

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Humanidades

Departamento de Letras

Tesis de Maestría en Letras Hispánicas

**Recoger y cultivar la literatura para su enseñanza. Protocolos de
lectura y modos de leer en antologías escolares de textos narrativos de
Editorial Colihue (1994-2001)**

Tesista: Mariana Basso Canales

Directora: Carola Hermida

Codirectora: Lucía Belén Couso

Febrero 2025

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	2
Índice de figuras.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
I.1 Categorización teórica.....	10
I.2. Estado de la cuestión.....	17
I.3. La selección del corpus.....	30
II. PRIMERA PARTE. Protocolos de lectura.....	34
II.1 Breve historia de la antología escolar argentina.....	34
II.2 Selección y canon literario.....	36
II.3 Umbral del texto: los paratextos iniciales.....	46
II.4 En el camino de salida: los Póslogos.....	61
II.5 “Leer y Crear”: hacia un lector productor.....	76
II.5.1 La organización de las propuestas.....	78
II.5.2 Propuestas de lectura: comprender e interpretar.....	80
II.5.3 Consignas de producción: para imaginar y escribir.....	88
II.5.4 Propuestas generales.....	96
III. SEGUNDA PARTE. Modos de leer.....	100
III.1 Sobre la metodología.....	101
III.2. Análisis de casos: encuesta.....	105
III.3 Análisis de casos: entrevistas.....	116
III.3.1. Entrevista. Caso 1.....	118
III.3.2. Entrevista. Caso 2.....	128
III.3.3. Entrevista. Caso 3.....	132
III.3.4. Entrevista. Caso 4.....	137
III.3.5. A partir de las entrevistas.....	144

IV. CONCLUSIONES.....	151
V. ANEXOS.....	163
Anexo 1. Guion para entrevista.....	163
Anexo 2. Encuesta. Respuestas sobre las ventajas de las antologías literarias escolares.....	165
Anexo 3. Entrevistas.....	171
Caso 1.....	171
Caso 2.....	181
Caso 3.....	187
Caso 4.....	193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203
Agradecimientos.....	220

Índice de figuras

Figura 1. Distribución en porcentajes de uso de antologías literarias de editoriales de circulación comercial.....	106
Figura 2. Distribución en porcentajes de frecuencia de uso de antologías literarias en el aula.....	106
Figura 3. Distribución en porcentajes de maneras de seleccionar partes de las antologías literarias.....	106
Figura 4. Distribución en porcentajes de conocimientos de las antologías seleccionadas de Colihue.....	107
Figura 5. Distribución en porcentajes de reconocimiento de antologías seleccionadas de Colihue como parte del material presente en la biblioteca de la escuela.....	108
Figura 6. Distribución en porcentajes de uso de las antologías seleccionadas de Colihue en las aulas.....	108
Figura 7. Distribución en porcentajes de soportes utilizados para leer en el aula.....	109
Figura 8. Distribución en porcentajes de dispositivos utilizados para leer en el aula en formato digital.....	109
Figura 9. Distribución en porcentajes de dispositivos utilizados para leer en el aula en papel.....	110
Figura 10. Distribución en porcentajes de variables priorizadas en la selección de textos literarios.....	111
Figura 11. Distribución en porcentajes de valoración de utilidad de las antologías literarias en las clases de prácticas del lenguaje y literatura.....	112
Figura 12. Mapa de Mar del Plata. Barrios Las Heras y Villa Evita (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)	118

Figura 13. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada religiosa en la que se desempeña la profesora del Caso 1 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	119
Figura 14. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada laica en la que se desempeña la profesora del Caso 2 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	128
Figura 15. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada laica en la que se desempeña la profesora del Caso 3 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	133
Figura 16. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada religiosa en la que se desempeña la profesora del Caso 3 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	133
Figura 17. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de las tres escuelas de gestión estatal provincial en la que se desempeña la profesora del Caso 4 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	138
Figura 18. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de una de las escuelas de gestión estatal provincial en la que se desempeña la profesora del Caso 4 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.).....	138

INTRODUCCIÓN

Qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla

Gustavo Bombini, 2001, p.53

La presente tesis de Maestría en Letras Hispánicas titulada “Recoger y cultivar la literatura para su enseñanza. Protocolos de lectura y modos de leer en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue (1994-2001)” parte de los sucesivos trabajos de investigación y docencia en adscripción a Didáctica Especial y Práctica Docente (Letras), y de los aportes proporcionados por la adscripción a docencia a la cátedra de Teoría y Crítica Literarias II (Letras). Se inscribe en los proyectos de investigación “Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad” (2019-2020) y “Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino” (2021-2022), del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL) dirigido por la Dra. Carola Hermida (FH- UNMDP- SCyT), radicado en CELEHIS /CECID. Este trabajo es continuación y profundización de la tesis de Licenciatura en Letras defendida en 2017, titulada “Ordenar la lectura. Selección de textos y construcción de un protocolo lector en las antologías literarias de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue”, dirigida por la Dra. Carola Hermida. En esta oportunidad, partiendo de las conclusiones allí alcanzadas, se pretende llevar adelante un análisis más detenido de los géneros literarios que se jerarquizan en un corpus de antologías editadas en el marco de la colección Leer y Crear, y simultáneamente, estudiar los protocolos de lectura y los modos de leer que se promueven en estos dispositivos, tendientes a disponer y adecuar los textos literarios en función de un uso escolar. Para ello, se incorporan en la segunda parte encuestas y entrevistas realizadas a docentes marplatenses.

Asimismo, este trabajo se nutre de estudios previos en el marco del proyecto de investigación “Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue”, dirigido por la Dra. Rosalía Baltar, codirigido por la Dra. Carola Hermida, realizado en el marco de una Beca de Investigación categoría A (UNMdP, período 01//05/2020-31/03/2023). Como fruto de este trabajo, se publicaron y comunicaron avances en jornadas y congresos nacionales e internacionales que nutren el actual recorte.¹

A partir de esas investigaciones, la presente tesis procura analizar cuatro antologías escolares de textos narrativos que forman parte de la colección “Leer y Crear” de la Editorial Colihue: *Cuentos con detectives y comisarios. Antología* (2010), *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor* (2012), *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología* (2012), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología* (2009). En ellas se establecen relaciones entre textos en las que se imponen determinadas lógicas de selección. Su justificación se fortalece desde los discursos que acompañan la antología, ya que tanto desde el recorte del corpus elegido como la “guía paratextual” (notas, introducción, consignas de escritura, etc.) se da cuenta de la adaptación del texto al aula. Como señala Chartier (1996), si bien la lectura no puede ser totalmente dominada, la materialidad del libro determina en parte su forma de leer. Cómo se adaptan estos textos y las estrategias utilizadas para acercarlos a un grupo escolar develan una serie de operaciones orientadas a condicionar u “ordenar” ciertas formas de interpretación y construcción del sentido. Estos serán los ejes de análisis que estructuran la presente tesis.

Para tal fin, se presenta esta introducción, seguida del capítulo 1.2 en el que se aborda la categorización teórica y se precisan los conceptos centrales de la tesis. Luego en el capítulo 1.3 se ubica el estado de la cuestión, que tiene en cuenta tanto teorías de la

¹ Basso Canales, M. 2024a, 2024b, 2023, 2021a, 2021b, 2020; y Curutchet C. 2024, 2023, 2022, 2021.

crítica literaria como de la didáctica de la literatura y de investigaciones referidas a políticas de edición. En el capítulo 1.4 se justifica la selección del corpus.

Posteriormente, la tesis se divide en dos partes. En la primera, se abordan “Protocolos de lectura”: se trabajan aquí las mediaciones editoriales que dejan marcas materiales y que orientan la lectura hacia ciertos significados vinculados con el lector esperable (estudiante y mediadores). En este apartado se incluye II.1 “Breve historia de la antología escolar argentina”, en el que se realiza un acotado comentario histórico sobre las antologías escolares, sus modificaciones y funciones a lo largo del tiempo. Finalmente se contextualizan las antologías seleccionadas. En el capítulo II.2, “Selección y canon literario”, se problematiza la noción de canon, desde concepciones críticas de la literatura (Fowler, 1988; Jitrik, 1996; Rosa, 1998; Martínez, 1998; Piglia, 1998; Link, 2019) y otras propias del campo de la didáctica (Domínguez y Elizalde, 2012; Piacenza, 2012 y 2015). El análisis tiene en cuenta los paratextos de las antologías en las que se explicitan decisiones editoriales y justificaciones de los recortes propuestos, que orientan el ingreso por género literario. A continuación, en II.3 “Umbrales del texto: los paratextos iniciales”, se analizan los paratextos que anteceden la lectura (tapa, contratapa, introducciones), y se describen y estudian los diversos protocolos que se construyen como formas de acceso al género literario. En el capítulo II.4, “En el camino de salida: los Póslogos”, se analizan los paratextos que siguen a la lectura de los cuentos, que incluyen diversas referencias teóricas y de crítica literaria. Se da cuenta de sus operaciones y estrategias, así como de su funcionamiento recursivo con los otros paratextos. En II.5 “‘Leer y Crear’: hacia un lector productor”, nos detendremos en las propuestas de las antologías que intentan generar la producción de nuevos escritos, en las que el lector se vuelve productor. De acuerdo con el nombre de la colección, “Leer y Crear”, se presenta una concepción en la que la creación no es espontánea, ya que nace a partir de otros textos, semejante a las

propuestas de los talleres de escritura (Tobelem, 1994; Alvarado, 2013). En II.5.1 “La organización de las propuestas”, se explicitan y describen las diversas consignas que presentan las antologías, en algunos casos divididas en “Lectura” y “Producción” y en otros, por cuentos o por “Propuestas finales”. En II.5.2 “Propuestas de lectura: comprender e interpretar” se analizan las consignas de lectura, más cercanas al análisis textual de los textos, advirtiendo qué respuestas se construyen como “correctas” y qué se delimita como objeto de estudio. En II.5.3 “Consignas de producción: para imaginar y escribir” se estudian las consignas de “Producción” que comparten la finalidad de generar nuevos textos. En ellas la creación no es entendida desde la idea de originalidad espontánea o genio creador, sino que promueven diferentes estrategias que tienen como punto de partida lo leído en las antologías. En II.5.4, “Propuestas generales”, incluimos aquellas que involucran a todos los cuentos en un análisis transversal. Nos detendremos en qué concepciones de escritura subyacen y qué estrategias se promueven para generar nuevos textos.

En la segunda parte de la tesis, “Modos de leer”, se trabajan los modos de leer que se pueden detectar a partir del análisis de casos que tienen en cuenta el corpus propuesto. En su estudio se advierten continuidades y desviaciones de los protocolos de lectura anteriormente analizados. Si en los primeros capítulos nos detuvimos en la mediación editorial, en este caso focalizaremos en la mediación docente. La presente tesis desarrolla en este apartado una investigación cualitativa, por lo que se explicitan las teorías y las herramientas seleccionadas para llevar a cabo este estudio. En esta tercera sección se incluye, III.1 “Sobre la metodología”, en donde se detalla el formato de encuesta elegido y se describe el tipo de entrevista. Seguido de III.2 “Análisis de casos: encuesta”, en este capítulo, a partir de los resultados obtenidos se realiza un análisis global, que nos permite establecer comparaciones, continuidades y rupturas con los protocolos de lectura

estudiados. Asimismo, identificamos modos de leer que operan en el contexto escolar. Luego en III.3, “Análisis de casos: entrevistas”, de las encuestas realizadas se desprenden entrevistas a un conjunto de docentes que han utilizado en sus clases las antologías seleccionadas. Este intercambio profundiza y permite pormenorizar en los modos de leer antes detectados, teniendo en cuenta sus contextos específicos.

En el cuarto capítulo se retoman las conclusiones parciales alcanzadas en las páginas precedentes que, desde una mirada comparativa, habilitan una lectura que indica continuidades, desviaciones y rupturas entre los protocolos de lectura propuestos y los modos de leer en escuelas secundarias de Mar del Plata. Finalmente, se incluye un “Anexo” con los resultados de la encuesta y la transcripción de entrevistas.

I.1 Categorización teórica²

El análisis del trabajo propuesto tiene en cuenta la materialidad de las antologías seleccionadas. A partir de los estudios de Roger Chartier (1996), sostenemos que las formas construyen sentido y que la materialidad instauro cierto orden, advirtiendo también que “la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona” (p. 21). De esta manera, las antologías presentan textos publicados anteriormente por fuera del circuito escolar, que gracias a la “mediación editorial” (Chartier, 2000) buscan convertirse en adecuados para el aula. En ello se observa cómo los autores no crean libros, sino que escriben textos:

Esta distancia, que es justamente el espacio en el que se construye sentido, ha sido olvidada demasiado a menudo, no sólo por la historia literaria clásica que piensa a la obra como un texto abstracto cuyas formas tipográficas no tienen importancia, sino incluso por la “estética de la recepción”, que postula [...] una relación pura e inmediata entre las “señales” emitidas por el texto –que juegan con las

² Preferimos “categorización teórica”, en lugar de “marco teórico”, ya que este último es un término que puede ser cuestionado, como sostiene Dalmaroni (2020): “sugiere la adopción de una teoría previamente delimitada” (p. 24). De acuerdo con Cucuzza (Cucuzza y Spiegelburd, 2012), “la teoría no es un marco de la investigación, sino una construcción que se crea en el proceso de definición del objeto de estudio” (p. 18). En este sentido, en lugar de ser algo externo al objeto, en el análisis bibliográfico teórico y crítico abordamos un trabajo inicial con el corpus, que supone una “apropiación categorial y metodológica”, en lugar de su mera aplicación (Gerbaudo, 2009).

convenciones literarias aceptadas- y el “horizonte de expectativas” del público al que están dirigidas. (Chartier, 1996, p. 30)

La diferencia que plantea Chartier se sintetiza en la tríada: textos, libros y prácticas, usos o apropiaciones, lo cual en las antologías escolares responde a diferentes construcciones, ya que por un lado los textos remiten a la producción de variados autores de diversas épocas y procedencias; por otro lado el libro, en su aspecto material responde a decisiones de la editorial (con sus colaboradores y técnicos); y el uso o apropiación, en este caso, se vincula con el ámbito de la enseñanza escolar. Asimismo, la producción de sentido que nace de la lectura no refiere exclusivamente a los textos, sino a cómo estos son presentados, es decir, a los marcos que conforman la antología escolar y que orientan (ya que no pueden determinar totalmente) la lectura.

El orden de las antologías propuestas se advierte desde la construcción de un protocolo lector, que es uno de los conceptos que guía la primera parte de la presente tesis. El concepto de “protocolo” ha sido trabajado desde la crítica literaria por Jorge Panesi (2001) quien lo define como la “dimensión retórica o textual” de las operaciones críticas, una dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa: “un protocolo tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y las operaciones críticas, indica en qué condiciones, bajo qué parámetros las operaciones de lectura serán llevadas a cabo para asignarles validez” (p. 108). Según Panesi, los protocolos intervienen en tres capas simultáneas a la vez: en la dimensión teórica (fijando los límites y extensiones de los postulados); en la dimensión del objeto y su construcción (porque establece las zonas privilegiadas que son leídas bajo las condiciones que debe explicitar el mismo protocolo); y la dimensión expositiva y textual (determinados efectos retóricos). En este sentido, los paratextos, póslogos y guías textuales que acompañan al texto instauran un modo de leer relacionado con un modelo predeterminado de lector (en este caso “escolar”), y una forma de crear nuevos textos. De esta manera, “el pasaje de una forma editorial a otra ordena

simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público” (Chartier, 1996, p. 32). De allí la importancia de detenernos en las estrategias a través de las cuales estas antologías operan sobre los textos y su lectura. Para este análisis resultan útiles los aportes teóricos sobre los paratextos de Gérard Genette (1989), o en relación con lo escolar, los que realiza Maite Alvarado (1994), en los que nos detendremos más adelante.

El título de los libros seleccionados solamente contiene la palabra “antología”, pero es evidente su vinculación con lo escolar por insertarse en la colección “Leer y Crear”, que se orienta, como lo indica en su catálogo *on line* a estudiantes de lengua y literatura. Si se tienen en cuenta los marcos introductorios y las propuestas finales, se observa el imperativo didáctico que rige su construcción. En efecto, se puede considerar a las antologías escolares como dispositivos de lectura híbridos, porque combinan un espacio que oscila entre la antología propiamente dicha y el manual. Ofrece una selección literaria, pero como el manual, promueve una lectura orientada hacia un determinado fin con consignas de escritura y de relectura de los textos y marcos introductorios. La dificultad de este tipo de material escolar es la complejidad que presentan al combinar una serie de factores que intentan dar diferentes respuestas a la vez: a la escuela, lo literario y el mercado.

Las antologías literarias construyen recortes que siempre suponen una toma de posición estética y política, y dicen tanto en sus inclusiones como en sus silencios. En este sentido, como señala Hugo Achúgar (1989), se instala así un espacio sacralizado que busca fijar no solo aquello que debe recordarse sino particularmente lo que se relega al olvido. A su vez, Cecilia Eraso (2010) sostiene que son formas de intervenir en el campo literario, es decir, “instrumentos de ordenación ideológica y cultural que presuponen una determinada concepción de qué es la literatura y cuáles son los textos de lectura

imprescindible de eso que en cada momento llamamos literatura” (p. 1). Uno de sus fines es conservar los textos que merecen ser rescatados del paso del tiempo, lo cual responde a una visión occidental de conservación y del que son testimonio las bibliotecas, sueño de reunir la mayor cantidad de conocimientos y escritos. Chartier (1996) deteniéndose en Europa del siglo XVIII, da cuenta de tres acepciones para “biblioteca”: como lugar físico, como colección o como catálogo. De las tres, es interesante para el presente análisis su definición como colección, porque permite marcar ciertos matices entre colección y antología. Mientras las colecciones serían lo más cercano a las bibliotecas en su acepción de acumulación de libros diversos, las antologías responderían a una selección más reducida:

Tales florilegios, portátiles, son también “bibliotecas” producidas por la librería. Aunque la práctica del extracto sea común a ambos géneros, la intención no es idéntica. Ya no se trata de acumular en una colección única (periódica o no) una multitud de obras separadas y dispersas sino, inversamente, es cuestión de eliminar, seleccionar, reducir. (1996, p. 74)

La colección “Leer y Crear” se presenta como esa biblioteca que quiere contener lo más importante a conservar de la literatura para lectores estudiantes, en cambio la antología se concentra en algunos textos o a veces en sólo fragmentos. En efecto, en esta colección, según su catálogo *on line*, “conviven todos los géneros, autores clásicos y contemporáneos, regionales y universales, en una pluralidad que nos enorgullece” (Editorial Colihue, s/f., párr. 1). Es decir, intenta presentar textos variados en una comprensión de la colección desde una mirada enciclopédica. Mientras que la antología es más selectiva y específica, por ejemplo, en este caso, cada una se dedica a un determinado género literario. Respecto de la selección, las decisiones a tomar en una antología escolar tienen múltiples determinantes que exceden la acumulación. Por ejemplo, la representatividad de los textos o el posible interés que pueden despertar en un lector adolescente, pero, especialmente, la posibilidad de establecer cierta cohesión entre

ellos que permita marcar una coordenada en común de lectura. Su circulación en un ámbito educativo explica las visibles referencias, como, por ejemplo, que en sus títulos sea develado el criterio genérico como camino de armado de selección y primera guía de lectura. En la tradición escolar, ingresar al texto literario a través del cristal del “género” suele ser uno de los caminos más frecuentes, que promueve una lectura que se limita a menudo a registrar sus marcas y a la clasificación. De allí la crítica de varios especialistas, como Miguel Dalmaroni (2011), quien irónicamente considera a los géneros “homicidas escolares de la lectura”, o Gustavo Bombini (1991) quien advierte de la inmovilidad en las historias escolares del concepto de “género”, en tanto es usado como categoría estática y neutral, en una taxonomía pedagógica simplificadora, insuficiente cuando se la confronta con textos que no son habituales en el ámbito escolar.

Las antologías escolares, como se mencionó anteriormente, pueden considerarse dispositivos híbridos, entre la antología literaria propiamente dicha y el manual escolar. De allí su complejidad, dado que persiguen intereses de distintos órdenes, como el educativo, el estético y el económico. Coinciden en buscar una selección reducida que puede ser entendida como central o imprescindible, en este caso en relación con el género literario, es decir, una suerte de “literatura destilada”, como sostiene Carola Hermida (2015):

destilar la literatura, de obtener a través de la sapiencia y el gusto del antólogo, un producto más puro y concentrado, que brinde a lectores cada vez más numerosos y menos especializados, la selección de un cuerpo textual inaprehensible. (p. 5)

La palabra “antología” etimológicamente proviene del griego ἀνθολογία, de ἄνθος (ánthos, “flor”) y -λέγειν (-legein, “recoger”). Es decir, es una selección de flores, una colección de fragmentos (“florilegio”). En este caso un conjunto de relatos considerados centrales para el estudio de distintos géneros literarios, que se le ofrece a un lector estudiante, a modo de ramillete destacado de flores que sirven de muestra e ingreso

al campo de la lectura literaria. Frente a la amplitud y heterogeneidad, se selecciona, recorta y clasifica ese primer acceso, se lo vuelve ordenado, se homologan y simplifican los matices de estas “flores”. De allí, que se utiliza en el título de la presente tesis el concepto de “cultivar” la literatura, recuperando el sentido etimológico de la palabra en latín que deriva de *colo*, verbo latino de varios significados entre los que se encuentra “cultivar” y “habitar”. Este amplio significado etimológico nos permite pensar el vínculo con la agricultura, dado que el hombre sedentario reside en un lugar y “cultiva la tierra”, en oposición al nómada de la caza. Por lo tanto, el que cultiva también “habita” ese espacio, al igual que el profesor de literatura que deberá conocer su terreno, permanecer en él para proponer textos literarios que deben ser “cultivados”, en tanto son objetos mediados, que no crecen de “forma salvaje”, sino que se asientan en espacios que intentan ser ordenados y que esperan determinados desarrollos. En este sentido, todo profesor que habite la escuela se vuelve un “profesor antólogo”, ya que debe seleccionar qué ofrecer a sus estudiantes.³ Este trabajo de selección implica una apropiación de las propuestas editoriales que le ofrece el mercado, tarea que puede ser más o menos comprometida, obediente o transgresora. Según las decisiones que el docente tome, en tanto “autor del curriculum” (Gerbaudo, 2011), en torno a estos materiales, se propiciarán modos de leer más institucionalizados o epistémicos (Cuesta, 2003), definidos no sólo por lo que se elija leer en el aula, sino también (y especialmente) por los lugares y maneras desde los cuales

³ “La palabra «colegio» viene del latín, como muchas de las que utilizamos a diario. *Collegium* es un sustantivo que significa 'conjunto de colegas', 'corporación', 'gremio', 'asociación'. El vocablo *collegium* está formado por la raíz que aporta el verbo *lego* (infinitivo *legere*, forma participial *lectum*) que significa 'recolectar', 'recoger', 'reunir', 'amontonar', 'leer' al que se le añade un preverbio, *com-* (que, en realidad, es la forma arcaica de la preposición *cum*, 'con', convertida en prefijo) y el sufijo *-ium*, que suele usarse para formar sustantivos abstractos (...). Entonces, si tenemos en cuenta su etimología, la cual nos lleva a pensar el colegio como un conjunto de colegas que «recogen juntos», un gremio de personas que «comparten algo en común», sería bueno repensar la idea de colegio que tenemos en la actualidad y concebirlo, quizás, como una gran familia que marca de manera significativa nuestra juventud y ya no tan solo como un edificio. Un espacio en el que, de cierta forma, recolectamos conocimientos y experiencias, buenas y malas, de manera conjunta” (Meynet y Tapia Kwiecien, 2019, pp. 59-60).

lo haga. Los actuales *Diseños Curriculares* no ofrecen lecturas obligatorias, de allí que el recorte de un corpus sigue siendo una decisión que involucra al docente.⁴

Por lo tanto, como señalamos más arriba, si bien el presente proyecto se focaliza en los protocolos de lectura presentes en la selección de antologías de Colihue, se establecen dos momentos en esta tesis. En una primera parte, se indagan las operaciones de selección, jerarquización, yuxtaposición y montaje (Porrúa, 2013) mediante las cuales las antologías seleccionadas “destilan” (Hermida, 2015) la literatura, la “recogen” y “cultivan” en las páginas de un objeto diseñado especialmente para tal fin. En un segundo momento, se analiza a partir del trabajo con encuestas y entrevistas, un acercamiento a las prácticas que realizan profesores de secundaria de Mar del Plata del corpus propuesto que marcan desvíos, recortes, adaptaciones y otros “modos de leer” que desafían la propuesta material de Colihue. Este es otro concepto que orienta la presente investigación y que es utilizado por Josefina Ludmer (2015), quien parte de la teorización de John Berger en *Modos de ver* (1974). La crítica argentina los define como “códigos de lectura”, históricos (por lo tanto, cambiantes), y que se formulan a partir de las preguntas acerca de “qué se lee” y desde “dónde se lee”. En la primera cuestión se apela a distintos “espacios materiales”, es decir, zonas y objetos, y también a las interpretaciones y sentidos que se dan a aquello que se lee (social, político, económico, estético, científico, mítico, psicoanalítico, filosófico, etc.). En la segunda cuestión, “desde dónde se lee”, refiere al posicionamiento que adquiere el lector real o imaginario y a las prácticas literarias. Como sostiene Hermida (2020), el concepto de modos de leer es retomado para funcionar en el campo de la didáctica y de la literatura por Gustavo Bombini y Claudia

⁴ Al momento de escritura de la presente tesis se enviaron documentos provinciales que indican ciertas lecturas de Prácticas del Lenguaje y Literatura que serán obligatorias, nos referimos al Documento 1: Lecturas, escrituras y producciones orales irrenunciables en la Escuela Secundaria bonaerense, disponible en <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/2024/05/documento-1-lecturas-escrituras-y-producciones-orales-irrenunciables-en-la-escuela-secundaria-bonaerense-continuemos-estudiando-1.pdf>

López (1994), quienes lo vinculan con las decisiones que llevan a cabo los docentes, en las que se preguntan qué leer, qué canon habilitar y qué leer en esos textos (la estructura, los personajes, el contexto, el narrador). Asimismo, los profesores leen desde su autobiografía, desde diversas concepciones acerca de la literatura, desde distintas posiciones pedagógicas y políticas, entre otras.⁵ En este sentido, los modos de leer analizados en la presente tesis darán cuenta de un funcionamiento solidario con los propuestos por los protocolos de las antologías o, por el contrario, atajos, desvíos y transformaciones.

I.2. Estado de la cuestión

Como hemos señalado, el análisis del presente trabajo parte de la concepción del libro como un objeto donde las formas constituyen significado, lo cual es planteado por Chartier en *El orden de los libros* (1996). El historiador francés se detiene en un tiempo y espacio particular para su análisis: en Francia en los siglos XVI y XVII. Con referencias a Michel de Certeau, explicita que intenta hacer operativas dos proposiciones: la primera, que la lectura jamás puede ser totalmente impuesta “y no puede deducirse de los textos de los que se adueña; la segunda subraya que las tácticas de los lectores, insinuadas en este ‘lugar propio’ producido por las estrategias de la escritura, obedecen a reglas, a lógicas, a modelos” (Chartier, 1996, p. 40). Desde esta posición, Chartier da cuenta de que las formas construyen sentido, y frente a los análisis en Francia, fuertemente sociográficos acerca de las lecturas de los siglos XI a XVIII, en los que las divisiones culturales parecen ordenarse según lo social, propone partir de los objetos. Esta inversión es lo que permite comprender cómo diversos grupos sociales se apropian en forma diferente de los mismos textos. A la vez, no llegan a sus lectores sin un soporte, por ello,

⁵ Específicamente en el campo de la didáctica de la literatura, también trabajan este concepto Carolina Cuesta (2003), Martina López Casanova (2007) y Ximena Picallo (2020).

toda comprensión dependerá en alguna medida de sus formas. Esto último, evidencia que los autores no escriben libros sino textos, lo cual enfatiza una distancia que muchas veces no es tomada en cuenta.

Chartier (1996) grafica su análisis en la tríada compuesta por el texto, el libro y la lectura. Uno de los ejemplos que articulan su investigación es el caso de una fórmula editorial conocida en Francia como *Biblioteca azul*, catálogo que permitió el acercamiento de un corpus textual que en principio circulaba entre lectores ilustrados a los sectores más populares. De este modo se observa cómo los cambios formales pueden generar nuevas recepciones lectoras. En efecto, las formas se modelan conforme a las expectativas que tienen las editoriales de su público, pero a la vez los libros producen áreas de recepción más allá de divisiones sociales preestablecidas, en un proceso dinámico. Esta concepción da lugar al análisis de aspectos formales, a la materialidad del libro que también construye significado y que en las antologías es determinante para su recepción. Pero siempre desde el concepto de un espacio dinámico donde el control nunca es omnipotente, ya que más allá de lo que se espera se reciba en el público o las obligaciones y consignas que se intenten proponer en el libro, este siempre tiene un “movimiento contradictorio”, entre el control de la forma que intenta instaurar un orden y la rebeldía de la lectura (Chartier, 1996).

Lo anterior se inscribe en una disciplina que deriva de las limitaciones de los estudios focalizados en el libro o en la edición:

las historias de la edición, que proliferan en distintos países, implican una superación de las historias del libro, limitadas, por lo general, al objeto material, y abren la puerta a una historia de la lectura. Lectura que no debe entenderse en tanto experiencia (de acuerdo con una larga tradición que va de la fenomenología a la estética de la recepción) sino como práctica cultural. (de Diego, 2013, p. 43)

Además de Chartier, otro historiador que postula esta disciplina en la década de los 80 es Robert Darnton, quien en su ensayo “¿Qué es la historia del libro?” propone

denominarla “historia social y cultural de la comunicación por medio de la imprenta” (2010, p. 117), y considera que “la lectura aún sigue siendo la etapa más difícil de estudiar en el circuito que siguen los libros” (2010, p. 131). En 1986, en el ensayo “Primeros pasos hacia una historia de la lectura”, Darnton afirma que “la lectura tiene una historia. Pero ¿cómo podemos recobrarla?” (2010, p. 166). En este sentido, considera que es posible, pero también complejo su abordaje por la diversidad de fuentes. Además, sostiene que, al estudiar la lectura como fenómeno social, se debe responder no solamente a las preguntas de “quién”, “qué”, “dónde” y “cuándo”, sino también las más difíciles: “por qué” y “cómo”. Propone algunas sugerencias para su abordaje, entre las que incluye el análisis de obras de ficción, autobiografías, escritos polémicos, cartas, pinturas, entre otros; las formas en que se aprendía a leer, dentro y fuera del sistema escolarizado; abordar desde relatos autobiográficos conocidos hasta otros menos conocidos; revisar la teoría literaria y estudiar los libros como objetos físicos. En este último punto, hace referencia a las investigaciones de Donald McKenzie (1986) y de Roger Chartier (1992).

