación del lenguaje y la literatura como experiencia (p. 33). En lo concerniente específicamente a la poesía, se le atribuye un "plus de misterio" como "hilo invisible" (p. 60) y se asevera que el acercamiento a obras pertenecientes al género poético devuelve el "hilo" primordial con que cada lector inicia otra vez el "tejido" (p. 61).

Figuras de lo mínimo y citas literarias

Otra de las estrategias que se constata con relación al montaje crítico propuesto por Ramos refiere a la composición de miniaturas dispuestas como figuras de lo mínimo. Esta certificación se fundamenta en el reconocimiento por parte de Ramos del acto de leer enlazado a la figuración de una "gota" de silencio que instala la detención del exterior para potenciar el vínculo trascendental con la lectura, de la "chispa" propia de la escena de lectura que con-mueve, de una "semilla" que da origen al contacto pleno con el libro (p. 28), o de la "astilla" de la que deviene el tiempo y el espacio para una mediación potente entre lectores y libros (p. 35). La escritura crítica bordea lo literario al imprimir una inusitada intensidad poética en la realización del detalle significativo que deslinda el guiño teórico de la

revelación minimalista. Esto se manifiesta en diálogo con aspectos del planteo de Troglia (2013) quien admite la poética de M. C. Ramos como una "poética de la esperanza", o una poética "quitapenas" al develar una recurrencia hacia significantes que construyen un universo ínfimo, pero que posibilita el hallazgo de muchas sensaciones (p. 102).

En concordancia, se incluye la observación respecto del sistema de citas desplegado, referenciando textos teóricos como los de D. Cassany (2006) y A. Camps (2005), al determinar la relación entre lectura, comprensión y construcción de significados (pp. 9-11); de M. Petit (2005), en la declaración de un vínculo subjetivo entre libros y lectores (p. 25); de G. Montes (2007), convalidando la escuela como sociedad de lectura (p. 40). [35] El recurso de la citación abarca, también, autores de textos literarios, algunos consagrados (A. Monterroso, H. Quiroga, G. Mistral, O. Paz, J. L. Ortiz, F. García Lorca, N. Guillén, por ej.) y otros, ciertamente, noveles, el caso de M. Abelli Bonardi, profesora y escritora neuquina, de narrativa y poesía, publicada por Ruedamares. En el cuerpo teórico de Ramos particularizamos, igualmente, el procedimiento que involucra la alusión a la propia producción literaria, publicada en los grandes grupos editoriales (*Del*

[35] Entre otros autores citados anotamos: L. Doležel (1997) (abrevando en la idea de la lectura de ficción asociada a la ampliación de horizontes de existencia) (2012, p. 15); B. Betthelheim (1977) (al tematizar la vinculación entre imaginación infantil y formación de lectores de literatura) (p. 39); J. Labastida (2004) (problematizando la ampliación del espacio del libro y de la lectura) (p. 39); R. Castagnino (1980) (como fundamento del contacto con lo poético) (p. 50).

amor nacen los ríos, Sudamericana, 1998); *El libro de Ratonio*, Alfaguara infantil, 2008; *Azul la cordillera*, Norma, 2006) tanto como en sellos independientes (*Corazón de grillo*, Ruedamares, 2007).

Entendemos que la táctica puesta de manifiesto en los retornos literario-poéticos mencionados se corresponde con un gesto de intersectar crítica y ficción. Se expresa, de este modo, una operatoria por parte de Ramos de (auto)legitimación como escritora y editora, orientando, consecuentemente, procesos de reinstalación en el campo de la LAPN, lo que se condice con una redistribución en cuanto a las formas de "reparto de lo sensible" (Rancière, 2014).

Ruedamares como proyecto editorial. Exploración del catálogo *on line*

A fines de 2002, M. C. Ramos funda Ruedamares, editorial independiente radicada en el interior del país, Neuquén (Patagonia), que es el lugar donde Ramos reside desde 1978. Surgió como un emprendimiento provincial para dar cabida a proyectos literarios alternativos a los de las grandes editoriales, sumado a la dificultad que tuvo la autora para publicar libros de poesía para pequeños lectores, según relata en una entrevista: "no conseguí que en Argentina aceptaran mi propuesta de un libro ilustrado de poesía para pequeños lectores". [36] El primer título publicado fue *Maíces de silencio*, precisamente dedicado la poesía infantil, ilustrado por el artista

[36] Fuente: https://poetassigloveintiuno.blogspot.com/2013/08/maria-cristina-ramos-10371.html

plástico neuquino Carlos Juárez. El nombre que identifica al sello remite a *Ruedamares, pirata de la mar bravía*, una novela de Ramos, publicada por Ed. Norma (Colección Torre de papel, Serie azul), en 1997, con ilustraciones de Ivar Da Coll, reeditado en Siete Vacas, en 2007, ilustrado por Pez y en 2017, por Ruedamares, con ilustraciones de Guillermo Haidr. En los comienzos de Ruedamares se publicaron sólo obras de Ramos, destinadas al público infantil; luego, se incorporan otros autores, textos para jóvenes y adultos y trabajos teórico-críticos.

Una aproximación exploratoria al catálogo disponible *on line* posibilita la organización de los ejemplares en las siguientes categorías: libros para adultos, infantiles, juveniles y para docentes. [37] En cuanto al detalle de cada conjunto, identificamos que los libros para adultos y los juveniles, coinciden en algunos títulos, comprendiendo obras de narrativa (*Cuentos pendientes*, de Eduardo Gotthelf, 2007; *Cielo de relámpagos*, una antología de microficciones de autores latinoamericanos compilada por M. C. Ramos, 2007; *La secreta sílaba del beso*, de M. C. Ramos, 2009; *Guitarras*, de Márgara Averbach, 2016; *La espalda de la noche*, de Mauricio Giullietti, 2021; *La superficie del alma*, de Esteban Valentino, 2021; *Mañanas de zorzal*, de M. C. Ramos, 2022; una reedición de *Mientras duermen las piedras*, de M. C. Ramos, 2022) y de poesía (*En un claro del mundo*, de M. C. Ramos, 2012; *Costumbre del viento*, de María Teresa Martínez Lattanzi, 2022).

[37] Fuente consultada: https://editorialruedamares.mitiendanube.com/

Sobre los libros infantiles, en el género narrativo (cuento, leyenda, novela), se registran: *Cuentos de la buena suerte*, de M. C. Ramos, con ilustraciones de Nora Jaime, 2011; *De coronas y galeras*, de M. C. Ramos, con ilustraciones de Sandra Lavandeira, 2013; *El libro de Ratonio*, de M. C. Ramos, ilustrado por Virginia Piñón, 2014; *Cordelia y los arañijos*, de M. C. Ramos, ilustrado por Viviana Bilotti, 2015; *Un domingo con Carozo*, de Graciela Montes, con ilustraciones de Virginia Piñón, 2015; *Los olvidos de la abuela Carolina*, de Griselda Gálmez, ilustrado por Alejandra Karageorgiu, 2015; *Patitas y alas*, de M. C. Ramos, ilustrado por Nora Jaime, 2016; *Azul la cordillera*, de M. C. Ramos, con ilustraciones de Guillermo Haidr, 2017; *Ruedamares, pirata de la mar bravía*, de M. C. Ramos, ilustrado por Guillermo Haidr, 2017; *Cuentos del bosque*, de M. C. Ramos, con ilustraciones de Virginia Piñón, 2019; *Secretos de los que van y vienen*, de María Cristina Ramos, ilustrado por Paula Alenda, 2020; *A veces las cosas*, de Antonio Malpica, con ilustraciones de Guillermo Haidr, 2021. El género lírico, por su parte, engloba a *Orejas negras, orejas blancas*, de Nelvy Bustamante, ilustrado por Claudia Degliuomini, 2015; *Maíces de silencio*, de M. C. Ramos, ilustrado por Carlos Juárez, 2018 (4ta. edición); *Corazón de grillo*, de M. C. Ramos, ilustrado por C. Juárez, 2019 (4ta. ed.). Entre los libros para docentes se identifican: *La casa del aire 1. Literatura en la escuela para inicial y primer ciclo* (Ramos, 2013); *La casa del aire 2. Literatura en la escuela para segundo y tercer ciclo* (Ramos, 2015); *La casa del aire 3. Taller literario. Para todos los niveles* (M. C. Ramos y G. Martínez, 2018). Destacamos en este

relevamiento los diseños para la lectura de poesía, incorporados a partir de 2020, acerca de los que la editorial consigna: "proponemos estos diseños para la poesía como estrategia que permita optimizar los instantes de acercamiento a su lectura. Hay un momento, la pizca de un momento, en que se capta la atención con singular intensidad. Se trata de ofrecer un objeto que propicie una percepción calificada, que mueva la fecunda curiosidad de chicas y chicos, los secretos giros con que se elabora un sentido". Son poemas breves, coplas, desplegables con ilustraciones desmontables para armar, en formatos como latas, tubos luminosos o cajas: *Tecitos de alivio*, de M. C. Ramos y la variante *Tecitos de alivio con infusor* (incluye un infusor metálico para té); *Tecitos de olvido*; *Gatiperros*, de M. C. Ramos, con ilustraciones de V. Piñón; *Versos en luz*, dos poemas de M. C. Ramos; *Airemundos* (ilustrado por Ana Josefina Mansilla) y *Airemundos bandada* (ilustrado por V. Piñón), ambos de M. C. Ramos; *Aguamundos Sapo* y *Aguamundos Rana*, con ilustraciones de V. Piñón; *Ratón de biblioteca*, un poema de M. C. Ramos, ilustrado por V. Piñón; *El nido*, *El rey*, *Elefantes*, *Torcaza*, *Tigre y León*, *Caracol*, poemas de Ramos, ilustrados por Piñón; *Los abanicos del viento*; *Aroma en su laberinto*, poemas de M. C. Ramos sobre el té. Agregamos como dato que *Aguamundos Sapo*, *Los abanicos del viento*, *Caracol* y *Tecitos de alivio* integran la colección de *La casa del aire. Literatura en la escuela.* [38]

[38] *Ruedamares* se vincula a un circuito de editoriales independientes y autogestivas, que se ha ido consolidando en los últimos años, desde distintos lugares del país, con

Retomando lo consignado confirmamos, por ende, que la propuesta de Ruedamares manifiesta un especial interés por el público infantil, particularmente, la primera infancia. Otorga una preponderancia a la poesía, con la publicación de textos poéticos ilustrados, en diversidad de soportes y formatos. Los libros citados por/desde Ramos en *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños…* conforman, efectivamente, el catálogo de Ruedamares, en reediciones. La producción literaria de la escritora se combina con la de ciertos autores reconocidos (Montes, Averbach, Valentino) tanto como la de otros, que residen en Neuquén (Giullietti, Martínez Lattanzi). Se constituye, no obstante, como una plataforma para la puesta en circulación de la obra literaria y teórico-pedagógica de M. C. Ramos, en la figuración de una poética.

privilegio de proyectos de poesía para las infancias. Mencionamos como ejemplos: *Ediciones de la Terraza*, proyecto editorial que nació en 2012, en la ciudad de Córdoba, y que se dedica a libros ilustrados y libros objeto; *Mágicas naranjas*, editorial de Lanús (Buenos Aires) y la Colección "Pequeños y grandes lectores de poesía"; Tinkuy, proyecto colectivo radicado en Buenos Aires, integrado por Daniela Azulay, Gloria Claro, Rocío Gil y Ariel Marcel; la editorial neuquina *Tanta Ceniza*, dirigida por Aixa Rava, y su Colección para las infancias "Maras en la barda"; *Editorial Maravilla*, proyecto editorial de Villa Ventana (Córdoba), fundado por Roberta Iannamico y Celeste Caporossi; "Los Libros del Lagarto Obrero", Colección de poesía ilustrada para niñxs y jóvenes, dirigida por David Wapner; *Prebanda*, una editorial de la ciudad de Córdoba que nació en 2018, por iniciativa de Julieta Cuervo, Franca Maccioni y Javier Ramacciotti, y su Colección de literatura infantil y juvenil "Niño Caníbal"; *Pez Menta*, una editorial que nació a fines de 2019 en la ciudad de Mendoza, con la dirección de María Luz Malamud. Fuente consultada: https://www.opcitpoesia.com/

Consideraciones finales

En este escrito abordamos, inicialmente, la producción teórico-crítica de María Cristina Ramos, demarcando un recorte necesario, para el análisis de *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños…* Se articuló, en consecuencia, una trayectoria de historización desde "Estar en poesía", de L. Devetach, publicado en las décadas previas al libro de M. C. Ramos, hasta "Algunas aproximaciones a la poesía y los niños", de M. T. Andruetto, que se editó con posterioridad al ejemplar analizado, en función de admitir una problematización de lo poético y sus componentes, circunscribiendo los asuntos y las disputas que consolidan el campo de la LAPN.

Luego, constatamos en *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños…* un andamiaje de teorización que se instaura en el "bucle extraño" (Hofstadter 1998 citado en Gerbaudo 2011, p. 229) al producir un movimiento que resitúa a la crítica en reverberación con lo literario por medio de estrategias entre las que resaltamos: la construcción de metáforas; la composición de miniaturas o imágenes de lo mínimo, el sistema de (auto)citas. Avalamos, por ende, estos retornos literario-poéticos para una certificación de la crítica como ejercicio de ficción.

Finalmente, la exploración del catálogo *on line* de Ruedamares nos habilitó en cuanto al relevamiento de textos, autores e ilustradores y géneros, con preponderancia de la poesía, en la demostración de diferentes soportes y formatos. Es posible afirmar, en síntesis, que la obra literaria y teórica de M. C. Ramos, así como las

operaciones editoriales vinculantes, representan una cartografía de lo poético que pivotea en la modulación de pliegues, intersticios y pasajes, especificando una heurística con anclaje en los vínculos entre los textos literarios, la producción teórico-crítica y las políticas de edición.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos.* Córdoba: Comunicarte.

Andruetto, M. T. (2015). Algunas aproximaciones a la poesía y los niños. En *La lectura, otra revolución* (pp. 55-62). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Betthelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. España: Crítica.

Camps, A. (7 de enero de 2005). *La comprensión lectora, problema de todos*. Diario El País.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castagnino, R. (1980). *Fenomenología de lo poético*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Devetach, L. (2008). Estar en poesía. En *La construcción del camino lector* (pp. 49-66). Córdoba: Comunicarte.

Díaz Rönner, M. A. ([1988] 2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Doležel, L. (1997). Reflexiones introductorias. En *Historia breve de la poética* (p.19). Madrid: Síntesis.

García, L. (febrero, 2012). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino. *RILL Nueva época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*. (17), pp. 1-12.

García, L. (abril, 2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina. *El Taco en la Brea*. 2, pp. 80-118. Recuperado de

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4672/7119

García, L. (2021a). Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990. Buenos Aires: Lugar Editorial.

García, L. (julio, 2021b). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años setenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 23(2), pp. 75-108. Recuperado de https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.92574

Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe- Rosario: UNL y Homo Sapiens.

Hofstader, D. (1998). *Gödel*, *Escher*, *Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets.

Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Labastida, J. (noviembre de 2004). El espacio del libro, el libro en el espacio. En *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Instituto Cervantes y Real Academia Española, Rosario, Argentina.

Mihal, I. y García, L. (2020). La edición de la literatura infantil y juvenil argentina a través de las editoriales universitarias: EDUVIM y Ediciones UNL. *Moderna Sprak*. 114(1), pp. 139-159. Recuperado de http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/4710

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: FCE.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: FCE.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1

Panesi, J. (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En A. Giordano y M. C. Vázquez (Comp.), *Las operaciones de la crítica* (pp. 9- 22). Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. (9), pp. 104- 115.

Petit, M. (2005). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Ramos, M. C. (2012). *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Rancière, J. (2014). Del reparto de lo sensible y de las relaciones que establece entre política y estética. En *El reparto de lo sensible* (pp. 17-28). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Rodríguez, N. (2019). *Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013) y sus proyecciones pedagógico-didácticas. Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil.* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Rodríguez, N. (2021a). Intermediaciones críticas para la formación de lectores. Figuras de una retórica teórico-literaria sobre lectura y literatura infantil. En M. Cañón y C. Hermida (Comps.), *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 205-225). FH, UNMdP: Mar del Plata.

Rodríguez, N. (octubre de 2021b). Intersecciones de la crítica y la literatura en torno a la lectura literaria y la formación de lectores. Sinergias y contrapuntos entre *La lectura, otra revolución* y *Clara y el hombre en la ventana* de María Teresa Andruetto. En *III Encuentro Latinoamericano del Libro, la Edición y la Lectura*. Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de Antioquia, el Politécnico Grancolombiano y la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.

Saer, J. J. (1998). *Una literatura sin atributos*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Tosi, C. (2017). La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas*. 2(17), pp.

1-23. Recuperado de https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1334

Tosi, C. (junio-diciembre, 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*. 4(8), pp. 4-15. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781

Troglia, M. J. (2013). Hilos de seda para sostener la infancia. La poética de María Cristina Ramos. En E. Stapich y M. Cañón (Comp.), *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 101-112). Córdoba: Comunicarte.

Troglia, M. J. (agosto-diciembre, 2021). Quien escribe, recicla. Leer, escribir, jugar, explorar. *Reseñas/CeLeHis*. 8(22), pp. 101-106. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/5219/561

NATALIA RODRÍGUEZ



Es Doctora en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Becaria Postdoctoral de CONICET. Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC), Promotora en Lectura y Escritura (UNC), Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Universidad Nacional de Buenos Aires). Docente de la Licenciatura en Letras y del Profesorado en Lengua y Literatura en la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina. Dicta las materias "Literatura Infantil y Juvenil" y "Didáctica de la Lengua y la Literatura II". Integrante del Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE). Extensionista. Miembro Equipo Técnico del Proyecto de Extensión "Intervenciones culturales en torno a la promoción de la lectura y el arte. Literatura, expresión artística y mediación para la conformación de comunidades lectoras vinculadas a los ámbitos de la salud pública".

Mediaciones editoriales y modos de leer en las antologías escolares de literatura fantástica

MARIANELA TROVATO

Introducción

El presente texto parte de mi investigación en el marco de la tesis de Licenciatura en Letras[39] cuya indagación surge de la distancia entre la gran producción y recepción que ha tenido la literatura fantástica en Argentina (incluido el ámbito escolar) y las escasas reflexiones surgidas de su enseñanza en ámbitos educativos. En este sentido, busca abordar un problema que no ha sido estudiado con profundidad aún: los modos en que las antologías escolares de literatura fantástica del período seleccionado, 2008 a 2014, funcionan como una "mediación editorial" (Chartier, 2000) entre el campo literario y el campo pedagógico y qué implicancias tiene esa mediación sobre los modos de leer[40] en el nivel medio. Carolina Tosi (2021) explica:

[39] Plan de tesis de la Licenciatura en Letras presentado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, bajo la dirección de la Dra. Carola Hermida y la codirección de la Mag. Marinela Pionetti.

[40] Tomamos el concepto de: Ludmer (2015).

> La llamada "literatura escolar" (…), se ha gestado a través de la acción no solo de diferentes políticas estatales, plasmadas en currículos, planes de lectura y organismos de control, sino también a raíz de políticas editoriales que impulsaron la edición y circulación de formatos producidos exclusivamente para su uso en la escuela. (…) En este sentido, cabe destacar que las diferentes operaciones desplegadas por la mediación editorial han accionado sobre la materialidad de los textos, con la pretensión rectora de transformarlos en obras para ser leídas por los alumnos en el ámbito educativo (p. 130).

Desde este marco, en la investigación se busca analizar un corpus de antologías escolares de literatura fantástica de distintas editoriales que evidencien los procesos de consolidación del canon pedagógico y de constitución del conocimiento escolar sobre la literatura (Bombini, 2004; Piacenza, 2015).

Por otro lado, el período de publicaciones seleccionado permite indagar acerca de qué posibles relaciones o tensiones existen entre las propuestas editoriales y los Núcleos de aprendizaje prioritarios o los Diseños curriculares para la Educación Secundaria que comenzaban a ser publicados y a entrar en vigencia por esos años.

A la vez, detenernos en las decisiones políticas, pedagógicas y estéticas que atraviesan estos materiales, pone en evidencia las representaciones de la lectura literaria, de literatura en general, del género en particular, de los jóvenes lectores en edad escolar y, con ello, de los modos de leer que se instauran como esperables.