Si bien la materialidad instaure coordenadas de lectura, la interpretación no puede ser totalmente dominada. De esta manera, Elsie Rockwell desde un análisis etnográfico (1991), sostiene que el sentido no se construye desde los textos sino en la relación social que se establece con la lengua escrita. En “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas” (1995), luego de examinar clases de educación primaria en escuelas cercanas a la ciudad de México, entiende que existe distancia entre el texto escrito como referencia estable y las representaciones orales que se dan en el aula: “Mediante la exposición y la interrogación los maestros seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto escrito” (p. 199). De este modo, se instauran en las clases formas de representación alternativas en las que se privilegian determinados modos de leer e interpretar. Para la autora es necesario entonces el aporte etnográfico, porque “No es

suficiente hacer la historia de los manuales escolares como textos; es necesario adentrarse al difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura, que tienen su propia historia” (2001, p. 13).

En las antologías escolares seleccionadas -como ocurre generalmente con este tipo de obras, con textos que ya han sido publicados anteriormente- los marcos adquieren un lugar preponderante. Por ello, es pertinente el aporte de Genette en el estudio de los paratextos a los cuales refiere en *Palimpsestos* (1982), nombrándolos dentro de una de las cinco relaciones que define como transtextuales. A su vez, en *Umbrales* (1987) se detiene con más detalle en su análisis, y los define como lo que rodea al texto: “aquello por lo cual un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores, y, más generalmente, al público” (p. 7). El autor establece dos categorías espaciales. Por un lado, el “peritexto” que se encuentra alrededor del texto, y es el conjunto de paratextos más cercanos (como los títulos, prefacios, notas, entre otros); y, por otro lado, el “epitexto” que reúne aquellos más distanciados del texto, que se ubican en el exterior del libro, como las entrevistas, conversaciones, correspondencias, etc. El presente trabajo se centrará en el peritexto, y se detendrá en los marcos presentes dentro de las antologías. Entendiendo que son materiales escolares, sus paratextos tienen una funcionalidad específica acorde con las expectativas de circulación. Por ello, para el análisis se tienen en cuenta algunas propuestas orientadas a lo educativo, como *Paratexto* (1994) de Alvarado, donde se problematiza el concepto de peritexto de Genette en su clasificación de paratexto autoral y editorial.

El trabajo sobre las antologías escolares requiere en principio un análisis contextualizado que permita dar cuenta de las particularidades del género y del contexto nacional. Para ello se parte de un concepto de antología diferente del de colección, en el que la primera, como se adelantó en la introducción, responde a una selección reducida,

siendo en el caso que aquí nos ocupa una “literatura destilada” (Hermida, 2015) que busca saciar las necesidades de un lector en formación que no puede hacer el recorte por sí mismo y necesita ser guiado en un inicial acercamiento a un género literario. Mientras la colección acumula con el fin de reunir todo el conocimiento, la antología se concentra en una selección resumida que guarda lo que considera imprescindible y descarta aquello que se puede ignorar o desconocer. La selección no responde a fines neutrales ni meramente pragmáticos, sino que conlleva un posicionamiento ideológico acerca de qué es la literatura, qué debería conservarse, y que dada la presentación “objetiva” que se suele hacer en sus paratextos, corre el riesgo de una lectura acrítica: “como todo discurso canónico, la antología tiende a la naturalización a pesar de las advertencias que a este respecto hacen los antólogos en sus prefacios” (Eraso, 2010, p. 1).

En lo que respecta a la indagación específicamente de antologías son relevantes los aportes de Diego Bentivegna (2003), quien analiza dos casos en uso en la escuela argentina en su período de consolidación, también llamadas “Trozos selectos”, de Alfredo Cosson (1866) y de Calixto Oyuela (1885), en tanto “constructos textuales” en los que se disputa la definición de un canon (nacional o cosmopolita), y un protocolo de lecturas (retórico o historicista). Según Bentivegna (2003):

Los trozos selectos funcionan no sólo como florilegio textual, sino como instancias de regulación de la lengua y de las lecturas legítimas y, mediante la imitación, de las prácticas de escritura, en un contexto en el que la distribución distintiva del saber decir es determinante para legitimar el lugar hegemónico de las elites. (p. 15)

Desde esta mirada, entre fines del siglo XIX y primeros años del siglo XX en las antologías en uso en la escuela media argentina se expone la tensión entre una tradición cosmopolita residual y el nacionalismo hispanizante, que luego del Centenario y de la intervención de Ricardo Rojas, se encarnará en manuales de matriz historicista.

Desde una mirada contemporánea, Ana Porrúa (2013) realiza un análisis de las antologías en tanto encubren el gesto creador de una “lengua franca”, de un “idioma” en común. Estas proponen un orden, sin embargo, en esa estabilidad, siempre aparece la heterogeneidad: “el ejercicio del montaje de voces, de autores y de textos de esos autores; se hace evidente el *entre*, ese límite imborrable de la yuxtaposición” (cursivas de la autora, p. 91). En este sentido, abordar las antologías como “artefactos culturales”, permite recuperar a los textos como objetos que diseñan geografías, poéticas e ideologías, y también supone, acercarse a su materialidad y focalizar en el momento de una práctica (la del antologador, la de la historia de la literatura y la de la crítica) (Porrúa, 2013).

Considerando la hibridez de las antologías escolares -entre el manual y la antología literaria- es necesario que el análisis también oscile entre teorías literarias y otras que se orientan hacia lo educativo y hacia textos escolares. Por ello se tiene en cuenta el trabajo de Gustavo Bombini, quien en sus estudios relacionados con materiales escolares nacionales resulta un precursor en el área, y demuestra que es posible llevar a cabo un estudio crítico y diacrónico de la enseñanza literaria escolar argentina, un campo problemático que debe ser considerado específico. En efecto, en *Los arrabales de la literatura* (2004) realiza un recorrido del curriculum en Argentina entre 1860-1960 que sirve de contextualización para pensar a las actuales antologías, ya que son resultado de cambios editoriales que han acompañado políticas educativas.⁶

Desde sus primeros trabajos, Bombini se interesa por estas cuestiones centrales de la enseñanza literaria. Así, en *La trama de los textos* de 1991, discute críticamente qué es

⁶ Bombini en *Los arrabales de la literatura* dedica parte de su investigación a antologías escolares nacionales en “Capítulo 3. Los instrumentos de la práctica: manuales, colecciones escolares y antologías” (pp. 107-143). La producción y demanda de antologías escolares en el país creció con la modernización del mercado editorial y escolar a partir de la década de los 50 y especialmente en los 60. Asimismo, “el predominio del modelo histórico-enciclopedista que desplaza la práctica de lectura, y, por otro lado, la inclusión de fragmentos en el interior de los manuales, incluso bajo la forma de nutridos ‘Apéndices’, postergó la demanda, producción y consumo de este tipo de materiales” (p. 129).

enseñar y qué es lo que se enseña en literatura. Problematisa conceptos centrales de la enseñanza literaria escolar como la historia literaria, el género, el autor, o incluso el concepto de literatura que suelen circular en materiales escolares como si fueran definiciones estáticas y neutrales, cuando su lectura habilita discusiones teóricas. Entiende que en los manuales parecería regir una lógica gobernada por leyes (de canonización y de usufructo⁷) y a la vez censuras (el cuerpo, la política, en el campo de los lenguajes y en la reflexión teórica). Frente a la literatura de manual en la que se intenta tener un control de los textos, con acciones escolares repetitivas que crean rutina, Bombini destaca la coexistencia de una cultura adolescente no reconocida por los circuitos oficiales (grafittis, rock, textos no canónicos, etc.). Un divorcio que se sostiene en la burocracia escolar: “el docente preocupado por sostener su rol de poder y saber, consciente del compromiso contraídos como agente de la institución y el alumno que, entre la aceptación pasiva y la protesta explícita, requiere ser promocionado para obtener su título” (Bombini, 1991, p. 27). Estas preocupaciones lo llevan a compilar en 1992 los artículos que conforman *Literatura y Educación*, tomo que integra la colección “Los fundamentos de las ciencias del hombre” de CEAL y en el cual se dan a conocer por primera vez en nuestro medio textos de suma relevancia para el presente recorte, tales como el trabajo de Genette, Pierre Kuentz o Remo Ceserani, entre otros. Siguiendo con estas preocupaciones, publica junto a Claudia López en 1994 *El lugar de los pactos. Sobre la literatura y la escuela*, libro en el que abordan cuestiones tales como el canon y el mercado editorial escolar. Allí los autores sostienen que “uno de los aspectos más importantes sobre el que se organiza la enseñanza de la literatura es la selección de textos” (p. 11), a partir de lo cual construyen

⁷ La ley del usufructo se vincula con la categoría de uso, que acota en la institución escolar las funciones de la literatura: “La fuerte impronta normativa de la escuela restringe los efectos posibles de lo literario buscando evitar toda gratuidad. Ética y gramática (el buen hacer y el buen decir) se constituyen como zonas pragmáticas fuertemente jerarquizadas, no separadas de las políticas lingüísticas, literarias y educativas específicas” (Bombini, 1991, p. 9).

la noción de “canon literario escolar”, dispositivo que pauta la selección y el ordenamiento que “hablan de la literatura como un conjunto sistemático, es decir, como un conjunto donde los autores y los textos se reciben, gracias a su pertenencia a un canon, como un todo significativo” (p. 12). Una de las instancias mediadoras que incide en las decisiones que se toman sobre qué se leerá en literatura es el mercado editorial escolar, al cual los autores dedican un apartado entendiendo que “En el capitalismo moderno, la literatura se constituye en una mercancía: el libro se convierte en un objeto que se vende y por lo tanto se cotiza o se devalúa” (p. 41).

Estos cuestionamientos permiten indagar también las dinámicas que se proponen en las aulas a partir de los materiales escolares. Precisamente en el libro *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* (1994) el autor analiza una serie de textos que funcionan como disparadores críticos del trabajo docente. Para Bombini este análisis es crucial porque genera una reflexión acerca del rol del profesor que deviene intelectual que analiza los materiales, entendiendo que “para el caso del profesor de literatura es necesario reconocer su lugar como agente de una mediación cultural –más que escolar– en torno a la literatura” (1994, p. 110). Siguiendo en esta línea, el investigador continúa indagando las complejas relaciones entre materiales editoriales y conformación de las prácticas literarias escolares. Los cambios en el mercado y las posibilidades que abren las nuevas tecnologías suponen en este sentido un punto de quiebre en la cuestión, como señala Bombini (2015b): “la literatura es un discurso social más, ya no en contraste con diversos tipos textuales [...] sino en contraste con una diversidad de objetos culturales y de modos o códigos con los que el modo lingüístico-literario entraría en diálogo” (p. 28).

En este marco, Paola Piacenza realiza una investigación acerca de la “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)” (2001) bajo la dirección de Bombini, en la que continúa el planteo que iniciara el autor

acerca de la colección GOLU. Este trabajo se centró en la ampliación del canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976, y permitió advertir su especificidad, teniendo en cuenta los enfrentamientos y movimientos que presenta. En palabras de Piacenza (2012):

la ideología del canon escolar no es un sistema porque mantiene una relación no homeostática con respecto al canon accesible y al canon crítico, así como con los otros discursos en circulación en un estado de sociedad determinado puesto que, contra las hipótesis reproductivistas, se advierte que pensado como efecto, éste refluye sobre la causa. (Cursivas de la autora, p. 101)

El canon escolar escaparía al control centralizado u oficial, ya que aun cuando históricamente han existido lecturas obligatorias, o listas prohibidas de libros, la lectura y el ejercicio áulico imponen desvíos que no pueden determinarse. En este sentido, es pertinente para el presente trabajo lo que Piacenza (2012) denomina “lecturas canonizadas” en las que se evidencia que “la ampliación o movilidad del canon escolar depende menos de la selección de textos que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que esos textos son leídos y recibidos” (p. 119). De este modo, más allá del recorte literario propuesto, el cómo son leídos los textos en el ámbito institucional influye en el canon escolar, dado que habría sistemas interpretantes considerados legítimos que contribuirían a definir qué textos son excluidos por no responder a esa lógica lectora. En este sentido, la autora en “GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado” (2015) actualiza su análisis de la colección que durante la década del ’60 tuvo su mayor incidencia en el mercado. Se detiene en algunos casos específicos de antologías escolares, explicita los principios de funcionamiento de las selecciones y ciertas operaciones canónicas. GOLU sería un caso emblemático de colección escolar dado que, en su momento de mayor productividad, según Piacenza (2015), se puede “reconocer nuevas obras y nuevos modos de leer, y lo que resulta más interesante, la colección misma –acaso por su carácter pionero- exhibe las luchas de esos procesos de canonización” (p. 115).

Continuando con un análisis que debe considerar tanto planteos de teoría literaria como aquellos enfocados en materiales escolares, es relevante el trabajo de Pierre Kuentz en “El reverso del texto” (1972), texto nodal para el problema que aquí nos interesa, presentado por primera vez en nuestro medio en la compilación realizada por Bombini a la que ya se hizo referencia. En este artículo se realiza un estudio de la conformación del manual, y se expone que su coherencia es ilusoria ya que se presentan como textos lo que en realidad son citas. Kuentz considera que en la formación discursiva del manual intervienen tres sistemas. El primero es el sistema de fragmentos, en el que se evidencia que el texto resulta ser un “producto”. Para ello operan una serie de procedimientos presentes en el manual como la diagramación de las páginas (en la que se homogenizan los enunciados), la traducción (es decir, la reescritura y notas para facilitar el texto), pero también operaciones que denomina “de corte” como la censura, la fragmentación y el montaje. A ese texto “descontextualizado” se le otorga un nuevo discurso secundario en el manual que le da soporte: títulos, encabezamientos, notas, cuestionarios e ilustraciones. Al sistema de fragmentos y el sistema de notas se agrega un tercer sistema que Kuentz considera implícito y al que el texto sirve de pretexto: el sistema de ejercicios. Este análisis resulta clarificador para entender los procedimientos presentes en la discursividad propia del manual y dado que la antología escolar comparte elementos con este, contribuye a develar operaciones que se efectúan sobre los recortes literarios, que evidencian el “reverso” de la selección.

En sintonía con la reflexión crítica acerca de la enseñanza de la literatura, se encuentra el análisis de Roland Barthes en “Reflexiones sobre un manual” (2013). En este artículo sostiene que la literatura es asimilada a la historia literaria, transformándose meramente en un objeto escolar. Este se compone de “monemas de la lengua metaliteraria” que establece un paradigma de estructuras y oposiciones, con autores,

escuelas, movimientos y géneros, y también de censuras (clase social, sexualidad, lenguaje). Barthes considera entonces que existe una antinomia entre la literatura como práctica y la literatura como enseñanza. Por ello propone posibles reformas provisionales: modificar el clásico-centrismo y romper la lógica cronológica de la lectura literaria; lograr que los textos sustituyan a los autores, movimientos y escuelas; y desarrollar una lectura polisémica del texto.

Un análisis contemporáneo en la Argentina sobre los manuales escolares es llevado a cabo por Marta Negrin (2009, 2015) , quien da cuenta de cómo los libros de texto son objetos de complejas prácticas sociales, y, a diferencia de otros editores, el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, sino que “es un agente activo en los procesos de estructuración formal del *curriculum* en las instituciones educativas: no sólo crea y distribuye productos con fines pedagógicos, sino que configura una práctica profesional” (cursivas de la autora, 2015, p. 29) En este tipo de material, a pesar del orden que proponen, no existe en ellos un único modelo o “patrón de empleo”. En su investigación, Negrin detecta que hay una utilización heterogénea: “Resulta interesante destacar el papel que, en todos los casos, se auto atribuyen las profesoras entrevistadas, caracterizado por un uso flexible de los libros de texto, adaptado a sus propias necesidades y a las de la escuela en la que trabajan” (2009, p. 200). Tampoco hay un modo determinado de consulta, ya que los docentes toman ideas o se “inspiran” con distinto grado de selección y planificación. Además, los manuales escolares suelen ser utilizados en las clases con operaciones de recorte, edición, montaje y supresión. A lo anterior se suma el uso legitimado de las fotocopias, lo cual según Negrin lejos de relacionarlo con la ilegalidad, en las escuelas es parte del trabajo diario, y genera materiales escolares de elaboración propia.⁸ Dentro de la dificultad por

⁸ Bombini (2015b) también advierte de la necesidad de investigar este tipo de materiales: “Se trata, no solo de avanzar en un conocimiento sobre las prácticas sociales de lectura, sino de indagar en la comprensión

determinar las prácticas del manual, en las narrativas que sirvieron de fuente a su investigación, la autora encuentra poca franqueza en el reconocimiento de su uso. Pareciera existir una asociación de este material con el facilismo, la falta de creatividad y de compromiso docente. Detecta que para los profesores de Lengua y Literatura habría cuatro funciones básicas desempeñadas por el libro de texto, que pueden resumirse en: determinar los alcances de la asignatura; solidarizar saberes de diversos campos; proporcionar conocimiento didáctico; y operar como selección de antología de textos.

En los materiales escolares además de lo escolar y lo literario también es determinante (como atañe a cualquier publicación editorial) el mercado, y en ello es esclarecedora la afirmación de Pierre Bourdieu en “Una revolución conservadora en la edición” (2009) al sostener en referencia a las propiedades distintivas de los editores que:

el libro, objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un *personaje doble*, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda del beneficio, en estrategias que se sitúan de alguna manera entre los dos extremos —la sumisión realista o cínica a las consideraciones comerciales y la indiferencia heroica e insensata a las necesidades de la economía-. (cursivas del autor, p. 242)

La antología escolar de este modo debe dar respuesta a varios campos a la vez, lo cual evidencia también la limitación de la libertad en la selección, entendiendo la ilusión que significan entonces los lugares visibles de decisión. Sostenerlos es, siguiendo a Bourdieu, ignorar las coacciones del campo, porque de hecho los textos ofrecidos a los responsables editoriales ya son en sí mismos una selección: “los autores se orientan, en la ubicación de sus manuscritos, en función de una representación más o menos justa de los diferentes editores” (p. 225). Por lo tanto, en el análisis de materiales escolares, no solamente son centrales planteos desde la teoría literaria y didáctica, sino también las

de esas lógicas de aula como modos específicos de producir procesos de selección, prácticas artesanales de construcción de antologías invisibilizadas, que guardan correlaciones a la vez que marcan diferencias con los procesos de selección que realizan los materiales educativos publicados, sean estos oficiales o privados” (p. 25).

imposiciones del mercado editorial, porque como todo producto editorial, oscilará entre lo simbólico y lo económico.

Un análisis contemporáneo es el que propone José Luis de Diego en *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición* (2015). Su investigación surge de varios trabajos realizados entre 2009 y 2014, y actualiza y problematiza la historia del libro y la edición en América Latina y España. En su título refiere a la afirmación de Bourdieu, pero entendiendo que, de las dos caras, mientras una se mantiene en dirección al dinero y el mercado, la otra, aquella que miraba a la cultura, tras la concentración editorial de los últimos tiempos, parece deteriorada y olvidada. Lejos de respuestas unidireccionales, de Diego (2015) indica que:

Parece evidente que las políticas editoriales no determinan las decisiones de los lectores; ni tampoco, inversamente son los lectores los que determinan las decisiones que toman los editores. Sabemos que hay editores que publican libros para un público que existe, sin pretender correr ningún riesgo; y hay otros que sí arriesgan capital económico (y a menudo simbólico) en busca de un lector que aún no existe. (2015, p. 109)

En un libro más reciente, *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición* (2019), título que retoma una afirmación de Stoddard (1987) y Chartier (2005), de Diego insiste en que la historia del libro y la edición exigen analizar condiciones materiales de producción, circulación y consumo de libros.

En particular en el campo de la edición escolar argentina son de interés los aportes de Carolina Tosi (2012), quien analiza libros de textos escolares. En su análisis, la investigadora advierte que en torno al libro de texto de nivel secundario se detectan en nuestro país dos políticas editoriales hegemónicas, por un lado, la “consolidación del canon pedagógico (1960-1982)”, y por otro, la “mercantilización pedagógica (1983-2005)”. En ese contexto, la editorial Colihue se encuentra, según Tosi (2012), entre las pocas empresas argentinas con capitales nacionales que perduraron frente a la

concentración económica y el ingreso de editoriales educativas extranjeras. En su libro *Escritos para enseñar* (2018), resultado de la tesis de doctorado dirigida por María Marta García Negroni, realiza un análisis de manuales en diversos períodos históricos de nivel secundario desde un enfoque enunciativo que tiene en cuenta aspectos polifónicos y argumentativos. Allí estudia libros de texto editados entre 1960 a 2006 y su vinculación con políticas educativas y editoriales en Argentina.

Asimismo, desde un enfoque que tiene en cuenta el ámbito escolar, Tosi (2010a, 2013 y 2018) propone un análisis microdiscursivo que es de particular interés para nuestro análisis de los paratextos en las antologías seleccionadas. Estos pueden ser problematizados con referencia a los diferentes “modos del decir” (Tosi, 2015) y las estrategias de simplificación, a fin de poner en cuestionamiento si estos tipos de textos realmente despliegan, o no, “estrategias de facilitamiento” que promuevan la reflexión metalingüística.

I.3. La selección del corpus

Como veremos más adelante, el problema de la selección literaria es uno de los grandes desafíos que se plantea la didáctica de la literatura y, por consiguiente, también la edición escolar. Como comentamos anteriormente, el presente trabajo se centra en una selección de cuatro libros contemporáneos que pertenecen a la Editorial Colihue, que se ordenan dentro de la colección “Leer y Crear”. A partir de su título, las podemos denominar antologías “con”: *Cuentos con detectives y comisarios. Antología* (2010), *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor* (2012), *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología* (2012), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología* (2009). Esta selección se origina en cuestiones de extensión, dado que la colección posee más de ciento cincuenta títulos que se van renovando, y que se ubica en su catálogo *on line*, entre

otras colecciones, bajo el título de “Ajedrez/ Comics/ Juveniles”. En ello se observa cómo lo literario, heterogéneo e inabarcable en su totalidad, encuentra un intento de clasificación controlado y divisible, para que el lector/posible comprador pueda hacer un acercamiento al texto menos sorpresivo y más cercano a sus expectativas.

La reunión de textos en grupos ordenados siempre guarda una tensión dialéctica entre el orden y el desorden, como sostiene Walter Benjamin en “Desembalo mi biblioteca” (1986): “todo orden no es más que un estado de indefinición sobre el abismo. (...) De hecho existe una contracara del desorden de una biblioteca, y esta es la regularidad de su catálogo” (p. 23). Entendido en términos más amplios y antropológicos, cualquier forma de apropiación cultural significará una postura temporal específica y una forma de narración histórica: “Recolectar –al menos en Occidente, donde se piensa en general que el tiempo es lineal e irreversible-, implica rescatar un fenómeno de su inevitable decadencia o pérdida histórica. La colección contiene lo que ‘merece’ preservarse, recordarse y atesorarse” (Clifford, 1995, p. 274). Es así como el conjunto de textos que elige la editorial deriva de una concepción de qué es lo que merece conservación, mérito que se otorga por una serie de factores no exclusivamente literarios. Sin embargo, como en toda recuperación de textos del paso del tiempo, funciona a partir del olvido y de la exclusión de otros: “memoria/ olvido o inclusión/ exclusión rigen la lógica del espacio sacralizador de la antología” (Bombini, 2015a, p. 155).

Podemos considerar que las antologías que incluye esta colección se ubican a partir de un doble movimiento de selección: en un orden paradigmático en función de una colección que busca conservar ciertos textos universales, pero también propios de la cultura argentina; y, a la vez, en un orden sintagmático, cada antología está conformada por textos que se agrupan en un solo libro bajo determinadas coordenadas. En este caso los textos se organizan bajo cuestiones genéricas: *Cuentos con detectives y comisarios*

reúne cuentos del género policial, *Cuentos con humanos, androides y robots*, cuentos de ciencia ficción, *Cuentos con espectros, sombras y vampiros*, cuentos de terror, y finalmente, *Y usted, ¿de qué se ríe?* contiene un grupo variado de textos agrupados en un amplio concepto de humor. Basta abrir los cuatro libros para advertir cómo los títulos de las respectivas introducciones caracterizan el género a desarrollar. Por lo tanto, a excepción de la antología de humor que es más heterogénea, el resto tiene un título amplio en la portada pero que se especifica en la introducción, ya que los personajes citados en el paratexto inicial funcionan como metonimia del género. Esto delata cierta concepción de lector escolar que espera anticipar y definir la organización de los textos que leerá.

Asimismo, la clasificación en géneros literarios es una de las categorías más utilizadas para volver enseñable y legible la literatura en la escuela, remitiéndonos nuevamente a la mirada crítica de Dalmaroni, como sostiene en “La resistencia a la lectura” (2013):

es muy usual una cierta reducción a procedimiento: se resuelve (es decir se olvida) *La metamorfosis* de Kafka sentenciando que se trata de algún tipo de relato fantástico o extraño, por caso. Y en efecto, cualquier docente de literatura de escuelas sabe bien que la teoría de los géneros literarios es el más temible entre los asesinos seriales de la literatura. (párr. 6)

La Editorial Colihue en su página web sostiene que la colección Leer y Crear, con “literatura orientada a la educación”, fue durante mucho tiempo la que la “identificó” y, además: “tratamos de hacer conocer la producción cultural de todas las regiones de la nación” (Editorial Colihue, s/f., párr. 1). En este sentido, buscan incluir autores argentinos, latinoamericanos y extranjeros, y abarcar todos los géneros y tipos discursivos desde una mirada plural.

La decisión de seleccionar antologías escolares de la Editorial Colihue responde a su importancia en el país, especialmente por su circulación en las aulas bonaerenses. Lleva cuatro décadas de edición, con orígenes en el final de la dictadura argentina, y se

define como una editorial que intenta incorporar escritores nacionales. Este objetivo es observable en su mismo nombre “Colihue”, así como en la abundante selección de autores argentinos, y que explicita en su presentación *on line*:

Nos satisface ser una “opción nacional en educación”, como alguna vez elegimos afirmar cuando el proceso de concentración económica que tuvo lugar en la Argentina de la década del 90 arrasó con gran parte de las editoriales nacionales y nos dejó golpeados, pero firmes en nuestras convicciones. (Editorial Colihue, s/p., párr. 2)

Además, la editorial privilegia la orientación hacia lo educativo, su colección “Leer y Crear” es emblemática en este aspecto, con la particularidad de acompañar con introducciones y consignas finales la lectura. En este sentido, habilita también un análisis de la antología escolar como dispositivo híbrido dada la importancia que le brinda a la selección literaria y al acompañamiento previo y posterior a la lectura.

Finalmente, las cuatro antologías fueron publicadas originalmente entre los años 1994 y 2001⁹, con reiteradas reimpresiones. Además, algunas de las antologías de la colección de Colihue forman parte de los últimos programas de distribución gratuita de libros por parte del Estado Nacional y Provincial, como en el caso de *Y usted, ¿de qué se ríe?* que fue incluida en el Catálogo para Nivel Secundario de la Colección Leer Abre Mundos (2021) entre las “Antologías poco convencionales”, y más recientemente, en el Catálogo de Identidades bonaerenses (2024), *La llanura pampeana. Cuentos regionales argentinos* en un conjunto que tiene como eje lo “Rural”. Estas inclusiones testimonian la vigencia de estos dispositivos de lectura y las complejas y productivas relaciones que establecen entre políticas educativas y de lectura, mercado editorial y formación de lectores.

⁹ *Cuentos con detectives y comisarios. Antología* fue publicada originalmente en 1994, *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor*, en 1998, *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología*, en 2000, y *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología*, en 2001.

II. PRIMERA PARTE. Protocolos de lectura

La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden).

Jorge Luis Borges, “La biblioteca de Babel”

Nos detendremos a continuación en el “orden del texto”, en aquellas coordenadas de lectura que instauran un protocolo lector, que no puede determinarlo, pero sí establecer cierta orientación en la recepción. Detectar estas configuraciones es importante entendiendo el ámbito de circulación de las antologías escolares. Para comenzar, se realiza un recorrido histórico de las antologías en la Argentina; luego se hace referencia a la problemática de la selección y conformación del canon escolar, y finalmente, a los paratextos de los libros seleccionados y las formas en que intentan orientar la lectura hacia un determinado significado.

II.1 Breve historia de la antología escolar argentina

Con el fin de afirmar la existencia de una literatura nacional, en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país se pusieron en marcha diversas operaciones editoriales. Surgieron así monumentales colecciones literarias, como las de Ricardo Rojas y José Ingenieros, pero también numerosas antologías destinadas a circular en diversos ámbitos. Como sostiene Hermida (2011):

nada mejor que construir los diversos *Parnasos* que se publicaron entonces; nada mejor, por otro lado, que hacer circular por las escuelas “trozos selectos” que generaran el amor por la literatura argentina y que divulgaran la lengua nacional en un contexto cuyo cosmopolitismo para muchos se volvía amenazante. (p. 2)

Dentro de esta literatura se encuentran publicaciones como *Trozos escogidos de literatura castellana* (1885) de Calixto Oyuela, *Trozos escogidos de literatura y*

composición literaria de Alfredo Cosson (1886 y reeditado durante el siglo XX) y *Prosa selecta. Idioma castellano* de Enrique García Velloso (1905).

Las antologías o “trozos selectos” en las primeras décadas del siglo XX se componían de una selección de textos de autores que se consideraban centrales para la formación y la memoria cultural de la sociedad argentina. Bombini (2015a) indica que en esa época se publicaron también otras antologías que son recopilaciones de textos de alumnos, como *Literatura Argentina* en 1903 del profesor Dr. Guillermo Leguizamón, *Del aula* de 1919 de Emilio Alonso Criado, entre otros. Como sostiene Valeria Sardi (2010) en *El desconcierto de la interpretación (historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940)*: “en las antologías escolares que relevamos podemos ver claramente la intención del antólogo de reubicar los textos en un recorrido nacionalista y patriótico que abone la constitución de un canon argentino conocido como panteón literario” (p. 112). De este modo, considerando sus orígenes, las antologías escolares en el país tuvieron en principio una finalidad social y política: formar un ciudadano con ideales nacionales.

Sin embargo, el auge de las antologías y colecciones es más tardía, según Bombini (2015a) recién a partir de 1940, debido al efecto de la imposición del modelo histórico enciclopedista en la enseñanza de la literatura, que desplaza al manual y el libro de lectura, caracterizado por la inclusión de fragmentos, para dar lugar a estos otros formatos más hospitalarios con textos completos y contextualizados. Este autor se detiene especialmente en el caso de la colección GOLU de Kapelusz que se inicia en los primeros años de la década de los 50 y que tuvo en la práctica un pacto acorde con las pautas curriculares oficiales, en la publicación de clásicos de la literatura. En la década de los 70, GOLU incorpora diversas antologías, lo que permite la inclusión de escritores noveles y de literatura considerada menor (como las destinadas a cuentos policiales y fantásticos).

A su vez, se seleccionan textos que antes no circulaban en el canon escolar, pertenecientes a la vanguardia, la cultura popular o contemporáneos (como la narrativa del boom latinoamericano). De todos modos, los poderosos vínculos entre la editorial y el curriculum oficial y las pautas curriculares siguió vigente: “todos estos núcleos de apertura del canon escolar se inscriben en un momento de fuertes innovaciones en la práctica de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario en la Argentina” (Bombini, 2015a, p. 169).

Debido al éxito de esta propuesta, posteriormente el modelo que propone Kapelusz con GOLU es imitado por otras editoriales como Troquel, Huemul, Plus Ultra, Cántaro y especialmente Colihue en la década de los 80, que le agrega propuestas de lectura y escritura al final de la selección, con la colección que incumbe al presente trabajo: “Leer y Crear”. Este formato se ha mantenido en el tiempo. Su continuidad sostenida, con varias reimpressiones, se justifica en su éxito en el mercado escolar bonaerense, porque ambos polos comercial y cultural son inseparables, tal como sostiene Bourdieu (2009):

el incremento del capital literario de una editorial se acompaña casi inevitablemente de un reforzamiento del peso de los objetivos y de los criterios comerciales, no pudiendo quizás los responsables, en el mejor de los casos, sino retardar el destino, aminorando el deslizamiento hacia el polo comercial. (p. 246)

II.2 Selección y canon literario

La palabra canon proviene del griego *κανών*, y significaba “vara” para medir. Posteriormente, en el siglo IV, se vincula con textos religiosos. En tiempos más actuales estos significados se fusionaron, en tanto refiere a “una lista de libros (o autores) canónicos que constituye un principio de autoridad o la expresión más alta de un valor” (Piacenza, 2012, p. 108).

Desde distintos aportes teóricos acerca de la noción de canon literario, se destaca su variabilidad. En esta línea, Alastair Fowler (1988) sostiene la existencia de diversos

cánones: “canon vigente” (que establece límites para nuestra comprensión de la literatura), “canon oficial” (que se institucionaliza mediante la educación, el patrocinio y el periodismo), “canon personal” (obras que cada individuo tuvo oportunidad de conocer y valorar), “canon potencial” (en gran parte inaccesible) y “canon accesible” (más limitado). En este último, operan recortes que dan lugar a “cánones selectivos”, con fuerza institucional, que responden al “canon crítico”. Es interesante para pensar nuestro corpus, las vinculaciones que propone Fowler entre canon literario y género, en tanto son objetos de canonización, en los que nos detendremos más adelante.

Según Noé Jitrik (1996) “El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema” (p. 1). Asimismo, prefiere su uso en plural: “no hay un solo canon, que en muchos tramos de la historia literaria los cánones que han sido obedecidos no estaban ni siquiera escritos y que, unos u otros, no han permanecido incólumes en el transcurso histórico” (pp. 1-2). Además, considera que emanan de enunciadores de poder que también son variables, y destaca como una característica de los cánones, la producción de marginalidad. Por otro lado, Nicolás Rosa (1998) entiende que “la canonización es un elemento exterior a las escrituras, depende de la Institución y son la manifestación no inmediata pero sí necesaria de la constitución de una Biblioteca de los Grandes Autores” (p. 75).

Eloy Martínez (1998), en el contexto de la polémica a raíz de la publicación de *El canon occidental* de Harold Bloom (1996), sostiene que en los últimos siglos son los lectores los que reorganizan el mapa de los textos y quienes deciden qué dejar de lado: “el canon- sobre todo en la inestable Argentina- es una pregunta perpetua, algo que cada lector hace y rehace día tras día” (p. 153). En esa misma época, Ricardo Piglia (1998), expresa que el intento por construir un canon está más ligado a la experiencia de los poetas que a las tendencias académicas: “la esencia de la noción de canon es el hecho de que la

escritura del presente *transforma y modifica* la lectura del pasado y de la tradición” (cursivas del autor, p. 156).

Desde una mirada contemporánea y que tiene en cuenta lo escolar, María Carolina Domínguez y Marisa Eugenia Elizalde (2012) relacionan el concepto con la “autoridad”, y con validar un modelo de lectura y escritura: “La noción de canon refiere, en principio, a un conjunto de obras que se consideran significativas para una cultura y a partir de las cuales se postula un modo de escribir y de leer la literatura” (p. 3). A pesar de relacionarse con la autoridad o la institución, no es inmutable ni estable, y esto es evidente en la conformación del canon escolar, puesto que, en su definición, se ven involucradas decisiones de los lineamientos de los *Diseños Curriculares*, la formación docente y el impacto del mercado editorial. En este último aspecto, Piacenza (2015) advierte que “Las fuerzas en conflicto del mercado y de la institución literaria definen cualquier producto editorial, pero se vuelven más visibles en el campo de los libros destinados a la escuela, porque esta se vuelve el tercer factor a resolver” (p. 111). La autora (al igual que Jitrik, 1996), considera más adecuado el plural “cánones” frente a la heterogeneidad y fragmentariedad que ofrece la experiencia de la modernidad tardía en la escuela.

En este marco, Piacenza (2015) analiza el caso de la colección GOLU, en el contexto nacional de los sesenta, cuando la lectura es considerada el principal dispositivo de comprensión y apropiación, y es también el momento de la emergencia de cierta preocupación e interés desde diversos sectores (la educación, la psicología, la política, etc.) en torno a la subjetividad adolescente (en el cual residía la mayor proporción de público lector). Por ello se afianza en este período la institución de la escuela media, marcada por un aumento de sus estudiantes y de los especialistas que la estudian, contexto en el cual se vuelve indispensable la conformación de un canon accesible al lector alumno de secundaria. Este canon, por supuesto, estaba conformado tanto por ciertas lecturas

como por ciertos modos de leer, que se propiciaban en los paratextos que rodeaban a los textos seleccionados en estas ediciones. Por tanto, -continuando con lo que había postulado en “Lecturas obligatorias” (2012) acerca de la movilidad de los sistemas interpretantes- Piacenza entiende que en GOLU durante su momento de mayor productividad: “se cumplieron ambas condiciones: podemos reconocer nuevas obras y nuevos modos de leer y, lo que resulta más interesante, la colección misma – acaso por su carácter pionero - exhibe las luchas de esos procesos de canonización” (p. 115).

Del mismo modo, al analizar antologías como las que propone “Leer y Crear”, no solamente es central el recorte, sino también los modos de leer que se advierten en los marcos y las propuestas de lectura y escritura. Por ejemplo, en la antología *Cuentos con detectives y comisarios* se incluye “La carta robada” de Edgar Allan Poe, considerado en su introducción como uno de los textos fundacionales del género policial. En este sentido se justifica en el prólogo su selección porque en este relato y en “Los crímenes de la calle Morgue”: “Dos contenidos básicos del género aparecen ya desde este primer momento: el tema del delito cometido en un cuarto cerrado por dentro y el tema de la ‘invisibilidad’ de algo demasiado evidente” (p. 11). De este modo, responde a la conformación de un canon establecido en el que hay clásicos que deben considerarse por ser fundadores (en un modelo de lectura que prioriza la periodización); pero a la vez reúne elementos típicos que hacen que su lectura sirva a determinados objetivos, en este caso, “enseñar” sobre el “género policial”, y de allí que sea útil a las consignas de escritura. En este sentido, el vínculo entre el canon y las antologías es reconocido por distintos estudiosos, como Kuentz (1992) quien considera que:

La función de la canonización, consiste en construir el universo de la "literatura". Este universo, como se puede ver, es el de la antología. El manual se convierte en "Tesoros de las letras" (...). Flores elegidas cuya coexistencia en el espacio del manual debemos asegurar. En esto consisten las operaciones de montaje. (p. 44)

También Link (2019) define a las antologías junto con los manuales como “museos de la literatura” (p. 16). En ello se advierte cómo la escuela sigue teniendo un rol de modeladora y transmisora del canon literario, y de interventora en su actualización, encontrando en el análisis de dispositivos escolares como manuales y antologías que se “pone de manifiesto la correlación entre canon y *paideia*” (Domínguez y Elizalde, 2012, p. 4).

Es interesante además observar que siendo el canon escolar un concepto sumamente dinámico, en el mercado editorial los libros suelen ser comercializados a partir de clasificaciones, con etiquetas por franjas etarias que muchas veces no responden al destino original esperado, como sostiene Marcela Carranza (2007) en referencia a la literatura para niños y niñas: “*Robison Crusoe, Las mil y una noches, Los viajes de Gulliver*, los cuentos populares de la tradición oral, no fueron pensados ni escritos para niños y sin embargo pasaron a formar parte de la biblioteca infantil universal durante siglos” (s/p.). Esto se evidencia en las antologías seleccionadas en las que los textos proceden de diversas fuentes que no habían sido pensadas como ediciones escolares, por ejemplo, continuando con la antología de policial encontramos: “Enroque al odio” de María Angélica Bosco, texto extraído de otra antología publicada en 1963 (*Veintidós cuentistas*); “Robo en Capibara- Cué” de Velmiro Ayala Gauna es seleccionado del libro de cuentos *Los casos de don Frutos Gómez* de 1955; por su parte, “Zugzwang” de Rodolfo Walsh apareció por primera vez en la revista *Vea y lea* en 1957, entre otros. Su recorte responde a un canon escolar en el que se valoran las continuidades y rupturas del género, propuesta que en una lectura sucesiva permite comparar similitudes (como la capacidad analítica de sus detectives, el enigma como motor del relato, el final inesperado, etc.) y sus particularidades (los regionalismos y saberes rurales en el caso de Don Frutos, los diferentes contextos, las estrategias del detective, etc.). Además, antes de cada cuento hay

una breve introducción en la que se explicita lo que se busca destacar. Por ejemplo, en la que precede al cuento de Poe, se lo califica como “el ejemplo clásico de lo evidente invisible” (p. 154); o en la de “Robo en Capibara- Cué”, “presenta aquí un escenario fidedigno de nuestros pueblos” (p. 28). De este modo vemos cómo el canon que construyen estas antologías dista mucho de ser un simple listado de textos, y en cambio se constituye como un modelo de protocolo de lectura literaria, enseñando las prácticas que constituyen este tipo de apropiación (la lectura genérica, cronológica, comparativa; la necesidad de contextualización, etc.).

En la selección de textos escolares también intervienen ciertos posicionamientos teóricos. Entre ellos encontramos dos posturas dicotómicas que se profundizaron durante la década de los 90, según Carranza (2007): “Una escolarización ‘dura’ de la literatura, (...) ha llevado a pensar en su ‘desescolarización’, y ha dado lugar a su movimiento contrario: la llamada ‘lectura por placer’” (s/p.). El placer como elemento de calificación de textos se evidencia en las introducciones de las antologías, por ejemplo, en *Cuentos con humanos androides y robots*:

La ciencia ficción recupera el placer por la narración de aventuras extraordinarias y responde al deseo de acceder a lo desconocido (...) El género ha dado un impulso a la narrativa del siglo XX y ha renovado el hechizo que siempre tenemos los lectores frente al relato de una historia interesante (p. 7)

El placer como lo que asegura mantener el “hechizo” del lector parece un justificativo para promocionar el género en la escuela. Este posicionamiento subjetivo borra las individualidades de los lectores, quienes ante determinados textos deberían sentir deseo, goce y placer, categorías imposibles de medir en la práctica ya que responden a una situación íntima del lector con el libro. En la cita anterior, el antólogo se incluye en “el hechizo que siempre *tenemos* los lectores frente al relato de una historia interesante”: una forma de acercarse al destinatario, pero también expone una concepción “mágica” en el que el texto es el único responsable de generar un sujeto lector, porque los

que reúnan historias interesantes tendrán mayores posibilidades de lograr una lectura sostenida.

Esta concepción del placer literario parece desprenderse de la lectura de Roland Barthes en *El placer del texto* (1998); sin embargo, no tendría en cuenta la distinción que el autor realiza entre placer y goce:

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez, incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector; la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. (cursivas del autor, p. 25)

De este modo, se deforma la teoría original y se generan, como advierte Bombini (1996), propuestas simplificadoras de posiciones barthesianas que “han venido a proponer una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación - ‘ingenua’- de lectura” (p. 3). En efecto, en la diferenciación de conceptos que postula Barthes se vislumbran dos formas de leer, porque frente al texto de placer, el texto de goce desacomoda y desafía al lector. Olvidando esto, y siguiendo a Mora Díaz Súnico en “El concepto de placer en la lectura” (2005), se desprende una posición pedagógica que “no hace más que ahondar los abismos entre los intelectuales y los no especialistas, en tanto su propia naturaleza impide que se los provea de las herramientas necesarias para desarrollar las competencias que le garanticen el goce de leer literatura” (p. 27).¹⁰

En la presente selección, las cuatro antologías propuestas engloban sus cuentos según categorías genéricas. Esta es una decisión ideológica y de concepción de la

¹⁰ En este mismo sentido, Graciela Montes en *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura* (2006) destaca que la “teoría del placer” frente a la lectura “obligatoria” que proponía la escuela pareció devolver cierto protagonismo al lector. Sin embargo, este posicionamiento fue comprendido de diferentes modos y se cristalizó en una propuesta en la que a menudo se confundía placer con facilidad, por ello la autora sostiene “Que la escuela diga ‘lean placenteramente’ no está nada mal, pero no parece suficiente. Estamos pensando en una ocasión más fuerte” (p. 9).

literatura, porque considera como géneros escolares grupos de textos que en otros momentos no eran valorados para ingresar en el canon escolar o que no conformaban estrictamente un conjunto literario reconocido por la crítica. Como sostiene Fowler (1988):

De los muchos factores que determinan nuestro canon literario, el género se encuentra sin duda entre los más decisivos. No sólo hay ciertos géneros que, a primera vista, se consideran más canónicos que otros, sino que obras o pasajes individuales pueden ser estimados en mayor o menor grado de acuerdo con la categoría de su género. (p. 100)

En este sentido se puede observar la movilidad del canon escolar, por ejemplo, en la selección de un género considerado en otro tiempo menor, como lo fue el policial o la ciencia ficción, y que ahora son insoslayables en los *Diseños Curriculares* y en el estudio literario.¹¹ En efecto, en *Cuentos con detectives y comisarios* los cuentos seleccionados incorporan escritores nacionales referentes del género, entre los que se encuentran Velmiro Ayala Gauna, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Rodolfo Walsh, Adolfo Luis Pérez Zelaschi y Norberto Firpo. Dentro de las escritoras precursoras incluye un cuento de María Angélica Bosco. Solamente se presentan dos de autores extranjeros: “La carta robada” de Poe y “El hombre invisible” de Gilbert K. Chesterton. De manera similar, en *Cuentos con humanos, androides y robots* encontramos un conjunto mayoritario de autores nacionales: Leopoldo Lugones, Manuel Mujica Láinez, Adolfo Bioy Casares, Juan Jacobo Bajaría, Emilio Rodríguez, Alberto Vanasco, Sergio Gaut vel Hartman, Carlos Gardini y Alzogaray Raúl. También en este caso se incluyen escritoras: Ursula K. Le Guin y Angélica Gorodischer. Entre los extranjeros encontramos clásicos como Philip K. Dick y el uruguayo Mario Levrero. De modo semejante, en el caso de la antología de

¹¹ La institución escolar colabora en modelar, canonizar y desacralizar géneros, y esto condiciona al mercado editorial con el cual se influyen mutuamente en aquello que tendrá mayor posibilidad de circulación y por lo tanto de producción en tiradas editoriales. De este modo, continuando con Fowler (1988): “los cambios genéricos contribuyen a perfilar los cánones del gusto, y, en consecuencia, de lo que es asequible” (p. 122).

terror se destacan autores argentinos como Bonifacio Lastra, Santiago Dabove, Adolfo Pérez Zelaschi, y las escritoras Silvina Bullrich y Silvina Ocampo. En este libro se incluyen también reconocidos referentes extranjeros como Ambrose Bierce, Bram Stoker, Stephen Vertlieb, René Rebetez, Howard P. Lovecraft, William H. Hodgson y Robert Bloch. A partir de lo anterior, podemos destacar la coherencia del corpus seleccionado con la intención de la propia editorial de configurarse como una “opción nacional”, en tanto encontramos autores argentinos, y, además, la recuperación de voces femeninas pioneras o referentes de los distintos géneros.

En el caso de la antología de cuentos con humor también encontramos autores argentinos: Alejandro Dolina, César Bruto, Conrado Nalé Roxlo, María Elena Walsh, Juan Sasturain, Roberto Fontanarrosa, Enrique Pinti, Fernando Sorrentino, Roberto Arlt y Adolfo Bioy Casares. También se incluyen referentes extranjeros de lo humorístico como Leo Maslíah, Woody Allen, Vinicius de Moraes y Augusto Monterroso. Lo interesante de esta selección es la problematización genérica. En este sentido, el libro se autodenomina “antología de textos con humor”, y en su introducción anticipa que: “En las páginas de esta antología (que resulta, como todas, una antojolía al decir de María Elena Walsh) encontrarán textos de muy diversas índoles y distintos autores” (p. 8). Es interesante pensar la referencia a “antojolía” de Walsh, que en este paratexto tiene un matiz positivo, cuando fue utilizado por la autora como un juego de palabras que propone una mirada crítica a la producción de su época. Si continuamos la cita original que pertenece al prólogo a sus *Versos para Cebollitas elegidos por María Elena Walsh* (1967) se dirige a los “Distinguidísimos señores chicos” (p. 7):

Así es como, hasta hoy, los ANTOJÓLOGOS de poesía para niños han puesto lo que se les antojó a ellos, queriendo obligar a los chicos a que les gustara. Que es algo así como obligar a un chico a que le guste más el jarabe para la tos que los merengues. Muchos antojólogos eligieron versos aburridos y feos con el pretexto de que eran instructivos. Versos pavotes con el pretexto de que enseñaban a portarse bien. Versos tristes, porque a algunos grandes no les gusta que los chicos

se rían. Así es como he comprobado, con horror, que muchas antologías de poesía infantil están llenas de cementerios, enfermedades, asesinatos, perros ciegos, soldados heridos, viudas llorosas y desgracias en general. (Mayúsculas de la autora, pp. 7-8)¹²

Sin embargo, se deja de lado esta tensión del concepto referido, y simplemente se lo utiliza para dar inicio a una antología que tiene la particularidad de reunir relatos humorísticos diversos. Entre ellos algunos anteriormente ni siquiera fueron escritos, como “Una leyenda con aires correntinos” de Alejandro Dolina que es un fragmento del programa radial “La venganza será terrible”; o que no tuvieron originalmente circulación literaria, como “Felices vacaciones” de Enrique Pinti, publicado en el diario Clarín. También incorpora cuentos de escritores reconocidos como Roberto Arlt o Adolfo Bioy Casares. De este modo, no se le da a “lo literario” un lugar específico, e incorpora una serie de relatos homogeneizados en su forma y diseño, lo que hace que se pierdan las diferencias de sus fuentes (libros, radio, diarios). En ello se observa la movilidad del canon escolar, en tanto en estas antologías se canonizan géneros, pero también se desacraliza el lugar del autor literario consagrado cuyos textos conviven con producciones de otros campos. Así se transmite una definición de lo literario difusa: no se tiene en cuenta su propia especificidad o en todo caso, se cuestiona los límites rígidos entre lo que es literario y aquello que no lo es. En este sentido, es funcional el aporte de Marc Angenot (2010) en su concepto de “discurso social”, al cual define como “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organiza lo decible –lo narrable y lo opinable y aseguran la división del trabajo discursivo” (p. 21). Esta perspectiva es retomada por Cuesta (2011) en su tesis doctoral en la que refiere al “estallido de la literatura” como objeto de estudio y enseñanza, en relación desde lo discursivo con una “hegemonía de lo pensable”:

¹² Para un análisis detallado de este prólogo revisar Couso (2023).

Hemos afirmado que la literatura se inquiera en las aulas desde analogías constantes con otras discursividades y con lo que los docentes y los alumnos creen que es o esperan que sea. De modo tal que esas analogías traen un hablar de la vida en el sentido de qué se considera real e irreal, verdadero o falso. (p. 390)

II.3 Umbrales del texto: los paratextos iniciales

Como se sostuvo anteriormente, las antologías escolares son dispositivos híbridos, por lo tanto, poseen un particular trabajo sobre su presentación. Es en ese proceso en el que se las enmarca en lo escolar, y su materialidad contribuye a cierto ordenamiento de la lectura que instauro modos de leer. En la colección “Leer y Crear” (acorde con su nombre) la literatura opera como un cuerpo textual que promueve cierto protocolo lector y que también invita a la producción de nuevos textos. De este modo, retomando la tríada de Chartier (1996) entre texto, libro y usos o apropiaciones, se puede apreciar la distancia entre los textos literarios, y el libro en tanto dispositivo. En el caso de las antologías propuestas, incorporan una serie de marcos y propuestas que establecen una diferencia entre el texto original del autor y el libro escolar como síntesis de la producción de un equipo de edición. Como sostiene Tosi (2018) en referencia a los libros de texto, pero que es pertinente también para nuestro análisis, en lugar de la figura del autor tradicional, las editoriales escolares viraron hacia un “equipo multiprofesional”: “ya no se trata de *textos de autor*, sino de *empresas*” (cursivas de la autora, p. 105).

Si nos detenemos en los paratextos, a diferencia de lo que suele ocurrir en la literatura, los autores de los cuentos tienen un lugar secundario en la tapa del libro. La misma se compone por el título de la antología, y una imagen que identifica el género y el sello de la editorial. En la contratapa y en la portada interior se encuentran los nombres de quienes seleccionaron los textos y realizaron las notas y propuestas de trabajo: Elena Bracerías en *Cuentos con humanos androides y robots* (de aquí en más CcHAyR); Paula Labeur y Griselda Gandolfi en *Y usted, ¿de qué se ríe?* (de aquí en más YUdqsR); Elena

Braceras y Cristina Leytour en *Cuentos con detectives y comisarios* (CcDyC); Andrea Baronzini, Andrea Cordobes y Ricardo Sorzoni en *Cuentos con espectros, sombras y vampiros* (CcESyV). En todos los casos son presentados como profesores, sin referencias a la especialización de cada uno, como, por ejemplo, Braceras quien tiene textos críticos del género policial. Así la profesión docente parece asegurar una selección y acompañamiento paratextual acorde con lo pedagógico. Esto contribuye a enfatizar el objetivo de la colección que es el uso en el ámbito escolar, en una identificación entre los que publican el libro y sus destinatarios: realizada por profesores (con cierto reconocimiento en el campo) para profesores y alumnos. Asimismo, encontramos una forma similar a la que identifica Tosi (2018) en los libros de texto en nuestro país desde la década de los 90, en tanto producto:

se confirma la escasa importancia y valorización dada a la figura del autor desde el paratexto externo de los libros, en donde la mención del sello editorial, en un lugar central y destacado, parece constituir el rasgo de identidad y funcionar como fuente responsable de la obra. (p. 107)

En la contratapa advertimos una explícita intencionalidad didáctica del libro, en tanto se enfatiza la finalidad del corpus. Entre sus justificaciones encontramos la importancia de una lectura cronológica y “evolutiva” del género, como en CcDyC: “se han elegido cuentos en los que el tono predominante es el policial para mostrar la evolución del género desde el detective inglés (...) hasta la narrativa policial argentina y su comisario” (contratapa). En CcESyV se apela a la variedad: “un corpus variado, inquietante muestrario de situaciones y personajes terroríficos, que incluye clásicos del género, autores extranjeros, latinoamericanos y argentinos” (contratapa). En CcHAyR se prioriza una selección que dé cuenta de ejes temáticos: “están los viajes, que permiten pasar a otra realidad, y las utopías, que facilitan el extrañamiento hacia un mundo mejor” (contratapa). En YUdqSR se exponen los recursos que se encuentran en los cuentos, como

“cambios de estilo en la historieta de *Leo Maslíah*” o “la parodia y también la sátira en la fábula de *Augusto Monterroso*” (contratapa). En esta presentación los textos pasan a ser representantes del género, y dejan en un lugar secundario a sus autores, sus fuentes originales e incluso invierten el lugar del análisis ya que son ejemplos de géneros y recursos literarios que deberán luego detectarse al leer. En estas claves de lectura y en su jerarquía se observa el predominio de ciertos estructuralismos¹³ para los estudios literarios.

Luego de los paratextos iniciales de la tapa y contratapa, continúa la instancia prefacial, que como sostiene Genette (2001) es un discurso producido a propósito del texto que sigue o que precede. En tres de las antologías encontramos la misma secuencia: una breve introducción y luego los cuentos. La excepción es *CcDyC*, que comienza con una “Introducción” más extensa, en la que se agregan exposiciones teóricas. En las otras antologías este amplio desarrollo se ubica después de los cuentos, bajo el título de “Póslogo”, y que como su nombre lo indica, continúa luego de los cuentos. Las diferencias en las formas se deben a determinaciones editoriales, porque quienes las establecen no son necesariamente quienes proponen los textos. En ello se encuentran otras decisiones como el mercado y los costos editoriales, en un trabajo multiprofesional. En este sentido, Tosi (2010b) analiza las transformaciones de las últimas décadas en la producción del mercado editorial escolar, y detecta que las políticas de edición del libro

¹³ Consideramos “estructuralismos” en plural, ya que son múltiples sus apropiaciones en las propuestas didácticas de la literatura, como explicita Bratosevich en una entrevista realizada por Ana Silva, y recuperada por Cuesta (2011). En efecto, como sostiene Massarella (2017) en el comienzo de la década del ‘80, los estructuralismos argentinos se presentan desde la mirada de los especialistas en didáctica de la literatura como un movimiento al que había que oponerse para adoptar otras posiciones no funcionales a miradas autoritarias: “Si bien la calificación negativa del estructuralismo se apoyó en algunos de los aspectos centrales compartidos por sus distintas versiones (su ahistoricidad, su inmanentismo textual, su ilusión de cientificismo), por otra parte se homogeneizaron los diversos matices, o particularidades” (p. 41). Asimismo, según Cuesta (2011), en esa simplificación no se advierte cómo desde los estructuralismos argentinos se imaginaron opciones que fueron la base, por ejemplo, en la universidad para la habilitación del grupo Grafein.

actuales se caracterizan por una postura liberal regida por la oferta y la demanda, en una lucha empresarial, y a la vez, una tendencia al polo comercial:

las editoriales están atentas a las demandas, elaboran sus propios proyectos, se adecuan a las innovaciones tecnológicas, fijan precios bajos y grandes tiradas, de corta duración, destinadas a un público masivo y cautivo, como es el escolar. De esta forma, las políticas editoriales actuales han transformado el circuito de edición tradicional y evidencian que el control respecto de la producción de los libros recae sobre la decisión de sus agentes editoriales. (p. 7)

En las antologías en las que encontramos una presentación se comienza con un subtítulo que expresa el contenido al que se orienta. En efecto, en *CcHAYR* antes de la antología hay una breve introducción que se titula “La ciencia ficción”. De esta manera, se restringe el corpus al género, y si lo vinculamos con el título de la tapa, este se vuelve metonimia, en este caso, “humanos, androides y robots” identificaría a la ciencia ficción. Esto es relevante dentro de la lógica escolar porque es una forma de definir el género por lo temático o por sus personajes emblemáticos (aspectos relevantes también para ciertas lecturas estructuralistas).

Las clases de palabras de los títulos también señalan la configuración de los personajes para definir los géneros. A excepción de *YUdqsR* donde encontramos un verbo (que no refiere a los textos, sino que es una frase hecha y que de manera jocosa alude al efecto sobre el lector), en las otras selecciones el título no tiene verbos, y se destacan los sustantivos: “cuentos, detectives, comisarios”, “cuentos, humanos, androides, robots”, o “cuentos, espectros, sombras, vampiros”. La falta de verbos y el énfasis en la caracterización de los personajes resaltan la cuestión temática en detrimento de lo narrativo. A su vez, estos sustantivos se yuxtaponen en enumeraciones que los colocan en el mismo nivel sintáctico y evitan la subordinación. Son frases sencillas, construidas a partir de la suma, del mismo modo que el libro yuxtapone textos, despojados de su contexto inicial de publicación, y que se instalan por tanto en un nuevo espacio a la par

de aquellos que se han seleccionado para el mismo fin, transformándose así en “ejemplos” de un concepto más amplio, el género.