Las antologías escolares de literatura fantástica y sus paratextos

Piacenza (2015), en su análisis específico sobre la colección GOLU, señaló que históricamente el género fantástico ingresó y se canonizó en el ámbito escolar precisamente con la *Antología de la literatura fantástica del siglo XIX* de 1970. Le siguió la *Antología de literatura fantástica argentina 2. Narradores del siglo XX*, que se publicó en 1973. Además, manifiesta que la respuesta de la editorial Kapelusz a la tensión entre el género y su abordaje escolar fue la de confeccionar una propuesta tranquilizadora con el fin de "facilitar" la lectura de este tipo de literatura, presentándola como una lectura "de evasión" (cualidad particularmente valiosa para ciertas pedagogías que buscaban preservar el espacio escolar de la convulsionada realidad política que vivía el país por esos años). Como analiza la autora: "la colección configuró durante los años sesenta -en los que tuvo mayor incidencia en el mercado- cierto modo de ser de las ediciones de literatura para la escuela" (p. 110). Y agrega:

> En los años sesenta en la Argentina, la lectura aparece como el principal dispositivo de comprensión, apropiación, reproducción y transformación del universo simbólico tanto a nivel individual como de las instituciones. Esta posición podría explicarse en relación con el lugar de la lectura en la tradición cultural argentina como pieza maestra del proyecto del liberalismo pero, en la coyuntura inmediata de esos años, aunque heredera de los beneficios de esa historia, su centralidad está referida al fuerte impulso de la industria editorial, la "nacionalización" y

> "latinoamericanización" de los catálogos y el auge de la traducción (por el posicionamiento de los libros argentinos en el mercado europeo), el fortalecimiento del poder adquisitivo de la clase media y un crecimiento notable de la matrícula de la escuela secundaria y de la universidad (p. 112).

De este modo, las antologías de GOLU se volvieron emblemáticas y marcaron una identidad que las propuestas editoriales posteriores retomaron.

En 2008, Kapelusz nos ofrece una antología renovada de esta colección sobre literatura fantástica orientada al trabajo escolar: *El cuento fantástico argentino: Borges, Cortázar, Ocampo y otros.* El libro, haciendo uso de cierta organización interna que impuso la colección desde sus inicios, cuenta con varios apartados que anteceden a los cuentos. En primer lugar, "Nuestra colección" esboza postulados en torno a la lectura en términos generales y menciona la importancia de vincular la literatura con otras manifestaciones artísticas. Con este gesto, la editorial parece haberse actualizado y retoma ideas del Diseño curricular en vigencia. Si bien los paratextos de la antología no son exactamente los mismos que las de los años ´70, las operaciones de recontextualización que hacen al material accesible para su abordaje escolar siguen funcionando como eje vertebrador del libro.

Además, también percibimos un intento de ampliación del canon (respecto de las anteriores ediciones) y una apertura del concepto de "lo que debe leerse". Pues, este primer paratexto recupera las ideas

de Ítalo Calvino en torno a los clásicos[41], considerándolos como aquellos inacabados, que siempre tienen algo nuevo para decirnos. Entonces, se menciona la pretensión de que los estudiantes elijan sus propios clásicos y configuren sus propios trayectos de lectura, perspectiva que también está en consonancia con lo expuesto por el Diseño.[42] Hacia el final de estas primeras páginas de la antología, se dice con seguridad: "creemos que la lectura de los libros de nuestra colección puede incluirse entre las acciones tendientes a la formación de personas más libres" (Leibiker, 2008, p. 7), dejando de manifiesto los objetivos ambiciosos que se persiguen.

El apartado "Avistaje", propone actividades de prelectura orientadas a definir conceptos como cuento, novela, fantástico, que se presentan como necesarios para el trabajo con los textos literarios. En la misma dirección se introduce el paratexto "Palabra de expertos", segmento teórico que se ocupa de explicar distintos aspectos de la literatura fantástica. Como puede observarse, las denominaciones de los paratextos nos remiten a una idea de preparación previa a la

[41] Nos referimos al texto: Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, España: Tusquets.

[42] El Diseño curricular para la Educación Secundaria actual indica, entre otras cosas, que:

Formar lectores de literatura implica entonces: generar situaciones donde los estudiantes se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas; acompañar a cada estudiante en el encuentro con "su propio libro", "su propio autor", "su propio estilo", guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra (…) (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010, p.11).

lectura literaria. La antología escolar se presenta como un camino seguro sobre el que transitar con comodidad.

Así, cuando el lector ya ha pasado por un primer "Avistaje" y luego se ha iluminado con la "Palabra de expertos", puede acceder a la literatura para, finalmente, trabajar "Sobre terreno conocido", título del siguiente apartado. Los espacios de actividades ubicados hacia el final del libro son otros de los paratextos recurrentes en las antologías escolares desde las primeras publicaciones. En el caso de *El cuento fantástico argentino…*, las secciones "Actividades de comprensión y análisis" y "Comprobación de lectura" despliegan propuestas de tipo verdadero-falso y se espera que el lector bucee entre los cuentos para encontrar la respuesta. Estos segmentos presentan una estructura interna que divide los distintos fragmentos de enunciado con diferentes colores. En letra azul, ubicadas antes de las consignas, están las explicaciones teóricas. Inmediatamente después, las consignas retoman esas definiciones. Así, se genera una lógica de correspondencias que recuerda las concepciones mecanicistas que se vislumbraban en las anteriores ediciones.

El último tramo de trabajos, "Actividades de producción", introduce el trabajo de la escritura de distintos tipos de textos como crónica periodística, reseña, diario íntimo, entre otros. El entrecruzamiento entre diversos géneros y manifestaciones artísticas (cine, pintura) y la invitación al uso de las nuevas tecnologías trazan una vinculación entre la publicación y los Diseños curriculares actuales. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, dentro del

libro conviven las marcas tradicionales de GOLU (fuerte mediación paratextual, abundancia de teoría que antecede a los textos literarios, propuestas que hacen hincapié en la "comprensión" y "comprobación" de lectura) con otras vinculadas a tejer nexos con los documentos oficiales del contexto en el que se publica la antología.

Entonces, podemos decir que, en términos generales, la antología de GOLU funciona como territorio de legitimación de lecturas marcadas y direccionadas que se presentan de manera acabada. La incorporación de apartados que brindan juicios críticos realizados *a priori*, propone a la compilación como dispositivo impermeable que no deja lugar a los desvíos interpretativos. Vale preguntarnos, entonces, qué espacio queda para la proyección de sentidos distintos del "oficial" marcado por la editorial. Podemos decir que, por un lado, las publicaciones de Kapelusz implican una revalorización del género. No obstante, por otro, los paratextos evidencian la continuidad de cierta idea de tutelaje pedagógico.

Otra de las antologías de circulación masiva en el ámbito escolar es *Cuentos fantásticos argentinos*, de 2014, de Cántaro, Puerto de Palos. En su "Introducción" también podemos percibir ciertas marcas que la colección GOLU impuso con eficacia: "La sección **Puertas de acceso** [43] busca ofrecer estudios preliminares que resulten atractivos para los alumnos, con el fin de que estos sean conducidos significativamente al acopio de la información contextual necesaria

[43] La negrita es del original.

para iniciar con comodidad la lectura" (Ojeda y Lucero, 2014, p. 3). No resulta casual la utilización de la metáfora de las puertas, puesto que la información desarrollada se nos presenta como un modo de entrada esperable al texto.

Específicamente, el término "acceso" incluido en la nominación del apartado, nos remite por contraste a lo que dice veladamente: la consideración de que los textos literarios del género fantástico serían en sí mismos "inaccesibles" para los jóvenes lectores. Como afirma Paola Piacenza (2015), la idea subyacente de estos paratextos es la de franquear el encuentro con las obras.

Esta idea se ve reforzada no solo por la disposición espacial de los paratextos dentro del libro, sino también por los enunciados que hacen explícita la intención: "Hasta aquí, un recorrido por la teoría literaria acerca de lo fantástico. Transitemos ahora por los cuentos que les proponemos, como caminantes preparados para la aventura. ¡Y a disfrutar del viaje!" (p. 24). Es interesante pensar en qué efecto produce este modo de leer esperable por la antología en la cotidianeidad del aula cuando se aborda un género que pretende posibilitar la sorpresa y la indeterminación como efectos de lectura.

Las actividades también parecen continuar con el legado de las propuestas de GOLU. Por un lado, desde la organización y las consignas, el libro invita a retomar la teoría y reconocer ciertos aspectos en los textos, como recursos retóricos, tipos de narrador, cronotopos, entre otros. Las preguntas apuntan a que los estudiantes recuperen aspectos teóricos presentados en las "Puertas de acceso"

del inicio o en el "Cuarto de herramientas" del final, generando una idea de la antología escolar como un todo cerrado.

Por ejemplo, encontramos consignas como: "4.1 Busquen en **Cuarto de herramientas** [44] el listado de símbolos. Luego, señalen oralmente cuáles de estos símbolos aparecen en los cuentos leídos y de qué manera pueden ser interpretados (…)" (Ojeda y Lucero, 2014, p. 133). Si bien, por un lado, se menciona la intención de que el estudiante lea el cuento a partir de los símbolos, la idea de interpretación es fuertemente limitada por las definiciones de un diccionario de símbolos brindadas en el paratexto. La invitación a volver al texto literario se reduce entonces a un movimiento de verificación. La idea de comprobación de lo aportado por los segmentos teóricos está latente a lo largo de toda la antología socavando el potencial que la literatura fantástica puede tener para que surjan de la misma lectura los aspectos a ser trabajados.

Por su parte, la antología *Siete fantásticos latinoamericanos***,** publicada en el año 2012 por la editorial Letra Impresa Grupo Editor, aparece dentro de la Colección "Generación Z", cuyo fundamento figura en la contratapa:

> Generación Z porque es tu generación: la de los nativos digitales. La de los chicos para quienes la tecnología es una parte fundamental en sus vidas: Internet, celulares, MP3, 4, 5…, Youtube, Facebook, Twitter y otras redes sociales. Los que se preocupan

[44] La negrita es del original.

> por el cambio climático, los que pueden hacer varias cosas al mismo tiempo, los ansiosos.
> Y también la generación que es capaz de leer libros larguísimos, si estos les interesan. Para vos, que sos parte de la generación Z, va (Roggio, 2012).

Es evidente que la estrategia discursiva, en este caso, apunta a reducir en unas pocas líneas los que se presuponen son intereses de un adolescente tipo contemporáneo. Así, en pos de una finalidad comercial, se busca volver seductora la propuesta editorial. Desde ese punto de partida, se vuelve a la literatura fantástica algo familiar a partir de su asociación con cualquier hecho o relato que produzca miedo:

> Ruidos en el cuarto de al lado, sombras en el jardín, animales que gimen sin razón…cualquiera de estas situaciones es capaz de hacernos morir de miedo y se puede convertir en un disparador de historias en las que, sin lógica aparente, lo que efectivamente pasa y lo que nuestra imaginación agrega se entrecruzan con el fin de entretener y conmover (Roggio, 2012, p. 3).

En esa línea, se mezclan a continuación anécdotas, situaciones de la vida real, ejemplos de leyendas urbanas, mitos, cuentos populares y cuentos de terror. Una vaguedad conceptual de lo fantástico tiende entonces a confundir categorías bajo un denominador común de lo temático.

Siete fantásticos latinoamericanos construye paratextos atractivos mediante el uso de un lenguaje sencillo, escasa recuperación de aportes teóricos, referencias a lo cotidiano y un

diseño gráfico vinculado a lo urbano, intentando acortar distancias con los destinatarios jóvenes. Sin embargo, no se despoja de un sistema paratextual que funciona como andamiaje editorial. En esa línea, el último segmento, titulado "Enfoques para analizar", propone una serie de actividades para realizar en el aula. Si bien se incluyen allí algunas propuestas de producción escrita innovadoras, predominan en estas páginas metodologías de corte estructuralista y aplicacionista[45], como el *multiple choice* o el pedido de información para completar cuadros. Se despliegan entre las consignas "cajas" que brindan aportes teóricos utilizables en lo solicitado inmediatamente después.

La selección literaria en las antologías escolares de literatura fantástica

En cuanto a la selección literaria que opera en la antología de GOLU y en la de Cántaro, parece privilegiar un recorte de autores que gozan de prestigio, dada su previa consagración en el campo literario. En ambos libros se repiten los nombres de Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares, antólogos de la *Antología de literatura fantástica* de Sudamericana, publicada en 1940. Esta obra significó la reivindicación de este tipo particular de ficción y contribuyó a la

[45] Rescatamos el concepto de Analía Gerbaudo (2011): El *aplicacionismo* es la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de la lectura. Una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en el empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso (p. 22).

consagración de Julio Cortázar, otro de los nombres que aparece en estas antologías escolares.

Complementariamente, en la antología de GOLU, se presentan otros autores como Enrique Anderson Imbert y Manuel Mujica Láinez, también destacados dentro del campo. Por lo tanto, mayoritariamente se trata de figuras de autor reconocidas, provenientes de una época anterior a las publicaciones de las antologías escolares, cuyas obras son importantes para definir las características que se erigen como fundamentales del género fantástico en Argentina.

Una noción crítica del concepto de canon nos permitirá revisar hasta qué punto se tratan o no de una generalidad las coincidencias que observamos entre los nombres consagrados del campo literario y los que aparecen recuperados en las antologías. Justamente, como Gustavo Bombini (2015) postula:

> (…) es necesario recuperar el sentido dinámico, polémico y estratégico que se puede atribuir a la noción de canon en el momento de considerarlo como parte de las operaciones de la práctica de la enseñanza de la literatura. De esta forma, desde la lógica del campo literario, pensar en canon no como mera estatuaria sino como un proceso complejo parece estar dando cuenta de lo que efectivamente sucede en la circulación de los textos en el interior de la institución escolar. Es reconocible a lo largo de la historia y también en las prácticas actuales el hecho de que en pocos casos la enseñanza literaria se ha limitado a la reproducción del programa oficial; por el contrario, se pueden caracterizar distintos momentos

> en los que la dinámica propia del campo literario irrumpió hacia el ámbito escolar y produjo reconocibles proceso de renovación de repertorio y lecturas (p. 116).

En este sentido, podemos establecer diferencias entre las primeras antologías escolares de literatura fantástica y las que analizamos en este trabajo. Los libros de la colección GOLU de la década del '70 implicaron una contribución a la canonización del género y de ciertos autores que no estaban incluidos en los programas. Justamente, Bombini (2015) menciona que: "Desde los años '60, Borges y Cortázar constituyen dos clásicos de la enseñanza literaria sin que jamás hayan aparecido recomendados o siquiera mencionados en ningún documento oficial" (p. 116). Es decir, aquellos que hoy se presentan como los representantes indiscutidos del género fantástico en manuales y antologías actuales, fueron autores que primero se abordaron en las aulas y luego pasaron a formar parte del currículum.

Entonces, si bien las antologías seleccionan mayormente autores premiados y con una gran trayectoria en las letras, es evidente que el canon escolar del género en Argentina, lejos de ser un todo cerrado y estático, fue fluctuando a lo largo del tiempo. Desde el momento en que distintos autores defendieron la literatura fantástica y la pusieron en el centro de la atención del público lector, hasta que fue incluida en las antologías escolares pasó un largo tiempo. Sin embargo, antes de que las propuestas editoriales los imprimieran en sus páginas, los

textos de los autores que hoy son considerados como los emblemáticos del género ya circulaban y se leían en la escuela.

Por otra parte, la inclusión de la literatura fantástica en los Diseños curriculares vigentes contribuyó a la cristalización del proceso de canonización escolar del género. Así, los relatos fantásticos constituyen algo que debe enseñarse, como lo revelan los enunciados que sustentan los contenidos para cada año de la Educación Secundaria. De esta manera, para 1° año se espera que se aborden "Novelas de aventuras, fantásticas, de terror y de ciencia ficción". Y, para el Ciclo superior, se establece que en 5° año se trabajen las "Formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas".

Entre los autores y textos sugeridos para esos años, aparecen mencionados algunos de los elegidos por las editoriales para elaborar las antologías que analizamos. Tal es el caso de Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Horacio Quiroga y Manuel Mujica Lainez. Estas recuperaciones pueden pensarse como una posible estrategia comercial y, al mismo tiempo, de legitimación.

En cambio, algunas de las elecciones de las propuestas editoriales no siguen lo trazado por los documentos oficiales. Por ejemplo, Enrique Anderson Imbert es uno de los autores presentes en *El cuento fantástico argentino* de Kapelusz. También es el caso de *Cuentos fantásticos argentinos* de Cántaro, en la que se elige una única excepción de una autora contemporánea a la publicación: Ana María Shua. Con este gesto, los libros buscan una renovación de la selección

acostumbrada, sin dejar de lado la idea vertebral de abarcar a "los indispensables" del género.

Otra inclusión que resulta llamativa es la de Germán Oesterheld en la propuesta de Cántaro, dado que se trata de un autor canónico, pero no dentro de la literatura fantástica, sino en la historieta y la ciencia ficción (tanto por su reconocimiento en el campo literario, como por la mención en los Diseños curriculares y el abordaje escolar de *El eternauta*).

Puede decirse, en términos generales, que las propuestas editoriales observadas están atravesadas por una idea de prestigio como criterio de selección preponderante. Esto es evidente en algunos de sus paratextos como las contratapas, donde encontramos expresiones como: "Siete prestigiosos autores latinoamericanos nos proponen un inquietante recorrido por su mundo fantástico"; "A los lectores en formación, esta antología les revelará la tradición, la riqueza y los matices que ofrece el género fantástico en la literatura argentina". Incluso, cuando se seleccionan autores cuyos nombres no son tan reconocibles en el ámbito escolar, tal es el caso, por ejemplo, de Alfonso Lima Barreto en *Siente fantásticos latinoamericanos*, se presenta un apartado que se ocupa de reponer los datos biográficos del autor resaltando que: "Es el novelista brasileño más importante de comienzos del siglo XX" (Roggio, 2012, p. 37).

Podemos pensar que se trata de un criterio esperable para las firmas editoriales que persiguen un fin comercial. Sin embargo, cabe preguntarnos cuáles son los límites de este parámetro que determina

inclusiones y exclusiones. De este modo, al recuperarse sólo los autores consagrados, no existe una pretensión de correrse del canon pre-establecido, sino que, por el contrario, se busca que éste sirva de justificación de las elecciones. Así, los elementos textuales y, con ello, la especificidad de la literatura, no parecen ser el centro del recorte narrativo, pero tampoco lo más importante para el llamado a la lectura.

Primeras conclusiones

En el corpus de antologías analizado, se evidencia una intención en común: pedagogizar la literatura fantástica, es decir, volver más accesibles los textos literarios seleccionados para el lector joven.

La antología de Kapelusz fue publicada en 2008, época en la que comenzaba a pensarse la educación a la luz de la Ley de Educación Nacional y empezaban a ser publicados los nuevos Diseños curriculares para la Educación Secundaria que están vigentes en la actualidad. La nueva edición de una antología que había resultado emblemática en la historia de la enseñanza literaria introduce algunos cambios con la intención de actualizar la obra al nuevo contexto educativo. Tanto la antología de GOLU como la de Cántaro siguen los lineamientos de los documentos oficiales en torno a privilegiar textos de la literatura argentina. Sin embargo, al mismo tiempo, entran en tensión con la mirada acerca de los modos de leer que se pretenden propiciar. De este modo, leemos en el Diseño curricular:

> Debe favorecerse la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector literario, receptor de una variedad de obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer (Dirección General de Cultura y Educación, 2010, pp. 10-11).

Siete fantásticos latinoamericanos también responde a las demandas de abordar textos argentinos y latinoamericanos señaladas por los Diseños curriculares. Si bien podemos señalar cierta diferencia en cuanto al trazado de lecturas oficiales, debilitado en esta última propuesta editorial, también en esta antología existe una intención de abarcar el trabajo escolar en torno al género mediante estrategias de mediación como las palabras preliminares, las actividades y las notas al pie.

Asquineyer y Giacobone (2019) reflexionan en torno a la enseñanza de este tipo de literatura y consideran que "(…) el género fantástico se vuelve un plafón poderoso para problematizar, desde el régimen de la enunciación, los procedimientos narrativos. El género produce un juego de deslizamientos semánticos indiciales que sugieren al lector interpretaciones sospechosas" (p. 83). No obstante, estas posibilidades que presenta la literatura fantástica en torno a la formación de lectores críticos y autónomos no son las que se propician en las antologías escolares vistas.

En los casos analizados, la mediación editorial desplaza el trabajo del análisis textual y tiende a reducir al género fantástico a temas o tópicos como lo sobrenatural, la ambigüedad, la vacilación, pero no privilegian la reflexión sobre el lenguaje ni un abordaje del género que permita dilucidar cómo se construye discursivamente la ambigüedad y la incertidumbre.

Referencias bibliográficas

Asquineyer, A. C. y Giacobone, C. A. (2019). Un itinerario de enseñanza de la Literatura Juvenil en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC. En Gómez, S. M. (Ed.), *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14037

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El Hacedor.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, España: Tusquets.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones.* Barcelona: Gedisa.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, Argentina: UNL - Homo Sapiens.

Leibiker, L. (Ed.) (2008). *El cuento fantástico argentino.* Buenos Aires: Kapelusz Editora.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Ojeda, S. y Lucero, M. M. (Ed.) (2014). *Cuentos fantásticos argentinos.* San Isidro: Cántaro. Editorial Puerto de Palos.

Piacenza, P. (diciembre de 2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos*. 1 (1), pp. 109-131.

Roggio, P. (Ed.) (2012). *Siete fantásticos latinoamericanos*. Buenos Aires: Letra Impresa Grupo Editor.

Tosi, C. (2021). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuaderno 124. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.* 124, (24), pp. 127-146.

MARIANELA TROVATO



Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como profesora en distintas escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Es adscripta en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente y en el Seminario de Enseñanza de la Lengua materna y la Literatura del Profesorado en Letras, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es investigadora del GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje) de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas).

SEGUNDA PARTE

Prácticas de lectura y operaciones de edición y circulación en la escuela

> Esos mediadores de la literatura, del arte, a veces de las ciencias, buscan quizá ante todo componer un espacio diferente en el cual entrar en sintonía con el mundo. Se dedican a construir un poco de sentido y de belleza, una inteligencia, una ética, a suscitar otros encuentros, otras conversaciones, a hacer lugar a lo inesperado, cosas que tocan, todas ellas, una parte fundamental de la vida.
>
> Michèle Petit

Voces vivas en la investigación de la didáctica de la lectura. Lentes, invenciones y redes para avistarlas en pleno vuelo

MARIELA N. GÓMEZ
CLAUDIA SEGRETÍN
MARIANELA VALDIVIA

Introducción

Se comparte en estas líneas un panorama del recorrido de investigación dentro de Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje (GRIEL) de tres proyectos que tienen en común el articularse desde el deseo de registrar y visibilizar "voces vivas" desde enfoques cualitativos y postcualitativos. Denominamos "voces vivas" a aquellas que encuentran un lugar de expresión en investigaciones de campo donde su escucha resulta constitutiva. Voces que se escuchan en entrevistas, cuestionarios, escrituras narrativas, registros etnográficos, etc. En algunos casos, invenciones especialmente construidas para amplificar sus sonidos y, en otros, decisiones metodológicas y recortes sobre el abordaje de textos (orales o escritos) auténticos para volverlos informantes inesperados.

En este sentido, este capítulo asume algo de alegato por la incorporación de otros enfoques metodológicos en las investigaciones de nuestro campo: etnografía educativa, biográfico-narrativa y narrativa. En tanto son caminos infrecuentes, resulta significativo acompañar su presentación con el comentario de los marcos teóricos complementarios (en algunos casos en plena construcción) y la presentación de las invenciones y las redes que venimos construyendo para avistar esas voces, vivas, en sus contextos. Elegimos el verbo *avistar* en lugar de *capturar* dado que reconocemos el carácter procesual y en constante transformación de las voces, por un lado. Pero también, porque reclamamos un punto de vista o mejor, de avistaje, interesado, sesgado por nuestras actuales obsesiones y pasiones que de ninguna manera consideramos único ni absoluto.

En ese sentido, hace poco tiempo, en la presentación de una investigación en torno a los modos de leer en manuales, Miguel Dalmaroni puntualizaba en la importancia de que la investigación se abocara también a la contingencia, lo no documentado (Dalmaroni y Hermida, 2021). En otras palabras, que "se metiera en el aula" para complementar y potenciar el valor del análisis textual. Sus palabras como ecos de las corrientes de investigación educativa de las últimas décadas (Rockwell, 2011, 2018; Rockwell y Ezpeleta, 1983a) se enlazan con la relevancia de no limitarnos al estudio de los textos y sus soportes en relación a la enseñanza de la lengua y la literatura.

Esto supone un tipo particular de desafío y, simultáneamente, una oportunidad. El desafío de apropiarnos de enfoques y

metodologías que permitan acercanos a las voces vivas. Es decir, ponernos unas *lentes* particulares para reflexionar sobre las formas que adquieren los objetos de investigación que se recortan o emergen de las aulas y de otros espacios de lectura y sobre todo, que privilegian a quienes las habitan considerándoles participantes y aún co-investigadores. La oportunidad de poner a dialogar reflexiones de dos caras de una moneda: los estudios de la crítica textual en todas sus tradiciones frente al lector empírico frecuentemente dejado de lado por la academia.[46] Así, aquí abordamos el problema del lector como figura empírica y, en dos de las investigaciones, del lector como mediador de lecturas.

Conscientes de la importancia de ahondar en estos enfoques para el campo de la teoría y crítica literaria, pero también, y quizá con más profundidad, para los estudios didácticos y pedagógicos, hemos comenzado a transitar estos caminos alternativos para pensar la lectura. Acaso sea un rasgo que diferencie a quienes hemos optado por recorridos de posgrado de corte transdisciplinario, cursando seminarios en los que numerosos docentes compartieron sus propios procesos de investigación o los de los equipos que dirigen y conforman y los avatares de su trabajo de campo. Esos relatos provenientes de disciplinas tan disímiles nos posibilitaron concebir investigaciones cualitativas o postcualitativas y de campo como empresas posibles y deseables. Trayectorias de la investigación que vienen ganando

[46] Al respecto, puede leerse el trabajo de Cuesta (2000) donde sintetiza abordajes sobre la figura del lector en diversos campos.

terreno y transformándose desde los pioneros estudios de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983b).

Este enfoque, asimismo, nos compele a alejarnos de la idea de ciencia positivista como la observación o extracción de datos de una realidad artificialmente objetiva. Por el contrario, los enfoques cualitativos y, en particular, los etnográficos, consideran que la teoría juega un papel en la observación. Según Leopoldo Varela (Varela, Klimovsky, Boido y Flichman, 1996), la experiencia de un observador al contemplar un objeto depende de sus expectativas y conocimientos previos, es decir, de las hipótesis que le guían. La realidad no se presenta como un dato aislado que el investigador simplemente recopila; los hechos están contextualizados y se construyen de manera dinámica.

Ruth Sautu (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2006) argumenta que los datos sólo pueden ser comprendidos cuando la teoría les proporciona un lenguaje adecuado. Las voces no están simplemente allí, se escuchan, se interpretan entre participantes e investigadoras, se detienen momentáneamente en algún *paper*, se vuelven a escuchar y transformar… Por esta razón, nuestros enfoques ajustan las lentes hacia la singularidad, la ruptura y la discontinuidad, reconociendo que las relaciones entre el sujeto y el objeto de estudio son mutuamente constructivas (Gurdián Fernández, 2007).

En primer lugar, nos detendremos en el relato de Mariela Gómez donde el enfoque etnográfico se presenta como una estrategia pertinente para profundizar en “modos de leer” (Bombini y López,

1994; Ludmer, 2015) diversos dentro del aula de literatura. En particular, en espacios a los que llegamos en ocasiones como extranjeros. Aulas donde se hablan y construyen sentidos alejados de las expectativas de la escuela hegemónica. Una investigación naturalista (Denzin y Lincoln, 2015) que habilita el conocimiento experiencial como punto de partida para conocer a jóvenes que son primera generación en la escuela secundaria. Estas distancias permiten imaginar las brechas entre los modos de leer institucionalizados (Cuesta, 2000) y esta comunidad recién llegada. Tensiones que pueden derivar en la apreciación incorrecta de que sus lecturas no son lecturas o, en el mejor de los casos, de que son malas lecturas: ignorantes, violentas o fuera de lugar. En cambio, veremos como suelen ser valientes y extraordinarias apropiaciones lectoras.

A continuación, con el relato autoetnográfico de Claudia Segretin, veremos cómo este enfoque también posibilita hacer visible la confrontación entre los modos de leer que los estudiantes de Letras refieren de sus propias biografías escolares, pasiones lectoras y los que se instituyen en las aulas del Profesorado en Letras con los modos de leer que (según las prescripciones curriculares y las proposiciones de la didáctica del campo) es necesario propiciar y enseñar en el nivel para el cual se están formando (escuela secundaria, especialmente, pero también espacios de educación no formal y talleres). Más aún, la perspectiva etnográfica permite reconstruir estas tensiones y negociaciones procesualmente, en el contexto de una investigación que se propone delimitar, relevar y describir la construcción de un

lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores de Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica.

Finalmente, como expone en su relato Marianela Valdivia, también las investigaciones etnográficas alrededor de la lectura en ámbitos no formales, como los de Michele Petit y Genevieve Patte en Francia o los de Sarah Hirschman en Estados Unidos, por nombrar algunas, confirman la potencialidad de la mediación cultural como herramienta emancipatoria (Freire, 2006; Peroni, 2013). Nos preguntamos, entonces, por el lugar de la lectura en la escuela más allá del aula de literatura: ¿leemos solo para "enseñar" literatura? Inquietud que surge a partir de las búsquedas en la biblioteca de la escuela del nivel primario y del nivel inicial donde cada año la pregunta, especialmente, es por la poesía. Hay una cierta incomodidad por parte de los y las docentes a la hora de "enseñar" este género… ¿Es un problema de saberes, de experiencias vitales, de riesgo ante esta incomodidad? ¿Es posible pensar una pedagogía poética que exceda los límites de enseñar un género? ¿Qué posibilidades políticas se activan al pensar en la mediación lectora como una ocasión para la sensibilidad en la escuela? Unas preguntas que nos posicionan, una vez más, en un borde disciplinar (Gerbaudo, 2006) y que, creemos, se enriquece al incluir a los y las docentes en tanto co-investigadores. El lugar de las narrativas biográficas con anclaje en las experiencias sensibles y vitales habilitan unas "voces vivas" que, generalmente, no son escuchadas por la academia.

A continuación, presentamos tres relatos en los que alternan de modo variable el registro autoetnográfico, la argumentación y la exposición. En ellos, desplegamos sucintamente los derroteros de nuestros procesos de investigación, la construcción de las lentes, las redes y las invenciones que hemos creado y conjeturado en esta empresa de hacer lugar a las voces vivas en la investigación de la didáctica de la lectura.

I. "¿Aprende lo que pensamos?" Invenciones para deconstruir prejuicios sobre los modos de leer cotidianos en la escuela secundaria

En 2019, comencé mis observaciones no participantes en una escuela secundaria donde me desempeñaba desde hacía más de un lustro. Eso propiciaba una gran familiaridad con la comunidad escolar en tanto mi presencia era habitual. Sin embargo, el nuevo rol era poco convencional: estaba allí ya no para enseñar sino, similar a una estudiante, para registrar cuanto veía y sentía. En este contexto, traté de describir mi propósito y qué me interesaba mirar con el fin de construir un ambiente donde los sujetos pudieran ser participantes activos de la investigación (Denzin y Lincoln, 2015; Gurdián Fernández, 2007). [47]

[47] "…afirmamos que, las y los sujetos participantes en una investigación cualitativa, mal denominados en algunos casos como las y los informantes, asumen un rol protagónico en la investigación socio-educativa de carácter cualitativo. Un rol además, dinámico y comprometido durante y con el proceso investigativo por lo que el

A medida que avanzaban mis observaciones en cada curso[48], fui respondiendo consultas sobre la naturaleza de mi presencia. De estos registros, tomo la expresión que da título a esta sección. Durante una clase, un grupo de estudiantes pide ver mis notas:

> Son las 12: 43 y se preparan para salir. Jonás descubre que estoy grabando. Le recuerdo que le había avisado. Beba se dirige a mí: "Estamos hasta las manos". Me río y le aclaro (recuerdo que ella no estuvo ayer) que no es así porque no estoy para corregir ni para evaluar, sino para aprender. Me responde con una pregunta/afirmación que sintetiza mi proyecto grandiosamente:
> Beba – ¿está aprendiendo lo que pensamos? (mientras señala su cabeza).
> La respuesta me saca una sonrisa mientras pienso: quizás les mentí cuando dije que no estaban hasta las manos (M. N. Gómez, comunicación personal, 11/06/2019). [49]

Como muestra este registro, realizado al salir de la clase, instantáneamente percibí que la expresión de Beba sintetizaba el propósito de la que ya no era mi investigación, sino *nuestra*. Sus

concepto sujetos actuantes tiene mayor claridad, desgraciadamente el audio no me permite recuperar la entonación, consistencia ontológica, epistemológica, político-ideológica y metodológica" (Gurdián Fernández, 2007, p. 121).

[48] Observé los grupos áulicos de 4to. y 5to. año de la escuela secundaria durante las clases de Literatura donde se abordaron *Antígona* de Sófocles y "Grafiti" de Julio Cortázar, respectivamente.

[49] El fragmento está tomado de los registros ya sistematizados para su inclusión en los anexos de la tesis en progreso. Respecto de las marcas, se utilizan cursivas para señalar reflexiones o interpretaciones personales y guiones para expresiones literales. En todos los casos, utilizamos pseudónimos.

palabras se anudan con mi fundamentación: comprender lo que se me escapaba después de una década como docente en contextos escolares urbanos periféricos.

Siguiendo la perspectiva de Rockwell (2011), procuraba (aun procuro) "*documentar lo no-documentado* de la realidad social" (p. 21). Situaciones del "cotidiano escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983b) para las que no encontraba categorías para nombrar, describir y, consecuentemente, para reflexionar en torno a ellas. Esta búsqueda me llevó a examinar mis prejuicios. Mi interés radicaba en entender cómo leían y construían sentidos en el aula, especialmente aquellos cuyas voces y saberes no eran reconocidos.

Como se desprende de lo anterior, en nuestro enfoque de investigación, el investigador es un sujeto que se aproxima no desde una mirada artificialmente objetiva o neutral, sino desde una perspectiva socio-culturalmente situada (Denzin, Lincoln y Pavón, 2012; Gurdián Fernández, 2007; Sautu et al., 2006). En ese sentido, resulta trascendental reflexionar sobre la construcción de esa mirada, de ese lugar desde el que como investigadora me acerco a una realidad particular. Por ello, cabe hacer una historia del germen de esta investigación naturalista para adentrarme, particularmente, en mi biografía escolar en aras de situarme como investigadora profundamente involucrada con las problemáticas de la escuela. En particular, de la escuela secundaria obligatoria en comunidades socio-

educativamente vulneradas que reciben a jóvenes que son mayoritariamente la primera generación en ese nivel.[50]

Las preguntas que impulsan esta investigación provienen de una serie de frustraciones en los primeros cursos que tuve a mi cargo. Aún estudiante de nivel superior, comencé a ejercer en secundarias públicas. El sistema de puntaje con el que se gestiona el ingreso me habilitaba para "tomar" horas que otros docentes más experimentados dejaban de lado. Pronto, sin poder rasgar la superficie del contexto, adopté la opinión generalizada de que, en esas escuelas, las del final del listado, enseñar no era una tarea sencilla, sino que exigía un esfuerzo adicional. La concepción de que "…si *tomás* esta escuela hay que soportar más que enseñar" se consolidó. Sin embargo, algo de esa experiencia inicial me impactó en tanto, primero, me quedé en ellas y, más adelante, cuando mi puntaje ya no era bajo, seguí eligiendo "las del final del listado".

En una mirada retrospectiva, mi motivación se vinculaba a cierto empeño en que esas aulas, tan distintas a mi propia biografía escolar, se transformaran en otra cosa que estimaba mejor para el estudiantado. Hoy, reconozco que había un componente de imposición colonialista que predicaba el valor transformador de cierta forma de educación por encima de toda otra. En otras palabras,

[50] A continuación, presento una versión sintética de la "Historia natural de la investigación" que conforma parte de mi tesis en curso que parcialmente fue compartida en el *II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura* (Hermida, 2020).

preocupada por enseñar la "buena" literatura y líneas perfectas bajo sujetos y predicados, no escuchaba, no veía y, consecuentemente, no podía dialogar con otros saberes que habitaban el aula. Saberes que no eran los hegemónicos de la escuela moderna y de cierta porción social en la que crecí y formé mis visiones del mundo.

Afortunadamente, mi posicionamiento no era constante, ni homogéneo; tenía fisuras. Con el correr del tiempo, como la gota que horada la piedra, empecé a afinar el oído y, por ende, a (re)preguntarme por el sentido de mis propuestas pedagógicas. De esta manera, fue que pude escuchar a Juan cuando, mientras estudiábamos el mito, resumió la pregunta crucial, la que se me había pasado por alto: "¿Para qué quiero saber esto si voy a terminar vendiendo alfajores?" (M. N. Gómez, comunicación personal, 2016). La pregunta fue un llamado de atención a partir del cual transformé planificación y prácticas de enseñanza de literatura en el ciclo superior de la secundaria. Podría sintetizarlos afirmando que puse la categoría de cosmovisión entendida como conjunto de creencias que arman nuestras lentes para ver el mundo, en el centro. En paralelo, esto me condujo a diseñar dispositivos de enseñanza que presentaran los contenidos en medio de conversaciones y debates.

Dos años después, mientras aún resonaba la pregunta de Juan, Dylan tenía algo para agregar que me puso en el lugar ideal para volver a mirar esta comunidad escolar como investigadora. No puedo precisar cuándo ocurrió precisamente, porque la tensión entre nuestras creencias (las de Dylan y las mías) se fue desarrollando a lo

largo de todo 2018. Sin embargo, un día sus palabras *hicieron clic*. El día que, hablando sobre mí, Dylan le grita a un compañero: "¡No ves que es una ignorante! No cree en Dios y no quiere ser madre" (M. N. Gómez, comunicación personal, 2018). Más tarde, me miró y volvió a dispararme con una acusación que todavía me desconcierta: "¡Lo único que te importa es la tiza y el pizarrón!" (M. N. Gómez, comunicación personal, 2018). Estaba de frente a una gran verdad que (se) me ocultaba mientras ejercía en las escuelas del final del listado: desde su perspectiva la *ignorante* era yo. Ignorante respecto de sus modos de ser, de sus formas de ver el mundo y de habitarlo. Ignorante de esos otros saberes que no son los de la escuela hegemónica. Empezaba a vislumbrar que era una extranjera en la urdimbre de sus universos de conocimientos.

El imperativo ético que sostiene este relato de observaciones y reflexiones cada vez más ajustadas, pero siempre incompletas, volvía trascendental encontrar maneras de "aprender lo que pensaban". En otras palabras, de construir lentes que me sacaran de la miopía de la escuela moderna en aras de conocer cómo transitan y qué sentidos atribuyen a esta escuela secundaria obligatoria. Una institución donde aún se privilegian ciertos modos de saber dominantes que ocultan otras maneras de ser, de decir, de pensar, de sentir.

La experiencia y las primeras conjeturas que iba esbozando, me mostraron que, en el cotidiano escolar, había un lenguaje que no conocía. Incluso más, se presentaba como un lenguaje que, por mi propia biografía escolar, me resultaba "extranjero" e incluso por

momentos "salvaje". Esas primeras palabras, ahora conceptualizadas en el marco de mi investigación[51], me pusieron frente a muchos de mis prejuicios sobre una comunidad que recién estaba llegando a la escuela secundaria como lo muestran los informes del Equipo de Orientación Escolar (documento elaborado por Gabriela Piccini y Maricel Gonzalo en 2017, M. N. Gómez, comunicación personal, 2018), pero también estudios de diversas disciplinas sobre la problemática de la escuela secundaria obligatoria desde 2006 (Errobidart, 2016; Machado y Grinberg, 2017; Ortiz y Sago, 2008).

Por otra parte, a medida que pongo en palabras estos prejuicios, encuentro una recepción entusiasta de docentes que manifestan la necesidad de hablar y reflexionar sobre realidades semejantes en sus propios cotidianos escolares (Gómez 2018, 2023). En relación a ello, se enmarcan aspectos éticos centrales sobre los propósitos y el impacto de la investigación sobre las apropiaciones lectoras en el aula. En primer lugar, proponer estrategias y herramientas que tiendan a garantizar el derecho a la educación de calidad tal como se refieren tanto compromisos internacionales a los que suscribe nuestro país como la propia Ley de Educación Nacional.

En ese sentido, la investigación intenta aportar elementos para favorecer el aprendizaje en la propia lengua, posicionamiento manifiesto en múltiples documentos curriculares oficiales (DGCyE,

[51] En presentaciones anteriores, postulo la categoría "lecturas bárbaras" para dar cuenta de las diversas formas de apreciar las apropiaciones lectoras concretas en el aula y las potencialidades de saber y sentidos en ellas (Gómez 2020, 2021, 2023).

2010). Sin embargo, en la actualidad encontramos niños y niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares [52] en situaciones de desventaja en tanto se les exige el manejo de una "lengua naturalizada" que responde a códigos de segmentos sociales a los que no pertenecen. Además, se suma que sus códigos suelen ser estigmatizados lo que manifiesta

> la violencia simbólica de la que son objeto los alumnos a los que se les exige un cambio de código, expresión de la imposición de una lengua legítima, la de los grupos medios, y cuya imposición es parte de un complejo mecanismo destinado a la subordinación de unos grupos por otros. En este sentido, los mecanismos de transmisión cultural (entre ellos, la escuela) tienden a asegurar la reproducción de la desigual distribución del conocimiento de la lengua autorizada y con ello, la desigual distribución del capital (cultural, económico, etc.) (Bixio, 2003, p. 25).

De esta forma, la falta de familiaridad con este código enseñado como si fuera estándar refuerza desigualdades y contribuye a mantener la desigualitaria distribución del conocimiento. Aún más, dado que la diferencia entre lenguas entrama diferentes visiones del mundo, formas de leer y construir sentidos, percibir la censura de la

[52] Cabe señalar que los sectores populares urbanos no son los únicos que se encuentran en esta desventaja. De hecho, los Diseños curriculares promueven la integración de otros lenguajes como los de otras lenguas de culturas originarias. Sin embargo, al menos dentro del espectro oficial, estas lenguas gozan de legitimidad (no necesariamente en los contextos escolares reales), esto no es así para las jergas urbanas.

lengua propia puede acompañarse de la inhibición para expresar los propios saberes.