Continuaremos con las presentaciones de cada una de las antologías propuestas y cómo éstas instauran ciertos caminos de lectura. En *CcHAYR* (2012) la introducción establece la importancia del género: “La ciencia ficción es uno de los más significativos mitos de la cultura actual” (p. 7). Advierte que, si por un lado ha entronizado “como ídolos de exigente adoración a los avances científicos y tecnológicos”, a la vez, “ha puesto en evidencia una inconsciente aspiración del hombre contemporáneo por el rescate de la humanidad frente a la excesiva mecanización y a la tendencia a una esclavitud tecnológica desenfrenada” (p. 7). Así, el género se contextualiza en la época actual, aspecto no literario, pero que sirve como apelación a las vivencias de jóvenes lectores. Asimismo, generaría una “inconsciente aspiración” de salvar a la humanidad de los peligros de la tecnología, y posiciona a lo literario al servicio de valores que deben promoverse acorde con fines escolares. Luego agrega que la ciencia ficción recupera “el placer por la narración de aventuras extraordinarias y responde al deseo de acceder a lo desconocido” (p. 7); y, además, el impulso del género en el siglo XX “ha renovado el hechizo que siempre tenemos los lectores frente al relato de una historia interesante” (p. 7). Esta presentación no define el género, sino que lo enaltece por su relación con el contexto tecnológico, con el placer y el deseo literario, en una afirmación final en la que quienes seleccionan los textos se incluyen (“tenemos los lectores”).¹⁴ “Placer”, “deseo”, “hechizo”, son conceptos que se limitan a un aspecto no crítico de la realidad, en los que la definición de literatura se acerca al entretenimiento, una visión que puede interpretarse desde lo mercantil y consumista, en sintonía con necesidades editoriales. En el final de la

¹⁴ La inclusión de quienes seleccionan es coherente con las referencias que los presentan, ya que conocen a sus destinatarios: tanto profesores con los que comparten su profesión, como alumnos con los cuales intentan identificarse en tanto lectores.

presentación hay un pequeño apartado bajo el subtítulo “criterios de selección”, en el que se sostiene que el recorte presenta en orden cronológico las etapas del género de la ciencia ficción en Argentina (sin especificarlas). Allí se explicita un criterio histórico literario, sin embargo, como se puede leer en lo anterior, presenta además otras coordenadas de lectura.

En *CcESyV* (2001) encontramos una breve introducción titulada “El placer terrorífico”. Comienza con la enumeración de “entes” que pueblan las páginas de sus cuentos: “Hombres lobo, vampiros, demonios, espectros... fantasmas” (p. 7). Este listado es un primer acercamiento al género de terror porque enuncia tipologías típicas de sus personajes. Luego se pueden leer algunos criterios de selección, por ejemplo, que algunos son “clásicos”: “unos vienen de la mano de clásicos del terror, como Bram Stoker, el creador de Drácula, o como Lovecraft” (p. 7). En la cita, la presentación de Bram Stoker unido a su personaje pone en evidencia una aclaración necesaria para un circuito escolar, en el que se espera un lector no experto, es decir, siguiendo la expresión de Dalmaroni (2011), un “sujeto secundario”, un lector alejado y diferente del de los estudios críticos académicos, producidos y consumidos, en cambio, por lectores expertos (críticos, investigadores y profesores). Asimismo, sostiene que incorpora aquellos “poco conocidos, rescatados aquí para la alegría (¿o el terror?) de muchos” (p. 7). La expresión “rescatados aquí” expone el gesto canonizador de la antología como un museo que rescata del olvido y del paso del tiempo, en consonancia con la etimología del concepto, son las “flores” que el antólogo ha recogido. En la introducción también se detalla la conformación del corpus que incluye autores nacionales “con tradición en el género fantástico y de horror, como la excelente Silvina Ocampo” (p. 7), y “escritores argentinos dedicados a distinto tipo de literatura como Pérez Zelaschi, conocido por sus relatos policiales pero que ha sabido incursionar, por suerte, en este género” (p. 7). El lenguaje

coloquial, con calificativos que intentan ensalzar el propio recorte, está en sintonía con el destinatario esperable, un lector joven y estudiante. El objetivo común de la selección es: “provocar el placer que da el terror” (p. 7), entonces la lectura es propuesta como un acto amplio: “¿Qué valiente no se ha asustado alrededor de un fogón con la narración de un cuento de fantasma? ¿Qué lector no se ha sobresaltado ante el más mínimo sonido mientras devoraba las páginas de una novela de brujería?” (p. 7). Se enuncia así una concepción de la literatura unida al placer y a la experiencia vital, que excede la mirada que la define en silencio, individual e idealizada en la biblioteca. Puede ser desarrollada en un momento de descanso, con sobresaltos y con efectos que comprometen el cuerpo. Esta perspectiva involucra cuestiones psicológicas y del orden del deseo, sumamente subjetivas, que paradójicamente se las presenta de manera universal, en una mirada que homogeniza la figura del lector. En este sentido, hay apelaciones como en: “Las historias de terror nos angustian y al mismo tiempo nos deleitan, nos seducen” (p. 7); en las que el sujeto que narra se incluye en ese “nos” para demostrar que es algo natural e indiscutible que el terror genere seducción, porque “(estas historias) son demasiado atractivas” (p. 7). No se destacan cuestiones literarias, sino en cuál será el efecto y si generará placer: “porque siempre es apasionante reiniciar la magia de una buena historia de terror” (p. 8). Si la lectura es “buena” se volverá a iniciar, calificación que es una toma de posición, porque si estas lo son, habrá entonces lecturas “malas”. Lo anterior involucra un concepto de lectura como práctica cultural en la que el lector no puede desentenderse de su posición social e histórica, y que nos obliga a repensar lo literario, como sostiene Cuesta (2013): “Son otras nociones de *experiencia* y *subjetividad* las que se necesitan para poder dar cabida a estas *otras* lecturas de la literatura, que no solamente la eclosionan a ella, sino también a la propia disciplina escolar y al trabajo docente” (cursivas de la autora, p.

115).¹⁵ Esta mirada entra en tensión con la propia antología, porque en sus introducciones y actividades es otro el lugar dado a la lectura, funcional al modo de leer escolar en el que “algo se debe hacer con los textos”, más allá del efecto lector.

En *YUdqsR* el título de la introducción es “El humor no es ningún chiste”. Estos paratextos iniciales con doble sentido y juegos de palabras, en los que se recupera el lenguaje coloquial en un nuevo contexto para producir extrañamiento, abren claves de lectura. En este caso, el prólogo trata acerca de la “necesidad de reír”, entendiendo a “lo cómico” como aquello que involucra mecanismos psicológicos y sociales, y que “no es igual para todos los pueblos ni para todas las personas” (p. 7). Establece un concepto relativo, en el que al igual que en las otras antologías, la selección no se justifica en aspectos exclusivamente literarios o inmanentes, sino que los textos adquieren significado al servicio de un funcionamiento vital. De este modo, considera que desde la antigüedad el ser humano ríe para “enfrentar situaciones de tensión, para conjurar los miedos, para relacionarse” (p. 7).

Además, la introducción refiere a un hito fundamental de la historia de las ideas sobre la risa: la pérdida del estudio referido a lo cómico en la *Poética* de Aristóteles. Luego comenta la ficcionalización de este evento en la novela *El nombre de la rosa* de Eco, al comentar el pasaje en el que el bibliotecario Jorge oculta en el laberinto de la biblioteca el libro II de la *Poética*, y todos los que tienen contacto con el libro mueren, indicando que “el ‘no tomar en serio’ resulta, para este monje medieval, imperdonable” (p. 7). La referencia sirve para exponer una línea de pensamiento que puede encontrarse

¹⁵ Jorge Larrosa rescata la relación entre lectura y experiencia, entendiendo en este vínculo al lector como un sujeto abierto a la transformación: “Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos” (cursivas del autor, 2003, pp. 25-26).

en textos críticos de Eco (1989): “la risa libera, transgrede normas sociales (...) pasado ese momento de explosión, de subversión, se vuelve al orden establecido” (p. 7).¹⁶ No hay referencias teóricas pero es posible detectar una alusión encubierta¹⁷, difícilmente detectable para un lector no habituado a estas lecturas, a la vez que crea la ilusión de que esta introducción se construyó desde la erudición exclusiva de sus editores.¹⁸ Al lector no se lo considera experto en tanto el ejemplo de la novela es sumamente explicado, lo cual evidencia que no podrá reponer la referencia, y asume que el lector desconoce el texto. De este modo, se limita el significado de lo expuesto, se lo precisa y parafrasea, y cerca la incertidumbre que podría derivar en interpretaciones “desviadas”. A la vez, evita la referencia a otros textos y desalienta la búsqueda por fuera del libro escolar. En ello detectamos rasgos que Bombini (1991) considera característicos del manual, como el “distanciamiento”, la “pretensión de objetividad y la neutralización”, propias de lo que el autor considera la “ley de canonización” que rige estos materiales, la cual implícitamente conlleva una concepción de la literatura y “también se está proponiendo la categoría de uso: las funciones de la literatura están acotadas en la institución escolar por lo que podríamos llamar *ley del usufructo* ¿Para qué sirve la literatura? ¿Qué usos de la literatura se proponen?” (cursivas del autor, Bombini, 1991, p. 9). Hay entonces una representación del lector adolescente como inexperto y sin los saberes necesarios para esta lectura; del docente como colega que podrá “recuperar” estos saberes con las citas o las notas incompletas u ocultas; y un enunciador especialista que colabora con ambos. Esto también expone una representación de la lectura literaria: una práctica que requiere erudición, que

¹⁶ Eco (1989) en “Los marcos de la ‘libertad’ cómica” realiza un análisis de lo cómico y el humor: “En este sentido, la comedia y el carnaval no son instancias de transgresiones reales: al contrario, representan claros ejemplos del reforzamiento de la ley. Nos recuerdan la existencia de la regla” (p. 17).

¹⁷ Este es uno de los mecanismos típicos de recontextualización en los libros de texto, a los que refiere Tosi (2010a), en tanto se anula la referencia a voces de textos anteriores. A diferencia del dialogismo que caracteriza a los géneros científicos académicos, se presenta como “monódico”.

¹⁸ Si bien al final del libro se encuentra la “bibliografía general”, tanto su ubicación como la falta de referencias, hacen que sea un elemento más de erudición y de elevación del propio discurso que un espacio de consulta.

es susceptible de ser conducida, que necesita de andamios que la vayan construyendo y que eviten accidentes y problemas en la interpretación. Frente a otras posturas que valoran la irreverencia del lector adolescente y las construcciones de sentidos ancladas en otros saberes y experiencias, aquí se vislumbra una concepción enciclopédica, erudita, histórica, estructuralista y clasificadora de la lectura literaria, más allá del camuflaje que se ostenta en los subjetivismos y modalizadores empleados.

En el último párrafo de la introducción se realiza un comentario de la propia organización de la antología y de las lecturas posibles de los textos:

algunos los harán reír; otros, simplemente sonreír y pensar. Pensar mucho. Porque lo cómico en una sociedad siempre delata vicios o connota frustraciones. Provoca una “anestesia momentánea del corazón” que nos permite burlarnos de nosotros mismos. Porque el humor no es ningún chiste. (Gandolfi y Labeur, 2012, p. 8)

En la cita se advierte un posicionamiento, remarcado en ese juego humorístico con la frase hecha, “no es ningún chiste”, en tanto el humor es comprendido como una instancia de reflexión, que permite “pensar”. Además, expresa una lectura crítica, que podríamos leer desde las teorías de la superioridad (Platón, 1871; Bergson, 1996; Baudelaire, 1988), con una mirada de la risa correctiva que delataría “vicios o connota frustraciones” de la sociedad. De este modo, advertimos distintas alusiones teóricas, sin embargo, la única que es explícita es la cita “anestesia momentánea del corazón”, que en una nota al pie la antología se la atribuye a Escarpit, sin embargo, es una frase reconocible (y podríamos considerar central) del análisis de Bergson (1996): “Para producir todo su efecto, lo cómico exige algo así como una momentánea anestesia del corazón, para dirigirse a la inteligencia pura” (p. 50).

En *CcDyC* la introducción no tiene una presentación de la antología sino que inicia comentando características del género policial.¹⁹ Esta se divide en dos subtítulos: “El

¹⁹ En las otras antologías la explicación del género seleccionado se encuentra en el Póslogo.

detective, un personaje original” y “El comisario en la narrativa policial argentina”. Bajo cada uno se agrupan una serie de ejes que se organizan en subtítulos compuestos en su mayoría por oraciones unimembres sin verbos, que funcionan como síntesis de lo que desarrolla cada apartado: “Origen del género policial”, “El cuarto cerrado”, “Lo evidente que no es visto”, “El detective y su ayudante”, entre otros. De esta manera, el discurso es ordenado, acorde con un lector al que hay que guiar, que buscará o estudiará información para su actividad escolar, en una lectura que no deja mucho espacio para el desvío. Por ejemplo, se hace referencia al origen del género policial con la alusión a tres cuentos fundacionales de Edgar Allan Poe: “Los crímenes de la calle Morgue”, “El caso de María Roget” y “La carta robada”. Luego se enumeran dos contenidos básicos del género: “el tema del delito cometido en un cuarto cerrado por dentro y el tema de la “invisibilidad” de algo demasiado evidente” (p. 11). Explica que lo primero hace referencia a “Los crímenes de la calle Morgue” en una síntesis del relato sin develar el final, a fin de preservar una lectura a futuro. Pero, en el siguiente subtítulo, “Lo evidente que no es visto” aclara que el contenido de “invisibilidad” refiere a “La carta robada”, nuevamente con una síntesis del cuento y, en este caso, sí comenta el desenlace, aun cuando está incluido en la antología: “La carta se había vuelto invisible a fuerza de estar demasiado en evidencia” (p. 12).²⁰ Esta explicación del prólogo sirve para explicitar un eje de lectura de la selección: “[la invisibilidad] también la toma el escritor inglés Gilbert K. Chesterton (1874-1936) en el cuento ‘El hombre invisible’ que hemos recogido en esta antología como se hizo también con ‘La carta robada’” (p. 12). Este tipo de aclaraciones que se anticipan a la lectura demuestran la búsqueda de un lector modelo que pueda establecer relaciones intertextuales cumpliendo con uno de los objetivos de la literatura en el aula.

²⁰ El develar el final de un cuento en el prólogo de la antología escolar puede no ser una buena estrategia para incentivar la lectura en el aula, especialmente en el caso del género policial, donde el efecto final de la revelación suele ser el más esperado. Esto también demuestra el énfasis que pone la antología en demostrar la justificación de la selección como en las actividades a realizar por encima de la lectura literaria.

Si bien el discurso no puede evitar totalmente otras interpretaciones, o incluso que se saltee la introducción, se intenta establecer cierta orientación ²¹. En ello se observa la tensión de la literatura escolarizada, en la que no se necesita solamente leer los textos, sino que se debe demostrar qué se hizo con ellos, a partir de cierta estructura que permita la posterior evaluación y calificación, siendo para estos fines muchas veces utilizados ciertos paradigmas estructuralistas de análisis literario.

En general, la introducción de la antología de policial se organiza en una secuencia de subtítulos que sintetizan ejes del género acompañados por ejemplos. De este modo, en el apartado “El detective y su ayudante” se caracteriza a los personajes del policial de manera genérica: “Es un ‘amateur’ que investiga por placer: generalmente es rico y no depende de un sueldo para vivir” (p. 13); y luego ejemplifica con Sherlock Holmes y Dupin. Es una exposición ordenada, de la que se espera que el lector estudie o busque información, como puede observarse en las breves aclaraciones que continúan cada subtítulo (su desarrollo no supera media página) y en el agregado de gráficos. Por ejemplo, en “El esquema narrativo” se incluye en un cuadro la estructura narrativa, que duplica lo que se expuso en el apartado. Es similar al funcionamiento de lo que Bombini (2015a) llama “notas de profesor”, con aclaraciones comunes a una clase áulica en que se repite la información, se reformula y sistematiza lo considerado más importante.²² Además, entre los párrafos se marcan relaciones que continúan el significado, como en el apartado “El sospechoso” que es seguido por “El ámbito: la ciudad”, el cual comienza con la frase “Relacionando con el tema del sospechoso aparece en la literatura policial el tema de la gran ciudad” (p. 15). Esta sección termina con referencias al policial negro,

²¹ Como sostiene Ouvry Vial (2007), editar es “proponer una lectura de una obra escrita o visual a través de un arreglo conceptual y formal que condiciona el sentido” (pp. 64-65).

²² “En el caso particular de las ediciones escolares podríamos hablar de “notas de profesor” que es quien generalmente está a cargo de la edición escolar y que parte de su práctica docente más su saber experto para construir certezas acerca de cuál será la información más relevante y el registro más adecuado para asegurar la legibilidad del texto primero y del paratexto por parte del lector-alumno” (Bombini, 2015a, pp. 138-139).

que se conecta con el tema que sigue: “El detective en la novela negra”. En el ejemplo anterior se observa que es esperable un lector no habituado a lecturas críticas que posiblemente “se pierda”, por lo tanto, el significado se encamina y estructura, en una explicación recursiva que retoma de forma explícita conceptos.

En la segunda parte de la introducción, “El comisario en la narrativa policial argentina”, se considera fundacional el cuento “La muerte y la brújula” de Jorge Luis Borges:

Además de ser un gran escritor, Borges reflexionó con una lucidez singular sobre temas referidos a la literatura y a la cultura en general. Pensaba que las culturas periféricas, podían innovar y manejar todos los temas europeos “con una irreverencia que puede tener y ya tiene, decía, consecuencias afortunadas”. Esta idea la pone en práctica en “La muerte y la brújula”. (p. 17)

La presentación de Borges apela a un lector poco experto porque realiza una suerte de introducción al recordar que es un “gran escritor” que también tiene reflexiones acerca de la cultura, con referencias a sus textos críticos, que tal vez resulten desconocidos. Además, se introduce una idea de Borges entre comillas y sin referencias, con la expresión “decía”, que desdibuja lo que es una cita de su famoso ensayo “El escritor argentino y la tradición” (1932).²³ La finalidad parece no ser la discusión de los cuentos con el ensayo, sino explicar que “La muerte y la brújula” es una puesta en funcionamiento de “una idea de Borges” porque, siguiendo con la introducción, este texto literario debe comprenderse como el caso “en el que las clásicas convenciones del género policial son invertidas” (p. 17). Así la teoría antecede a la lectura, y esto es trasladado también a la escritura, al considerar que Borges en el cuento pone en práctica su idea previa, es decir que también existiría una literatura al servicio de la teoría crítica. Desde la falta de referencias se

²³ La frase a la que alude la antología está recortada, sin ninguna indicación de que “decía” es un agregado de la edición, confundiendo cita textual (acorde con el entrecomillado utilizado) y paráfrasis, además de la falta de fuente. En el texto original de Borges (1932) la expresión es: “Creo que los argentinos, los sudamericanos en general, estamos en una situación análoga; podemos manejar todos los temas europeos, manejarlos sin supersticiones, con una irreverencia que puede tener, y ya tiene, consecuencias afortunadas” (p. 315).

construye una aparente objetividad y establece implícitamente una forma “correcta” de lectura que se anticipa a otros significados posibles: se debe reconocer en el cuento “La muerte y la brújula” la idea que Borges ya desarrolló en sus ensayos. Lo anterior se podría considerar en el marco del concepto de “la transposición didáctica”, según Yves Chevallard (1998): “es explicada a través de alguno de sus efectos más espectaculares (creaciones de objetos) o por medio de sus inadecuadas disfunciones” (p. 47). Las citas sin referencias o la síntesis de todo un ensayo de Borges en una breve frase son algunas de las deformaciones del saber académico que se presentan, muchas veces generadas a partir del interés de ser funcionales a la enseñanza escolar. Por ejemplo, la relación intertextual propuesta entre el cuento de Borges y su ensayo es compleja porque el lector necesita haber leído ambos textos (que no están incluidos en la selección) y esto es poco probable entendiendo que la antología inicia en el género policial a un lector escolar. Por lo tanto, es una relación intertextual forzada, la cual los estudiantes podrán repetir como enunciado, pero en realidad no habrán por ello desarrollado estrategias ni lecturas que propicien su vinculación. Es que los materiales escolares no pueden responder exclusivamente a lo literario, como sostiene Kuentz (1992): “se trata de poner en el mercado literario –producto de esta producción- productos normalizados, asépticos, un algo leíble que responda a la demanda de una cierta ‘lectura’, un condicionamiento que en realidad condicione la propia demanda” (p. 36). En este sentido, la cita de Borges descontextualizada, omite la discusión teórica original en la que se encuentra su ensayo, que no es el género policial específicamente, sino aquella entre posiciones nacionalistas y concepciones universales de la literatura de principios del siglo XX (incluso para comprenderlo el lector necesita reconocer parte de la línea de la literatura gauchesca). En ello advertimos cómo la literatura escolarizada se preocupa por dar respuestas a qué hacer con los textos en estructuras que se puedan repetir en la comprobación de lectura, pero

que no significan la verdadera producción de significados por parte del lector, ya que como se puede observar en el ejemplo, se podría repetir que hay una relación entre textos, pero a la que no se sabe cómo se llega, por lo que no se podrá trasponer esta estrategia a lecturas futuras. En todo caso, lo que se deduce de este modo de leer es que la interpretación de los textos literarios, sus relaciones y ecos, no son experiencias que puedan vivenciar los lectores, sino operaciones que realizan los especialistas y que los demás, a lo sumo, pueden constatar y repetir. Tampoco se puede cuestionar este saber porque no están claras las fuentes, y se ubica al enunciador en un plano de saber omnipotente. En efecto, si tomamos otro ejemplo de la introducción de la antología de policial, en el apartado “Antiintelectualismo”, se sostiene que eso es lo que enhebra los relatos policiales argentinos en los que se contrasta la cultura y la vida:

una idea de que los libros y la biblioteca no sirven y de que el saber elemental y práctico del hombre simple es la verdad. Esta concepción de la cultura enmarcada en la duda de su utilidad remite nuevamente a Borges, para quien los libros y la lectura privan al hombre de las vivencias más hondas que sólo pueden gozar los hombres más sencillos. Una oposición falsa sin duda, pero que fue el eje de la construcción de sus textos. Toda la literatura borgeana y gran parte de la literatura argentina tienen como tema efectivamente, esta problemática entre la cultura y la vida o entre la civilización y la barbarie. (p. 22)

En la cita, se explicita que el concepto de oposición vida-cultura atravesaría el género policial, un enunciado complejo para un lector escolar, al cual se agrega en una misma frase las lecturas borgeanas y la oposición civilización-barbarie, que es también otra amplia línea de la crítica literaria argentina. Se los expone como conceptos universales, sin dar cuenta de cuáles son las posiciones teóricas desde las que se parte, magnificadas en: “toda la literatura borgeana y gran parte de la literatura argentina” y matizada para mayor complejidad en “una oposición falsa sin duda”. Para el lector se expone así una coordenada de lectura según la cual si no se comprenden estos ejes no se puede entender la literatura argentina. A la vez, sin la explicación teórica de los conceptos, el lector no especializado alcanzará solamente una comprensión literal en la que el

conocimiento es banalizado y recortado, sin poder advertir que estas construcciones son fruto de discusiones teóricas no taxativas.²⁴ En lo anterior se observa la “desenunciación de los enunciados” en tanto son recortados de sus condiciones de enunciación, dado que como sostiene Kuentz (1992) refiriéndose a los manuales, “lo que se presenta como un texto, es en realidad, una cita” (p. 36). Además, como sostiene Tosi (2018) en referencia a los modos de decir pedagógicos, se evitan “conflictos epistemológicos”, dado que “la configuración del libro de texto busca diluir los rasgos complejos, mitigando la explicitación de los discursos ajenos y su dimensión polémica” (p. 115).

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, y limitan la posibilidad de diálogo entre teorías. Entendiendo además que la funcionalidad de estas introducciones es su uso escolar, este tipo de dificultades deben ser analizadas para también cuestionar cuál es la practicidad de las mismas, cuál es su objetivo, dado que no permiten aclarar conceptos y dificultan otros, además de posicionar a la literatura desde una mirada en la que existirían significados claves imposibles de desconocer para llegar a la “lectura correcta”.

II.4 En el camino de salida: los Póslogos

En tres de las antologías seleccionadas, luego de los cuentos se ubica el “Póslogo”. Posponer el análisis supone un cambio en la materialidad del libro, en tanto se privilegia la literatura y, al menos desde el ordenamiento del volumen, se sugiere que no es

²⁴ Si bien el fragmento no tiene fuente, se puede llamativamente leer una especie de paráfrasis de lo que dice Ricardo Piglia en una entrevista *Sobre Borges* (1999): “Hay un anti intelectualismo muy firme en Borges y en esa tensión se juega a menudo toda la construcción densa y sutil de sus relatos. Ese contraste entre la cultura y la vida, digamos así, mantener la tensión, trabajar todos los matices de esos dos mundos es fundamental en la escritura de Borges, mantener unidos los términos, siempre en lucha, creo que eso es constitutivo en Borges y a la larga prevalece la idea de que la biblioteca, los libros, empobrecen y que las vidas elementales de los hombres simples son la verdad. Es una oposición ridícula, por supuesto, pero muy importante en la construcción de sus textos” (pp. 15-16).

necesario leer en primer lugar la teoría o la contextualización, para luego aplicarla o reconocerla en los textos. Sin embargo, en lo que respecta a los ejes propuestos y su estructura, el armado es similar a la antología de policial, con un discurso ordenado y didáctico. Así, los títulos funcionan como núcleos de información de lo que se desarrolla en cada apartado, por ejemplo, en la antología de ciencia ficción figura: “La ciencia ficción: de qué se trata”, “Un género con prehistoria”, “Frankenstein: el monstruo que engendró la ciencia ficción moderna”, “Ya en el siglo XX”, y así continúa con subtítulos que sintetizan cada tema.

Al igual que en la introducción de policial, los Póslogos construyen caminos de lectura. En *YUdqSR*, se sostiene que los géneros dramáticos (trágico y cómico), nacieron en Grecia y que “perseguían, en sus orígenes, un fin didáctico” (p. 91). Luego alude a Aristóteles:

todo arte –entre ellos el de la escritura literaria- es mimesis, imitación. ¿Qué es lo que imita, para él, el arte de lo cómico? Imita caracteres risibles de los hombres para producir, por medio de su ridiculización, un efecto educativo, aleccionador. Este fin también caracteriza a lo trágico con la diferencia de que, en este caso, se imitan acciones de hombres nobles pero desdichados. (p. 91)

En la cita se parafrasea a Aristóteles en su *Poética* (aunque no se encuentra la referencia en la Bibliografía General de la antología), y se recorta el concepto de mimesis, focalizado en lo cómico, enfatizado por la pregunta retórica, y luego su contraste con la tragedia. Recordemos, siguiendo a Aristóteles, que la poética tiene dos causas naturales:

El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez, y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación. (pp. 135-136)

De este modo, el arte es una actividad humana de aprendizaje. Si volvemos a la cita anterior de la antología de Colihue, en la reescritura de conceptos de Aristóteles se orienta la definición al otorgarle matices pedagógicos, ya que, según el Póslogo, para el

filósofo lo cómico buscaría producir “un efecto educativo, aleccionador”. Advertimos entonces un recorte, en el que la paráfrasis de los textos críticos permite que el lector se adentre fácilmente en un análisis literario en el que maneje conceptos teóricos complejos pero facilitados, proceso en el que se sintetiza y se marca lo que es relevante, y se elimina así la necesidad de recurrir al original. Esto es algo típico de los manuales, en los que, remitiéndonos nuevamente a Kuentz (1992), la coherencia es ilusoria, ya que no es más que un conglomerado de citas: “Debido a un efecto del mito del texto-origen los ‘fragmentos’ elegidos subordinan un ‘resto’ que podrá ser tratado como un simple residuo” (p. 35). En esta coherencia ilusoria se pierden matices y posiciones de las diversas fuentes teóricas que en origen no tenían finalidades didácticas y que responden a disciplinas diversas. Además, la voz que enuncia al parafrasear o elegir alusiones encubiertas mezcladas con definiciones propias, produce un discurso único en el que un lector no especializado difícilmente pueda advertir las referencias y las posturas teóricas con sus diálogos y divergencias.

En este sentido, la introducción continúa: “Se busca, en suma, producir la catarsis: una descarga, una ‘limpieza interior’, podríamos decir, de impulsos malos o inadecuados para la armónica convivencia en sociedad” (p. 91). A continuación, ejemplifica con un mito clásico, parafraseando sintéticamente el conflicto trágico:

En la tragedia, el asistir al espectáculo de un buen rey que se derrumba por haber intentado burlar al destino (tal el caso de Edipo) hace que nos sintamos conmovidos y lo pensemos dos veces antes de querer desafiar nuestra suerte. (p. 91)

Si en el primer párrafo se nombraba a Aristóteles, podríamos conectar lo anterior con una nueva alusión encubierta, así en la *Poética* la catarsis aparece definida y vinculada con la tragedia:

Es, pues, la tragedia imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies [de aderezos]

en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones. (p. 145)

Si bien en la *Poética* falta la parte referida a la comedia, la introducción de la antología de Colihue no duda en emparentarla con la catarsis, y siguiendo el sentido aleccionador que utilizó en la explicación de la tragedia, sostiene que: “en la comedia, el ver cómo es burlado un burlador quizá nos saque las ganas de hacernos los vivos” (p. 91). En la última frase coloquial de la cita, hay una mirada de la risa correctiva, en sintonía con lo educativo. Además, cuando refiere a la catarsis la usa como sinónimo de “descarga”, palabra que está presente en el subtítulo (“Uno: la descarga”). Este término se conecta con el tercer párrafo que se refiere explícitamente a “El chiste y su relación con lo inconsciente” de Freud. Según la antología de Colihue, “El chiste, dice Freud, desempeña un papel importante en nuestra vida anímica” (p. 91). La referencia es evidente por la mención del nombre propio y por el acompañamiento de una nota al pie que aclara la fuente del texto referido. Además, se hace una paráfrasis que focaliza la relación del chiste con lo vital, entendiendo que, gracias a él, la realidad se enfrenta “de una manera disparatada y liberadora, poniendo al descubierto incongruencias que se presentan como verdades, ocultando en su interior inconfesables deseos y frustraciones” (p. 92). De este modo, alude al carácter liberador del humor en términos amenos para el joven lector, que facilitan la lectura del texto teórico original, ya que lo anterior es una referencia al ahorro de afectividad, según Freud: “El placer del humor nace, pues —no podríamos decirlo de otro modo—, a expensas de este desprendimiento de afecto interceptado; surge de un gasto de afecto ahorrado” (p. 216). Teniendo en cuenta que el eje que está priorizando esta introducción es lo didáctico, se entiende el énfasis funcional en los aspectos que tienen que ver con el impacto directo en el comportamiento del sujeto en el mundo, a la vez que se justifica el recorte realizado pensando su uso en un contexto

escolar esperable. En este se evita explicar el concepto de “descarga” y de “ahorro” propuesto por Freud, y se prefiere aludir a la puesta en evidencia de “incongruencias” que ocultan “deseos y frustraciones”, y omite nombrar “la ganancia de placer” (cuestión central en el análisis del chiste de Freud) o la característica social del chiste. Por otro lado, en el siguiente párrafo del apartado de la antología, leemos: “Este brusco sentimiento placentero, esta descarga que el humor provoca, ocurre plenamente cuando el personaje cómico tiene conciencia de su comicidad, cuando ‘se hace el gracioso’” (p. 92). En la cita se busca explicar el concepto con un sujeto que posee conciencia de su comicidad (Chaplin), frente al ejemplo de un hombre que involuntariamente cae por las escaleras. Lo anterior no tiene referencias explícitas, pero como en el inicio refiere al placer y la descarga, podríamos intuitivamente hacer una relación con Freud. Sin embargo, para el psicoanalista, el chiste se sitúa en el inconsciente. Además, recordemos que en su análisis establece diferencias entre humor, comicidad y chiste: “El placer del chiste nos pareció surgir de un gasto de inhibición ahorrado; el de la comicidad, de un gasto de representación (investidura) ahorrado, y el del humor, de un gasto de sentimiento ahorrado” (p. 223). Entonces, en esta facilitación de conceptos, se pierden los matices y distinciones originales, y al intentar reponer esas referencias encontramos dificultades, ya que en algunos conceptos hay una reorientación del significado que se aleja de las fuentes teóricas propuestas.

Para finalizar este apartado, indica que “una constante del humor es la benevolencia de las intenciones o, al menos, un espíritu de tolerancia. Si no, deja de ser gracioso” (p. 92). Esta última cita podría leerse como una referencia encubierta a Escarpit (1962) en *El humor*, nombrado en la Bibliografía general de la antología, quien sostiene, luego de una descripción histórica, que: “una constante del humor es la benevolencia de las intenciones o, por lo menos, el espíritu de tolerancia. El humor, con este criterio,

aunque utilice un mecanismo intelectual como medio de provocar la risa, sería un fenómeno esencialmente afectivo” (p. 84).

El apartado siguiente se titula “Dos: la transgresión y la regla”, denominación que contiene una selección de los conceptos en los que quiere focalizar, ya que en esta sección refiere a la teoría de Eco:

Umberto Eco compara –al igual que Aristóteles- lo cómico y lo trágico y, en esta comparación vincula lo cómico al tiempo, a la sociedad. Mientras lo trágico perdura en el tiempo, lo cómico no lo hace ¿Por qué? Porque lo cómico implica la transgresión de una regla: para que el efecto sea cómico se supone que se conocen las normas que se están violando. (p. 92)

Luego de lo citado, la antología refiere a las máximas de la conversación de Grice y las enumera en una nota al pie. Como hemos visto en casos anteriores, el texto de este modo parafrasea, explica, ejemplifica y agrega conceptos. Así crea la ilusión de que todo parece estar en un mismo libro, y facilita la lectura con conceptos teóricos procesados. Sin embargo, esta estrategia también la complejiza: en un mismo fragmento se nombran tres autores diferentes descontextualizados, lo cual satura el párrafo de información. Algo similar sucede con la mezcla de discursos de tono elevado o académico y otros en tono coloquial, por ejemplo: “El chiste, dice Freud, desempeña un importante papel en nuestra vida anímica” (p. 91). Un registro que intenta ser ameno al lector, pero no por ello la expresión deja de tener dificultades en el aglutinamiento de fuentes y referencias complejas, como en este caso el psicoanálisis.

La antología de humor reúne textos que provienen de diversas fuentes, y el Póslogo lo explicita al sostener que algunos de ellos en origen no fueron escritos, pero considera que aún en estos casos se pueden reconstruir procedimientos típicos del humor. Así, al referirse al relato de Alejandro Dolina “Una leyenda con aires correntinos”, se aclara: “una observación: los destinatarios originales son oyentes que asisten a la narración oral de un relato. Distinto es nuestro caso: aunque la transcripción escrita se

esfuerce por respetar las marcas de la oralidad, el canal es diferente” (p. 97). Sin considerar si la transcripción no es en realidad la creación de un nuevo texto, el énfasis de la antología se encuentra en explicar procedimientos del humor (que considera transversales a cualquier tipo de fuente, sea escrita u oral) y los relatos elegidos son funcionales a ello.

El Póslogo se organiza en pequeños apartados que abordan distintos procedimientos detectados en cada uno de los textos, nucleados en los conceptos de ironía, parodia y sátira. De esta manera, el corpus literario queda relegado a un repertorio de ejemplos de definiciones teóricas, en una relación mecánica, en la que se limita la experiencia de lectura. En este tipo de propuestas encontramos ciertos modos cristalizados de circulación de la teoría literaria en las aulas de nivel secundario. En este sentido, Analía Gerbaudo (2011) cuestiona el “aplicacionismo”, el “diseccionismo teórico” e incluso la “sinécdoque lingüisticista”. El primero se caracteriza por depositar en un “método” las soluciones a los problemas o desafíos que plantea la lectura literaria: “cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en un empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso” (p. 22). El diseccionismo impulsa la identificación de recursos, procedimientos, convenciones genéricas, entre otros, a través del subrayado de ejemplos o el completamiento de cuadros sin promover a partir de esto la formulación de hipótesis de lectura. Por último, la sinécdoque lingüisticista ocurre cuando “se exagera la atención a los recursos de un texto literario con independencia del contexto de producción y de recepción (...) pretendiendo de esta forma dar cuenta del todo” (p. 22). De este modo, se le otorga un sentido práctico al recorte propuesto, en el que la literatura queda subordinada a fines didácticos, ya que se presenta una lista de textos literarios “clasificables” y

“controlables”, funcionales a la enseñanza de determinados contenidos y objetivos de la asignatura.

A la vez, esta transformación y homologación de diversos recursos humorísticos que se encuentran en textos escritos independientemente de su origen oral, permite la realización de un análisis común a toda la selección. Esto también sucede en las explicaciones del Póslogo, en las que se cruzan campos artísticos, como, por ejemplo, cuando se detalla el procedimiento de “la expectativa frustrada” en el humor, se ejemplifica con las viñetas de “Yo Matías” de Sendra publicadas en Clarín. Este cruce entre lo oral y lo escrito, y entre diversos géneros artísticos resta especificidad a cada uno y los homogeniza en un mismo plano de “textos” a analizar.

En el último apartado de la antología de humor se explicita el orden del Póslogo:

comenzamos por analizar la ironía, figura retórica por la cual se invierte el sentido del texto. Continuamos con la parodia, forma intertextual generalmente crítica y sus puntos de contacto con la sátira, género que tiene por objeto corregir, por el ridículo, vicios sociales. (p. 118)

Ante la probable necesidad de un lector que retoma o busca información, se prefiere poner en evidencia la estructura de lo expuesto; además brinda las definiciones de parodia, ironía y sátira, adelantándose así a un lector que desconoce los núcleos de análisis tratados. A pesar de ser un discurso metadiscursivo, con definiciones y paratextos didácticos, en el final del Póslogo se matiza el camino realizado: “Las lecturas que hicimos sobre los textos no intentaron ser más que eso: interpretaciones posibles que, de ningún modo, son las únicas” (p. 118). Aclaraciones como las de la cita anterior, o el placer y la libertad literaria a los que se refiere la presentación y la contratapa, son parte de un discurso insuficiente para la escuela, ya que esta exige consignas y objetivos precisos que puedan ser calificados y realizados simultáneamente por un grupo de estudiantes, y esa necesidad es la que intentan cubrir este tipo de materiales escolares. De

allí su preocupación por no dejar significados al azar, aun cuando esto se contrapone al mismo discurso enunciado.

En la antología *CcHAYR* el Póslogo abunda en explicaciones que tienen en cuenta el destinatario escolar. Es un discurso que se satura de información, y crea la ilusión de reunir todo aquello que es central para entender el género de ciencia ficción. En este sentido, reiteradamente explica conceptos, pero a la vez parafrasea textos literarios que se presume el lector desconoce, por ejemplo:

Los estudiosos de este tema sitúan el origen de la ciencia ficción moderna en los primeros años del siglo XIX, con la publicación de la novela de la escritora inglesa Mary Shelley, *Frankenstein, el moderno Prometeo*. Según el mito griego, Prometeo es un semidiós que –de acuerdo con Zeus- ayuda a crear al hombre. Pero mientras que el padre de los dioses quiere que la raza humana permanezca esclava, Prometeo desobedece y les da a los hombres el fuego que roba del carro del sol. (p. 184)

Como observamos en la cita, la referencia teórica queda implícita en “los estudiosos”. A continuación de este párrafo explica por qué Prometeo se relaciona con la novela de Mary Shelley. Para ello hace una síntesis del mito griego y, más adelante, una explicación del monstruo. El cruce de conceptos es propuesto y resuelto en el mismo texto, mientras que el lector se limita a incorporar la relación intertextual de manera pasiva. Asimismo, prioriza una presentación histórica del género, y establece entre sus clásicos a Julio Verne y Herbert George Wells, y destaca también a Edgar Allan Poe, conocido además como uno de los fundadores del policial (de allí que en las referencias bibliográficas se incluye *Cuentos con detectives y comisarios*, una forma de canonizar las propias ediciones de la editorial). Si bien el mismo Póslogo considera que en otro tiempo había sido considerado parte de una categoría “menor”, se sostiene que fue evolucionando y la crítica

comenzó a reconocer los valores estéticos que encerraba y en la actualidad el género se estudia en las universidades de varios países, incluso el nuestro, y es reconocido por su forma de comunicarse con el público, tan rica y variada como la de la alta literatura. (p. 186)

De esta manera, expone circuitos de legitimación y conformación del canon, que justifican la propia selección. También explicita la complejidad del recorte, porque enuncia que en la ciencia ficción argentina, existió una preferencia por la literatura fantástica y muchos escritores no se dedicaban exclusivamente a este género: “De esto dan cuenta las dificultades que se plantean en la selección de los textos para la elaboración de una antología” (p. 195).

Dentro de los orígenes de la ciencia ficción en la Argentina, considera la publicación de la revista *Más allá*. Por ello, en un apartado hace una enumeración de otras publicaciones con su cantidad de números y contenidos, como *Fantaciencia*, *Pistas del Espacio*, *Hora Cero*, entre otras. Algo semejante expone en otra sección, para referirse a la década de los 60, con antologías especializadas en ciencia ficción como *Memorias del futuro*, *Adiós al mañana*, *Ecuación Fantástica*, entre otras. En los 70 propone un vínculo con el contexto histórico: “si lo comparamos con la prodigalidad antológica de los años sesenta, notamos ahora un repliegue en el género que mucho tiene que ver con lo que sucedía en el país” (p. 205). También en este apartado enumera algunas publicaciones de la época. Finalmente, la década de los 80 la vincula con lo siniestro, en tanto, la violencia presente en el país desde mediados de los 70 hasta parte de los 80. En lo anterior, observamos nuevamente un catálogo que organiza y establece coordenadas de lecturas que encubre una definición de la literatura que requiere de conocimientos enciclopédicos e históricos para su abordaje.

Como hemos visto, en los Póslogos de las antologías se desarrollan los criterios de selección vinculados con fines educativos. En el caso de la antología de ciencia ficción se eligió un recorte por temas que luego sirve a las actividades: “nosotros proponemos enfocar el estudio de la ciencia ficción a partir de dos núcleos temáticos alrededor de los que se aglutinan otros temas incidentales y que aparecen recorriendo toda la historia del

género: el viaje y la utopía” (p. 188). A partir de estos dos ejes establece una serie de clasificaciones, los viajes pueden ser espaciales o temporales (que se pueden dividir en ucronías o anticipaciones), y dentro de las utopías diferencia a aquellas que se pueden catalogar como “negativas”. De esta manera encontramos una vez más un conjunto de clasificaciones que no tienen referencias teóricas específicas. Tosi (2018) analiza la “neutralización del discurso ajeno en la explicación” y afirma un funcionamiento semejante al que encontramos en estos paratextos:

Al exponer un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, el libro escolar suele borrar las huellas del locutor-autor, así como las del texto científico o normativo que reformula. De este modo oculta los diferentes puntos de vista para generar la ‘ilusión de la transparencia’ (Chevallard, 1991) y construir un saber en apariencia universal, objetivo y neutro. (p. 119)

Luego de estas introducciones a conceptos que considera claves del género, continúa con apartados que permiten agrupar o clasificar textos, como “La máquina del tiempo”, “Intertextualidad y parodia”, “La ficción paranoica”, “Extraterrestres, marcianos, androides & cía”, entre otros. Es una presentación enciclopédica, en la que, en el afán por reponer información, en algunos casos se dan definiciones junto a los conceptos que se enuncian, por ejemplo, al referirse a la ficción paranoica: “Los psicólogos llaman paranoia a la sensación de sentirse perseguido, y la ciencia ficción recoge también ese sentimiento angustiante del hombre contemporáneo” (p. 191). Lo anterior funciona del mismo modo que indica Kuentz (1992) al referirse a las notas de los manuales: “proporciona ‘el’ sentido; elimina la ambigüedad sistemáticamente de los enunciados considerados como ‘textos’ e inmuniza contra la angustia que provocaría descubrir la vacilación de sentido en los discursos” (p. 50).

También en este paratexto hay aclaraciones que justifican el recorte desde el reconocimiento del mérito de los autores o textos elegidos. Por ejemplo, uno de los cuentos incluidos es “Yzur” de Leopoldo Lugones, a quien en un apartado se lo nombra

entre los ilustres precursores del género en la Argentina; o “Los afanes” de Adolfo Bioy Casares, cuento que “Pleno de humor y de ingrediente autobiográficos, Bioy lo definió como ‘uno de mis mejores cuentos’” (p.198). La cita no tiene referencia y se da importancia a la palabra del autor. Lo mismo sucede con la teoría crítica, la referencia principal es *El sentido de la ciencia ficción* (1966) de Pablo Capanna, de quien, luego de nombrar y realizar algunas citas en las que no se especifican las páginas, se aclara “ha sido en nuestro país donde se publicó uno de los primeros estudios dedicados a la ciencia ficción, a cuyo autor, Pablo Capanna, se lo debe considerar un verdadero pionero en la investigación y divulgación del género” (p. 196). En estos gestos, en los que se explica el mérito o importancia de los autores elegidos, advertimos estrategias para enaltecer y justificar la selección, ya que quienes enuncian, en tanto posicionados desde el lugar de expertos en la materia, con la mera calificación de autores o críticos por “pioneros”, “mejores”, “fundadores” o “ilustres” logran un gesto canonizador. Por más que estas calificaciones por sí solas sean subjetivas o acríticas, el lector escolar, ubicado en un desigual lugar de conocimiento, no es habilitado a cuestionarlas ni discutir las.

En el caso del Póslogo de *CcESyV* se matiza la clasificación del género de terror, en tanto “La definición es necesaria; pero no hay que olvidar su precariedad en el arte” (p. 174). A pesar de lo dicho, continúa con una explicación desde varias fuentes teóricas, en lo que se advierte la necesidad de un tipo de discurso dirigido al aula. Así, considera necesaria la referencia al género fantástico para hablar del género de terror, por lo que cita y parafrasea a Tzvetan Todorov en *Introducción a la literatura fantástica* (1998) y luego a Rosmary Jackson en *Fantasy. Literatura y subversión* (1986). Lo que sigue en el Póslogo es un discurso en el que se estructura la definición de fantástico y se apela a subdivisiones. Es decir, a pesar de su “precariedad”, esta estructura es necesaria en el aula y copia estrategias de explicación didáctica. En este mismo sentido, Piacenza (2015) en

un artículo en el que analiza la colección GOLU de Kapelusz, se detiene en ciertas antologías fantásticas a partir de las cuales sostiene:

La principal función de las antologías literarias escolares parece ser la de tornar legibles los “nuevos” textos. De alguna manera, se genera un *pacto de lectura escolar* por el que los alumnos realizan un abordaje “tautológico” de las obras que consiste en que *ya saben* qué es lo que tienen que leer antes de proceder, de hecho, a la lectura. (Cursivas de la autora, p. 121)

Al igual que en las otras antologías, también aquí la lectura intenta ser guiada y ordenada, por lo que se trata de evitar que ciertos conceptos que se presuponen pueden hacer dudar al lector dificulten el sentido de la explicación. Para ello se recurre a aclaraciones: “Pero veamos ahora qué es lo que específicamente definiría al género del horror, el terror o los ‘cuentos de miedo’. Usaremos aquí estos términos como sinónimos” (p. 178). En otros casos se facilita la conexión de partes del texto, por ejemplo: “Desde el punto de vista de Lovecraft (ver biografía que precede a ‘El extraño’)” (p. 178). Esto demuestra la poca confianza en el lector, pero a la vez la preocupación por evitar la ambigüedad, entendida como una lectura desviada, que de modo implícito sería también incorrecta.

En el Póslogo del género de terror se establecen cruces entre la literatura y otros campos artísticos con el fin de generar un acercamiento al lector desde lo conocido. De este modo, se ejemplifica con productos de la televisión: “Se trata de hechos ocultos en esta realidad pero que pertenecen a un orden y una lógica diferentes, al estilo de los X’files, por citar un producto moderno” (p. 181). Otra estrategia de acercamiento al lector consiste en relacionar la literatura con lo vital, así, a partir de la referencia a un cuento de Ambrose Bierce “Las circunstancias adecuadas” se sostiene que por un lado estaría la “atmósfera” inherente al relato en sí (y en esto alude a Lovecraft), y por otro lado las condiciones en que se lee:

No creemos en los fantasmas, pero cuando en los campamentos alrededor del fogón se narran historias de horror, pocos pueden despegarse del grupo con

facilidad y atravesar el monte oscuro, poblado de ecos. Hay entonces, hasta ahora, dos condiciones para el terror. Una externa y que hace a sus condiciones de recepción: el ambiente. La otra inherente al relato: la atmósfera. (p. 180)

Acorde con ello y en contraposición con la idea de placer literario, enuncia la existencia de un doble esfuerzo: “Hace falta un trabajo de escritura y por lo tanto de lectura, que produzca una atmósfera particular, una atmósfera que sugiera” (p. 180). Así se mezclan posicionamientos teóricos de lo que es la literatura, conectada con la vida y el placer, pero también como parte de un trabajo que da sentido a la explicación y a las consignas. Estas concepciones funcionan en el discurso como distintas miradas que se van exponiendo sin discutirse entre sí, ya que es parte de la tensión de todo material escolar: se quiere acercar al lector (desde la apelación al placer y lo vital), pero a la vez no se reniega de la necesidad de justificar su inclusión en el aula (trabajo y propuestas).

Además del cruce de diversos campos artísticos, también se relacionan concepciones teóricas de múltiples áreas. Si lo primero es una estrategia de acercamiento al lector desde lo conocido, lo segundo tiene que ver con el procesamiento de conceptos académicos de difícil acceso a un lector poco experto o escolar. Por ejemplo, en el género de terror se apela a los aportes del psicoanálisis. Al hacerlo se diluyen los textos originales y como estrategia de facilitación se parafrasea a Freud en el texto “Lo siniestro” (1988) enumerando su clasificación de situaciones que promueven en el ser humano los miedos. Al hacerlo ejemplifica con textos literarios y películas:

Toda mutilación, y especialmente la de los ojos, va a entenderse como relacionada con esta angustia infantil. Es el caso del cuento “El arenero” o “El hombre de arena” (*Der Sandmann*) de E.T.A. Hoffman. Citamos un ejemplo más cercano: la película “Noche alucinante”, que haría las delicias de Freud al reemplazar la mano amputada (relacionada con la castración) por una motosierra. (p. 183)

Nuevamente, la paráfrasis de los textos críticos permite que el lector se adentre fácilmente en un análisis literario en el que maneje conceptos teóricos “facilitados”. Asimismo, se eligen ejemplos que aclaran, y se destacan como “ceranos” aquellos que

refieren al cine y a la televisión, presumiendo que son los más accesibles para el joven lector y dando cuenta también del lugar de conocimiento que se le asigna. Sin embargo, si destacamos la cantidad de fuentes nombradas se advierte que la facilitación es relativa o compleja por el grado de aglutinamiento de conceptos y por estar estos diluidos. Por ejemplo, al referirse a la cuestión del doble en lo siniestro indica que

El sujeto proyecta sus ansiedades profundas en las escenas terroríficas de la literatura. Y la figura más clara de esta proyección de ansiedades ocultas es el doble. Este atenta contra la ilusión de unidad (del yo, del mundo) y nos enfrenta a nuestras propias muertes latentes. (p. 184)

La lectura en este caso desde el psicoanálisis no tiene explicaciones que den precisión a los conceptos referidos, en un discurso que se nutre de varias áreas como un mosaico de teorías dispersas. Asimismo, quienes enuncian hacen agregados a los textos posicionándose en el mismo espacio que los críticos y autores a los que se cita, así en: “Si bien Freud no lo puntualiza, quisiéramos agregar un ítem que consideramos importante: *las transformaciones y metamorfosis*, tan comunes en los relatos de terror” (cursivas en el original, p. 186). De este modo, que el enunciador pueda agregar o modificar conceptos, lo posiciona en un lugar de saber desde el que recorta y también genera teoría. Por su parte el lector no es incluido en la discusión: es descalificado, posicionado en el lugar de desconocimiento de los textos críticos a los que solamente accede por acercamiento, y por el difícil manejo de la amplia cantidad de fuentes parafraseadas. Todo queda en un mismo enfoque en el que se pierde especificidad, y en el que un lector poco entrenado no advertirá que las fuentes teóricas elegidas son parte de un recorte subjetivo y de un posicionamiento epistemológico determinado. A la vez, la múltiple confluencia de saberes es una demostración de poder cultural de quien enuncia, ya que es quien puede dar cuenta de todas esas lecturas masticadas y procesadas para que lleguen a lectores poco expertos, y marca una distancia que posiciona al lector en un lugar pasivo.

II.5 “Leer y Crear”: hacia un lector productor

En este capítulo nos detendremos en cómo luego de las guías paratextuales previas y aquellas de post lectura, las antologías dedican su parte final a propuestas que intentan generar la producción de nuevos escritos, en las que el lector se vuelve productor. En ello funciona parte de los objetivos que enuncia el mismo nombre de la colección “Leer y Crear”, y que demuestra una concepción en la que la creación no es espontánea, ya que nace a partir de otros textos, semejante a las propuestas del taller literario, en las que la consigna es “una *fórmula breve que incita a la producción de un texto*” (cursivas del autor, Tobelem, 1994, p. 16), y es “un *pretexto*, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros” (cursivas del autor, Tobelem, 1994, p. 16). En la escritura de invención, los sujetos pueden recurrir a conocimientos literarios que exceden los límites escolares y académicos, de esta manera, se apela a un alumno escritor (Frugoni, 2006).

El contexto en el que originalmente fueron editadas las antologías (1994-2001) está marcado por la influencia de los talleres de escritura. Según Maite Alvarado (2013), este tipo de propuestas desembarcan en la escuela en la segunda mitad de la década de 1980, con la vuelta a la democracia, pero en poco tiempo perdieron espacio: “No obstante, aunque breve, la experiencia dejó sus huellas. En la década de 1990, la mayoría de los manuales y libros de texto para el área incluyen consignas de taller de escritura entre sus actividades” (p. 69).

En el grupo de consignas de “Producción” la mayoría contiene la palabra “escribir”. El concepto de “escritura” en la escuela apela a diversos significados, como sostiene Alvarado (2013), históricamente la escritura abarcó la ortografía, la caligrafía y la composición. El entrenamiento en caligrafía fue declinando con el paso del tiempo y las nuevas tecnologías, mientras que la ortografía siempre mantuvo un espacio propio

diferente de la composición. En lo que respecta a esta última en la Argentina, se relaciona con la concepción de la escritura como proceso retórico (invención, disposición, elocución) y en las últimas décadas, a partir de investigaciones de la psicología cognitiva, con la interacción de subprocesos recursivos de los que resulta el texto (en los que interviene la planificación, redacción y revisión). A partir de 1980 al hablar de escritura se alude a la composición y la redacción, pero continúa siendo un término amplio:

Cuando decimos “enseñanza de la escritura”, por lo tanto, nos estamos refiriendo a ese sentido ampliado del término, que en algunos casos equivale a “composición” y en otros se limita al terreno de la redacción o bien recupera sus connotaciones lúdicas para centrarse en la experimentación y la manipulación del lenguaje escrito con fines creativos. (Alvarado, 2013, p.36)

En las propuestas de las antologías de Colihue encontramos esa polisemia del término con consignas que se acercan más a lo textual y estructural, y otras que intentan jugar con el lenguaje, vincularlo con lo conocido, mezclar géneros, en los que los textos del corpus son tomados como punto de partida y no como modelos a copiar.

En este sentido, también es funcional al presente análisis la diferencia que marca Alvarado entre “escritura de invención” y “escritura creativa” para evitar comprender ambas como sinónimos. En efecto, para la retórica clásica la *inventio* tenía un significado cercano al descubrimiento: era la etapa de búsqueda de argumentos para la causa a defender frente al auditorio. El valor de lo original y lo nuevo frente a la repetición tiene raíz romántica y se gesta en el rechazo a la retórica con la defensa de la libertad expresiva (defendido en lo educativo por la Escuela Nueva). De este modo, “invención” empieza a relacionarse con la creatividad, entendida desde algunas corrientes de la psicología como “la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional, y la vinculan a la habilidad solucionadora de problemas” (Alvarado, 2013, p. 63). Para Alvarado la escritura de invención no nace de la nada, sino que es parte de un proceso y un trabajo: “Para inventar una buena historia, así como para escribir un buen texto informativo, hace

falta un aprendizaje” (2013, p.156). En este tipo de escritura se permite al escritor reflexionar sobre el mundo y transformar su conocimiento, con consignas que exigen buscar recursos y superar desafíos desde el trabajo con el propio lenguaje.

El hecho de que la colección se denomine “Leer y Crear”, parece recuperar la idea de la necesidad de la *inventio* para llegar posteriormente a la *dispositio* y la *elocutio*. De algún modo, los volúmenes de la colección afirman que, para escribir, primero hay que leer. Sin embargo, el concepto de “creación” o de “escritura creativa”, desde los aportes de Alvarado, se contrapone a esta visión, ya que es deudor de un paradigma romántico, de la imagen del genio creador y la inspiración, en contraposición con la “invención” que posee su propia gramática y es por tanto enseñable. En esta tensión se debaten los libros que componen esta colección.

A continuación, nos detendremos en las propuestas de las antologías de Colihue.

II.5.1 La organización de las propuestas

En la antología de policial (publicada originalmente en 1994) encontramos, luego de cada cuento, “Propuestas de trabajo” y al final, “Propuestas finales”. En el primer grupo, las consignas se subdividen en “Lectura” y “Producción”, en un guiño al lector en el que la división indica que las primeras tendrán respuestas que deben buscarse en los cuentos y los paratextos, mientras que el segundo grupo tiene una mayor libertad porque se debe escribir de forma “creativa”. También podría inferirse en esta división cierta concepción de la lectura como actividad no productiva, pasiva, que se limita a recibir algo ya dado, a encontrar o calificar en todo caso, en lugar de pensarla como una práctica que construye significado a partir del trabajo del lector. Esto nos remite a una de las concepciones acerca de la lectura que según Dubois (1994) predominó hasta los sesenta pero que quedó fuertemente arraigada en la escuela hasta nuestros días: “la lectura como conjunto de

habilidades”. Desde este posicionamiento teórico, leer es un proceso que se puede dividir en partes, una de las cuales es la comprensión:

De acuerdo con esta concepción se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo. (p. 10) ²⁵

La antología de humor, que sigue en año de publicación a la de policial (1998), contiene todas las consignas en un único apartado final titulado “Propuestas de trabajo”, y a la inversa de la anterior, se inicia con propuestas generales para continuar con otras divididas por relato. Luego del título hay un párrafo en el que se explica su finalidad: “son algunas sugerencias para el trabajo con los textos de la presente antología, tanto en el aula como fuera de ella” (p. 119). Aquí se intenta ampliar el espacio de trabajo, que puede exceder lo institucional con “camino posibles para leer”. Si bien evita la división entre “Lectura” y “Producción”, se mantiene el mismo estilo que en la antología anterior en cuanto a su formulación, como veremos en el siguiente apartado.

En la antología de ciencia ficción (2000) las consignas están también todas al final en “Propuestas de trabajo”, pero al igual que en la de policial se dividen en “Lectura” y “Producción”. Antes de esta división hay “Propuestas generales” que involucran a todos los relatos y en las que se propone cruzar géneros artísticos, con productos finales que superan el trabajo en el aula, como los actos escolares. Antes de las consignas particulares, a modo de introducción, hay un párrafo que resume y resalta un aspecto del género presente en cada cuento. Es lo que en la antología de policial se ubicaba en el apartado “El cuento elegido”. Le recuerda al lector de qué trata el relato y adelanta lo que se enfatizará en las propuestas.

²⁵ Dubois (1994) plantea tres nociones teóricas acerca del proceso de la lectura que predominan en las últimas décadas: hasta los sesenta la “lectura como conjunto de habilidades”; a partir de fines de los sesenta la “lectura como proceso interactivo” en el que destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema; y la más reciente, a partir de los ochenta, la “lectura como proceso transaccional” en el que el lector “actualiza” el significado del texto, en un proceso a través del cual ambos se transforman.