Para finalizar, quisiera remarcar que este imperativo ético no pretende adoptar una actitud "basista" (Freire, 2016), es decir, de sacralización de estos saberes nuevos y extranjeros en la secundaria. En cambio, esta investigación se complementa con la acción reflexiva. Es así que, desde 2019, codirijo un grupo de extensión en la UNMDP: *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* cuyas acciones se dirigen a dos comunidades escolares, una de ellas donde realicé las observaciones de esta investigación. Una vez concluida la tesis, espero poder caminar hacia la integralidad, es decir, dar una vuelta de tuerca a estas lentes hacia la investigación acción participativa (Denzin y Lincoln, 2015) en el marco de la emergencia una práctica extensionista crítica en Latinoamérica (Tommasino, Nieto y Erreguerena, 2021) bajo la premisa del diálogo de saberes que se corresponde con un enfoque de investigación situado y "desde abajo" (Rockwell y Ezpeleta, 1983a).

II. Autoetnografía. Bitácora de navegación de un viaje en pos de un objeto esquivo

Comencé la Maestría en Práctica Docente en la UNR a fines del 2014, con gran expectativa por haber encontrado un posgrado novedoso y vinculado a mis preocupaciones como docente formadora de otros docentes. Me atraían ciertos problemas provenientes de la práctica educativa situada y de la formación docente que se presentaban en el quehacer en los institutos superiores y en la Cátedra Didáctica Especial

y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la UNMdP, en la que me desempeñaba entonces como Jefa de Trabajos Prácticos. Estos problemas dialogaban también con un recorrido de 29 años en la docencia en el nivel secundario, en sus diversas modalidades. No hubiera elegido esta Maestría ni reconocido estos problemas como tales ni mucho menos hubiera pensado en el que hoy es mi objeto de investigación si no hubiera habitado (y no me hubiera dejado atravesar por) estos y aquellos territorios.

En el contexto de esta Maestría, he recortado como campo de interés para mi tesis el lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria. El punto de partida es la constatación de que tanto la cursada teórico-práctica de la Didáctica Específica, como las prácticas posteriores confrontan fuertemente los modos de leer que detentan los profesores en Letras en formación con los que se propician en el nivel para el cual se están formando.

Si bien las docentes que integramos la mencionada Cátedra, también tutoras de prácticas, observamos en nuestros estudiantes una efectiva aunque variable construcción de comprensiones necesarias[53] y de conocimiento didáctico del contenido a enseñar vinculado con la lectura literaria durante la cursada y en la realización de las prácticas docentes, desconocemos casi todo de esa

[53] La noción de comprensiones es tomada del *Proyecto Mejora* (2010), documento de política educativa federal que puso el foco en los procesos de aprendizaje que los docentes en formación deberían transitar.

construcción, pues no ha sido objeto de una investigación sistemática. Tampoco la hemos concebido como un lenguaje de la enseñanza, hasta esta investigación. En este marco, me pregunto entre otras cuestiones: ¿cuándo comienza a desplegarse un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria?, ¿de qué está hecho?, ¿qué lugar ocupan las palabras, los recortes de corpus, las consignas, el silencio en este lenguaje?, ¿dónde pesquisarlo?, ¿en las aulas de literatura durante las prácticas?, ¿en los proyectos y guiones conjeturales en los cuales se conjetura la configuración de esas aulas?, ¿cómo se articulan, en dicho lenguaje, la autobiografía escolar y lectora, la formación disciplinar, las representaciones? La problemática de investigación es la de delimitar, relevar y describir esa construcción de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores de Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica y el campo de la Práctica.

Este objeto comenzó a recortarse desde los primeros seminarios de la Maestría así que, en 2015, decidí aprovechar mi alejamiento temporario de las aulas universitarias para poner en circulación una primera invención metodológica bajo la forma de un cuestionario inicial con quienes, en otra circunstancias, hubieran sido mis estudiantes de Didáctica. En aquel momento, aún creía que era una buena oportunidad para eludir mi implicación como investigadora y docente del grupo. Hoy sé que esa implicación, legalizada en el contexto de una investigación de corte cualitativo, es un componente muy valioso de la misma.

El propósito de este cuestionario era relevar las representaciones, las concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la lectura literaria con las que los docentes en formación llegaban a la Didáctica Específica del Profesorado. Comprender el grado de conocimiento y valoración que los estudiantes manifiestan, con anterioridad a la teoría y a la residencia, acerca de la lectura literaria y su enseñanza en la escuela secundaria, los problemas y los debates, las relaciones y tensiones entre literatura, escuela, prescripciones y jóvenes, desde una doble hermenéutica: avistar los sentidos de los entrevistados y darles un sentido a esos sentidos. Esta primera parte de la indagación involucra a la totalidad del grupo de cursantes.

El cuestionario fue trabajado, primero, en soledad y, luego, puesto en diálogo con mi directora, con mis colegas de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente y finalmente con una docente de Metodología de la Investigación. No deseaba hacer preguntas muy directas que fueran respondidas buscando la respuesta correcta o esperable. Se me sugirió trabajar más libremente, incorporando la dimensión ficcional, la conjetura y espejando preguntas para detectar inconsistencias y/o contradicciones. El cuestionario quedó del siguiente modo:

> ¿Cómo no debería ser, desde su punto de vista, una clase de literatura?
> ¿Cómo sería, desde su punto de vista, una buena clase de literatura? ¿Qué aspectos de una clase de literatura, según su criterio, serían esenciales?

> HIPÓTESIS: imagine que se está cuestionando la presencia de la materia *Literatura* en los Diseños curriculares de la Educación Secundaria (ES) y se propone su eliminación. ¿Qué argumentos usaría para defender las clases de literatura en la ES? Formúlelos.
> HIPÓTESIS: imagine que se está cuestionando la presencia de la materia *Literatura* en los Diseños curriculares de la Educación Secundaria y se propone su eliminación. ¿Con qué argumentos supone que se sostiene tal cuestionamiento? Formúlelos.

Aquel cuestionario tuvo varios procesamientos que dieron lugar a sucesivas traducciones y categorizaciones. Debido a que realicé una pausa de unos dos años en la Maestría, resultó ser una suerte de ensayo general que me permitió entender que el volumen de información generado tan sólo por esas cuatro entradas era muy ambicioso y, si bien extremadamente interesante, resultaba poco efectivo para concretar una investigación porque abría numerosas líneas de trabajo. Adicionalmente, de las respuestas dadas por los estudiantes de aquella cohorte 2015, deduje problemas enunciativos y de contenido en las entradas del cuestionario. Y, como se sabe, la producción de los datos es muchas veces más determinante que su análisis.

Y aún faltaba una ardua segunda etapa (documental) donde, sirviéndome del análisis de los escritos para tematizar la práctica que se producen al interior de la cursada y durante toda la residencia en el diálogo practicante – tutora (narrativas de observación, proyecto de prácticas, guiones conjeturales y autorregistros, incidentes críticos,

autoevaluación final), buscaría identificar y describir las transformaciones que se producen en aquellas representaciones y concepciones iniciales. En este segundo momento, trabajaré en profundidad a partir de un recorte de casos. Algunos interrogantes para esta etapa son: ¿cómo aparecen esas transformaciones?, ¿qué factores inciden en su producción?, ¿en qué momento se manifiestan?, ¿qué indicadores discursivos evidencian la construcción de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria?

A partir del año 2020, habitando un tiempo pandémico, logré entregar algunos trabajos finales de los seminarios de la Maestría, pero el acompañamiento de mi proceso de reflexión se fue dando más al interior de GRIEL y en diálogo con colegas que estaban concretando posgrados de la UNMdP y que tienen objetos de estudio específicos del campo de la teoría literaria o de la lectura. Ya en 2022, al amparo del nuevo ordenamiento del tiempo pos pandemia, de una jerarquización en mi cargo docente y, fundamentalmente, de algunos encuentros académicos muy fructíferos constaté que mi escucha se había afinado como consecuencia de haberme topado con los primeros problemas de investigación y fue de gran estímulo el intercambio con compañeros y compañeras de otros posgrados de la UNR y de la UNMDP que se encuentran en diferentes estados de avance.

La *Jornada interna Cátedra UNESCO. Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado*, que se realizó en el mes de octubre del 2022, fue una instancia muy vigorizante porque contó con

la amorosa y generosa escucha de la Dra. Analía Gerbaudo, referente del campo, quien nos obsequió con devoluciones agudas y muy personalizadas, videollamada mediante. En esa ocasión pude compartir algunas dudas y obstáculos de investigación referidos a los alcances del estado del arte y particularmente de la categoría lenguaje de la enseñanza que me ha interpelado desde la lectura del Marco General para la Educación Secundaria Básica del Diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires (2006). He realizado una delimitación específica de lo que en esta investigación entenderemos por "lenguaje de la enseñanza" (categoría central que forma parte del título), creando mi artefactito teórico[54] (Gerbaudo, 2011, p. 18). Se trata de un constructo semiótico discursivo mixto (verbal / no verbal) compuesto por decisiones, verbalizaciones, reflexiones, recortes, estrategias, administración de tiempos y recursos didácticos. De ese constructo (lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria), en esta investigación de Maestría, pondré deliberadamente el foco sólo en tres de sus variables constitutivas y sus interrelaciones: 1) la selección de textos; 2) las estrategias de mediación en general y 3) la consigna (de lectura) como instrumento didáctico, en particular. Esta selección es una consecuencia de aquel primer ensayo con los cuestionarios y también del diálogo con el equipo de la Maestría en una reciente

[54] Gerbaudo refiere en este trabajo que su colega Ana Camblong le enseñó a diseñar sus artefactitos o categorías que responden a los problemas que se estudian y que demandan nuevos constructos.

jornada virtual de socialización de tesis donde, a partir de los variados obstáculos y dudas que compartí, me señalaron la necesidad de recortar los alcances de la investigación. En el mismo sentido, durante el encuentro de Cátedra Unesco, la Dra. A. Gerbaudo me invitó a pensar en el necesario recorte del perímetro de cualquier investigación y ambas sugerencias fueron compartidas por mi Directora, la Dra. C. Hermida.

Mas en este recorrido, caracterizado por el atraso académico en la cursada de los seminarios (algunos de ellos vencidos y recursados o por recursar), aún me encuentro en la tarea de delimitar el marco teórico, mis lentes, aunque conjeturo que la didáctica de la lectura, la semiótica, la psicología social y la lingüística formarán parte. También tengo dudas sobre la metodología de análisis documental más pertinente y eficaz (más allá de las herramientas de análisis del discurso) para abordar el importante volumen de documentos que preveo (pese al recorte de casos, sobre cuya extensión también me pregunto).

En náutica, la derrota es el trayecto que recorre una embarcación desde un punto "A" hasta otro punto "B". En la carta náutica, se traza la ruta que se intenta seguir; la derrota es el trayecto que en realidad se sigue, debido a corrientes, vientos, errores instrumentales, etc. A consecuencia de ello, se realizan modificaciones en el rumbo de la nave. Esta narración autoetnográfica suena como la historia de la negociación entre carta y derrota (en su doble acepción como “derrotero” de navegación y como fracaso) donde cada fracaso en el

cálculo de vientos y corrientes y cada error instrumental me permiten volver y afinar una carta de navegación posible.

Recientemente, llegó a mí una noción teórica muy iluminadora, de la mano de Jorge Dubatti (2015), profesor, crítico e historiador teatral argentino. Para formular una nueva epistemología de la mirada sobre el teatro, Dubatti se apropia de la expresión "radicante" tomada de la botánica como metáfora para pensar los estudios culturales por el francés Nicolas Bourriaud (2009). Para la ciencia botánica, las plantas radicantes son aquellas que no poseen una única raíz sino múltiples raíces que crecen hacia todas las direcciones. A diferencia de los vegetales radicales, cuyo crecimiento depende de una raíz única arraigada a la tierra, los radicantes se adaptan y transforman según el suelo que los recibe. En su trabajo, Bourriaud opone los gestos radicales (deductivos, grandes teorías que se aplican a lo particular) a los gestos radicantes (inductivos, que radican en las rugosidades, en las singularidades de los territorios que podemos conocer). Dubatti se sirve de aquella metáfora para proponer el "pensamiento cartografiado", un tipo de pensamiento ligado a una determinada cartografía. Es aquí donde me siento confiada, epistemológicamente hablando, para avanzar en esta investigación pues entiendo que, acaso más morosamente de lo que hubiera deseado yo misma y la institución académica del posgrado, acaso dejando jugar mis raíces por las rugosidades de los territorios que habito y me interpelan, estoy llevando adelante, desde hace algunos años, un proceso de pensamiento cuyos nudos se encuentran en mi propio recorrido vital,

político, de formación, profesional (con un posible un colofón en esta Maestría); en la formación de nuevos docentes desde el profesorado universitario; en la didáctica de mi campo y en la escuela.

III. Trazando indicios de/para una pedagogía poética. Una casita a la que puedas venir

> Este poema va a ser
> una casita
> a la que puedas venir
> cuando todo refugio se vuelva hostil.
>
> Tamara Grosso

En la búsqueda de una propuesta de posgrado que entrelace mi formación de grado como bibliotecaria y mi especial interés por la lectura de literatura en los primeros años de escolaridad, desembarqué en el Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)Biográfica en Educación, del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Allí, los desafíos fueron en múltiples sentidos: desaprender algunas tradiciones vinculadas a la investigación y asumir otras, indagar y profundizar en los diálogos con compañeros de otras disciplinas para componer escrituras conjuntas, descubrir la propia voz narrativa para ponerla al servicio de la investigación y, finalmente, decidir y acotar el tema y el diseño del proyecto de investigación.

Como parte de las propuestas de trabajo de los seminarios del Programa, me vi en repetidas oportunidades revisando, pensando y

escribiendo mi propia biografía lectora en diálogo con historias familiares donde la lectura, la literatura y la escritura fueron instancias muy potentes para las mujeres de mi genealogía, ya sea por su reveladora presencia en una rama del árbol y, también, por su desesperante ausencia en otra. Este devenir en la búsqueda de la voz propia, del descubrimiento de las marcas que me interpelan —y que hacen de las infancias y de la lectura dos preocupaciones genuinas— me llevó a imaginar una investigación donde los docentes son co-investigadores y encuentren un lugar para pensarse educadores también desde sus biografías lectoras.

Por otro lado, a propósito de desaprender tradiciones investigativas que proponen tomar distancia del objeto de investigación, en el enfoque narrativo biográfico se considera que el conocimiento se construye en interacción con los sujetos participantes en tanto co-investigadores y sus escenarios, empoderando a aquellos que, sin hacer ciencia, colaboran en la construcción de un conocimiento que los implica (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), motivo por el cual elegí como anclaje territorial la escuela donde estudié y a la cual, muchos años después, volví a trabajar como bibliotecaria. Ese escenario y sus voces vivas me conmueven especialmente y los trazos autobiográficos se potencian inevitablemente.

Desde 2012, me desempeño como bibliotecaria en la escuela donde llevo adelante la investigación y uno de los pilares de mi tarea es la promoción de la lectura en propuestas vinculadas directamente

con los estudiantes de todos los niveles, pero también en relación al posicionamiento de los docentes como mediadores de lectura.

Especialmente docentes de nivel inicial y primario acuden permanentemente para conversar sobre sus inquietudes como lectores que leen para enseñar literatura. Las conversaciones muchas veces se ven tensionadas por la significación que adquiere la lectura en la escuela para cada uno: ¿para qué y cómo se lee literatura?, ¿qué dar de leer? Por un lado, la lectura sigue ocupando en la escuela un lugar vinculado a la instrumentalización y, por lo tanto, a los sentidos únicos. Por otro, hay una intención latente de habilitar espacios otros, de diversificar y ampliar el canon, de generar escenas de lectura que habiliten construcción de sentidos, de focalizar más en el lector y menos en el texto. Esta búsqueda se pone de manifiesto especialmente ante los textos poéticos: cada año resuena en la biblioteca la pregunta acerca de qué hacer con la poesía (qué leemos, cómo leemos, qué hago con el poema, "no me gusta enseñar poesía") y al profundizar en esta cuestión vuelven escenas escolares biográficas que, claramente, no solo no formaron lectores de poesía, sino que, contrariamente, los alejaron del género. Estas inquietudes fueron gestando en mí un interés creciente en comprender mejor la dificultad (y a la vez la importancia) de proponer en la escuela espacios para el contacto con "lo sensible" —tan característico del texto poético— que habiliten *lectios* personales, donde la lectura literaria sea vista como un derecho.

Estas conversaciones tomaron otra dimensión a medida que avanzaba en las lecturas propuestas desde el campo de la pedagogía y la filosofía en diálogo con las de la didáctica y la literatura para niños y niñas que son más frecuentes en mi formación y actualización como docente universitaria y bibliotecaria escolar. Los aportes de la Dra. en Educación María Marta Yedaide, quien aceptó dirigir el trabajo, me llevaron a pensar en los entramados que se generan entre la alfabetización —tarea ineludible de la escuela—, la mediación lectora y la educación estético – sensible y el lugar o los lugares que la escuela habilita para ellos.

Las lentes interpretantes que estoy componiendo consideran la lectura como un derecho irrenunciable del cual la escuela debe hacerse cargo (Cándido, 2009; Ferreiro, 2002; Freire, 2006) y como una práctica socio-cultural, es decir, como una práctica situada en tiempo y espacio donde se entraman texto-materialidad-prácticas (Chartier 1994, 2000; De Certeau, 1996; Rockwell, 2001). Asimismo, incluyo la idea de lectura como un acontecer, una experiencia vinculada a la fragilidad, al ser con/en otro (Larrosa, 2003; Skliar, 2019) en diálogo con la idea de la mediación lectora como generación de oportunidades para la construcción de sentidos, singulares y en comunidad (Chambers, 2007; Petit 1999, 2008, 2015; Rosenblatt, 2001), para percibir, interpretar, sentir a partir de la lectura, más aún, “para construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él” (Petit, 2015, p. 26). Este anclaje posibilita pensar la mediación lectora en la escuela como un acontecer político-ético-

estético y sensible que se aleja del binomio texto-lector y propone, en cambio, potenciar experiencias estético-sensibles.

En oposición, observo –y me inquieta—un permanente asedio por parte de diversos sectores, especialmente el mercado, la neurociencia y las políticas neoliberales por introducir en la escuela una educación de las emociones que, lejos de promover el respeto por las singularidades, insiste en homogeneizar reacciones y encasillar expresiones bajo el discurso del autoconocimiento y de la autorregulación (Abramowski, 2018) y la imposición de una agenda anímica (Ahmed, 2021). Lo sensible en este caso queda cooptado por un lenguaje y una lógica diferente a aquella que entiendo amplía las posibilidades éticas y estéticas de las personas.

Así, la investigación en proceso se propone pensar los modos en que la mediación lectora en la escuela posibilita una alfabetización sensible, es decir, ofrece a los estudiantes un modo de conocer poético. Me interesa profundizar la gestación de condiciones —en la escuela y a través de la mediación lectora— para lo que Devetach (2008) llama un "estar en poesía".

La noción de alfabetización sensible —una invención posible— se desprende de las ideas emancipadoras de Freire, cuya visión liberadora y no bancaria de la educación pondera la alfabetización más allá del desciframiento del código escrito y propone la lectura de la propia condición de existencia en el mundo que nos rodea. Comulgando con esta mirada ético-política de la educación como herramienta para habilitar estas metalecturas, recuperamos lo

sensible como un contenido de la vida cotidiana que suele ser subestimado en el currículo, pero es finalmente imprescindible para las soberanías que alentamos.

En el mismo sentido, me gusta pensar en la escuela como territorio de delicadeza (Larrosa, 2017), como el lugar propicio para detenerse y dar lugar a la experiencia, a potenciar la densidad ética y estética necesaria para actuar sobre lo real (Bodoc, 2017). Una delicadeza, aquello que se ofrece. Lo delicado, aquello que puede romperse (y, por lo tanto, hay que cuidar especialmente), que puede ser un detalle, que distingue. La alfabetización sensible puede ser acaso aquella que tiene lugar en este detenerse delicadamente.

Como parte de la estrategia metodológica, la invitación a participar de la investigación a los docentes se realizó a partir de un taller sobre la enseñanza de la poesía que tuvo lugar en el marco de las jornadas institucionales de actualización y formación docente, en agosto de 2023. Allí, se propuso, como en todo taller, construir a partir de la experiencia. Para ello, se generó un primer momento para la exploración del territorio personal a partir de diversos estímulos personales que provocaron compartir con los compañeros de todos los días diferentes cuestiones que nos conmueven. Cada uno se (re)presentó a partir de la elección de un objeto y un aroma de los que se dispusieron en una mesa preparada especialmente. De este modo, aparecieron evocaciones a la infancia, a seres queridos, a escenas emotivas. Lo singular y lo que nos une fueron armando una trama invisible que refundó la comunidad de docentes y nos dispuso a leer y

escribir poesía, no ya pensando *a priori* en su enseñanza, sino desde las fibras sensibles e íntimas que evidencian el equipaje poético que todos traemos y que se reconfigura al compartirlo.