Por último, en la antología de cuentos de terror (2001) las consignas están también al final del libro. En este caso se hace una división entre “Propuestas de trabajo” que se dividen por cuento, y “Propuestas finales” que son las generales. En las del primer grupo si bien se mantiene un párrafo inicial introductorio, la división no es ya “Lectura” y “Producción,” sino “Para comprender e interpretar” y “Para imaginar y escribir”.

Como detallaremos a continuación, a pesar de los nuevos subtítulos, de la incorporación de párrafos introductorios en dos antologías (que en la de policial se presenta como paratexto inicial) y de la diferencia en el año de edición, el funcionamiento de las propuestas es similar. Se incluyen preguntas textuales y otras que se orientan a la producción escrita en una comprensión de lo literario como un proceso en el que escribir exige previamente leer.

II.5.2 Propuestas de lectura: comprender e interpretar

Como mencionamos anteriormente en las antologías seleccionadas funcionan dos tipos de consignas que se dividen de diferente forma en cada libro. En las de género policial y ciencia ficción se consignan en “Lectura” y “Producción”; en la de terror se cambia por “Para comprender e interpretar” y “Para imaginar y escribir”; mientras que en la de humor las consignas no tienen división, pero encontramos el mismo estilo en la formulación. Por lo tanto, podemos establecer en todos los casos, por un lado, preguntas más cercanas a lo textual, y otras orientadas a la escritura de invención. Nos detendremos en este apartado en aquellas que apuntan a lo textual.

Las consignas de “Lectura” buscan respuestas que se pueden justificar textualmente. Algunas responden a los tipos de consignas que sirven como “comprobación de lectura”. Por ejemplo, en la antología de policial para “La carta robada” se solicita: “1. ¿Por qué Dupin investiga el robo de la carta? ¿Quién le pide

ayuda?” (p. 175). Se puede contestar con pasajes del cuento, o incluso basta con copiar alguna cita. Lo mismo en la antología de ciencia ficción, para “Yzur” se pregunta: “2. ¿Qué condiciones presentaba el mono que podían facilitar su palabra?” (p. 212) o en “Desde la oscuridad”: “1. ¿Quién narra este cuento?” (p. 215). En este tipo de preguntas se enfatizan los personajes y las acciones núcleo, siendo acordes con los paratextos iniciales de las antologías en los que se resaltan los aspectos estructurales y permiten una respuesta que puede ser definida como “correcta”.

Otro tipo de consigna similar es aquella que exige la identificación en el texto de determinados momentos, que se limita en algunos casos a marcar o rastrear. Así para “Robo en Capibara-Cué”: “3. El relato policial tiene como característica fundamental mantener el ‘suspense’. Señalar los momentos del texto en los que se nos escamotea información para lograr ese suspense” (p. 39). En este caso se recuerda una de las características del género, por lo que se alude a la introducción. Lo mismo en el cuento policial “Enroque al odio”: “3. Señalar en el texto los lugares donde se acentúa el suspense. Ejemplo: ...si supiera... pensó” (p. 50). En este caso también se limita a la identificación, y se agrega un ejemplo que funciona como recurso para que el lector comprenda el tipo de respuesta que debe brindar. Tienen que ver con consignas que intentan identificar si el lector comprendió quiénes son los personajes principales, las acciones centrales o el reconocimiento de características del género, que guían, como en el último ejemplo, el formato de resolución esperable. Esto último también es parte del discurso literario escolarizado: utilizar determinadas formas a la hora de contestar.

Las preguntas entonces tienen guías para ayudar al lector a construir respuestas “aceptables”. Así en el cuento de terror “Pigmalión” se aclara: “En el apartado ‘Suspense terrorífico’ del Póslogo se habla de la creación de suspense propia del género. Releer el cuento y señalar indicios que poco a poco vayan cobrando nuevas significaciones. ¿Cómo

se crea el suspenso terrorífico en este relato?” (p. 190). Como puede verse, se facilita al lector la indicación de la referencia teórica, y se le pide luego que señale indicios que sirvan para poder dar cuenta de la pregunta final, es decir, se establece una serie de pasos para contestar cómo se mantiene el suspenso. En algunos casos las preguntas parecen sumamente complejas pero las referencias al Póslogo las recortan y facilitan, siguiendo con la antología de terror, para el cuento “Eso”: “5. ¿Cómo juega al solitario el personaje principal? ¿Cómo puede caracterizarse este personaje? ¿Qué podría decirse de él desde un punto de vista psicoanalítico? (Revisar el tratamiento del tema del doble descripto en el Póslogo: “Freud nos aterroriza”)” (p. 202). La pregunta parece amplia al solicitar un análisis psicoanalítico, pero el paréntesis la enmarca en las referencias al apartado del Póslogo acerca de Freud y lo siniestro, más precisamente sobre el tema del doble, con lo cual también condiciona las primeras preguntas. La propuesta es compleja para un estudiante de secundaria y se banaliza el análisis psicoanalítico del personaje (con la dificultad propia de que es un ser ficcional) en tanto exigiría un complejo caudal teórico. Lo más probable, o tal vez a lo que realmente se apunta en este tipo de consignas, es a que el lector se limite a copiar o parafrasear lo que dice el Póslogo.²⁶

Algunas preguntas apuntan a aspectos textuales y estructurales pero que sirven como base para cuestionar funciones y efectos en los cuentos. Por ejemplo, en el relato de terror, “Los ojos de la pantera”: “3. Ordenar cronológicamente los hechos que se narran y explicar luego cuál es el orden del relato. ¿Qué efectos pretende lograr el narrador a partir de este trastocamiento temporal?” (p. 192). La primera parte tendría una respuesta en la que se identifica el orden narrativo, pero esto sirve para que el lector pueda advertir que el cambio cronológico es el que mantiene el suspenso de la muerte de la protagonista.

²⁶ Es interesante reflexionar acerca de las consignas que apuntan a copiar y pegar, porque instauran un modo de leer y de escribir que luego es fuertemente criticado desde el discurso pedagógico porque no logra la reflexión crítica, pero que, sin embargo, está muy naturalizado en el análisis escolar literario.

Es decir, son preguntas que no se agotan en lo estructural, sino que la identificación de estos aspectos funciona como punto de partida para cuestionar la función, intención o efecto de determinadas estrategias. Lo mismo sucede con aspectos gramaticales, por ejemplo, para los cuentos de terror “Donde la sangre es escasa”, se pide “4. Observar la alternancia de tiempos presentes y pasados. Intentar una explicación de los efectos de sentido que provoca esta elección del uso de los tiempos verbales” (p. 204); en “El extraño”: “3. ¿Por medio de qué adjetivos va lográndose la atmósfera de terror?” (p. 206). Supera la clasificación y se apunta a una reflexión desde el lenguaje en uso.

Dentro de las preguntas que apuntan a lo textual, hay consignas que buscan generar relaciones entre los cuentos a partir de determinados puntos de comparación. Por ejemplo, en “Robo en Capibara-Cué” se pregunta por el método que usa Don Frutos y se agrega: “Confrontar con el que usa Laborde en la página 101 en el cuento ‘Uno en dos’ y el que usa el caballero Dupin en ‘La carta robada’” (p. 39). Explicitar un aspecto a relacionar es un recorte necesario para que el lector esperable de la antología (estudiante) pueda llevar a cabo el análisis. Asimismo, al igual que las consignas de producción que veremos más adelante, son preguntas que no esperan la generación espontánea de ideas, sino que, de forma similar a las consignas del taller, dan “trampolines” desde los que se impulsen las respuestas. Así no solamente se promueve la relación intertextual a partir de coordenadas que la facilitan, sino también se dan “pistas” para simplificar la formulación de la escritura (como la referencia a páginas específicas); lo cual posiciona al lector en el lugar de poco experto en la búsqueda e ilación de pasajes. En este sentido, para el cuento policial “Orden jerárquico” se propone: “4. ¿Cuál es la diferencia entre este relato y los otros recogidos en la antología, más cercanos a la novela policial de enigma?” (p. 73). La actividad expone que el resto de los cuentos son “más cercanos” al policial de enigma, por lo tanto, un lector atento advertirá que en este caso el cuento forma parte de la serie

negra, la otra línea del género analizada en la antología. Además, en la introducción se puede encontrar la respuesta en el apartado “La serie negra argentina”. De este modo, algunas de las consignas apuntan a enunciados del mismo libro, en un funcionamiento tautológico en el que el lector no necesariamente termina generando relaciones intertextuales, sino que se limita a rastrear y copiar pasajes.

Otros puntos de partida son las citas que especifican lo que se quiere focalizar. Así en la antología de ciencia ficción se propone relacionar “Los reflejos dorados” de Mario Levrero con “El Aleph” de Borges: “Confrontar la descripción mencionada en la propuesta anterior y el siguiente párrafo del texto borgiano. ¿Cuál es el procedimiento utilizado? ¿Para qué lo utilizan los autores?” (p. 221). En la consigna anterior a la citada se solicita una descripción de lo que el protagonista ve detrás del agujero de la pared. Realizada esa descripción se pide relacionarla con “El Aleph”, y como este no está incluido en la antología se resuelve transcribiendo una larga cita del cuento luego de la consigna. Si bien estas pautas son facilitadoras, también funcionan como la estrategia para explicitar por pasos el proceso a realizar al hacer relaciones intertextuales: primero se debe describir uno de los objetos de los cuentos, luego el del otro y finalmente se puede establecer la relación.

Las referencias a los paratextos teóricos de las antologías les otorga a los mismos la importancia de textos de estudio fundamentales para el análisis (en una suerte de autoreconocimiento). Algunas son referencias implícitas, por ejemplo, en “Robo en Capibara-Cué”: “2. ¿Por qué el turco Béjar es el sospechoso? ¿Qué ley del género se cumple al ser elegido como sospechoso?” (p. 39). Esto se desarrolló en la “Introducción”, justamente en el apartado “El sospechoso” (p. 15). Otra vez el esfuerzo del lector será advertir la relación con lo que el libro ya enunció. Además, en la pregunta por la “ley del género” no hay ninguna referencia teórica entendiendo entonces que lo enunciado es parte

de un saber universal del género policial. En este sentido, Tosi (2010a) advierte al analizar libros escolares editados en Argentina entre 1983 y 2006 cómo los materiales de estudio para nivel Secundario, a diferencia de los textos científicos y académicos que son espacios de dialogismo, suelen presentarse como monódicos, en palabras de la autora: “los conceptos se presentan bajo la forma de “resultados” sin incluir la fuente de enunciación responsable ni la tradición teórica que propuso o acuñó la terminología en cuestión” (p. 7).

Continuando con las referencias a los paratextos, otras son explícitas:

4. ¿Por qué decimos que el cuento “Robo en Capibara-Cué” es un relato que puede encuadrarse dentro de lo que llamamos *el relato de enigma o detectivesco*? ¿Qué elementos de este tipo de relato aparecen en el texto y cuáles no? (Leer INTRODUCCIÓN). (Cursivas y mayúsculas en el original, p. 39).

Como ya mencionamos, las guías facilitan la actividad al lector, pero también lo posicionan en un lugar de poco entrenado para encontrar por sí mismo las respuestas, y ejemplo de este prejuicio es el cambio de letra de minúscula a imprenta mayúscula, a modo de llamada de atención ante una probable lectura dispersa. Así varias preguntas de las consignas se limitan a comprobar que se leyó la “Introducción” y que se puede ejemplificar con el corpus literario lo que se decía en ella. De esta manera, los cuentos pasan a ser ejemplos de la teoría.

Otras vinculaciones con los paratextos de las antologías son aquellas propuestas que buscan el traspaso de modelos de análisis. Es decir, para el cuento policial “El hombre invisible” se solicita: “1. Explicar consultando la Introducción cómo se trata en este cuento el tema de lo evidente que no se ve” (p. 152). En el paratexto inicial hay un apartado llamado “Lo evidente que no es visto” en el que se explica este concepto con “La carta robada”, en este caso el lector debería pensar cómo explicar esto mismo, pero a partir del cuento de Chesterton. Son consignas que, si bien forman parte de un discurso reiterativo, en algunos casos exigen que el lector haga un poco más que rastrear y copiar

respuestas, ya que debe reformular el planteo en nuevos textos (aunque el sostén sigue siendo el paratexto, tan importante como los cuentos para realizar las propuestas). Lo mismo ocurre en la antología de humor con varias consignas que apelan a identificar modelos de análisis o estrategias usadas por los autores para crear nuevos textos: “6. Elegir una película y ‘verla’ y ‘analizarla’ con una mirada extrañada como lo hace César Bruto” (p. 120). De este modo, los conceptos teóricos se transforman en herramientas para escribir. Son consignas que unen la comprobación de lectura y comprensión del “Póslogo”, pero desde la puesta en práctica del concepto:

9. Vimos cómo “Los crímenes de Londres” de Conrado Nalé Roxlo parodia las convenciones del relato policial clásico. En la misma línea de trabajo:

- analizar la parodia respecto del policial que realiza la película *Simplemente sangre* de los hermanos Coen.
- comparar la parodia que realiza cada uno de esos textos en los siguientes aspectos:
 - la figura del detective
 - el delito
 - el enigma
 - la revelación de la verdad (p. 121)

Como mencionamos anteriormente, se dan pautas, se guía la escritura, y se explicita en este caso un orden para la comparación, ayuda necesaria para un lector que necesita ciertos parámetros de referencia. En la cita anterior no solamente se desacraliza lo literario en tanto se lo hace convivir con otros productos artísticos, sino que también el análisis que se propone para los cuentos se puede utilizar en otros discursos.

En las cuatro antologías se cruzan campos artísticos. Así, por ejemplo, en la de terror se apela a los saberes previos de los alumnos, entendiendo en ello el conocimiento que tienen del cine. Por ejemplo, una de las consignas es:

3. ¿En qué momento de la legendaria historia de Drácula se ubicaría “La segunda muerte de Drácula”? Consignar una breve síntesis de la historia previa del famoso conde, según lo que se conozca a través del cine o la transmisión popular. (p. 199)

Las fuentes que los alumnos poseen previamente son rescatadas y ubicadas como un argumento válido, aun cuando esto signifique correr del lugar de hipotexto principal a *Drácula* de Bram Stoker. De este modo, se establece un concepto de lo literario no limitado a la escritura, con cruce con otros discursos en igualdad jerárquica.

En otras consignas se exigen paráfrasis o ampliación de citas del texto, y si bien en ello se busca la comprobación de lectura, el lector debe dar respuestas que superan lo estructural, otorgándole una mayor libertad. Por ejemplo, en el cuento de ciencia ficción “Desde la oscuridad”: “4. ¿Qué características tiene la sociedad que se describe en el párrafo que comienza: ‘Transcurrieron siete mil años’? Discutirlas oralmente” (p. 216). En la cita las referencias se conectan con el nudo del relato, pero permite algo más que responder al esquema clásico de introducción, conflicto y desenlace porque el lector debe explicar lo solicitado con sus palabras. Esto posibilita detenerse en detalles que pueden exceder lo planteado y superar la mera copia al poner en juego no ya las palabras del autor, sino la escritura del lector, habilitando su propia voz.

A pesar de que las antologías tienen un funcionamiento recursivo, algunas consignas promueven la búsqueda de fuentes externas. Por ejemplo, para el cuento policial “Tiempo de puñales”: “5. La frase en inglés “That is the question” pertenece a un famoso monólogo de la literatura inglesa. Averiguar cuál es la obra a que corresponde, quién es el autor y quién es el personaje que lo dice” (p. 63). Invita a buscar por fuera del libro, y le pide al lector que reponga una información que es necesaria para entender la relación con el momento en que es citado. En otros casos se solicita investigar a fin de contextualizar los cuentos, como en el policial “Uno en dos”:

1. Buscar datos del Buenos Aires de las primeras décadas de este siglo. Hacer reportajes a personas de más de setenta años que hayan nacido en la Capital. Averiguar: qué características edilicias tenía la ciudad, qué ritmo llevaba la vida cotidiana. (p. 113)

Esta consigna se conecta a su vez con la del cuento que sigue, “Zugzwang”: “1. Señalar en el texto los elementos que pertenecen a un Buenos Aires de principios de siglo” (p. 129). Se trata de una misma información funcional a dos textos, a modo de la “nota de profesor” (Bombini, 2015), como si fuera el comentario docente que señala la información central para la comprensión del cuento.

II.5.3 Consignas de producción: para imaginar y escribir

En este grupo de consignas incluimos las de “Producción” de la antología de cuentos policiales y de ciencia ficción, las consignas de “Para imaginar y escribir” de la antología de terror, y algunas de la antología de humor: todas comparten la finalidad de escribir nuevos textos. En ellas la creación, en oposición a los enunciados obturadores de los prólogos, no es entendida desde la idea de originalidad espontánea o genio creador, sino que se aproxima al concepto de “invención” al que nos referimos más arriba a partir de los aportes de Alvarado (2013), por lo que promueven diferentes estrategias que tienen como punto de partida lo leído, y en las que nos detendremos a continuación.

Para crear nuevos textos algunas consignas parten de frases disparadoras. Estas suelen ser citas de los cuentos, por ejemplo, en la antología de policial a partir de “Robo en Capibara-Cué” se pide armar un texto narrativo o descriptivo “que tenga como frase inicial ‘Veces hay que un pequeño resplandor no nos deja ver las montañas’. En el texto esta frase no debe tener el sentido literal, sino el mismo sentido que se le dio en ‘Robo en Capibara-Cué’” (p. 39). Son consignas de escritura que esperan resultados que transformen lo leído. En algunos casos se solicita explícitamente la creación de un texto de otro tipo discursivo, por ejemplo, para el cuento policial “Enroque al odio”: “1. Escribir el diario personal de Marcos a partir del momento en que su madre por primera vez le dice: ‘Cuidado Marcos, si te pasa algo me mato’” (p. 50). En estas propuestas se escribe desde lo conocido y los cuentos leídos se resemantizan en tanto las frases

descontextualizadas son una estrategia para armar nuevos textos, apelando a nuevos sentidos.

Los conceptos estructurales son propuestos desde la puesta en práctica, en la propia escritura. Por ejemplo, en la antología de terror para “Pígmalión”: “5. Escribir nuevamente la historia pero en primera persona, con un narrador protagonista: Ranieri” (p. 190). Se desafía al lector a cambiar la perspectiva y desde allí corroborar que comprende el concepto. Lo mismo sucede en la antología de terror, en la cual para el cuento “Donde la sangre es escasa” se propone buscar información sobre Mary Shelley, Lord Byron y los personajes de Dickens citados en el relato, para “Redactar la respuesta a modo de nota a pie de página que se desprenda del párrafo en el cual se citan estos autores, suponiendo un lector-alumno de escuela que debe reponer dicha información” (p. 204). La finalidad de la consigna supera detectar lo que es una nota al pie, y propone escribir una, desde una perspectiva retórica, que tiene en cuenta al receptor y su ubicación en el cuento. Si bien la creación de textos en la escuela no suele estar ligada a la circulación real de los mismos y por tanto se pierde de vista el contexto, por lo menos estas situaciones ficcionales permiten visualizar que estos en realidad tienen que ser pensados en función de sus destinatarios y del tipo discursivo. El reconocimiento de la escritura como un problema retórico permite adecuarse a la situación, y conforme a ello reformularla, de allí que el no reconocimiento de esta dimensión, genera que escritores poco habituados se limiten a copiar contenidos y a revisar errores de superficie (ortográficos o de normativa gramatical), perdiendo de vista, como sostiene Alvarado (2013), que “escribir es reescribir” (p. 75). Por ejemplo, en otra consigna de “Para imaginar y escribir” de los cuentos de terror, encontramos: “Investigar acerca del hombre lobo: cómo se convierte, cómo se lo elimina, a quién ataca, etc. Elaborar una nota periodística a partir de esos datos, imaginando que un lobizón acecha por los alrededores”

(p. 196). El nuevo texto responderá a un tipo discursivo no literario, por lo que al solicitar la escritura de una nota periodística se está promoviendo también una forma determinada de escritura que responda a la verosimilitud propia de estos textos.

En la generación de nuevos escritos, las consignas promueven el cruce con otros tipos discursivos. Así en la antología de ciencia ficción, para “Los espías” se solicita: “1. Cambio de discurso. Transcribir el contenido del cuento (escrito en forma de carta) como noticia periodística, en la que la función dominante no sea la apelativa, sino la informativa” (p. 213); o para “Los afanes”: “1. Imaginar que Heller lleva un diario. Transcribir lo que escribió en él, el día antes de su muerte. Recordar: el diario se escribe en primera persona” (p. 214). Se pueden observar en los ejemplos “pistas” acerca de la forma del género al que se apela, que dan por sentado cierto conocimiento sobre personas gramaticales, funciones del lenguaje y géneros, que recuperarán de saberes previos o por la mediación del docente. Lo mismo sucede cuando se retoman conceptos desarrollados en los paratextos iniciales. En estos casos, se parte de guías que habilitan al lector un camino de escritura en el que la creación surge de un proceso con pautas. De este modo, por ejemplo, en la antología de policial se solicita:

Escribir un relato policial que comience con la frase: “Firmamos contrato”, frase que puede usarse también como título. Debe tener los siguientes elementos: un detective –puede también ser un comisario-, pero con las características del detective de la policial negra; un sospechoso argentino (ver INTRODUCCIÓN). Ámbito: la ciudad de Buenos Aires. (Cursivas en el original, p. 73)

Son consignas que permiten encauzar el objetivo que persiguen, al decir de Alvarado (2013): “una consigna bien formulada no cierra, abre” (p. 159), pero a la vez “siempre tiene algo de llegada, y por eso, es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos” (p. 160). En efecto, no se podría aplicar con este tipo de propuestas una corrección que marque

errores, sino una intervención similar a la de los talleres de escritura, a modo del “comentario de textos”, como sostiene Frugoni (2006):

Digamos que el comentario se aparta de las formas más mecánicas que consideran la escritura en términos de ‘error- acierto’ o de ‘escribir bien- escribir mal’ y apunta principalmente al trabajo que debe hacer un escritor a partir de la consigna propuesta. (p. 76)

Las “guías” pueden hacer que los textos creados sean más cercanos al cuento original por la relación que se exige en la consigna o por el tipo de frase disparadora, por ejemplo, en el cuento policial “Tiempo de puñales” dice:

3. Desmentir al comisario Baliari: una vez en la cárcel, Sergio recibe una carta de un testigo anónimo que le relata las causas del asesinato de su hermano. Esta persona está dispuesta a presentarse a la policía a cambio de una suma de dinero. Escribir esa carta. (p. 63)

En el ejemplo anterior el lector debe conocer lo que sucede entre los personajes, se contextualiza el momento en que debe aparecer la carta inventada y quién la escribe, por lo que se enmarca el trabajo dentro de ciertos límites de “invención”. En otros casos las pautas facilitan la producción del nuevo texto, indicando dónde se pueden encontrar los datos centrales, como a partir de “La carta robada”: “1. Escribir la carta comprometedora. Tener en cuenta los datos en el texto cuando Dupin la describe (Ver pág. 172)” (p. 175). En otras consignas hay menos puntos de partida y por lo tanto una dificultad mayor, por ejemplo, en la antología de cuentos policiales:

3. Escribir un monólogo interior del hombre- máquina después de una jornada de trabajo en una casa de familia.
4. Escribir un breve ensayo sociológico o filosófico tomando como idea original las palabras del padre Brown que comienzan así: “Habrán ustedes notado que la gente nunca contesta a lo que se le dice...” hasta el final del párrafo. (p. 152)

Las consignas anteriores acompañan el cuento “El hombre invisible”. Para realizarlas el lector debe conocer los tipos textuales a los que se hace referencia (monólogo interior, ensayo) o ser acompañado por la orientación del docente. En relación con esto, en algunos casos encontramos una estrategia que ya habíamos advertido en las

de “Lectura”: la inclusión de definiciones. Así en el cuento de ciencia ficción “Paranoia” se sugiere escribir en forma de diálogo interior el pensamiento de Delia y se agrega: “Recordar que el monólogo interior es un recurso del discurso narrativo o dramático en el que un personaje habla solo” (p. 219). En este tipo de consignas (cambio de género, punto de vista, ampliar a partir de fragmentos, etc.), la escritura de invención funciona como modo de acceso al conocimiento literario, propuesta similar a lo que expresa Sardi (2010): “Tomar al texto como disparador para la escritura y, a su vez, pensar la escritura como práctica para la apropiación de saberes literarios” (p. 77).

En varios casos se plantea escribir a partir de relacionar los cuentos con el cine. Así en la antología de terror para “Pígmalión” se plantea: “11. En la película *Usurpadores de cuerpos* (Abel Ferrara, 1993), seres extraterrestres duplican a los humanos, provocando la desintegración del cuerpo original. Mirar la película y establecer una relación con lo que le sucede a la hija de Larraeta” (p. 192). Se maneja un concepto amplio de análisis que puede ser aplicado en uno u otro campo artístico, y en este caso, no se establecen además diferencias entre el personaje de una película y el de un cuento. En efecto, la intertextualidad es formulada como la relación que se puede establecer entre productos artísticos sin importar su procedencia: “8. Ver las películas *Hombre lobo americano* (John Landis, 1981) y *Lobo*, con Jack Nicholson (Mike Nichols, 1994), y establecer relaciones intertextuales, explicando qué tipo de transformaciones se dan en cada caso” (p. 196). En el ejemplo ni siquiera se apela a los cuentos. Este funcionamiento de los conceptos habilita que el lector ponga en juego conocimientos previos y que estos sean valorados, con la posibilidad de relacionarlos con lo literario; sin embargo, definiciones tan lábiles y sin referencias teóricas claras desdibujan el campo específico. Lo intertextual en este caso se limitaría a encontrar conexiones de contenido, de allí la

facilidad para su análisis en uno u otro caso, dado que se pierde de vista la discursividad propia de lo literario.

Las consignas también se orientan a generar producciones para oralizar o dramatizar, por ejemplo, en el policial “El caso del célebre pintor”:

3. Escribir la declaración que Chelo Arroyo le hace a la policía cuando lo obligan a “cantar” y desbarata la coartada de Stern. Tener en cuenta los contenidos de la historia. Crear en el aula una situación que permita verbalizar esa declaración. (p. 192)

En la última oración de la cita, advertimos nuevamente que presenta un destinatario implícito, el docente, quien debe mediar y generar intervenciones para que efectivamente se den las condiciones para llevar a cabo las propuestas. Esto conforma también un concepto de lectura, en el que el texto es socializado dentro una comunidad lectora, y nos recuerda la lógica del taller, en tanto los hace verdaderos actos de lenguaje, como escribe Alvarado (2013): “El grupo de taller configura una situación de comunicación real: existe un autor, un mensaje, un público” (p. 100). Esto permite poner en discusión los condicionantes del contexto social en el que adquirirá significado el texto.²⁷ Asimismo, cuando en las antologías se habla de “Producción” excede la escritura, y se es lector productor a partir de otros formatos, como en la antología de humor con la siguiente consigna: “4. Producir una historieta según las indicaciones del guion de ‘El mellizo’” (p. 120). Si bien el riesgo es perder de vista la especificidad de cada discurso, lo interesante es que intenta que el lector visualice y traslade estrategias de otros relatos para crear sus propias producciones. Otro ejemplo que encontramos en la antología de humor es el siguiente: “3. Elegir algún mito clásico o leyenda popular argentina y

²⁷ Los aportes de los talleres de escritura a la escuela son evidentes, más allá de hasta cuándo llegó su influencia o si llegó a desarrollarse como tal en la institución (en la que la preocupación central de las propuestas está unida a la evaluación y corrección). Advertimos en este tipo de consignas su influencia porque el taller “quebró la situación comunicativa tradicional de los alumnos que escriben siempre para un mismo lector, el maestro, ya que replicaba la puesta en escena de la circulación social de los escritos, la interacción autor-lector: en taller, los alumnos destinan su producción a un grupo de compañeros o comunidad de lectores que comenta cómo lee cada producción” (Finocchio, 2009, p. 73).

transformarlo en una letra de rap o de rock. Tener en cuenta que, en la transformación, el efecto cómico surgirá de la mezcla de códigos culturales como en el texto de Alejandro Dolina” (p. 119).²⁸ A continuación, se cita de forma resumida el mito de la guerra de Troya, como posible punto de partida. Este tipo de consigna permite que el lector identifique ciertas estructuras y estrategias de los cuentos que generan determinados efectos.

En varias oportunidades se propone la dramatización. De este modo, para trabajar el cuento de terror “Los ojos de la pantera” se solicita: “8. Realizar un juicio oral y público a Brading, acusado de homicidio previa asignación de los siguientes roles” (p. 193). En estos casos, se destaca lo lúdico, y como en la cita, no siempre terminan en escritura, pero exige el trabajo en grupo, el poner el cuerpo y motivar desde otro lugar al lector que ahora pasa a ser parte de la historia a contar. Como sostiene Alvarado (2013):

Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. (p. 64)

El ser partícipe y no mero observador también sucede cuando se pide recontextualizar relatos: el lector debe unir lo que leyó y agregar el conocimiento que tiene a su alcance. Por ejemplo, en la antología de terror, para “La casa del juez”: “7. Imaginar cómo podría ‘embruarse’ o cómo sería una casa embrujada hoy, en el lugar donde vivimos” (p. 195). Se pone al lector en el lugar de los personajes, acortando la distancia entre lo ficcional y lo real. Además, se reflexiona sobre la propia escritura, ya

²⁸ Recordemos que el texto de Dolina en realidad es parte de un relato de transmisión radial, o sea oral en su origen. Se apeló en la antología a la transcripción escrita, sin cuestionar si esto no es en realidad un nuevo texto. Es interesante pensar cómo en la institución escolar muchas veces se pierde de vista la especificidad de lo oral y lo escrito, con las dificultades que ello acarrea: “pese a la importancia que la escritura tiene en los objetivos manifiestos de las escuelas, no hay un tratamiento específico de la lengua escrita una vez superado el momento de su adquisición y, más aún, no se termina de diferenciar el lenguaje oral del escrito, como dos códigos que no son asimilables” (Alvarado, 2013, p. 127). Alvarado sostiene que probablemente esto se pueda relacionar con problemas de escritura detectados en los alumnos que usan el código escrito como transcripción directa del habla.

que se exige verosimilitud y una serie de causalidades: “Se trata de la resolución de un problema que involucra habilidades del orden de la creatividad, además del conocimiento de los géneros narrativos y sus respectivas convenciones” (Alvarado, 2013, p. 192). Asimismo, aparece en las citas el componente vivencial del lector (cuestión a la que se aludió anteriormente) en el que lo literario es parte de una experiencia social. En esta línea de pensamiento no se crea espontáneamente, y tampoco ningún lector tendría “nada” para aportar, ya que sus saberes previos sean de lecturas, películas o de la propia experiencia son válidos para conectarse con la lectura y la escritura. De este modo, si en las introducciones de las antologías la literatura estaba conectada con el placer, el deseo o la magia, en las consignas de escritura se está proponiendo un concepto ligado al trabajo consciente y los conocimientos previos.