En un segundo momento, se armaron parejas para abordar diferentes consignas de lectura y escritura alrededor de textos poéticos. Las producciones fueron muy interesantes y en muchos casos trajeron a colación escenas escolares, como el caso de Laura y Agustín que propusieron para incorporar al *Vademecum de la flora naturalis imaginaria*[55] la descripción de un ejemplar de "abrazulis: una planta que crece en los patios de las escuelas y florece/abraza cada vez que un chico triste se le acerca". Luego de la puesta en común, se sistematizaron diversas cuestiones vinculadas a la selección de los libros y los textos, al armado de las consignas y su resolución, pero, fundamentalmente, nos detuvimos en la conversación acerca de si eso era o no enseñar poesía y en cómo nos habíamos sentido a lo largo de toda la propuesta.

Finalmente, compartí las preguntas que me estoy haciendo, no para buscar certezas, sino para provocar movimientos que nos permitan reflexionar e inscribirnos en las prácticas de un modo reflexivo, como un corrimiento a los mandatos, a la inercia de la reproductividad, a la urgencia contenidista. La propuesta de compartir

[55] El *Vademecum de la flora naturalis imaginarium*, de Walter Binder e Irene Singer, editorial Calibroscopio, es uno de los libros de poesía que se seleccionó para el taller, con la consigna de imaginar una planta para sumar a sus páginas. Allí, como su título lo indica, convergen plantas imaginarias con su correspondiente descripción y sus efectos, al modo del discurso científico.

la investigación prendió en muchos de mis compañeros, aún en algunos de áreas especiales, que finalizado el encuentro dejaron sus mails registrados para volver a comunicarnos.

En este momento, estoy planificando las entrevistas en profundidad con cada uno de ellos, mientras avanzo en la constitución de las lentes interpretantes, tarea que se reformula de manera permanente.

No quiero cerrar este recorrido sin mencionar algunos efectos de la investigación en mí. Si bien por momentos me apabulla atravesar los desafíos propios de los recorridos investigativos y de los que se imponen ante las representaciones de la implicancia de una tesis doctoral, la afectación sensible de mis elecciones resuena en mis opciones profesionales y personales. En lo profesional, las elecciones se volvieron más reflexivas y sensibles. En lo personal, volví a leer literatura con entusiasmo y entrega, recuperé mi yo lectora por fuera de mi praxis profesional. Encontré en la poesía una casita, cuando todo refugio se vuelve hostil.

Conclusiones

Estos tres relatos, estas tres derrotas —para recuperar la metáfora de Claudia—, permiten imaginar horizontes de investigación infrecuentes sobre la lectura y las mediaciones lectoras. Derroteros que muestran que la construcción de lentes para reflexionar con las voces vivas es lenta y accidentada. Derroteros que se fortalecen en las redes, en los colectivos de diálogo en la esfera académica y, más allá de ella, junto

a los co-investigadores: docentes y estudiantes protagonistas de la escuela como en los relatos de Mariela y Marianela. Derroteros donde las investigadoras somos interpeladas y transformadas por nuestras pesquisas que, coherentemente, van ajustándose a los modos de ser en el campo. Derroteros que se suman solidariamente a los del grupo GRIEL donde intentan complementar las investigaciones sobre los soportes materiales del texto y sus formas de circulación, para avistar, aunque sea por un momento, prácticas reales de lectura literaria.

Derroteros para avistar pájaros en vuelo, que intentan volver perceptible lo que no se notaba porque así

> …comienzan a importar otras cosas, emergen diferencias, y esto cambia la manera en que se describen los pájaros: no solamente adquieren vidas singulares, sino que devienen más flexibles, más complicados, dan testimonio de las variaciones, de las extravagancias comportamentales, de los imprevistos, en el seno de la misma especie. Por eso estas prácticas importan, (...) porque abren la pregunta de qué importa para los pájaros, una pregunta que -indiscutiblemente en el caso de los pájaros- los vuelve más interesantes, y una pregunta ante la cual las respuestas que dan los pájaros multiplican las maneras de ser… (Despret, 2022, pp. 43-44).

No se trata solo de qué o cuánto sabemos, sino de abrir la pregunta para escuchar a los pájaros. No se trata solo de complejizar o afinar la mirada, de refinar nuestro conocimiento científico, sino de

hacerlo interesante para sus protagonistas, para las voces vivas de los pájaros en el aire.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (agosto, 2018). Respiración artificial el avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de política, derecho y sociedad.* Recuperado de https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/

Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Buenos Aires: Caja negra.

Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* 1 (2), pp. 24-35.

Bodoc, L. [Jitanjáfora] (abril, 2017). *La literatura en tiempos del oprobio*. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qsZ1S1iSBSA&t=259s

Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.

Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Cándido, A. (2009). *El derecho a la literatura*. Bogotá: Asolectura.

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, C. (2000). El problema de la lectura: Los diversos modos de leer literatura. *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*, pp. 203-210.

Dalmaroni, M. y Hermida, C. (2021, junio). Presentación del libro Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de

enseñanza secundaria de lengua y literatura. Conferencia presentada en *VI Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades "Trabajo, Educación, Territorio y Sociedad, en el Marco de la Pospandemia"*, Universidad de la Patagonia Austral.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I.* México: Universidad Iberoamericana.

Denzin, N. K., Lincoln, S. y Pavón, C. (Eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. K. y Lincoln, S. (Eds.) (2015). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

DGCyE. (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES4: Literatura*. La Plata: DGCyE. Recuperado de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Literatura.pdf

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte

Dubatti, J. (febrero, 2015). *Conocimiento inductivo: Cartografía radicante, pensamiento cartografiado* [Video]. Recuperado de https://youtu.be/KHFD_uNEj_g

Errobidart, A. (Ed.) (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Gómez, M. N. (2018). Bárbaras lecturas en la escuela secundaria. En *VI Jornadas de Intercambio de Experiencias educativas «Prácticas de lectura y escritura».* ISFD Nro. 168. Dolores.

Gómez, M. N. (2020). Lecturas bárbaras: Modos de leer y protocolos de lectura en una escuela secundaria en contexto de vulnerabilidad educativa. En F. Aiello, M. Valdivia, y P. Pasetti (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura* (pp. 115-124). Mar del Plata: UNMdP. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6554/1577

Gómez, M. N. (2021). Lecturas bárbaras. Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables. En C. Hermida y M. Cañón (Eds.), *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 394-420). Mar del Plata: UNMdP. Recuperado de http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905

Gómez, M. N. (2023, abril). *Lectores Bár/bar/os*. En *III Jornada Internacional «Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes y las prácticas lectoras»*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SGkW04VFqXg

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, C.R.: CECC: AECI.

Hermida, C. (2020). Modos de leer en el Profesorado en Letras. En F. Aiello, M. Valdivia, y P. Pasetti (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura* (pp. 537-544). Mar del Plata: UNMdP.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Machado, M. y Grinberg, S. (2017). Educación, jóvenes y futuro en contexto de extrema pobreza. *Espacios en Blanco, Revista de educación.* (27), pp. 213-252.

MEN (s/f) *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario. Buenos Aires:* MEN- Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/lengua.pdf

Ortiz, D. y Sago, S. (2008). *Proyectos educativos en escuela urbano-marginales. Caminos posibles hacia un aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Peroni, M. (2013). Inserción o emancipación. En E. Rinesi (Coord.) *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa.* 27 (1), pp. 11-26.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias: antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983a). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos.* (37), pp. 70-80.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983b). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación.* (12). DOI: https://doi.org/10.17227/01203916.5093

Rosenblatt, L. (2001). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Skliar, C. (2019). *Érase una vez la lectura.* Villa María: Eduvim.

Tommasino, H., Nieto, G. y Erreguerena, F. (2021). Extensión crítica, bancaria o basista: Modelos de extensión universitarias en base al pensamiento de Paulo Freire. *Encuentro de saberes.* (10), pp. 67-77.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham.* 13 (1), pp. 27-35.

Varela, L., Klimovsky, G., Boido, G. y Flichman, E. (1996). *Pensamiento Científico*. Buenos Aires: Conicet.

CLAUDIA MARCELA SEGRETIN



Profesora en Letras (UNMdP), Diplomada en Lectura y escritura (Flacso), Especialista en Gestión editorial (Gutenberg/UTN) y en Educación mediada por tecnologías (INFOD). Se desempeñó como docente a cargo de las Cátedras Semiótica, Comunicación, Estética, Taller de texto en las Licenciaturas en Diseño Gráfico, Publicidad, Comunicación Social de la UCAECE; profesora de Taller de Lectura, escritura y oralidad, Taller de estética y poética de las infancias en los profesorados en EP y EI del ISFD N°19 y de Lengua y Literatura en escuelas secundarias públicas, privadas, rurales, de adultos, técnicas y en contexto de encierro. Coordinadora de talleres y cursos. Presentó trabajos en eventos académicos, publicó artículos y capítulos en obras colectivas. Editó publicaciones pedagógicas y literarias y realicé acciones de extensión en un instituto de menores. Integra los equipos docentes de Didáctica Especial y Práctica Docente y de Seminario de la enseñanza de la lengua materna del Profesorado en Letras de la FH de la UNMdP donde también es investigadora. Integrante del Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS), de la subsede de la Cátedra Unesco y del Comité Editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.

MARIELA NATALIA GÓMEZ



Es docente, extensionista e investigadora en la UNMDP. En esa institución, se graduó como profesora en Letras en 2012. Desde el año 2006, se desempeña como docente de "Prácticas del Lenguaje" y "Literatura" en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. Forma parte de GRIEL desde 2017. Al presente, cursa el Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación de la UNR. Su tesis, para la cual obtuvo una Beca de investigación de CONICET), aborda los modos de leer literatura de jóvenes estudiantes del nivel medio en contexto de vulnerabilidad. También participa de la corrección de estilo de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.* Es ayudante graduada en el Seminario de "Prácticas Socio Comunitarias" de la Facultad de Humanidades. Co-directora del Grupo de extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* (UNMdP). Desde allí, junto a un equipo de docentes, graduados y estudiantes, participa de actividades vinculadas al fortalecimiento de trayectorias escolares debilitadas en escuelas secundarias en contexto de vulnerabilidad socioeconómica de nuestra ciudad.

MARIANELA VALDIVIA



Bibliotecaria escolar y Documentalista, Licenciada en Bibliotecología y documentación y Doctoranda en Arte y Humanidades con mención en Educación (UNR). Diplomada en Lectura, escritura y Educación (FLACSO); actualmente, transita la Especialización.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, forma parte de los equipos docentes de las asignaturas Teoría de la lectura y Literatura infantil y juvenil, en el Depto. de Ciencia de la Información (FH, UNMdP). Desempeña su labor investigativa en GRIEL (Grupo de investigación en Educación y Lenguaje) y en el GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas). Como extensionista participa en diversos roles en los Proyectos “Puntas de lectura en el barrio” y “Nidos de lectores”. Colaboradora del grupo “Bisagras”. Desde 2009 es miembro de la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, donde está a cargo de la biblioteca especializada.

Como bibliotecaria en instituciones educativas trabaja con chicos y chicas de Nivel Inicial, Primario y Secundario y asesora a docentes en

la planificación de prácticas lectoras. Participa de talleres, congresos y otros espacios de intercambio académico y profesional.

“Manufacturas literarias”: la literatura entre la lectura y la escritura en el programa “Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior” (2007)

JUANA ETCHART
MARÍA AYELÉN BAYERQUE

Siempre con las cosas
la ropa
los platos
los huevos duros
el agua de la canilla
los juguetes tirados
lo caliente
lo frío
lo suave
lo pesado
las cosas que entran
en una mano
eso es lo que tengo
para armar un mundo.

Roberta Iannamico

Este libro del grupo GRIEL en el que desarrollamos nuestras tareas de investigadoras en formación, nos ha dado la posibilidad de pensar juntas y abordar algunos puntos en común entre nuestros trabajos individuales. Por ese motivo, el objetivo de este capítulo es indagar en las concepciones de lectura y escritura presentes en el *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*[56] del programa "Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior" (2007), material coordinado por Gustavo Bombini. Para eso, en primer lugar, caracterizamos el contexto de publicación en tanto este material no constituye un hecho aislado, sino que forma parte de una serie de acciones, estrategias y programas socioeducativos entre los que pueden trazarse algunas continuidades en el período 2003-2015. En segundo lugar, analizamos el material, a través de la focalización en la forma de abordar la lectura y la escritura como prácticas, produciendo auténticas "manufacturas literarias" (Bombini, Labeur, Frugoni, Cuesta, 2007, p. 12) a partir de ellas. Nos preguntamos acerca del rol del Estado en el planteo de nuevas formas de concebir las clases de literatura y cómo se ven reflejadas en las propuestas pedagógico políticas.[57]

[56] A partir de ahora haremos referencia a este material como *Cuaderno*.

[57] Para este trabajo ha sido fundamental la revisión de los aportes de Roger Chartier (1993, 1996) respecto de la lectura como práctica cultural que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual los sujetos comparten actitudes, dispositivos, posturas y formas de apropiación. Esta concepción de la lectura ha tenido un amplio

Acerca del contexto

La llegada al gobierno de Néstor Kirchner en mayo del 2003 se da en el marco de una profunda crisis económica, política y social. En el campo educativo, Terigi (2016) considera que la situación era crítica por varios factores: el grado de desarticulación del sistema escolar producido por la Ley Federal de Educación, los ingresos docentes muy bajos y las dificultades económicas generales que impactaban en la asistencia escolar. Los doce años de gobiernos kirchneristas tuvieron continuidades y rupturas en todos los niveles, pero contaron con precios internacionales favorables para las *commodities* argentinas, un elevado y sostenido crecimiento del PBI hasta el 2008 y la asignación al Estado de nuevos roles, como garante de recursos económicos y sociales (Chiroleu, 2018). Por otro lado, al poco tiempo de asumir la presidencia, Néstor Kirchner impulsó una serie de medidas que marcaron el inicio de una época: la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar.

Como establece Southwell (2021), la centralidad que asumió el Estado en el período 2003-2015 para construir las condiciones de posibilidad de una mayor integración e igualdad social condujeron a una gran productividad normativa. Esta cuestión se evidencia en la sanción de leyes y en la puesta en funcionamiento de programas y

impacto en nuestro país, particularmente entre los especialistas vinculados con la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, pueden verse los trabajos de Bombini (2006); Bustamante y Campuzano (2006); Cuesta (2006); Sardi (2011); Nieto (2013); Sawaya y Cuesta (2016); Gerbaudo (2021).

acciones específicas. Vale mencionar el relanzamiento del portal Educ.ar (2004), la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075, 2005), la Ley de Educación Técnica y Profesional (Ley 25058, 2005), la Ley de Educación Sexual Integral (26150, 2006), la creación del Plan FinES (Resolución del CFE 22/07), del canal Encuentro (2007) y Pakapaka (2010), la puesta en marcha del Parlamento Juvenil del Mercosur (2009), el inicio del Plan Conectar Igualdad (2010) y el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para equipos de orientación escolar (2013), entre otras. Un rol destacado ocupa la sanción de una nueva norma marco del sistema educativo, la Ley 26206 que, en el 2006, derogó la Ley Federal de Educación de los años 90. La Ley de Educación Nacional establece con mucho detalle gran cantidad de disposiciones, lo que se evidencia, sin realizar un análisis exhaustivo, en que cuenta con el doble de artículos que su antecesora. [58] Las novedades con más impacto fueron la obligatoriedad de la escuela secundaria[59], la organización por niveles del sistema en las diferentes jurisdicciones, la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente y la inclusión del Consejo

[58] Cuesta (2019) cita a Díaz Barriga e Inclán Espinosa para señalar que la Ley Federal de Educación fue un caso testigo de cómo se reacomoda casi por completo un sistema educativo en función de las orientaciones de organismos internacionales como el BID y la UNESCO.

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

Federal de Cultura y Educación, creado un año antes por resolución ministerial.[60]

En este marco, además, se desarrolló el Plan Nacional de Lectura, que entre el 2003 y el 2007 estuvo a cargo de Gustavo Bombini. Ivana Mihal (2009) reconstruye que, en esta primera época, las acciones de fomento de la lectura se dividieron en función de los ámbitos que tenían como objeto: por un lado, el plan se hizo cargo de generar acciones para la escuela, mientras que la Campaña Nacional de Lectura desplegó iniciativas en ámbitos extraescolares. Entre los logros que pueden contabilizarse se encuentran la entrega masiva de textos literarios en las escuelas y otros espacios –como la playa, estadios de fútbol, medios de transporte públicos– y la constitución del Estado como editor y distribuidor de lecturas. Al respecto, Cuesta (2019) entiende que el Plan Nacional de Lectura además de ser una política educativa constituyó una política cultural debido a que promovió la centralidad de la literatura, especialmente de literatura infantil y juvenil, para la formación de lectores y no se limitó a recuperar las líneas de comprensión lectora presentes en los Diseños Curriculares.

Acordamos con Flavia Terigi (2016) en que la sanción e implementación de leyes y programas no modifica *per se* la realidad

[60] Terigi (2016) explica que la Ley 26206 es "una ley ambiciosa que surgió luego de un intenso trabajo en las cámaras, definió un amplio abanico de temas y trazó compromisos de política educativa a mediano y largo plazo" (p. 13). En la adjetivación sobre la ley subyace una crítica de la especialista, explicitada en su texto más adelante: no existió, antes o en paralelo a la sanción, un proceso de planificación que previera la factibilidad de lo que la ley dictamina, ni tampoco una progresión para llevar a cabo los "ambiciosos" objetivos.

del sistema educativo. Sin embargo, "las leyes crean las condiciones para que algo suceda" (Terigi, 2016, p. 11) y, en este caso en particular, contribuyeron a restaurar al Estado como responsable principal de la educación, en tanto derecho universal de la ciudadanía. La autora realiza un análisis de las políticas públicas del período y, además de mencionar algunas que ya hemos incluido en este apartado, agrega otras de relevancia como la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley 25864, 2003) y la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley 25919, 2004). En este apartado, hemos reconstruido de forma muy acotada el contexto en el que se desarrolla el programa "Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el Nivel Superior" en el que indagamos a continuación.

Hacedores de lecturas y escrituras

El *Cuaderno* de Literatura de Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el Nivel Superior (2007)[61] es un material coordinado por Gustavo Bombini que tiene como autores a Paula Labeur, Sergio Frugoni y Carolina Cuesta. En aquel contexto, se buscaba promover diversas prácticas de lectura y escritura en relación con la lectura literaria y las asociaciones que ésta implica. Dichos cuadernillos estaban pensados para ser trabajados en diferentes encuentros

[61] *Apoyo al último año de la escuela secundaria para la articulación con el Nivel Superior (2007)* contaba con tres ejes de trabajo: el Cuaderno de Literatura coordinado por Gustavo Bombini, el de Matemática, supervisado por Mónica Agrasar y Graciela Chemello y el de Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea, dirigido por Marina Cortés.

presenciales con estudiantes que, voluntariamente, asistían a los mismos. Se trataba de generar un espacio de reflexión y autonomía discursiva que analizaremos posteriormente. Este material de trabajo se enmarcaba en el programa "Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior", implementado entre el 2004 y el 2011. El objetivo era acompañar el ingreso y permanencia de los y las estudiantes en estudios universitarios y terciarios y, para ello, se buscaba que los alumnos afianzaran las diferentes prácticas que se proponen en las actividades.

El programa estaba pensado para una "zona de pasaje" de la escuela secundaria a los estudios superiores. Gustavo Bombini desarrolló esa categoría para referirse a los momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo a otro.

> En este momento de la zona de pasaje, se hacía necesario proponer un espacio de socialización y de construcción de una nueva relación de confianza con las prácticas de oralidad, lectura y escritura. Se trata de pensar en cierto sentido de habilitación para quienes están iniciando este tránsito hacia el nivel superior de la educación (Bombini y Urus, 2023, p. 18).

Vale la pena señalar que el foco se puso en habilitar la palabra para jóvenes próximos a terminar la escuela secundaria y estimular su confianza. En el prólogo de su libro *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (2017), Gustavo Bombini y Paula Labeur analizan las concepciones de

la didáctica de la lectura y escritura inherentes al programa [62] y sostienen que se trabaja desde una perspectiva que:

> Aborda el problema de la lectura y la escritura no como un mero problema técnico o retórico sino que hace visible la complejidad de los contextos sociohistóricos y culturales en los que se producen las experiencias en las zonas de pasaje; se apuesta al reconocimiento de un sujeto estudiante en sus múltiples posibilidades de apropiación del conocimiento ciertamente alejadas de ciertas percepciones estereotipadas en clave deficitaria en relación con lo que los estudiantes están en condiciones de hacer cuando llegan al umbral de la educación superior (Bombini y Labeur, 2017, p.16).