Las antologías seleccionadas están orientadas a estudiantes y en algunas de sus propuestas explicitan a sus destinatarios. En efecto, en las del cuento “Zugzwang” se solicita hacer una descripción del Buenos Aires de principio de siglo (con los datos que ya se habían recolectado en la actividad de “Lectura”) y continúa, “Agregar cinco elementos más. El alumno puede informarse con sus padres y abuelos” (p. 129). Aquí el lector explícito es el alumno, pero también tiene un destinatario tácito que es el docente al que se le recomiendan fuentes de búsqueda. Lo mismo ocurre en: “5. El profesor puede proyectar a los alumnos el video de la película ‘Tango feroz’. Pensamos que ‘Tango Feroz’ es un relato que puede considerarse inscripto en la policial negra, o sea el relato duro” (p. 130). De esta manera, se le plantea al docente cómo organizar su clase, justifica el porqué de la selección sugerida, y también es un aliado a la hora de hacer el recorte del corpus. En ello además se transmite qué se entiende por literatura, sus alcances y límites. Esto es parte de la “madeja de determinaciones” que existe en la literatura escolarizada, como sostiene Troglia (2012) (que retoma la expresión de Dalmaroni) en la escuela donde

se enseña literatura nos encontramos frente a “Determinaciones que pueden ser leídas en un doble sentido: como condiciones o imposiciones pero también como la posibilidad de tomar decisiones” (p. 54).

II.5.4 Propuestas generales

A excepción de la antología de humor donde las consignas no tienen divisiones entre específicas por relatos y otras generales, en las otras tres encontramos propuestas que involucran a todos los cuentos a modo de análisis transversal. Resaltaremos a continuación algunos de los aspectos más interesantes.

En el final de la antología *CcDyC* se ubican las “Propuestas finales”. En la primera consigna se enuncian distintos elementos narrativos y se solicita armar un cuento policial: “Móvil: cobrar un dinero después de la muerte de la víctima (como en ‘Tiempo de puñales’). Ámbito: Capibara-Cué (como en ‘Robo en Capibara-Cué’); en algún lugar debe haber un ‘verde’ de Isidro Viel (como en ‘El caso del célebre pintor’)” (p. 193). De este modo, el estudiante tras la lectura de los cuentos y paratextos iniciales, vuelto ahora conocedor del género policial, puede por sí mismo crear su propio relato. La segunda consigna apela a armar un cuento por grupos partiendo de un crimen en un cuarto cerrado: un grupo escribe el comienzo, otro la investigación y finalmente otro resuelve el misterio. En esta escritura se rompe la idea de genio creador, y la narración se construye a partir del intercambio grupal. En la tercera consigna se solicita armar un cuento policial “para responder al primer concurso organizado por la revista *Vea y Lea* en 1950 (Ver bases adjuntas)” (p. 193); y luego en la cuarta, escribir un nuevo cuento “en el que se desarrolle una investigación que aclare el robo del vestido blanco de Marilyn Monroe (Ver artículo periodístico)” (p. 193). Encontramos cierta “secuenciación” en las propuestas de la antología: se leen los cuentos, luego se realizan consignas que focalizan en cada texto, y,

finalmente, se retoman en conjunto, con consignas de escritura que apuestan a una mayor autonomía del estudiante. En ello observamos cierta graduación, que evidencia una representación sobre lo que implica escribir en la escuela, en tanto se deben superar instancias de menor a mayor complejidad. Además, podemos observar cómo el destinatario por momentos se vuelve difuso, entre directrices que están pensadas para los lectores estudiantes y otras indicaciones que se adelantan para establecer condiciones didácticas que permitan cumplir los objetivos implícitos en la consigna.

Asimismo, en ambas consignas finales se promueve el cruce con otros géneros discursivos no literarios que se transcriben para evitar que el lector deba buscar por fuera del libro. Nuevamente detectamos un canon escolar flexible que desacraliza lo literario y que cruza los límites de lo ficcional. Este enfoque, recurrente en las antologías de Colihue, es similar a lo que en *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (2010) Valeria García y Guadalupe Zalazar refieren como “transposición genérica”, fenómeno persistente y habitual en nuestra cultura para el que la literatura es un campo privilegiado; las autoras consideran que funciona como “traducción” en tanto algo se pierde del texto original sin desvalorizarlo ni degradarlo: “por el contrario, veremos que en este proceso hay mucho más que pérdida de elementos pues la transformación presupone una lectura, una re-lectura, es decir, una interpretación” (p. 53).

En la antología *CcHAyR*, antes de las consignas de “Lectura” y “Producción” de cada cuento, se ubican las “Propuestas generales”. En estas últimas se propone cruzar géneros con productos finales que involucran otras situaciones de la vida institucional:

1. Realizar un relevamiento en quioscos y ferias de libros de las revistas y textos de ciencia ficción que se citan en el Póslogo. Se podría organizar en la escuela una exposición retrospectiva de la ciencia ficción para exponer en un acto de fin de curso o en una feria de ciencias o letras para atraer al *fandom* del género e instruir a los lectores que los desconocen. También se podría invitar a escritores que se hayan dedicado al tema y entrevistarlos. (p. 211)

En algunas de estas consignas generales, de manera coherente con los paratextos introductorios, se apela a lo considerado conocido por los jóvenes como son los medios de comunicación: “3. Hacer un relevamiento en clase de las películas y tiras de televisión que los alumnos ven actualmente. ¿Cómo aparecen los extraterrestres?” (p. 211). Luego de estas preguntas se solicita poner los conocimientos en relación: “¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentran en la presentación de los extraterrestres en la literatura en textos como *Los espías*, *Desde la oscuridad* o *Paranoia*? Escribir un breve informe –que incluya conclusiones- sobre las observaciones realizadas” (p. 211). Los cuentos citados son los de la antología, y nuevamente se apela a la producción de un trabajo final, y por la pregunta en plural se puede esperar que esto surja de un trabajo grupal, pensando en una producción colectiva en la que además de la lectura intervenga el intercambio oral.

Por último, en *CcESyV* las “Propuestas finales” también buscan generar productos finales. Por ejemplo, se pide clasificar los cuentos según el tipo de personaje principal (fantasma, vampiro, etc.); luego, buscar información acerca de la literatura de terror en bibliotecas o Internet, y con este material elaborar una monografía sobre los cuentos de terror. En otros momentos de estas consignas se atiende a cuestiones gramaticales desde los textos: “Relevar una lista de adjetivos calificativos posibles para los siguientes ambientes que aparecen con frecuencia en literatura de terror: cementerio, pueblo, castillo, iglesia” (p. 210). En la consigna siguiente se pide que esos adjetivos sean utilizados para crear una atmósfera de terror para “Espectros que provocan la tempestad” de Charles Nodier (1995). Como vemos las propuestas están conectadas, y lo que se solicita buscar es luego utilizado para crear un nuevo texto, superando la mera identificación de recursos. Entre sus actividades se plantea armar una nueva antología con relatos que hayan surgido de la lectura de los cuentos trabajados: “Para tal fin deberán confeccionarse todos los paratextos pertinentes a la edición de un libro: tapa, contratapa,

prólogo, índice, etc.” (p. 213). Finalmente contiene consignas que se vinculan con textos no ficcionales, en las cuales se cita, por ejemplo, la noticia titulada “La reina Isabel autorizó la cacería de un fantasma”, publicada en *La Nación* del 28 de mayo de 2000 y “Duendes en Catamarca”, aparecido en *Página 12*, el 12 de julio de 2000. En estos casos, las preguntas se orientan a trabajar la diferencia textual, advertir el carácter no ficcional, y a la vez, focalizan en aspectos discursivos:

¿Por qué la palabra *apariciones* en la volanta está entre comillas? (...) ¿Por qué en el párrafo principal, el primero, se llama a estos hechos, ‘*supuestos fenómenos paranormales*’? ¿Qué estrategias utiliza el periodista para dar autoridad o credibilidad a los hechos que narra? (cursivas en el original, p. 216)

En síntesis, en estas propuestas finales se mantiene la misma concepción de la escritura como un proceso que se puede pautar, socializar y que permite relacionar la literatura con otros géneros. Lo interesante es la creación de productos finales que enhebran de manera transversal la lectura (crear un cuento del género, armar una antología, una exposición) y que nos remiten a la importancia de construir contextos para los escritos, que permitan lograr la reflexión del lenguaje, teniendo en cuenta su carácter social.

III. SEGUNDA PARTE. Modos de leer

¿De quién y para quién es un libro? ¿A quién pertenece, cómo apropiarme de él, más allá del autor, la editorial, el librero, la biblioteca? Y si el libro es del lector, entonces, ¿qué libro es para qué lector?

María Teresa Andruetto, *La lectura, otra revolución*, p.27

En esta parte de la tesis se trabajan los modos de leer que pueden detectarse a partir del análisis de casos que tienen en cuenta el corpus propuesto. Como sostiene Chartier (1996) “la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, hábitos” (p. 25). Si en la primera parte nos detuvimos en la mediación editorial, en este caso abordaremos la mediación docente. En su estudio advertiremos continuidades y desviaciones con respecto a los protocolos de lectura anteriormente analizados.

Como hemos visto, las decisiones editoriales tales como la conformación de colecciones, la selección de textos, la construcción de antologías, la elaboración de paratextos, entre otros, median entre los escritos y los lectores, propiciando ciertas formas de apropiación. En el caso de las ediciones escolares estas operaciones se extreman, tal como hemos detallado en las páginas anteriores. Ahora bien, según Chartier (2000), la sociología de la lectura debe relacionar el “mundo de los textos” (compuesto por los textos propiamente dichos y por las performances o prácticas que giran en torno a ellos) con el “mundo de lector” (concebido como una “comunidad de interpretación”, signada por determinados usos, normas, intereses y aptitudes vinculados con la cultura escrita). Este último aspecto es a menudo menos abordado por las investigaciones académicas, debido a las dificultades metodológicas que plantea. Como señala Rockwell (2009), estas indagaciones requerirían trabajar a partir de lo efímero, lo local, lo oral, lo no documentado, por lo cual se hace necesario poner en práctica un enfoque etnográfico. A su vez, es necesario llevar a cabo una auténtica “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002) y evitar los análisis celebratorios, autocomplacientes,

postulados como “buenas prácticas” (Bombini, 2012, p. 17) y superar “lo anecdótico, las prácticas repetidas, la fascinación por el hecho puntual” (Abadi et al., 2013, p. 11). Por último, hay que evitar caer en realismos ingenuos (Cuesta, 2019), como ocurre en ciertos abordajes que desprenden conclusiones apresuradas o generalizadas a partir de los insumos etnográficos que se construyen en la investigación.

Estas dificultades han generado que las principales investigaciones en torno a las antologías literarias escolares se hayan abocado a cuestiones vinculadas con el “mundo de los textos”, por lo que sabemos muy poco acerca de las prácticas de lectura que efectivamente tienen lugar en las aulas a partir de estos dispositivos. Este es el desafío que nos planteamos en esta investigación y al que nos referiremos en las siguientes páginas, por lo que a continuación nos detendremos en los problemas metodológicos que se abren en torno a esta cuestión.

III.1 Sobre la metodología

Para llevar a cabo un análisis de las antologías de Colihue que tenga en cuenta los modos de leer que pueden tener lugar en las aulas de literatura se realizó una investigación cualitativa. Como sostienen Denzin y Lincoln (2012), este enfoque corresponde a una actividad situada, que requiere un abordaje multimetodológico y que es naturalista e interpretativo del mundo, “lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49). Para ello, realizamos un acercamiento a las prácticas que realizan profesores/as de secundaria de Mar del Plata del corpus propuesto a partir del trabajo con encuestas y entrevistas. En primer lugar, utilizamos formularios de Google en carácter de encuestas, y en una segunda instancia, a

partir de ese primer abordaje, seleccionamos un conjunto de docentes que dieron cuenta del uso de las antologías de Colihue en el aula a partir de entrevistas semiestructuradas.

En este apartado del trabajo, el propósito es identificar a partir de estas herramientas de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) qué usos y modos de leer se llevan efectivamente en el aula, recuperando narrativas y experiencias docentes, desde una mirada que implique como objetivo de investigación “saber mejor”, que privilegie la mirada del otro/a y apele a la construcción cooperativa del conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 2018). Se trata de un análisis relacional y situado, que privilegia las diferencias en lugar de las homogeneidades (Vasilachis de Gialdino, 2006). Por lo tanto, no intentamos arribar a conclusiones totalizadoras, sino advertir particularidades propias de casos de estudio específicos, que develan modos de leer que son o no continuadores de las propuestas editoriales de Colihue. Esto nos permite conocer y profundizar en ciertas formas de acercarse a la literatura que proponen docentes de secundaria.

Como instrumento para construir los insumos necesarios para esta investigación, en primer lugar, como comentamos anteriormente, se realizaron encuestas mediante formulario de Google, que fueron contestadas por 58 profesores/as de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la ciudad de Mar del Plata. Se indagó acerca de si usan o no antologías literarias de editoriales, si conocían el corpus propuesto de Colihue, si las habían llevado al aula, entre otras cuestiones. De este grupo se seleccionaron a cuatro docentes que contestaron conocer y utilizar en forma total o parcial las antologías propuestas, y que forman parte de instituciones de diversas gestiones y zonas de la ciudad. Se construyeron así cuatro casos, teniendo en cuenta las palabras de Stake (2013), quien sostiene que el estudio de un caso “no es una metodología, sino una elección de lo que ha de estudiarse” (p. 154). Este investigador distingue tres tipos de estudios de casos: el

intrínseco, el instrumental y el múltiple o colectivo. Para el desarrollo del presente trabajo la categoría de “caso intrínseco” resultó ser la más apropiada, dado que se ha abordado el análisis de cada caso en particular, a partir de una descripción densa, sin aspirar a la generalización ni la consolidación de conclusiones abstractas. Se trata de una distinción útil para pensar en los objetivos de la indagación. Por lo dicho, son cuatro las docentes que se configuran como los casos en los cuales nos detendremos a continuación.

El primer caso que se desempeña en dos escuelas, una municipal y otra de gestión privada religiosa; un segundo caso, en una escuela de gestión privada con subvención laica; un tercer caso, que da clases en dos escuelas de gestión privada, una de ellas laica y otra religiosa; un cuarto caso, que se desempeña en varias escuelas de gestión pública provincial. Como detallaremos más adelante, son escuelas de diversas gestiones y distintas zonas de Mar del Plata, tanto céntricas como periféricas, que reciben a comunidades escolares muy disímiles entre sí.

Además, se priorizó en la selección de las cuatro docentes para las entrevistas, a aquellas que se destacaban también por su accesibilidad (Guber, 2005), criterio en el que interviene la factibilidad del contacto y de colaboración en la apertura del mundo social. Es decir, docentes que nos aseguraron la posibilidad de encuentros luego de la encuesta, así como posibles intercambios posteriores. En este sentido, uno de los docentes seleccionados, no logró ser contactado para la entrevista, ya que no respondió a ninguno de los contactos brindados. De allí que se debió convocar a otra docente, que, dentro de variables semejantes de zona y gestión de escuela, demostró mayor predisposición para el intercambio.

Para realizarla se confeccionó un guion temático con preguntas que organizó los momentos de la misma, pero que funcionó de manera flexible, ya que se ampliaron aspectos que resultaban de interés que no estaban en la formulación original (Ver Anexo

1). En este instrumento se persiguió la comprensión de los diversos puntos de vista de cada docente, desde un análisis situado, entendiendo a la entrevista como no neutral, como un dispositivo que lejos de recolectar datos “objetivos”, implica un proceso activo y colaborativo, ligado a un contexto histórico, político, social y cultural (Denzin y Lincoln, 2015). En este sentido, las entrevistas realizadas fueron consideradas intercambios dialógicos (Arfuch, 1995), que posibilitan una “escucha activa y metódica” (Bourdieu, 1999). Según Alain Blanchet y Anne Gotman (1992) superan el mero encuentro con otro, son una “improvisación reglada”, cuya originalidad radica en la interacción y en su fecundidad heurística. De este modo, las entrevistas comenzaron con la indagación acerca de ciertos datos referidos a la antigüedad del docente entrevistado, su formación y el tipo de institución en la que trabaja. Luego, se profundizó en cuestiones relacionadas con la/s escuela/s en las que se desempeña, apelando a su vínculo con la comunidad y su propia formación literaria. En esta primera parte se buscó dar un contexto ameno a la entrevista, que permitiera expresarse en la propia mirada del docente sobre su comunidad. En un segundo momento, se abordaron cuestiones vinculadas al uso de material en las escuelas, a sus formatos y disponibilidad. Finalmente, en un tercer momento, se indagó sobre el uso particular de las antologías en el aula, específicamente el caso de la editorial Colihue.

De esta manera, comenzamos con un análisis global y comparativo entre respuestas a la encuesta, para llegar a un estudio de casos específicos, que nos permitió advertir distintos modos de leer que proponen los/as docentes en sus clases y que continúan o desafían las propuestas editoriales. A continuación, estudiaremos los resultados de la encuesta, luego profundizaremos en las entrevistas y finalmente haremos un análisis comparativo que permita trazar líneas en común y desvíos.

III.2. Análisis de casos: encuesta

La pregunta sobre qué vamos a leer es también una pregunta por cómo vamos a leer aquello que vamos a leer con lxs jóvenes que leen con nosotrxs y por su cuenta de otros modos que de pronto irrumpen en el aula y colisionan con esos textos que damos.

Paula Labeur, 2019, p. 9

En este apartado nos detendremos en los resultados de la encuesta realizada mediante formulario de Google, a fin de abordar un análisis global, que nos permita establecer comparaciones y en el que se perciban continuidades y rupturas con los protocolos de lectura analizados en la primera parte de esta tesis, así como identificar ciertos modos de leer que operan en el contexto escolar.

La encuesta fue respondida por 58 docentes de la ciudad de Mar del Plata, de diversas gestiones y zonas de la ciudad durante el segundo cuatrimestre de 2023. La misma tuvo carácter confidencial, por lo que no se solicitaron datos personales, a excepción del mail, que permitió luego contactar a aquellos/as que fueron seleccionados/as y aceptaron participar de la entrevista. Se les consultó por las escuelas en las que se desempeñan para constatar que accedimos a una muestra de docentes de diversas instituciones.

En primer lugar, se les preguntó si utilizaban en el aula antologías literarias publicadas por editoriales de circulación comercial, y contestaron afirmativamente 25 docentes (es decir, el 43,1 % de los encuestados) (ver figura 1). De este grupo, 3 docentes afirman utilizarlas “siempre”, 12 “frecuentemente” y 10 “pocas veces” (ver figura 2). Cuando se les preguntó de qué manera utilizaban antologías en el aula, el 44% sostuvo que selecciona texto/s literario/s y paratexto/s, seguido por un 36% que prefiere seleccionar solamente texto/s literario/s. En menor medida, un 12% (3 docentes) dijeron trabajarla de forma completa, mientras que 8% (2 docentes) dijo seleccionar alguno/s de los paratexto/s (introducción, actividades) (ver figura 3).

Figura 1. Distribución en porcentajes de uso de antologías literarias de editoriales de circulación comercial.

¿Utiliza antologías literarias publicadas por editoriales de circulación comercial para trabajar en el aula?

58 respuestas

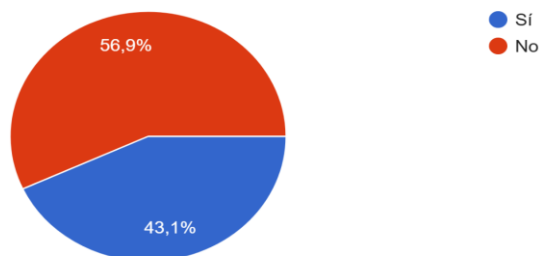


Figura 2. Distribución en porcentajes de frecuencia de uso de antologías literarias en el aula.

¿Con qué frecuencia?

25 respuestas

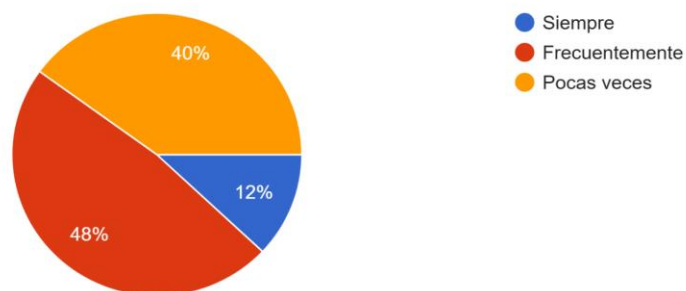
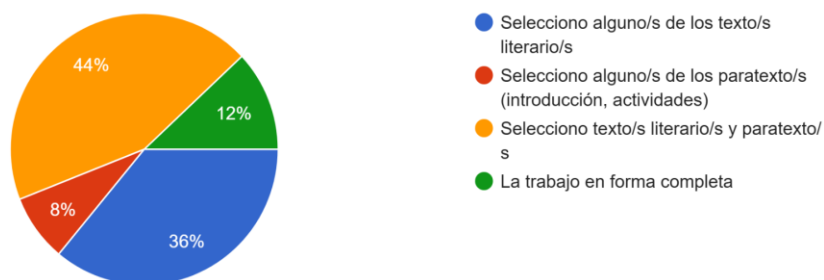


Figura 3. Distribución en porcentajes de maneras de seleccionar partes de las antologías literarias.

¿De qué manera?

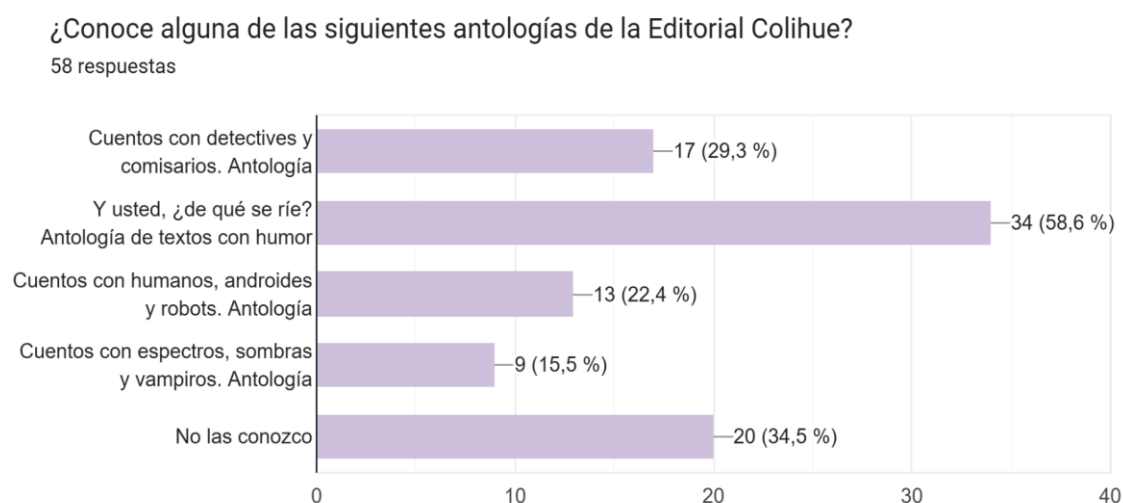
25 respuestas



De lo anterior, observamos que de aquellos que dicen trabajar con antologías en el aula, mayoritariamente realizan a partir de ellas una selección propia. Es decir, que de aquel primer recorte que significa cualquier antología, en tanto es un corpus seleccionado por los compiladores, se hace una nueva selección a cargo del profesor, de acuerdo con las necesidades propias de sus prácticas.

A todos/as los/as docentes encuestados/as se les preguntó si conocían alguna de las siguientes antologías de la Editorial Colihue: *Cuentos con detectives y comisarios. Antología*, *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor*, *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología* y *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología*. La mayoría (58,6%) respondió que conocía la antología de humor, seguido por la de policial (29,3%), la de ciencia ficción (22,4%) y la de terror (15,5%) (ver figura 4). El 34,5% dijo no conocer ninguna de estas antologías. Tal vez, en el reconocimiento de la antología de humor incide su presencia actualmente en las bibliotecas de secundaria, dado que se encuentra entre los envíos de libros realizados por el Estado.

Figura 4. Distribución en porcentajes de conocimientos de las antologías seleccionadas de Colihue.



En este sentido, consultados si conocían que estas antologías se encontraban en la biblioteca de la escuela, un 27,6% respondió afirmativamente, un 32,8% negativamente y un 39,7% que lo desconocía (ver figura 5). A continuación, se les consultó si las utilizaron alguna vez en el aula y el 44,8% (26 docentes) respondieron de forma positiva (ver figura 6).

Figura 5. Distribución en porcentajes de reconocimiento de antologías seleccionadas de Colihue como parte del material presente en la biblioteca de la escuela.

¿Alguna de esas antologías se encuentra en la biblioteca de la/s escuela/s en la/s que Ud. se desempeña?
58 respuestas

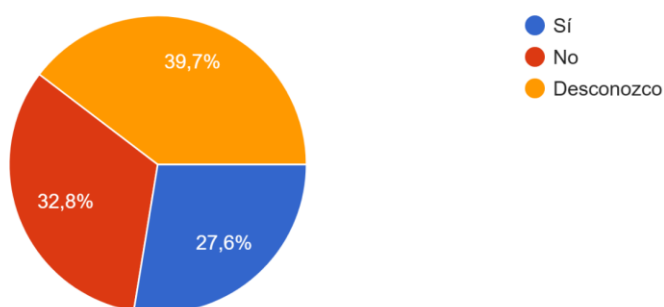
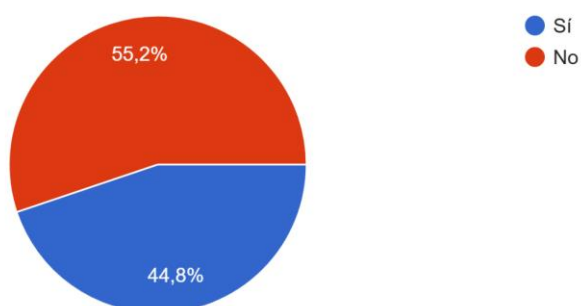


Figura 6. Distribución en porcentajes de uso de las antologías seleccionadas de Colihue en las aulas.

¿Las utilizó alguna vez en el aula?
58 respuestas



Se les preguntó por el soporte en el que suelen leer en sus clases, no limitado a las antologías sino a cualquier tipo de material, y mayoritariamente, en un 67,2%,

respondieron que acostumbran leer en formato digital en el aula (ver figura 7). De este grupo, se indagó acerca de qué dispositivos son los que utilizan a tal fin, con respuestas de opción múltiple, dando por resultado que todas las respuestas (39 docentes) coinciden en el uso de celular, seguido por 6 docentes que agregan a ello el uso de Notebook, 3 computadora, 2 tablet y un docente que indica que cada aula tiene una computadora con su proyector (ver figura 8).

Figura 7. Distribución en porcentajes de soportes utilizados para leer en el aula.

¿En qué soporte suelen leer los estudiantes los textos en el aula?
58 respuestas

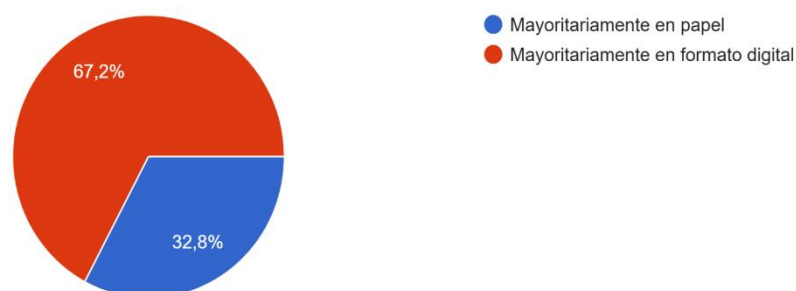
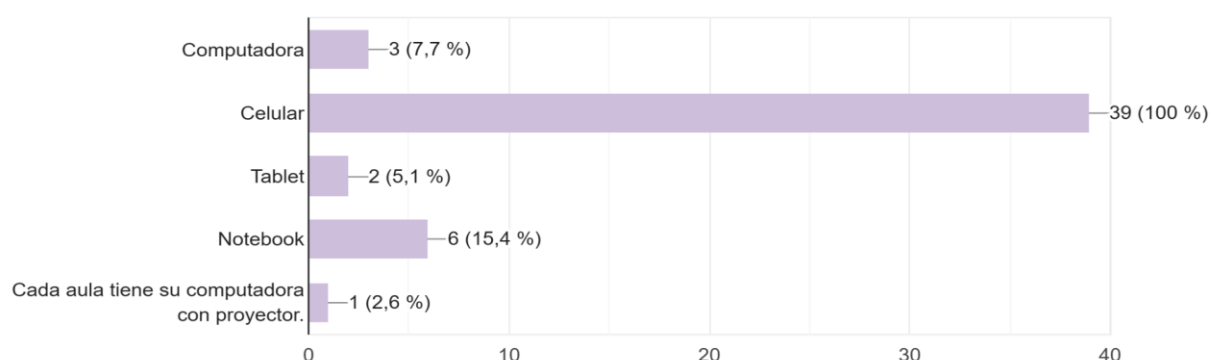


Figura 8. Distribución en porcentajes de dispositivos utilizados para leer en el aula en formato digital.