Se trata, entonces, de pensar prácticas que contemplen diversos contextos sociales y se concibe al estudiante como sujeto social atravesado por la realidad que lo rodea. Como veremos en el texto teórico con el que empieza el material, no se buscan respuestas únicas e imitativas, sino que se apunta a promover asociaciones culturales y sociales que se alejen de una concepción tradicional de las formas de leer y escribir. La perspectiva que plantean Bombini, Cuesta, Labeur y Frugoni plantea una ruptura con otro tipo de perspectivas muy difundidas en la época, para las que había ciertos saberes y prácticas que los estudiantes debían poseer al momento de entrar a la universidad, así como también la determinación de que para

[62] En el prólogo no se hace mención solamente al material que estamos abordando, también se hace referencia al curso de ingreso de la UMET.

contribuir a la articulación entre niveles, debe realizarse un trabajo focalizado con los géneros discursivos habitualmente asociados al nivel superior, como el informe o la monografía.[63] Estas disputas cobran importancia en el contexto de la nueva obligatoriedad de la escuela secundaria, que plantea desafíos tanto para el nivel medio como para el superior. Se genera, de esta forma, una acción democratizadora que evidencia desde entonces "la incorporación de estudiantes de primera generación en acceder a los estudios universitarios, posibilidad que había estado vedada a sus progenitores" (Aiello y Pasetti, 2023, p. 8).

Nos interesa ahondar en los modos de ejecución de esta propuesta. El *Cuaderno* (2007) incluye un texto teórico introductorio y tres propuestas de recorridos de lectura. Las mismas contienen la fundamentación de nueve encuentros presenciales a partir de tres ejes conductores: "¿Jura decir toda la verdad? La literatura y la explicación de los hechos", donde se aborda el género policial, "¿Quién es quién? La construcción de los personajes en la literatura" que nos presenta diversos cuentos humorísticos y grotescos. Y, por último, "Viajes, intrigas y peligros. La literatura salta del umbral de la

[63] Ejemplo de esta propuesta diferenciadora es el manual de Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira, *La lectura y la escritura en la Universidad* (2008). Material de cátedra de la materia Semiología del CBC de la UBA. El libro incluía la diferenciación entre las tramas explicativa y la argumentativa, la confrontación de fuentes de información, mientras que promovía la escritura de géneros académicos como la respuesta de parcial, el resumen, la monografía, etc.

aventura" que nos propone analizar diferentes textos a partir de tópicos relacionados con el relato de aventuras.

Como mencionamos en el párrafo anterior, los talleres de lectura y escritura se encuentran precedidos de un texto que funciona a modo de introducción y fundamentación de la propuesta, titulado "La lectura como práctica sociocultural". Desde los primeros párrafos, siguiendo a Michel de Certeau, se plantea que la lectura es una herramienta fundamental para la construcción y apropiación de cultura y, de este modo, se presenta como un engranaje clave para la participación de la sociedad. Se promueve, a partir de los diferentes encuentros, generar las herramientas necesarias para la conformación de lectores activos, que creen significados a partir de las lecturas. Es por esta razón que se propone que el acto de leer suceda *en el aula.* Es decir, que los y las docentes deben perder el miedo a la idea de que mientras *se está leyendo se está perdiendo el tiempo,* ya que el punto clave de la lectura activa está en la conversación, en el comentario, en lo que surge cuando "levantamos la cabeza".[64]

El título de la introducción plantea de forma explícita el enfoque desde el cual se está pensando esta práctica y, de hecho, los autores del material formaron parte de la expansión de esta forma de pensar el objeto en nuestro país. Esta mirada desde la Didáctica de la Lengua

[64] Barthes, en "Escribir la lectura" (1984), plantea que en el acto irrespetuoso de interrumpir la lectura por levantar la cabeza se produce una escritura de esa lectura. Es decir, que se está llevando a cabo una lectura que permite desarrollar una serie de asociaciones que la hacen significativa.

y la Literatura convive con otras, históricamente presentes en la educación argentina. Carolina Cuesta (2019), una de las autoras del *Cuaderno*, incluso ha indagado en profundidad en las investigaciones en torno a la lectura a partir de las últimas décadas del siglo XX en tres paradigmas: uno cognitivo textualista, centrado en una mirada lingüística; uno psicolingüístico que focaliza los procesos cognitivos que se realizan en el acto de leer; y uno sociocultural que promueve un análisis situado y contextual. Este último, además de las cuestiones ya mencionadas, considera la lectura y la escritura como derechos.

Otros especialistas han indagado en los enfoques sobre la lectura imperantes en la escuela en este período. Es el caso de Facundo Nieto (2017) que distingue cuatro perspectivas. Como Cuesta, en algunas de ellas identifica conceptualizaciones teóricas provenientes del campo de la lingüística y psicolingüística, así como también a partir de la combinación de la psicología cognitiva, la didáctica de la matemática francesa y las conceptualizaciones de las ciencias del lenguaje subordinadas a la didáctica.[65] Pero Nieto también problematiza discursos vinculados a la didáctica sociocultural de la literatura, especialmente a partir del análisis de autores como Bombini y Cuesta. Reivindicando el carácter histórico y social de las prácticas de lectura,

[65] El autor realiza estas consideraciones a partir del estudio de evaluaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación y los *Diseños curriculares para la Educación Secundaria* de la Provincia de Buenos Aires (2006-2011). En estos últimos devela las filiaciones con las ideas sobre la lectura presentes en la revista *Lectura y Vida* (1980-2010).

este enfoque sitúa los modos de leer de los jóvenes dentro del acervo cultural de su comunidad. También se pone en entredicho la homogeneización pretendida por la escuela moderna argentina para valorizar las prácticas de lectura extraescolares, especialmente en espacios de "pobreza material" (Nieto, 2017, p. 191). Por último, el autor delimita una perspectiva que centra el análisis en torno al corpus.[66] Vemos hasta aquí que en nuestro país en el pasado, pero también al momento en el que se produce el *Cuaderno*, diferentes paradigmas y enfoques han permeado en la escuela. Entre los especialistas existen visiones acerca de las concepciones sobre la lectura que se han sucedido, encastrado –para retomar a Cuesta (2019)– o solapado, especialmente en los últimos años aún entre programas dependientes del mismo Ministerio. Estas perspectivas, deudoras de diferentes paradigmas teóricos, entran en pugna en los diferentes materiales y documentos que se producen en los circuitos de *expertise* (Cuesta, 2019).

Por otro lado, en el *Cuaderno*, el o la docente, lejos de presentarse como una enciclopedia abierta que debe brindar "clases magistrales", se plantea en estos encuentros como un mediador. Este término pretende que el encargado de la clase dé lugar a la palabra de los otros,

[66] Este interés por los textos puede rastrearse, por ejemplo, en los Cuadernos de trabajo "Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea" (2004 y 2007), otros del mismo programa "Apoyo al último año del nivel medio", pero coordinado por Marina Cortés y elaborado por Fernanda Cano y Analía Reale. En este sentido, Nieto también analiza algunas iniciativas concretas del Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2012) y el ciclo de Canal Encuentro *Desde el sur. Doscientos años de literatura argentina* (2010).

que circulen las asociaciones que surgen a partir de una lectura, los comentarios, las hipótesis. También, debe dejar de estar en búsqueda de una "respuesta correcta" o "única", sino que abrir el debate debe servir para promover el "saber como significado" (Bombini et al., 2007, p. 6), ya que nos permite volver a pensar los textos, repensar sus múltiples significados, releer para reflexionar sobre diferentes líneas de lectura. Como sostiene Bombini: "El mediador es un lector que comparte la lectura y en ese acto, en el medio de esa acción, enseña por qué ese cuento, esa poesía, esa novela, nos está interpelando de esa forma y por qué nos urge con esa pregunta" (Bombini et al., 2007, p. 6). De esta forma, se busca pensar al texto como "problema" (Bombini et al., 2007, p. 7) y, que en esta puesta en debate, los lectores puedan apropiarse de él.

Esta concepción del docente como "mediador", nos remite al concepto que plantea Valeria Sardi en su texto "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura" (2012). Ella sostiene que en el acto de planificar, estructurar y llevar a cabo una clase el profesor/a realiza la tarea de un artesano. Para ella un "docente artesano" es aquel que:

> frente a la rutina de la práctica, los métodos tecnocráticos y los modelos didácticos hegemónicos propone… imaginaciones didácticas (...) (es decir), dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del

> docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento (Sardi, 2012, p. 1).

De esta manera, la forma de concebir el rol docente en estos talleres propone que el o la profesor/a no solo se apropie del cuadernillo dado, sino que, dentro del contexto social donde llevaba a cabo los diferentes encuentros, pueda distinguir, crear y proponer, diferentes estilos de clases que le resulten más adecuados. El rol del mediador/artesano se concibe como un elemento fundamental para llevar a cabo los diferentes talleres. Si bien el *Cuaderno* es una artesanía que tiene sus autores concretos, al publicarlo se socializan estas propuestas. Como docentes podemos apropiarnos de la selección de textos, también de algunas propuestas de lectura y escritura, por ejemplo. Por otro lado, estas dinámicas promueven que se generen artesanías por parte de los jóvenes y lo relacionamos estrechamente con el concepto que proponen los autores de "manufactura" (Bombini et al., 2007, p.12). Entendemos que esta noción que nace del ámbito de la producción hace referencia a la acción de convertir materia prima en un producto elaborado. Desde esta perspectiva, una "manufactura literaria", implica que, a partir de las diversas propuestas de trabajo, los y las estudiantes puedan crear una producción en relación con lo leído. Profundizamos en esto a continuación.

Las manos en la masa: el taller

El *Cuaderno* se encuentra atravesado por la modalidad de taller. Este tipo de dinámica, como mencionamos, permite distanciarnos de clases expositivas para realizar un trabajo *en conjunto* entre estudiantes y profesores. La voz imperante ya no es la del docente que explica sin dejar lugar a dudas. Lo que propone el taller, justamente, es *generar* esas dudas, producir un espacio de democratización de esas voces que proponen un conocimiento colectivo, significativo.

Los autores del trabajo realizan algunas sugerencias para que suceda el taller de lectura en el aula, aunque hacen la aclaración de que no es la única forma de llevarlo a cabo. Algunas de las cuestiones que resaltan son que los libros tienen que estar a la vista y al alcance de todos, que el acto de leer debe producirse en clase y que la lectura en voz alta debe ser tarea del mediador, aunque no por eso exclusiva. Estos materiales son, en muchos casos, editados por el Ministerio, como la antología de cuentos de género *Con tinta y sangre. Cuentos policiales argentinos* con prólogo y selección de Oche Califa e ilustraciones de Omar Francia del 2003, en el marco del programa *"*Apoyo...".

Sin embargo, el postulado esencial tiene que ver con el *comentario:*

> Si las prácticas de lectura son prácticas sociales, el taller es la modalidad que permite llevarlas adelante como tales. Hacer del comentario una circulación permanente de sentidos posibles a establecer a partir de los textos actualiza esa dimensión sociocultural. Y

> también permite el comentario del mediador no como lectura unívoca y "correcta", sino como forma de coordinar los acuerdos y desacuerdos entre los lectores y así convertirlos en problema de conocimiento (Bombini et al., 2007, p. 9).

De esta manera, pensar el texto como "problema" habilita a los mediadores a preguntar, repreguntar, y de ese modo, fomentar el ejercicio de una lectura crítica, activa y democrática.

Otro aporte teórico que se recupera de James Clifford, plantea que la escritura, en su dimensión sociocultural, permite a los estudiantes concebirse como productores culturales. De esta manera, nos alejamos de la manera tradicional de contestar un cuestionario sobre un texto, pensamos en la dimensión productiva que se lleva a cabo a la hora de escribir uno propio: qué saberes se ponen en juego y de qué manera opera la construcción de sentido. Concebir de esta forma la escritura no es algo nuevo, sino que, como se sostiene en el *Cuaderno* posee una larga tradición en nuestro país: principalmente, a partir de la década del 70 con el grupo *Grafein* y luego con las experiencias de Gloria Pampillo y Maite Alvarado. Esta última plantea que después del estructuralismo y postestructuralismo francés

> La palabra "escritura", en su nueva acepción, llega al discurso pedagógico a través del "taller de escritura". Se reivindicaba, en estas propuestas, el trabajo con la lengua a través de la escritura; pero no se trataba ya de un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración

> más libre y lúdica de los recursos lingüísticos (Alvarado, 2021, p. 36).

Una de las cuestiones más importantes para realizar las actividades que nos propone trabajar la dinámica de taller en el aula es la concepción de la *consigna* como puntapié fundamental. Bombini sostiene que escolarmente venimos de una tradición de consignas sin un claro "para qué", o que se fomentaba la composición a partir de "tema, la vaca" (Bombini et al., 2007, p. 13). La consigna se concebía como algo cristalizado y, como se comenta, se utilizaba el tuteo, en vez del voseo, para concebirlo como algo más formal. Sin embargo, los talleres de escritura permiten romper con esa tradición y pensar la consigna como "desafío" (Bombini et al., 2007, p. 13). En *El libro de Grafein,* Mario Tobelem dice que: "A veces la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones con el problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada" (Tobelem, 1994, p. 16). De esta manera, y entendiendo así la consigna, los escritores en formación no escriben de "la nada", sino que tienen un puntapié inicial que les permite llevar a cabo el proceso de escritura.

Siguiendo con esta idea de que "no se escribe de la nada", en el *Cuaderno* se cita a Maite Alvarado para analizar la escritura de invención. Esta autora plantea la diferencia entre "creación" e "invención". El concepto de crear está relacionado a un don divino, que solo algunos pocos lo poseen. Mientras que la invención, por su

parte, está vinculada con la antigua retórica y se basa en *saber buscar* los argumentos convincentes para la aprobación del público. A su vez, otra cuestión interesante que plantea Alvarado, es que cuando trabajamos con este tipo de escritura, no solo estamos reflexionando sobre la ficción escrita, sino también sobre su gramática:

> El arte de inventar historias tiene su gramática, y ésta sí puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y la escritura de textos de ficción, que en muchos aspectos son como los otros textos, pero que tienen la ventaja de resultar más atractivos a los chicos, porque les permiten proyectar sus fantasías en tercera persona, y porque a través de ellos juegan a arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos (Alvarado, 2021, p. 157).

De esta forma, la escritura de invención nos permite trabajar diversas cuestiones en torno a la lengua de una manera que pone a funcionar los saberes trabajados, discutidos en el taller y fomenta la construcción de productores culturales. Asimismo, Bombini y Labeur en su prólogo de *Leer y escribir en zonas de pasaje* (2017) se hacen eco de palabras de Elsie Rockwell (1992) para resaltar el hecho de que los estudiantes son poseedores de experiencias culturales diversas y que, lo que se busca, es que se nutran de procesos de apropiación de la cultura escrita. De esta forma, la escritura de ficción se presenta como un camino que merece ser explorado y estudiado.

Trabajar con la dinámica de taller de escritura en el aula permite que un texto individual sea atravesado por la mirada y la influencia de

los otros. Deja de ser algo privado, íntimo, para convertirse en un objeto colectivo. Es por esta razón que Bombini plantea que los escritos de los alumnos producidos en los encuentros deben pensarse como "objeto de reflexión" (Bombini et al., 2007, p. 17) y que se debe impulsar el ejercicio de la reescritura. No porque un texto esté mal, ni se piensa a esta actividad como un castigo, sino porque volver a leer el texto, pensar en los comentarios que hicieron los demás, acomodarlo de distinta forma, permite realizar diversas reflexiones lingüísticas y temáticas que fomentan diferentes tipos de saberes.

Lo que tengo para armar un mundo

El programa "Apoyo..." se crea en el marco de un contexto complejo en el que era necesario generar las condiciones de posibilidad para que los estudiantes de la escuela secundaria llegaran al nivel superior. La escuela recibió, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, pero también por la implementación de otros planes y programas, nuevos estudiantes, así como también revinculaciones. Sin embargo, una situación que se evidenció en ese momento (Bombini et al., 2007) y que, muchos años después sigue vigente (Aiello y Pasetti, 2023), es que el tránsito por las zonas de pasaje es complejo y requiere de múltiples intervenciones por parte del Estado.

A modo de cierre, podemos reflexionar sobre la manera diferente de pensar las zonas de pasaje que propone este material. Como pudimos observar, el objetivo de los talleres no apunta a que los y las estudiantes diferencien los géneros discursivos característicos del

nivel superior, ni que memoricen ciertas reglas ortográficas que todavía no han sido adquiridas, sino que estos espacios están diseñados para generar confianza en las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el discurso literario.

De esta manera, a partir de las dinámicas de los talleres de lectura y escritura, apreciamos un cambio de enfoque sobre lo que se propone aprender y enseñar. Creemos que esta manera de trabajo estimula la valoración de diferentes voces y promueve la democratización de la palabra. Crear un ámbito de retroalimentación y de escucha son algunas de las cosas que tenemos, como docentes, para armar un mundo.

Referencias bibliográficas

Aiello, F. y Pasetti, P. (junio, 2023). Los textos académicos en el nivel superior: saberes y prácticas en construcción. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 5–9. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/7230/7339

Alvarado. M. (2021). *Escritura e invención en la escuela.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G., Labeur, P. Frugoni, S., Cuesta, C. (2007). *Apoyo al último año de la escuela secundaria para la articulación con el Nivel Superior. Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Eudeba y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Bombini, G. y Urus, M. (junio, 2023). 'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior. C*atalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 10–28. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/7231/7340

Bustamante y Campuzano (comp.) (2006). *Escuchando con los ojos. Voces y miradas acerca de la lectura en Salta* (124-134). Salta: Ministerio de Educación Programa de Planeamiento Educativo Red Federal de Formación Docente Continua.

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.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). *EDUR Educação em Revista*, 34, pp. 1-26. Recuperado de https://www.scielo.br/j/edur/a/TZwKs6QN5XttFGGR8nMGhyn/?lang=es

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores y UNSAM edita.

Gerbaudo, A. (2021). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen*. Año XI, n° 11, 1-9. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2008). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Nieto, F. (diciembre, 2013). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. X, N° 10. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v10a06nieto.pdf

Nieto, F. (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: UNGS; Santa Fe: UNL.

Rockwell, E. (1992). Los usos magistrales de la lengua escrita. *Revista Nueva Antropología*. XII, 42, pp. 43-55. México, D.F.: Nueva Antropología A.C.

Sardi, V. (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Sardi, V. (2012). De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso.* 12, pp. 217-228. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf

Sawaya, S. y Cuesta, C. (coord.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina.* Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*. 16. Buenos Aires: Fundacion Friedrich Ebert. Recuperado de https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein.* Buenos Aires: Santillana.

JUANA ETCHART



Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Adscripta en la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP) y pertenece al grupo de investigación GRIEL. A su vez, es profesora de Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.

María Ayelén Bayerque



Es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y Especialista Superior en Escritura y Literatura (INFoD). En la actualidad, cuenta con una beca de finalización de Doctorado de Conicet. Pertenece a GRIEL y cumple funciones de docencia en el Seminario de enseñanza de la lengua materna y la literatura y en Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP). Integra el equipo editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Socia de la ONG Jitanjáfora. Pertenece a Redicma, Red de Investigadores de la Cuestión Malvinas y a Tapiz, Red de investigación sobre Literatura para niños, niñas y jóvenes. Se desempeña como Profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en escuelas medias de los alrededores de la ciudad de Mar del Plata.

La autobiografía en la escuela: protocolos de lectura en la antología *Cuentos difíciles. Antología. Silvina Ocampo* (2007) de Editorial Colihue

MARIANA BASSO CANALES

En el presente trabajo se problematizan cuestiones vinculadas con la lectura autobiográfica en el ámbito escolar. En ese marco, el ingreso a la lectura literaria que tiene en cuenta la vida del autor suele ser una de las entradas predilectas. En este sentido, podemos reconocer una tradición escolar en la que lo historiográfico es una de las líneas que guían desde sus orígenes a la disciplina y que continúa con cierta presencia. En este análisis se focalizará en una antología escolar de la Editorial Colihue, *Cuentos difíciles. Antología. Silvina Ocampo* (2007), que reúne un conjunto de cuentos de la autora acompañados por una serie de paratextos iniciales (tapa, contratapa, biografía) y otros luego de la selección de cuentos (Póslogo y actividades de escritura), los cuales caracterizan a la colección en la que se inscribe la antología, "Leer y Crear".

Asimismo, en este trabajo cobra importancia la mediación editorial (Chartier, 2000) y el papel que ocupan los sellos editoriales. Siguiendo a Sapiro (2016), la recepción está mediatizada por las

diferentes modalidades de publicación y difusión (paratextos, soporte y lugar y entorno en el soporte). Por lo tanto, en este trabajo se intentará develar el protocolo de lectura de lo autobiográfico que se construye desde esta antología, a fin de dar cuenta de si es continuadora o no de las propuestas escolares tradicionales. Para ello, me detendré en los diferentes paratextos que acompañan y orientan la lectura de la selección de cuentos propuesta.

El nombre de autor: una potente forma de acceso

Las antologías de Colihue forman parte de un tipo de material escolar híbrido que oscila entre el manual y la antología literaria. De esta manera, reúnen una selección de textos enmarcada por una serie de paratextos (introductorios, póslogos y actividades) que la orientan hacia el ámbito escolar. En el caso de la antología propuesta para el presente trabajo, *Cuentos difíciles. Antología. Silvina Ocampo* (2007), como se indica en su título, aúna un conjunto de relatos breves de la autora, lo cual es una coordenada de lectura que suele ser un ingreso escolar típico a lo literario. En este sentido, se construye una función autor (Foucault, 1969) que colabora en la constitución de una potente entrada a los textos. Asimismo, no es la autora quien controla la forma del libro, sino que su materialidad responde a las decisiones de un

equipo editorial.[67] En ellas se promueven determinados modos de leer, como sostiene Bombini (1991):

> Ya sea en el manual, o en su sustituto modernizador y aparentemente más libre que es la guía (fichas o modelos de análisis que siguen la secuencia cronológica), el ingreso a la literatura se hace a partir de la postulación de un sujeto que se constituye en el origen mismo de lo literario. Afirmación asegurada por el manual que marca la fuerte correlación vida-obra. Así un episodio de un entremés del *Quijote* podría ser rastreado en la biografía de Cervantes; gesto de ajuste y cuentas claras en relación al sentido (que está ahí en la vida real del autor) y de desficcionalización: el valor de verdad de los enunciados literarios es corroborado por el enunciado biográfico (p. 14).

Esto se relaciona con ciertas representaciones, entre ellas la de la narrativa como "reflejo" de lo real, especialmente de la vida privada del autor: "Este modo de leer no estaría ligado entonces a la experiencia personal del alumno ni a una espontánea lectura popular sino a la lectura que la escuela suele alentar, a partir del legado romántico que habita en nuestra formación docente" (López Casanova, 2007, p. 99). Estas son nociones que se acercan a lo que Cuesta (2003) denomina "modos de leer institucionalizados" que se

[67] Como sostiene Chartier (2000) en referencia a la "revolución electrónica": "No basta que el autor escape a las censuras y a las condenas para que llegue a definírselo positivamente. Aún le falta conseguir una condición jurídica particular que le reconozca su propiedad. Esto se dará a partir del siglo XVIII y volverá a perderse quizás al final de nuestro siglo: para los autores de hoy, el peligro de perder sus derechos está, en efecto, más difundido que el peligro de perder su libertad" (p. 33).

ponen en acto a través del "aparato interpretativo escolar" (Bombini, 2015).

En el presente trabajo, se intentará develar el "protocolo" que subyace en la antología de Colihue, a partir del análisis de las diferentes intervenciones editoriales que dejan marcas materiales. El concepto de protocolo en la crítica literaria ha sido trabajado por Panesi (2001), quien lo define como la "dimensión retórica o textual" de las operaciones críticas, una dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa: "un protocolo tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y las operaciones críticas, indica en qué condiciones, bajo qué parámetros las operaciones de lectura serán llevadas a cabo para asignarles validez" (p. 108). De este modo, los paratextos y guías textuales que acompañan la selección de cuentos instauran ciertos modos de leer relacionados con un modelo predeterminado de lector (en este caso, probablemente joven, estudiante y que se está iniciando en la lectura literaria). Asimismo, la colección en la que se enmarca la antología se denomina "Leer y Crear", porque además de la selección literaria propuesta y su relación con los paratextos, propone actividades de escritura que buscan hacer del lector un productor de textos, por lo que el protocolo no solamente orienta la lectura literaria sino también su escritura.

De esta manera, el aparato paratextual que ofrece la antología escolar de Colihue instaura modos de leer y escribir. Es de interés entonces advertir las estrategias mediante las cuales se opera sobre los textos y su lectura. Como sostiene Chartier (1996) "el pasaje de una

forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público" (p. 32). Es decir, la materialidad del libro como objeto impone determinadas lógicas que puede orientar sus usos y apropiaciones. Sin embargo, si bien las formas establecen cierto orden que busca fijar el sentido, "la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona" (p. 21).

Entonces, en el presente trabajo se intentará analizar la "puesta en libro" (Chartier, 1993) y rastrear mediaciones editoriales que dejan marcas materiales, las cuales nos servirán para poner en evidencia qué concepción de autobiografía se intenta transmitir en esta antología. Según Sapiro (2016), la recepción está mediatizada por las diferentes modalidades de publicación y difusión (paratextos, soporte y lugar y entorno en el soporte). En este aspecto, los editores ocupan un lugar central en el proceso, debido a la inscripción de una obra en un catálogo, en una colección, en la redacción de la contracubierta y de las cubiertas iconográficas, y también en el trabajo posterior a la fabricación (folletos, sitio web, elección de un encargado de promoción, envío a la prensa, etc.). Para el presente análisis, nos limitaremos a los paratextos presentes en la antología, es decir, aquellos más cercanos al texto, a los que Genette (2001) considera como "peritexto" -en oposición al "epitexto", más distanciados del texto y ubicados en el exterior del libro-. De esta manera, en primer lugar, abordaremos los paratextos iniciales, luego el Póslogo y finalmente, las actividades que refieren a la propuesta de lectura autobiográfica.

Los primeros accesos al libro: tapa y contratapa

Chartier, en *El orden de los libros* (1996), observa cómo los autores no son creadores de libros, sino que escriben textos. A partir de esa afirmación plantea una diferencia que se puede sintetizar en textos, libros y prácticas, usos o apropiaciones. En las antologías escolares lo anterior responde a diferentes construcciones, en el caso de nuestra antología seleccionada: por un lado, los textos remiten a los cuentos de Silvina Ocampo; por otro, el libro en su aspecto material responde a decisiones de la editorial Colihue (con sus colaboradores y técnicos); y el uso o apropiación se vincula con el ámbito escolar. Por lo tanto, al intentar advertir qué construcción de autobiografía se propone, los marcos que acompañan la selección tienen un papel preponderante en la orientación de la lectura.

La intervención editorial orientada a lo educativo la podemos observar desde la particular construcción de la tapa del libro, en la que advertimos el título "Cuentos difíciles" que tiene un lugar central por ocupar el espacio superior de la tapa, pero también por el tono azul oscuro que lo hace resaltar en un fondo claro (ver Figura 1). Debajo, en letra más pequeña y en un color diferente, se ubica el subtítulo "antología", seguido en cursiva por otro subtítulo que detalla "Silvina Ocampo". Luego podemos ver el sello de la editorial en el margen izquierdo inferior, además del título de la colección, "Leer y Crear", el cual atraviesa todo el fondo y se posiciona delante de la imagen elegida como tapa. La ilustración corresponde a un óleo sobre tela, "Risveglio de Ariadna", de Giorgio de Chirico, dato explícito en la

contratapa. Según la biografía de la antología, en la que nos detendremos luego, Silvina disfrutaba de la pintura, y habría sido su alumna. Por lo tanto, la selección de esta obra puede entenderse como un primer gesto que nos ubica en el camino de lectura propuesta: conectar su obra con su vida. En este caso, la pintura elegida corresponde a un maestro de Silvina Ocampo y en ello observamos cómo ese gesto autobiográfico tiene peso en esa tapa, relación que se vuelve legible para un lector no especializado en esta autora, al leer el paratexto inicial de la antología. Además, la obra elegida corresponde a un óleo en el que observamos una plaza en la que se encuentra la estatua de Ariadna, la cual es una referencia al conocido mito griego en el que la enamorada ayuda a Teseo con su hilo a encontrar la salida del laberinto del Minotauro. Si tenemos en cuenta el título del cuadro se alude al momento en que ella despierta, luego de ser abandonada por Teseo. El cuadro puede ubicarse entre las obras metafísicas de De Chirico, y como puede observarse en su imagen y por la figura femenina elegida, es una pintura que alude al misterio, la soledad, la incertidumbre, y por el mito al que refiere, también se podría vincular con el "laberinto". Lo anterior se puede relacionar con las claves de lectura que se proponen como autobiográficas, como veremos en el siguiente apartado. Además, podemos advertir el lugar que ocupa la editorial en la construcción de la antología, en detrimento de la figura de la autora, a la que brevemente se refiere en un subtítulo.

Por otro lado, el título, "Cuentos difíciles" es llamativo entendiendo su orientación a un público estudiantil al que se busca

atraer e iniciar en la lectura literaria, sin embargo, esto tiene que ver con el protocolo que propone la antología. En este sentido, la contratapa comienza enunciando que: "Los cuentos de Silvina Ocampo configuran un universo complejo y personalísimo" (contratapa). En la cita se pueden reconocer dos puntos centrales que regirán el análisis de los paratextos, por un lado, el "universo complejo" se vincula con lo que a continuación desarrolla en la misma contratapa: "La transgresión, las relaciones humanas y los misteriosos resortes que las movilizan, lo onírico metafísico, las ambigüedades, las metamorfosis… se inscriben con normalidad en el mundo cotidiano ante un narrador imperturbable frente a lo insólito" (contratapa). Esos elementos que caracterizarían a estos cuentos le otorgan "complejidad", y en algunos casos "La concentración narrativa, la enunciación desconcertante, los finales abiertos… definen estrategias válidas tanto para los cuentos de estructura policial como para los relatos casi poéticos como *Los grifos*" (contratapa). En este aspecto, aparece una primera clasificación de los cuentos, en los que se destacan determinadas estrategias funcionales a un posible análisis, en el que se tiene en cuenta otro ingreso típico a lo literario en la escuela: por género. A continuación, la contratapa desarrolla el otro punto que será guía en esta selección, la cuestión de la escritura en relación con los diferentes momentos de producción de la autora. De este modo explicita cuál es el criterio del recorte propuesto: "La selección del corpus intentó un recorrido que reflejara los distintos momentos de la producción de la autora y sus tópicos más frecuentados" (contratapa). Luego, cita las palabras de Prestigiacomo

-quien está a cargo de la selección y notas del libro- que sirven de introducción biográfica en la antología:

> Para conocerla debemos seguirle la pista en un mundo de libros. Un mundo en el cual ella se esconde, tímida y constante, porque sabe que la buscamos. Siempre va delante de nosotros para dejar un indicio engañoso, alguna señal que no resulte fácil desentrañar (contratapa).

En realidad, a lo que alude, que será retomado en otros paratextos, es a encontrar a la autora en los cuentos, en una suerte de lectura autobiográfica a la que solamente se accede cuando se reconocen esas "señales", es decir, las pistas de una lectura que exige ciertos conocimientos previos para ingresar. Asimismo, podemos retomar el título de "cuentos difíciles", en tanto es un "juego de escondidas" en el que debemos buscar a la autora, y en esa dificultad, implícitamente, se está proponiendo a la antología como capaz de allanar la lectura a partir de sus propuestas. Es decir, retomando el cuadro elegido en la tapa, debemos seguir "el hilo" que nos deja Ariadna para encontrar el camino "correcto". Lo que se expone entonces es la justificación del recorte propuesto, y en él observamos el cruce de intereses entre los contenidos de la enseñanza literaria y la defensa de los criterios de la propia selección, los cuales buscan autolegitimar sus paratextos en tanto se vuelven objetos de estudio.

Un ingreso típico escolar: la biografía del autor que antecede la lectura literaria

En el inicio de la antología encontramos un primer paratexto titulado "Biografía mínima" (p. 7), luego entre paréntesis, a modo de subtítulo, "al gusto de Silvina Ocampo" (p. 7). Estas son las primeras alusiones de lo que se desarrolla en este breve apartado: la reticencia de la autora a dar entrevistas.

En un primer párrafo se enuncia acerca de la biografía como "un viaje circular: sin llegada, sin partida; un viaje en el que, a veces, es necesario ir merodeando, fisgoneando, husmeando en busca de alguien que se escapa, se disfraza, tiende trampas, se escabulle, se escurre" (p. 7). ¿Qué es lo que hay que encontrar? A Silvina Ocampo, que se escondería en sus cuentos, sin embargo ¿cómo buscarla? ¿Se refiere al sujeto empírico o al yo que escribe y que deja huellas en el texto? Tal vez eso se intenta responder a continuación, en lo que sigue con un desarrollo en el que se mezclan ambas cuestiones. En primer lugar, se detiene en los detalles de una biografía clásica, e inicia el tercer párrafo con la pregunta: "¿Dónde está la Silvina real?" (p. 7). En esta parte desarrolla aspectos vinculados a su poco afecto a dar entrevistas, su nacimiento, algunos datos de su familia, y advierte que es "la última de las siete hijas de Manuel Ocampo y Ramona Aguirre, como la hermana poco sociable de la muy sociable Victoria" (p. 7). Su biografía se limita también a referir brevemente a su matrimonio con Adolfo Bioy Casares, su amistad con Jorge Luis Borges y Norah Borges, en lo que establece cierta pertenencia a una tradición literaria, cierto

"linaje" de escritura. Además, sostiene que acompañó la crianza de la hija de Bioy Casares, y alude a su muerte en tono poético y eufemístico: "su vida se fue apagando lentamente una noche de diciembre de 1993 mientras dormía el sueño cruel de una enfermedad incurable" (p. 7). Luego sigue una descripción que se acerca a lo literario:

> Dicen, los que fueron al sepelio en la Recoleta, que un gato se coló en el responso y se puso sobre su ataúd, que llovía tanto que las callejuelas del cementerio recordaban un paisaje de Venecia (a Silvina le encantaba Venecia, a lo mejor fue a propósito, ¿cómo saberlo?). También se sabe que no fue su intención primera la de escribir, sino la de pintar. Para ello vivió en París y fue alumna de grandes pintores como De Chirico (p. 8).

La biografía que se nos ofrece de Silvina, con características opuestas a su hermana, "poco sociable", misteriosa, que se esconde detrás de máscaras, con una muerte comentada como si fuera el final de un cuento, y como si la misma autora lo hubiera dispuesto, nos remite a lo que sostiene Bombini (1991) sobre las leyes del género "biografía de autor en el manual escolar", si bien en este caso es una antología, observamos esta construcción que supone una fuerte operación de ficcionalización: "La recurrencia a ciertos *clichés* vinculados a la concepción del autor como genio inspirado, como sometido a un destino ineludible, más la idea de subjetividad a-social

y sobredotada y la originalidad como valor completan la evocación biográfica" (p. 14).

En esta parte se pone en juego una relación entre puntos de la vida de Silvina que solamente se pueden advertir si se conocen otras fuentes en las que se puedan sostener estas correlaciones. Sin embargo, no hay explicitación de esas fuentes, se constituye así un emisor que tiene conocimiento y que lo expone como algo obvio, en frases como "se sabe" de la cita anterior, que maneja el lugar del saber porque recorta información y puede vincularla.

A continuación, explicita dónde encontrar a Silvina y cómo. Empieza hacia el final de este apartado otro momento en el que refiere a los datos anteriores, en los que se detallaba a la Silvina "real", sosteniendo "Pero estos son solo 'decires', para conocerla debemos rastrearla y seguirle la pista en un mundo de libros" (p. 8). En este punto parece que la respuesta de la búsqueda se encuentra en los textos literarios, sin embargo, luego de referir a lo que se transcribe en la contratapa, como una búsqueda en un mundo de libros, sigue:

> Siempre va delante de nosotros para dejar un indicio engañoso, alguna señal que no resulte fácil desentrañar (por esto, y siguiendo el estilo de Silvina, en este libro habrá que buscar las pistas y las claves -escondidas entre las notas al pie, los parágrafos y los apéndices- para poder descifrar lo que ocultan los cuentos) (p. 8).

Se teje también una idea de lectura que descubre, que busca encontrar lo oculto, es decir, lo que está latente es la idea de lectura

"correcta" o más atinada. Desde esta mirada, el mensaje a descifrar solamente será accesible para aquellos que tengan los conocimientos adecuados. A la vez, en la cita se da importancia tanto a lo literario como a los apéndices de la antología, por lo que se propone un modo de lectura en el que lograr "descubrir a Silvina" es resultado de leer el recorte ofrecido por la antología, teniendo en cuenta no solamente los cuentos de la autora sino también los paratextos, en los que se advierte otra selección, en este caso un recorte teórico implícito (una suerte de antología oculta). Por eso una de las coordenadas de lectura es la que expone sobre el final de este paratexto inicial:

> ¿Cuál es el juego? El nuestro es fijarla en el recuerdo, mostrarla, descubrirla quitándose esos velos que pacientemente fue tejiendo, en la trama de sus textos; el de ella, seguir viviendo en un mundo de escritura, entre esos jardines de su invención, con estatuas rotas, niños imposibles, cartas de amantes sin promesas, árboles olvidados, llanuras y enredaderas (p. 8).

Es decir, como sostiene en el inicio de esta biografía, Silvina se oculta entre "múltiples máscaras", lo que el lector debe hacer es descubrirla.

Este primer apartado, finaliza con una explicitación de los libros de los que se tomaron los cuentos para la antología y bajo el subtítulo "Primeras ediciones en los cuentos de estas antologías" se detallan en orden cronológico los mismos. Lo anterior funciona como una muestra típica de los manuales, una secuencia que enuncia títulos, deudora de la mirada que enfatiza la historiografía literaria en la escuela.

En la página siguiente, previa al inicio de la selección de cuentos encontramos tres imágenes que funcionan como síntesis de las claves propuestas en la "Biografía mínima" (ver figura 2). Observamos una foto con el rostro de Silvina Ocampo en el contexto de una exposición de dibujos en los "Amigos del Arte"; otra de Silvina con Bioy Casares en Palermo; por último, un retrato de Bioy joven, que corresponde a un óleo realizado por Silvina. En primer lugar, la imagen del autor es típica al acompañar a las biografías, en tanto imágenes que intentan otorgar autenticidad al relato que acompañan, posicionándolo en el plano empírico, que busca unirlo con lo "original". La selección de imágenes destaca lo dicho en la biografía, su relación con Bioy y su interés por la pintura que la insertan en un contexto siempre artístico y a modo de "prueba" de que efectivamente ella también pintaba. Además, la referencia a otros escritores une a Silvina con una tradición literaria, de interés a la hora de explicar en un contexto escolar, lo cual es también una forma de acceso: tal vez si no conocen a Silvina, puedan reconocer a Borges, a Bioy Casares o a su hermana Victoria.

En este primer apartado, podemos observar que el "juego" que propone de encontrar a Silvina, más allá de que por momentos enuncia que focalizará en la lectura literaria, no parece traicionar la tradicional lectura de ingreso por la biografía de autor como dato previo necesario que permite correlaciones en la lectura vida-obra. Lo que no se expone es que ese recorte biográfico es una construcción que responde a una determinada tradición escolar, y además que las fuentes de las que se sirve, si bien podrían rastrearse en las

"**Referencias bibliográficas** general" del final de la antología, no se exponen con citas ni referencias por lo que no son explícitas y se desdibujan. En este sentido, podríamos vincularlo con lo mismo que sucede en los manuales escolares, como sostiene Pierre Kuentz en "El reverso del texto" (1992): "lo que se presenta como un texto, es en realidad, una cita" (p. 36). Esta construcción genera una ilusión de unidad que hace perder de vista el recorte, y permite que los paratextos tengan enunciados que no pueden cuestionarse ya que evitan la fuente, limitando la posibilidad de diálogo entre teorías.

El protocolo de lectura que se propone en estos paratextos iniciales es "encontrar" a la autora gracias a la correlación de determinados aspectos que propone la antología. Como se podrá advertir con más detalle en el Póslogo y en las actividades, el énfasis en la cuestión biográfica que se detalla será funcional a una lectura autobiográfica.

Póslogo y actividades: propuestas en clave autobiográfica

Luego de los paratextos iniciales continúa el conjunto de cuentos seleccionados para la antología, y sigue a estos un Póslogo. Este comienza con la contextualización de Silvina Ocampo en su época, se hace referencia a la polémica entre los de Florida y los de Boedo y se posiciona a la autora en el cruce de contradicciones:

> Por eso su escritura está también cruzada por líneas diversas: con Borges y Bioy Casares comparte el ámbito de una literatura casi fantástica, aunque los tres difieran en las formas. Con otro contemporáneo

> muy importante, Manuel Mujica Láinez, el gusto por la convivencia entre lo real y lo fantástico. Con la prosa dura de Roberto Arlt, podría decirse que comparte ese coloquialismo tan particular. De los boedistas quizás le venga esa afición por la truculencia y la crueldad de las relaciones interpersonales; de los de Florida, su afectación estilística y su refinada economía expresiva (p. 77).

Como podemos observar, de forma similar a los paratextos iniciales, se ubica a Silvina en relación con otros autores contemporáneos a ella, de un modo resumido, sin partir de cuentos específicos, sino desde la afirmación de generalidades. Es un discurso facilitado para el lector esperable (estudiante) y en el que interesa marcar cierta periodización literaria. Estas influencias de la época se establecen entre autores, así en lugar de partir de textos literarios específicos se enuncian determinados nombres de escritores, como dadores de sentido con un estilo clasificable (Borges y Bioy Casares, "literatura casi fantástica"; Manuel Mujica Láinez, "entre lo real y fantástico"; Roberto Arlt, "coloquialismo"), y sin dar lugar a posibles matices en esas producciones. El acercar la obra de Silvina Ocampo a autores reconocidos también es una forma de canonización escolar, porque pasa a formar parte de una "familia literaria", la cual la hace merecedora de ser parte de la selección, es decir, es una forma de justificar el propio recorte de la antología.

En el Póslogo, uno de los apartados se titula "Silvina y su máquina narrativa", en el que se incluyen una serie de características propias

de su "máquina narrativa". Uno de estos ejes es "Renovación de temáticas tradicionales", siendo uno de sus puntos la cuestión autobiográfica:

> lo autobiográfico, tanto a través del recuerdo de escenas de su infancia como por la introducción de referencias a su presente de escritora (por ejemplo, "Viaje olvidado" o "Los grifos"). Aunque no siempre sean tan explícitos, la obra de Silvina puede leerse en esta clave de referencias autobiográficas y ocultas. (p. 88)

Nuevamente, de acuerdo con los paratextos iniciales, el camino lector se construye como una búsqueda de referencias detrás de las cuales estaría la Silvina que se oculta, que usa "máscaras". Como vemos en la cita anterior, el término autobiográfico no es explicado ni tiene ningún tipo de introducción, como suele suceder en estos materiales escolares, se enuncia como si fuera un saber conocido, presentado sin polémicas ni ambigüedades, tal vez, apostando a un saber "obvio" o de "sentido común": es eso que se puede rastrear en la vida de la autora. Si bien no es explicitado, podemos preguntarnos ¿de qué definición de lo autobiográfico parte?, ¿cuáles serían sus bases teóricas?, ¿cómo y dónde se deben buscar esas referencias?

Estas últimas preguntas de forma implícita se pueden rastrear en las actividades que propone la antología, ubicadas luego del Póslogo, en las que las consignas de escritura tienen ciertas guías que facilitan las respuestas. Si nos detenemos en aquellas propuestas autobiográficas, en principio encontramos una serie de actividades

sobre el cuento "Viaje olvidado". Al igual que el resto de las actividades divididas por cuento, comienza con un párrafo introductorio: "es el cuento que da el nombre al primer libro que Silvina publica; quizás por esto es que en él se habla de los primeros recuerdos que un niño puede tener" (p. 97). Apela a una lectura que ya había anticipado para este cuento en el Póslogo, en la posibilidad de leer en estos relatos la vida de Silvina cierto rastro. En este sentido, la primera actividad (recordemos que son propuestas también de escritura), consiste en "Redactar el primer recuerdo que se tenga de la más lejana infancia" (p. 97). Aquí la propuesta involucra al lector y le propone escribir en clave autobiográfica al recuperar la experiencia de los propios estudiantes, y narrar sus propios recuerdos. Esta lectura cruza lo ficcional y lo no ficcional, algo similar sucede en la propuesta cuatro: "Debatir en clase cuándo hay que participar a los niños de esta y otras verdades que a veces enmascaran hechos y situaciones en la infancia" (p. 98). Es decir, el texto literario es un pretexto para generar en el aula otras discusiones en las que se involucran las vivencias cotidianas. Asimismo, la categoría de lo autobiográfico no es considerado un elemento a definir, sin embargo, sí se establecen ciertas coordenadas que facilitan la resolución de estas propuestas, por ejemplo, en la actividad dos, se solicita "hallar las marcas autobiográficas y comentarlas entre todos (para ayudarse, recurrir a las entrevistas, los apartados "Silvina y ella misma", "Silvina y los otros" y la "Biografía mínima, al gusto de Silvina")" (p. 98). Es decir, los paratextos de la antología se posicionan como textos de estudio, necesarios para

comprender el cuento, pero, además, expresan implícitamente una definición de lo autobiográfico como la correlación entre determinados pasajes de los cuentos y determinadas fuentes sobre su vida (en este caso, un recorte propuesto por la propia antología). En este caso, refiere a cuestiones de la temática de la infancia de Silvina, no a su vida específica, sino a la forma de tratar en su narrativa aquello que tiene que ver con la niñez. Así en las entrevistas seleccionadas algunos fragmentos refieren al tema de la infancia en las narrativas de Silvina, así lo expresa en una de los textos citados:

> Algunas personas dicen que los chicos no sufren. Quizás ahora no sufran. Pero sí sufrían cuando yo era chica. Tenían que esconder lo que sentían, un chico sensible se sentía inseguro porque todo estaba lleno de prohibiciones, porque en todas partes había trampas y uno siempre estaba expuesto al ridículo (p. 92).

Observemos, además, que las entrevistas seleccionadas no se encuentran transcriptas en su totalidad, sino que son fragmentos, un intento de agilizar la lectura para el estudiante, pero también una forma de determinar aquello que se considera de interés -de acuerdo con los objetivos de la antología- y que deja de lado otros aspectos, a modo de elementos secundarios.

La propuesta que sigue trabaja con el cuento “La casa de azúcar”, en este caso la clave orientada hacia lo autobiográfico se encuentra en la introducción: “[este cuento] constituye, junto con otros textos que no figuran en la presente antología, una suerte de continuación

literaria de aquella primera forma de expresión que tuvo Silvina: la pintura" (p. 98). En este caso, si se leyeron los paratextos iniciales, se puede advertir la relación con la vida de la autora, aspecto en el que se insistió desde la propia tapa del libro con la selección de un cuadro de uno de los maestros de pintura de Silvina. Es decir, hay continuidad en determinadas coordenadas, que se sostienen en el paratexto inicial, en el Póslogo y en las actividades, sin que ello surja de la lectura de los cuentos necesariamente. De este modo, los paratextos se posicionan como textos de estudio.

El cuento anterior es retomado en otra actividad posterior con el relato "Amor", en el que la introducción expresa una posible relación autobiográfica, como coordenada que aúna la obra de la autora: "Este cuento junto con *La casa de azúcar*" -y otros no presentes en esta antología- muestran a una Silvina que no aceptaba los condicionamientos que la sociedad de su época imponía, especialmente a las mujeres, respecto de la conducta amorosa" (p. 100). Si bien no se explicitan las fuentes posibles para sostener esta afirmación, tampoco se la desarrolla en las actividades de este relato. Lo que sí se puede observar es que nuevamente se propone la intertextualidad sin limitarse a la especificidad literaria, así en la actividad 3:

> Este cuento se puede abordar desde la noción de intertextualidad (cruces o diálogos que un texto mantiene con otros -literarios y no literarios- anteriores y posteriores). El barco, el naufragio, la pareja que se destruye recíprocamente, la infidelidad,

> son algunos temas de este cuento que pueden hallarse en otros discursos. Buscar ejemplos (p. 100).

En el cuento "Los grifos", en el apartado introductorio a las actividades, se sostiene que "Silvina presenta como coexistentes espacios reales, imaginarios y soñados. Al mismo tiempo, nos permite echar un vistazo a su mundo privado y a sus célebres amigos" (p. 105). Como podemos observar en la cita, se alude a la autora con nombre propio como si fuera lo mismo que la narradora, se homogeneiza como si fueran una misma categoría y a partir de ello se habilita una lectura autobiográfica en la que se debe desenmascarar a la autora y su mundo privado en el relato. En este caso, algunas actividades que acompañan esta propuesta apelan a rastrear ciertas marcas autobiográficas: "localizarlas y redactar el copete que encabezaría la entrevista que le podrían haber hecho a Silvina con motivo de la publicación de *Los grifos*" (p. 107). Algo similar propone la última actividad de este apartado: "Escribir el diálogo entre Borges y su hermana Norah cuando éste, supuestamente, le advirtió sobre los grifos" (p. 107). De este modo, el texto se propone como un cruce entre realidad y ficción, desentendiéndose de la especificidad propia de lo literario.

En el cuento "La sinfonía", en su introducción se sostiene que además de la pintura y la escritura Silvina también tocaba el piano, y agrega que "quizás de esta afición surja este cuento que narra el vacío y la ansiedad que provoca aquella música que no se puede componer pero que se siente constantemente en algún lugar del alma" (p. 113).

En esta relación propuesta el autor y su vida se establecen como el origen del relato, una mirada de lo autobiográfico en la que las correlaciones permiten establecer cronologías en las que la ficción es antecedida por la vida real, dejando de lado otros posibles discursos intertextuales como el literario. Asimismo, encontramos ciertos matices en la aseveración, en ese "quizás", que no es más que una falsa modestia, ya que el emisor enuncia posicionado como fuente del saber sin referencias, desde un lugar de poder en tanto es quien elige y recorta la selección, pero también quien puede "alumbrar" las referencias que tal vez el lector desconozca.

El apartado de las actividades, luego de detenerse en cada cuento, propone una lectura en conjunto de la selección propuesta, en la que se abordan aspectos anticipados en el Póslogo. Uno de ellos es el apartado "Lo autobiográfico", en el que refiere a las "innumerables referencias a su vida real; algunas son evidentes, otras están bien disimuladas" (p. 116). A continuación, se propone teniendo en cuenta los datos que se mencionan en la "Biografía mínima", en el Póslogo y en la sección "Ahora habla Silvina" (en donde se ubican fragmentos de entrevistas y prólogos):

> rastrear elementos autobiográficos en los cuentos de la antología y -siguiendo el orden cronológico de las fechas de publicación de cada uno- construir una lista para completar la "Biografía mínima" -que ya no será tan mínima-; cambiarle el título por uno que resuma el gusto de quienes realicen la consigna (p.116).

Nuevamente lo ficcional se correlaciona con la vida real de la autora. En este recorrido podemos encontrar una concepción de lo autobiográfico implícita, en la que se busca poner en correlación el relato ficcional con aspectos que puedan encontrarse en otras fuentes no ficcionales, como entrevistas realizadas a Silvina Ocampo. Esta concepción no respondería estrictamente al "pacto autobiográfico" que propone Philippe Lejeune (1994), quien sostiene que el género autobiográfico es contractual e implica que coincidan la identidad del autor, del narrador y del personaje, como sostiene en una primera definición (luego ampliada y cuestionada): "relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad" (p. 50). Según Lejeune, el pacto autobiográfico es la afirmación en el texto de esa identidad, que nos envía al nombre de autor de la portada, esto determina un modo de lectura del texto y genera efectos que lo definen como autobiográfico. Es por lo tanto un género contractual que varía históricamente y en el que se identifica el narrador con la firma de autor: "las formas del pacto autobiográfico son muy variadas: pero todas ellas manifiestan la intención de hacer honor a su *firma*. El lector podrá poner en entredicho el parecido pero jamás la identidad" (p. 64). Sin embargo, en las propuestas de la antología de Colihue no se hace referencia a una lectura que tenga en cuenta el nombre propio, sino que la unión entre las identidades se obtiene al usar indistintamente el nombre de la autora y la categoría de narrador, pero no porque esa unión se funde en el texto literario,

sino como una forma de anular diferencias y permitir la libre relación entre argumentos parecidos de fragmentos de otros textos no ficcionales con ciertos pasajes de los cuentos. No se insiste en que esto se mantenga como un pacto de lectura a lo largo de todo el texto, ni tampoco se explicita el modo de selección de los textos que sirven para "verificar" el cotejo con otros discursos sobre su vida, sino que son textos elegidos por quienes realizan la selección, como si ese conocimiento fuera el aval necesario para saber cómo discernir entre textos más o menos adecuados para establecer relaciones intertextuales autobiográficas.

Lo anterior parecería acercarnos a la definición de Paul de Man (1991), quien cuestiona la definición de Lejeune, y problematiza la concepción de la autobiografía como un género, en su lugar tiene en cuenta la construcción retórica, y sostiene que "la autobiografía, entonces, no es un género o un modo, sino una figura de lectura y de entendimiento que se da, hasta cierto punto, en todo texto" (p. 114). Según de Man, el momento especular de todo acto de entendimiento revela la estructura tropológica que subyace a toda cognición, entonces:

> El interés de la autobiografía, por lo tanto, no radica en que ofrezca un conocimiento veraz de uno mismo –no lo hace-, sino en que demuestra de manera sorprendente la imposibilidad de totalización (es decir, de llegar a ser) de todo sistema textual conformado por sustituciones tropológicas (p. 114)

Así, sostiene que la prosopopeya es el tropo de la autobiografía, otorga voz a algo que no está vivo. La lectura de de Man se sostiene desde una mirada deconstructiva, en el que el lenguaje es figura, es representación: "El lenguaje, como tropo, produce siempre privación, es siempre despojador" (p. 118). En este sentido, la autobiografía es "desfiguración", desposee, oculta y a la vez restaura.

Sin embargo, si bien en la antología de Colihue se insiste con buscar a Silvina Ocampo detrás de sus "máscaras", oculta, en realidad esta mirada se aleja de la propuesta de Paul de Man por la gran direccionalidad que se propone en las actividades y paratextos que acompañan la antología. Ya que se busca un cotejo argumental entre fuentes que tienen en cuenta la referencialidad de la autora "real", a modo de registros externos a lo literario en los que se guarda cierta "verdad" y "realidad" de la autora de carne y hueso. Es decir, estamos frente a la clásica mirada escolar que considera necesario para adentrarse en los textos literarios la previa lectura de la biografía del autor, con ciertos datos que permitan explicar el origen o el motivo de ciertas historias. En esta mediación editorial no se explicita el criterio de selección de fuentes que sirven al recorte biográfico de la autora, no se polemizan sobre las posibles mediaciones y recortes de esas fuentes, y, además, en las actividades se propone retomar aspectos "biográficos" de los estudiantes como posibles puntos de partida para la escritura. En efecto, se propone a la vez un protocolo de lectura y de escritura en el que el sujeto que escribe es el faro que sirve como guía en la lectura, propietario de ciertas coordenadas textuales y que

otorga con la exposición (voluntaria o involuntaria) de su propia vida ciertos significados a sus escritos en clave autobiográfica.

A modo de cierre

En el presente análisis detectamos que se construye desde la antología de Colihue un camino que orienta y ordena la lectura hacia lo autobiográfico. Desde los paratextos iniciales se busca conectar la obra con la vida de la autora, y esto se logra en una lectura recursiva en la que se relacionan diversas partes de la propia antología. Así, encontramos en la tapa una pintura de uno de los maestros de Silvina Ocampo, éste es uno de los primeros gestos de esta propuesta que se explicita en el paratexto inicial de la antología, en la breve biografía, en la que se afirma que fue alumna de Giorgio de Chirico.

El título de esta selección, "Cuentos difíciles", expone la propuesta de "buscar a Silvina", es decir, una lectura autobiográfica que exige seguir ciertas pistas. Estas claves de lectura son otorgadas por los paratextos de la antología, que se vuelven textos de estudio imprescindibles para comprender la línea de lectura que propone esta selección.

Como suele suceder en este tipo de material escolar, el ingreso a un corpus organizado por autor es antecedido por su biografía, en la que encontramos datos básicos sobre su vida. Las fuentes no son explicitadas, es el emisor quien se posiciona en un lugar de saber, quien tiene las claves para ayudar a "descubrir a Silvina". De este modo, observamos una selección de cuentos de la autora que

conforma la antología literaria propiamente dicha, y, por otro lado, una antología teórica en parte implícita y solapada, presente en los paratextos que acompañan los textos literarios.

En el Póslogo y las actividades de la antología, encontramos propuestas que marcan en los cuentos seleccionados una lectura autobiográfica, sin embargo, el concepto no es problematizado ni discutido. Se remite a los paratextos iniciales a fin de establecer correlaciones entre los cuentos y la presentación biográfica propuesta, y, además, las actividades también remiten a la escritura autobiográfica de los lectores de la antología. Asimismo, el concepto de autor y narrador es por momentos homogeneizado. Por lo tanto, pierde especificidad lo literario y se propone un cruce entre lo ficcional y lo no ficcional.

Es un camino de lectura que se expone ordenado, pero fuertemente orientado, por lo que difícilmente se pueda pensar este modelo por fuera del acompañamiento de los expertos que guían esta selección. Es decir, no podría el lector estudiante de la antología replicar esta lectura por sí solo por fuera de este libro, porque no se logra explicitar el concepto de autobiografía, no se lo problematiza, ni se expone el método, ya que exige la correlación con datos biográficos que en este caso son recortados y presentados por los emisores de la antología.

Como comentamos anteriormente, si intentamos rastrear el concepto de autobiografía propuesto, nos encontramos que no respondería estrictamente al "pacto autobiográfico" que propone

Philippe Lejeune (1994), ni tampoco a una mirada deconstructiva como propone Paul de Man (1991), sino a una lectura biografista y autobiográfica típica de lo escolar, en la que se propone un cotejo argumental entre fuentes, siendo éstas posicionadas cronológicamente como anteriores y en muchos casos como motivo de los cuentos. Es decir, datos que anteceden y que exigen la lectura previa para tener una mirada "completa" de lo literario.

Seguramente las lecturas en el aula proponen desvíos, e incluso pueden no tener en cuenta los paratextos, pero el análisis de este tipo de material puede dar cuenta de ciertas miradas que son funcionales a esos espacios. Además de la necesaria problematización de categorías y conceptos que permitan promover lecturas críticas de lo literario, y que superen recortes descontextualizados que dificultan un análisis intertextual y dialógico.

Figuras

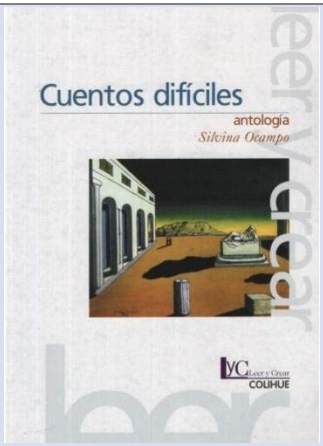

Figura 1. Prestigiacomo, 2007, tapa.

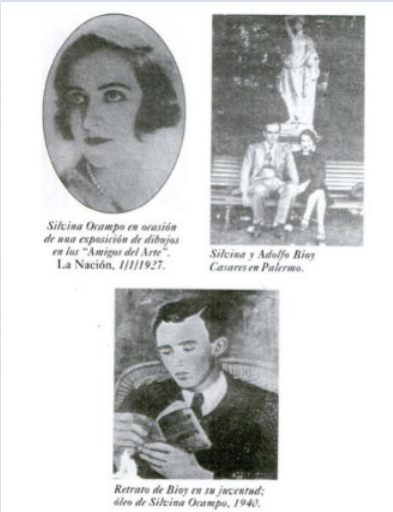

Figura 2. Prestigiacomo, 2007, p. 9.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer en la escuela. La lectura de literatura como práctica sociocultural*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf

De Man, P. (diciembre, 1991). La autobiografía como des-figuración. Suplemento Antrophos. 29, pp. 113-118.

Foucault, M. (1969). ¿Qué es un autor? México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Genette G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.

Kuentz, P. (1992). *El reverso del texto*. En Bombini G. (comp.). Literatura y Educación (pp. 34-65). Buenos Aires: CEAL.

Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: MegazulEndymion.

López Casanova, M. (julio, 2007). Modos de leer literatura y construcción de la distinción. *Anales de la educación común*. 3, 6, pp. 95-101.

Panesi J. (diciembre, 2001). Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. En *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), pp. 104-115. Recuperado de https://www.cetycli.org/cboletines/panesi.pdf

Prestigiacomo, R. (2007). *Cuentos difíciles (antología, Silvina Ocampo)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARIANA BASSO CANALES



Es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es Becaria tipo B de la Universidad Nacional de Mar del Plata y, en este marco, se encuentra trabajando en un proyecto de investigación denominado "Cartografías en tensión: literatura y escritura de invención en la escuela argentina, entre políticas estatales y la configuración de los mercados editoriales (1983-2001)". Cursa la Maestría en Letras Hispánicas (Facultad de Humanidades, UNMdP) y el Doctorado en Letras (Facultad de Humanidades, UNMdP). Desde 2015 es investigadora en formación de GRIEL (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Cumple funciones de docencia como Adscripta becaria en Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP) y en Teoría y Crítica Literarias II (UNMdP). Ha participado en distintas Jornadas, publicado artículos y reseñas en libros y revistas especializadas vinculadas a las temáticas

del grupo de investigación al que pertenece. Integra el equipo editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, como correctora y maquetadora. Se desempeña como profesora en escuelas secundarias y en el ISFD N° 84 de la ciudad de Mar del Plata.



Dice Carolina Tosi en el prólogo:

"...desde una perspectiva que enlaza la crítica literaria y la didáctica de la literatura con los estudios sobre la la historia de la lectura y la edición, esta producción académica, colectiva y comprometida, se presenta como un contundente avance en los estudios de las prácticas de lectura y mediación literaria en el campo escolar argentino. Los lectores podrán descubrir y conocer en profundidad ciertas operaciones de selección, edición y circulación de obras que presentan diferentes materialidades. Este libro, sin lugar a dudas, constituye un valioso material de reflexión para los mediadores y, a la vez, se cimenta como un aporte fundamental en la construcción conceptual y metodológica de un campo multidisciplinar de gran relevancia, en pos de la transferencia a los ámbitos educativos."