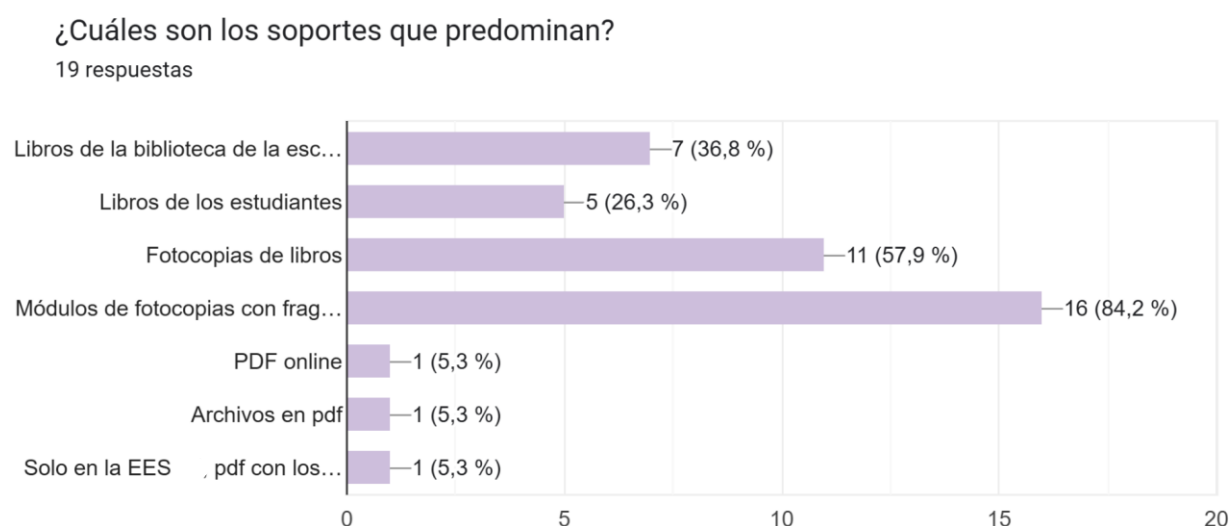
¿Cuáles son los principales dispositivos que se utilizan en el aula para tal fin?
39 respuestas



En cambio, a quienes afirman que mayoritariamente leen en papel (19 docentes), también se les ofrecieron respuestas de opción múltiple y la mayoría indicó que utiliza módulos de fotocopias con fragmentos extraídos de diversas fuentes elaborados por el/la

docente (16 respuestas). En segundo lugar, fotocopias de libros (11), seguido por libros de la escuela (7) y libros de estudiantes (5) (ver figura 9). Como podemos observar en el cuadro, algunos/as docentes refieren a “PDF”, opción que entendemos apela a la posibilidad de compartir virtualmente un material que luego los estudiantes pueden imprimir y llevar al aula en papel. En estas respuestas, predomina el armado artesanal de los materiales de lectura, ya que el módulo y también la fotocopia permite la construcción de un corpus que desafía la materialidad de los paratextos editoriales de cada libro completo.

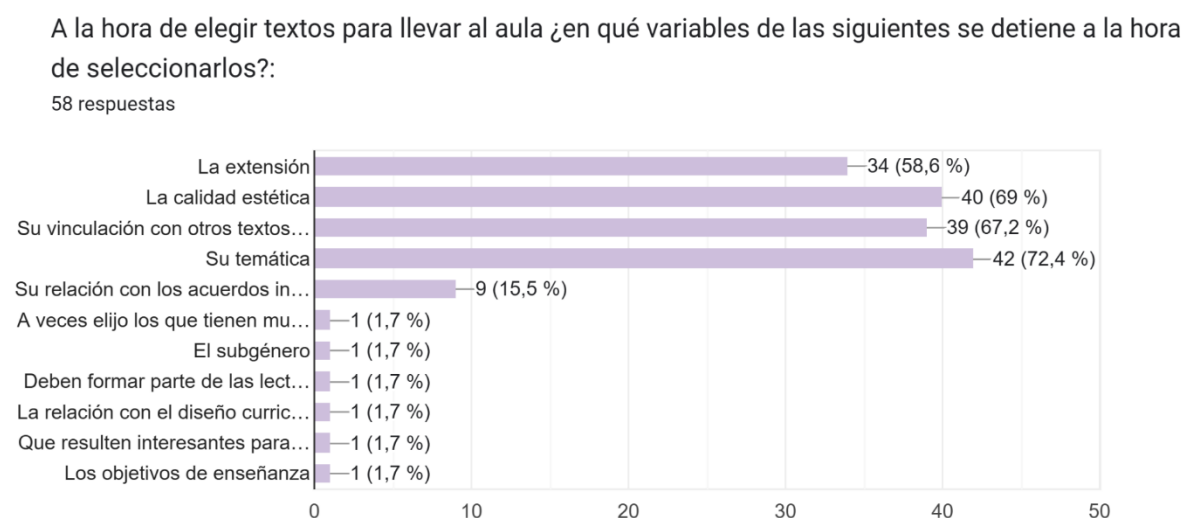
Figura 9. Distribución en porcentajes de dispositivos utilizados para leer en el aula en papel.



A todos los docentes encuestados se les consultó por las variables en las que se detienen a la hora de elegir textos para llevar al aula. Se indicaron respuestas de opción múltiple siendo la más elegida su temática (72,4%), seguido por su calidad estética (69%), su vinculación con otros textos o archivos (67,2%), su extensión (58,6%) y en un porcentaje inferior su relación con los acuerdos institucionales (15,5%) (ver figura 10). Asimismo, en la opción de agregar otras respuestas posibles, algunos docentes indicaron que en este conjunto de variables tienen en cuenta aspectos vinculados con “la relación

con el Diseño Curricular” y “los objetivos de enseñanza”. También se fijan en el grupo en particular y buscan materiales “que resulten interesantes para los estudiantes”. Así como cuestiones determinantes propias de los establecimientos en los que se desempeñan. Por ejemplo, uno de los docentes encuestados afirma que “deben formar parte de las lecturas y autores prescriptos para la resolución de los exámenes internacionales que mis alumnos rinden en 4to año (IGCSE) y 6to año (IB)”. En otros casos se tienen en cuenta variables materiales, como sostiene una de las respuestas: “A veces elijo los que tienen muchos ejemplares en la biblioteca”. De lo anterior se advierte, que, si bien mayoritariamente se respondió afirmativamente cuestiones vinculadas a lo literario, a la hora de elegir los materiales, también subyacen múltiples variables que son decisivas en la selección del canon, como profundizaremos en las entrevistas.

Figura 10. Distribución en porcentajes de variables priorizadas en la selección de textos literarios.

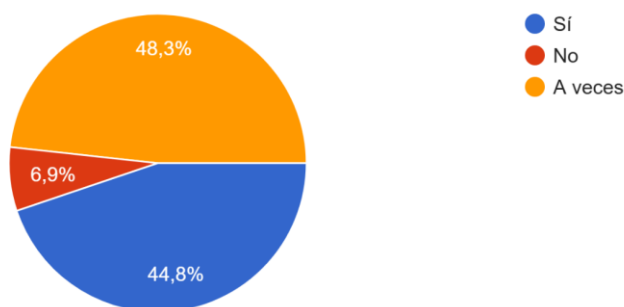


Entre las preguntas finales, se les consultó si consideran que las antologías literarias publicadas por editoriales de circulación comercial son útiles para las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura. La mayoría de las respuestas fue positiva, ya que el 44,8% respondió “Sí”, y “A veces”, un 48,3%. Solamente cuatro docentes (6,9%) consideraron que “No” son útiles (ver figura 11).

Figura 11. Distribución en porcentajes de valoración de utilidad de las antologías literarias en las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura.

¿Considera que las antologías literarias publicadas por editoriales de circulación comercial son útiles para las clases de prácticas del lenguaje y literatura?

58 respuestas



Finalmente, la última pregunta de la encuesta tenía carácter abierto, destinado a quienes indicaron que las antologías eran útiles, se preguntó por las ventajas que ofrecen (ver Anexo 2). A partir de estas respuestas, advertimos que muchas de ellas se inclinan hacia cuestiones vinculadas con el canon literario. Entonces destacan los criterios de selección, “reunidos por especialistas”, con una gran variedad de textos de autores, en un corpus que explicita un eje en común, como sostiene una de las respuestas: “A veces me lleva a leer textos que no conocía o a pensar relaciones entre textos que no se me hubieran ocurrido” (Anexo 2, Respuesta 38). En este sentido, en otra afirmación, se considera que “Las antologías son un excelente muestrario, una ‘ventana’ para dar a conocer géneros y autores” (Anexo 2, Respuesta 11). Otros docentes resaltan la posibilidad de incluir en un solo libro textos breves, que comparten cierta temática en común, con propuestas intertextuales que pueden vincularse fácilmente con el *Diseño Curricular*, porque, por ejemplo, se vinculan con las cosmovisiones solicitadas en el Ciclo Superior de Secundaria. Además de cuestiones literarias, en la selección del material, encontramos otras afirmaciones, como en la siguiente respuesta:

Generalmente tienen buenas introducciones teóricas, un poco más completas que los libros de texto. Además, la selección suele estar ya pensada para poder ser

abordada, u ofrecen buenas traducciones o adaptaciones (en el caso de los mitos o los textos épicos). Las actividades también suelen servirme para darlas o adaptarlas. (Anexo 2, Respuesta 31)

Otro punto que destacan varios de los/as docentes encuestados/as es que estas antologías traen ventajas desde lo material y tienen un precio accesible. Así, una de las respuestas explicita que

Si la selección nos gusta, permite trabajar con un libro completo en lugar de textos aislados y abordar otros textos, como algunos paratextos informativos de interés. Por ejemplo, un par de años trabajé con la antología *Cuentos requeridos* de Cántaro en un segundo año, ya que tenía cuentos tradicionales, de autor, y de diversos géneros. Entonces, en lugar de armar una selección para fotocopiar opté por incluir dicho libro como lectura obligatoria, entonces también pudimos trabajar otras cuestiones que habilita el soporte libro y el dispositivo antología. (Anexo 2, Respuesta 50)

El abordaje en formato papel en el aula es considerado como un aspecto positivo por varios de los/as docentes encuestados/as, indicando en algunos casos que esto no es algo usual en las clases, y cuando sucede se logra acercar a los estudiantes a un libro completo, en el que pueden advertir los diversos paratextos que enmarcan la selección. Asimismo, algunos/as sostienen que pueden encontrarse disponibles en las escuelas, porque, como ya hemos mencionado, forman parte de envíos del Estado a las bibliotecas escolares. Como sostiene Rockwell (2001), la materialidad incluye la disponibilidad, y, en este sentido, los libros como objetos de los que se puede disponer en el aula con un ejemplar para cada estudiante, o para compartir entre estudiantes, en formato papel o digital, o desde la lectura del docente cuando no se dispone del texto, son diversas opciones que redefinen las dinámicas de las clases.

Un último eje en común de las respuestas docentes se vincula con cuestiones didácticas. En este sentido, destacan las consignas que proponen las antologías, que como sostienen en una de las respuestas, se pueden considerar una “ayuda para preparar algunas

clases” (Anexo 2, Respuesta 38). También valorizan sus paratextos iniciales y de poslectura porque:

facilitan la introducción a determinados géneros o textos, gracias a sus estudios preliminares. Por otra parte, algunas de las propuestas de actividades o de las consignas de escritura son interesantes para trabajar en el aula. Finalmente, cabe destacar que- en general- fomentan la intertextualidad y la relación con otros lenguajes estéticos. (Anexo 2, Respuesta 40)

Por lo tanto, se encuentra en este tipo de libros colaboración en la labor docente, tanto para facilitar la selección de los textos como para organizar un corpus que permita el ingreso a un canon literario que pretende abordarse desde un género específico, y que también permite definir la planificación. Es decir, que funcionan, como mencionamos en los protocolos de las antologías, como lo que Bombini (2015) considera “notas de profesor”. Asimismo, varios indican que ayuda también a los estudiantes porque asegura cierta “llegada” (Anexo 2, Respuesta 20), porque “son atractivos” (Anexo 2, Respuesta 16) para los jóvenes lectores, contribuyen “a que los estudiantes puedan establecer relaciones y diferencias entre los elementos que la componen” (Anexo 2, Respuesta 2) y “Pueden presentar textos sobre temas puntuales y adecuados para determinadas edades que el/la docente no conoce, ampliando su repertorio para próximas planificaciones y clases” (Anexo 2, Respuesta 42). Si bien muchos docentes resaltan que las antologías facilitan la selección, también manifiestan que no suelen utilizarlas de forma completa, pero que pueden servir como insumo para hacer una “selección de la selección” (Anexo 2, Respuesta 10). Es decir, coexiste con estas construcciones editoriales un armado artesanal del docente que se nutre de varias antologías, que se entraman de forma fragmentaria en una secuencia didáctica. Bombini (2015b) se refiere precisamente a las “prácticas artesanales de construcción de antologías invisibilizadas” que llevan a cabo los docentes en el aula y que “se concretizan en muchos casos en materiales educativos artesanales, de circulación interna, que se producen por afuera de las regulaciones propias

de las publicaciones, como por ejemplo la ley de copyright, y recurren a modos de reproducción de fácil acceso” (p. 25). En este sentido, Hermida (2019) analiza la mediación en los libros escolares, y sostiene a partir de la edición artesanal en las aulas que: “estas ediciones elaboradas por los profesores y/o por los propios alumnos de Nivel Medio se constituyen en valiosos dispositivos para analizar las operaciones que ponen en práctica sus compiladores y para apostar por otras mediaciones posibles” (pp. 80-81). Los/as docentes entrevistados/as dan cuenta de una reflexión sobre la propia práctica que les exige pensar las materialidades que podrán ofrecer y preparar para sus clases. Como sostiene Sardi (2012), podemos considerar al profesor de literatura como “un trabajador que interviene la materia para construir artefactos para la práctica de enseñanza y apropiación, un artesano del lenguaje que construye dispositivos de enseñanza para poner en juego en una intervención didáctica posible” (p. 219).

A partir de lo anterior, podemos advertir que se develan en estas afirmaciones ciertos modos de leer que escapan a lo propuesto por las antologías editoriales. Cuestiones como el precio en el mercado y su disponibilidad en la biblioteca de la escuela son aspectos relevantes a la hora de seleccionar el material para el aula. Asimismo, como la mayoría de los docentes encuestados recorta el material, lo fotocopia o digitaliza, el marco paratextual es utilizado de múltiples formas. También las actividades son adaptadas. Por lo tanto, cabe pensar las antologías literarias escolares como disparadores de las prácticas docentes, que en muchos casos los usan como insumo para pensar otras prácticas. En ello, advertimos lo que podemos considerar un “repertorio”, noción que refiere según Itamar Even-Zoar (2008) a “una ‘caja de herramientas’ de hábitos, habilidades y estilos a partir de los cuales la gente construye ‘estrategias de acción’” (p. 219). Es un sistema de acciones configuradas a través de la invención, la traducción y la transferencia. No son recetarios cerrados (Nieto, 2019), y consideramos que pueden ser abordados como

“repertorios de invenciones didácticas” (Hermida y Cañón, 2024). De esta manera, lejos del docente guiado y pasivo al que parecen dirigirse en los paratextos de las antologías, los profesores hacen un uso artesanal, desafiante y disruptivo que adecuan a las necesidades de su propio espacio de trabajo. Esa ilusión resolutive de las prácticas escolares que parece mostrar el material escolar se desmorona en el intercambio con docentes, que deben tener en cuenta las variables contextuales, espacios en los que, afortunadamente, no alcanza con repartir mecánicamente un material de lectura y de actividades. La profundización en las decisiones y el uso de las antologías de parte de los docentes es en lo que profundizaremos en el siguiente apartado a partir de entrevistas, que nos brindan un análisis de casos específicos.

III.3 Análisis de casos: entrevistas

A partir de las encuestas realizadas seleccionamos un conjunto de docentes que respondieron que habían utilizado en sus clases algunas de las antologías de editorial Colihue. La finalidad de estos intercambios fue pormenorizar en los modos de leer antes detectados, teniendo en cuenta sus contextos específicos. Por lo tanto, se seleccionaron cuatro docentes que permitieran el análisis de casos, a fin de ampliar y profundizar en los modos de leer que surgen de las encuestas, teniendo en cuenta su voz, que permitiera explicar y ampliar las decisiones que toman en sus prácticas en relación con el uso de las antologías.

Los criterios de la selección de las profesoras entrevistadas se justifican, en principio, en que manifiestan usar antologías escolares de Colihue en sus clases. Como en este grupo se inscriben gran parte de los/as docentes encuestados/as (26 respuestas), se eligió a aquellos/as que manifestaron usar varias antologías de la editorial y que se desempeñan en escuelas de Mar del Plata de diversas zonas y gestiones. Es decir,

priorizamos la diversidad de materiales y contextos, para encontrar modos de leer que mostraran continuidades y rupturas, tanto entre sus propuestas como con los protocolos de la editorial. De esta manera, llevamos adelante entrevistas con docentes de escuelas de gestión pública (municipal y provincial), como de gestión privada (laica y religiosa). Asimismo, como comentamos anteriormente, se priorizó a este grupo de profesoras porque demostraron también accesibilidad a encuentros posteriores a la encuesta, así como a la entrevista o a futuros intercambios que exigiera el desarrollo de la presente investigación.

Las entrevistas semiestructuradas nos permitieron partir de un guion de preguntas que organiza diversos momentos del intercambio, pero con la flexibilidad de poder ampliar aspectos importantes que surgieron en su desarrollo, y que no estaban pautadas anticipadamente.²⁹ Para llevarla a cabo, se indagó en un primer momento en cuestiones vinculadas a las características de las instituciones en que se desempeñan, y su vínculo con la comunidad. Lo anterior buscó profundizar en las decisiones que exceden lo meramente disciplinar, a la vez de intentar generar un vínculo ameno con la entrevistada, reconociéndolas como sujetos que cooperan en la generación de conocimiento a partir de un contexto específico. Lejos de posicionarnos en posturas que juzgan o categorizan, se buscó encontrar concepciones y detallar prácticas que pueden comprenderse en las particularidades de sus propios espacios de desempeño. En un segundo momento, se indagó acerca del uso del material escolar en términos generales, no limitado a las antologías. En este punto, se hizo referencia a aspectos de la selección del material, a los acuerdos institucionales, a la biografía docente, a cómo seleccionan el corpus en sus clases, y al canon de lo disponible. Teniendo en cuenta las particularidades de cada caso, se buscó profundizar en las variables que cooperan o desvían las decisiones docentes,

²⁹ Se adjuntan las entrevistas en Anexo 3.

tratando de advertir qué protocolos rigen estas elecciones. En un último momento, se focalizó en el uso específico de antologías escolares, especialmente de la editorial Colihue. En este aspecto, se profundizó en cómo seleccionan el material, de qué manera lo utilizan y qué modos de leer prevalecen.

A continuación, nos detendremos en cada uno de los casos, seguido por un apartado en el que realizaremos un análisis comparativo entre los aspectos más relevantes que surgen de estos intercambios.

III.3.1. Entrevista. Caso 1 ³⁰

La primera entrevistada es Profesora en Letras (UNMdP), y tiene una antigüedad docente de siete años. Se desempeña en dos escuelas de la ciudad de Mar del Plata, en una de gestión estatal municipal, que recibe comunidades de barrios periféricos de la ciudad (Villa Evita, Las Heras), en varios casos son hijos de trabajadores del pescado (ver figura 12). ³¹

Figura 12. Mapa de Mar del Plata. Barrios Las Heras y Villa Evita (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



³⁰ Se adjunta en Anexo 3. Caso 1

³¹ En las entrevistas se acordó con las docentes guardar confidencialidad de las escuelas en las que se desempeñan a fin de poder relatar con mayor espontaneidad las prácticas que desarrollan. De allí que los mapas que presentamos sean cercanos y aproximados a las comunidades que asisten a cada establecimiento.

En otra, de gestión privada religiosa con subvención, ubicada en una zona de barrio de clase media trabajadora, que recibe a muchos hijos de trabajadores de la construcción (que acostumbran viajar a otras provincias a visitar familiares) (ver figura 13). La docente se desempeña en varios cursos (primero, segundo, tercero y quinto) y divide la mitad de sus horas entre uno y otro establecimiento. Tiene mayor experiencia en escuelas de gestión privada, que es donde comenzó a trabajar, mientras que en la escuela municipal inició hace un año.

Figura 13. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada religiosa en la que se desempeña la profesora del Caso 1 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



A la hora de elegir las escuelas, la docente nos cuenta que comenzó a trabajar en la escuela privada cuando todavía no se había recibido, entonces allí le dieron la oportunidad de iniciar con su carrera como estudiante avanzada, y luego le ofrecieron más horas. Por lo tanto, pudo concentrar su horario de trabajo, y cuando se recibió, por comodidad, continuó en esa institución, ya que le acomodaron los tiempos y podía salir de un curso y entrar a otro. Esta concentración de horas, considera que le permitió

fortalecer el vínculo con la comunidad, en palabras de la entrevistada: “los tengo muchas veces a los chicos, en general en primero, segundo y tercero tienen conmigo. Hasta el año pasado los tenía en cuarto y en sexto también” (Anexo 3, Caso 1). Expresa que esa cercanía hace que la escuela no parezca tan grande, ya que conoce a sus estudiantes y luego a otros familiares.

En el caso de la escuela municipal le sucede algo similar, ya que tiene los cursos de primero, segundo y quinto, por lo que van muchos hermanos que tiene en distintos grupos. Es también una institución chica, ya que posee solamente una división por año, y como va todos los días, se vincula hasta con alumnos que no tuvo en sus clases.

Por lo tanto, estamos frente a una docente que conoce las comunidades que habita, desde la cotidianeidad de ir todos los días de la semana (municipal), y desde tener varios años seguidos a los mismos estudiantes (privada). En contraposición con docentes que deben ir de una escuela a otra, advertimos en este primer caso un compromiso afectivo en el que se tiene la posibilidad de registrar el contexto.

Para hacer la selección de materiales a trabajar en el año, en el caso de la escuela privada, como tiene más de una división por curso, debe ponerse de acuerdo con los colegas de los otros años, especialmente en el uso del manual, ya que deben determinar si lo pedirán o no a sus estudiantes. A fin de flexibilizar su uso, construyen una “lista larga” de lecturas en la planificación, así cada docente elige aquello que le parece mejor, evitando limitar la selección de los colegas. Lo anterior también habilita que cambien un texto literario por otro, de acuerdo con el interés de los chicos, por lo que considera que esta selección es “bastante móvil”. Lo mismo sucede en su propia planificación, ya que establece en el inicio de año varias opciones de lectura de novelas, entonces anuncia, por ejemplo, que leerán “fantástico”, pero espera cerca de la fecha comentar el nombre

específico del texto, así puede elegir entre más de una opción, que decide de acuerdo con cómo están trabajando con el curso.

Las limitaciones que encuentra en el uso del material se deben a decisiones que escapan a lo literario, y que tienen que ver con cuestiones institucionales. La escuela, desde hace un tiempo, les pide a sus docentes que los textos duren por lo menos dos años, así pueden generar un circuito de compraventa de libros usados dentro de la propia comunidad. Como sostiene la docente: “los que entran a primero les comprarán a los de segundo, los de segundo a los de tercero, y así. Esto condiciona la selección, porque ya sé que cada vez que selecciono estoy eligiendo por dos años mínimo” (Anexo 3, Caso 1).

En relación con el uso de manual, nos indica que cuando ingresó hace años a la escuela era común que lo utilizaran en las clases. La colega de la otra división con quien debía acordar también estaba acostumbrada a los libros escolares, por lo que debió ceder a su implementación. En un momento, se hizo presente en la escuela privada la editorial Edelvives, y les regaló durante años muchos textos, tanto literarios como manuales³². Además, les ofrecía la visita del autor, que fue en su momento muy valorado por la comunidad. De estas experiencias la docente menciona el paso por la escuela de Franco Vaccarini y Mario Méndez, como momentos que marcaron el recuerdo de sus estudiantes. Sin embargo, con el paso del tiempo, desde antes de la pandemia, se comenzó a ofrecer interacciones con los autores, pero virtuales, con escritores que, desde la mirada de la docente entrevistada, ya no le ofrecían textos que fueran de interés desde su calidad literaria. De a poco, sintió que empezaba a romper el vínculo con la editorial, además de

³² Esta circulación y venta del libro “por prescripción” tiene cierto impacto a nivel comercial, como sostiene Tosi (2018) “implica una venta que se estima “segura”, pues los alumnos *tienen* que comprar el libro *pedido* por el docente para trabajar a lo largo del año, y de esta manera la editorial se garantiza la adquisición del producto por parte de una determinada cantidad de lectores/ usuarios” (cursivas de la autora, p. 98). Según la especialista, la compra “por prescripción” en principio se limitó a los libros de textos, y desde fines de los años 90 se extendió a otros materiales escolares, “como la literatura infantil y juvenil (LIJ), libros complementarios (de ortografía, diccionarios, antologías, etc.) y material digital” (p. 99).

que el manual no le convencía en el uso diario de sus clases, y logró coincidir en esa mirada crítica con su colega del otro curso. Por lo tanto, cuando en la pandemia no se pidieron manuales por cuestiones económicas, tuvo la oportunidad de armar sus propios módulos y comenzar a trabajar de otro modo.

En la escuela municipal siempre se manejó con módulos que sube a una carpeta de Google Drive, pero que reconoce que casi nadie imprime. En esta escuela normalmente se lee desde el celular. En el caso de las novelas, tiene dos primeros y solamente tres estudiantes pudieron comprar el libro. En este sentido, fue una oportunidad interesante la llegada del envío del Estado a mediados de año (2023), con manuales, entre ellos de editorial Mandioca. Esto permitió que sus estudiantes pudieran acceder en su totalidad al objeto libro. Como tenían uno para cada uno, aprovechó la posibilidad de leer cuentos en formato papel. La docente comenta que la lectura desde el celular genera mucha distracción en el aula, porque leen un poco, pero luego se ponen a jugar a juegos *on line*, o usan redes sociales. En esta escuela la selección no está condicionada por otros colegas, ya que tiene solamente una división por curso, a excepción de primer año (pero esta docente se encuentra en ambos cursos). Por lo tanto, habla con los otros colegas para evitar que se repitan textos de un año a otro.

En cuanto a los acuerdos institucionales, considera que en la escuela municipal no le imponen límites a la selección del material. En cambio, en la escuela privada tiene algunos condicionamientos exigidos por sus representantes legales. Tal vez vinculados a interpretaciones ligadas a que es una escuela religiosa, le exigen evitar algunos temas, como, por ejemplo, “brujas” o “magia negra”. De allí que la docente omite poner cuestiones temáticas en su planificación, y en su lugar propone que abordará “género fantástico” o “género de terror”. Considera que esta mirada no tiene continuidad en la comunidad educativa, porque ni las familias ni sus estudiantes nunca manifestaron

conflictos en estas cuestiones. Por ejemplo, en los cursos de los últimos años dio novelas como *Cometierra* o *Cadáver exquisito*. Previamente lo conversó con los directivos, y les envió una nota a las familias, en palabras de la docente: “Lo que hago es enviar una nota anticipando que ‘vamos a leer textos seleccionados por su calidad literaria, pero que tienen algunas escenas que tal vez podrían llegar a incomodar y que no son obligatorias leerlas’. En general esos textos los di como optativos” (Anexo 3, Caso 1). De todos modos, considera que no hay una lectura exhaustiva de parte de directivos y padres de los textos literarios, por lo que podríamos inferir que las posibles censuras o cuestionamientos se deben a aspectos más superficiales, limitadas en muchos casos a la temática o determinados pasajes.

La docente entrevistada da clases en primer año, tanto en la escuela municipal como en la privada, por lo que le consultamos, en este caso, si repite o no el material. Ella cuenta que intenta armar planificaciones semejantes y que en el año vayan abordando los textos de forma pareja. Sin embargo, en el curso del año 2023 (cuando realizamos la entrevista), refiere que empezaron con la misma novela policial, pero en el caso de la escuela municipal detectó un alto nivel de ausentismo, por lo que en cada clase concurrían alumnos que no habían leído los mismos capítulos, y exigía volver a leer ciertas partes para que no se perdieran tanto. Además, advirtió que aquellos que no llevaban el texto en formato papel (la mayoría) tenían mayores dificultades para seguir el texto, especialmente en la casa. Por lo tanto, tomó la decisión de continuar, de acuerdo con la planificación, con otra novela de mayor complejidad en la escuela privada. En cambio, en la escuela municipal, prefirió elegir cuentos que presentaran desafíos, pero que se puedan empezar y terminar en clase. Es decir, en origen la selección pensada desde la planificación fue la misma, pero durante el año, por cuestiones vinculadas a los materiales, su acceso y el ausentismo, debió llevar adelante una serie de modificaciones.

Por otra parte, si recuerda su formación literaria como estudiante, considera que, dado que fue de la época del Polimodal³³, usaban muchos manuales. En las clases debía leer los textos que proponían y hacer las consignas. Recién en los últimos años, sus profesoras preparaban sus propios materiales. En su paso como estudiante del Nivel Medio considera tuvo una lectura fragmentaria de textos clásicos, como *El Quijote*, *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *el Lazarillo de Tormes*, entre otros. Por lo tanto, la selección de material que se le ofreció dista mucho de las lecturas que hoy propone para el aula como profesora.

Lo que destaca de su formación es una práctica que repite hoy en sus clases, que en Polimodal la realizaba una profesora, y que consistía en que a veces terminaba de leer un cuento y no proponía consignas. Esa lectura a modo de “regalo”, considera que marcó su biografía docente y cada tanto la repite en sus clases. En cambio, el uso del manual es algo que intenta evitar. Por ejemplo, cuando en la escuela privada se lo exigían (antes de la pandemia) para primer año, porque consideraban que los ordenaba y organizaba, no podía evitar usarlo, porque eran caros y las familias esperaban que ese esfuerzo tuviera utilidad. Por lo tanto, priorizaba de este material los relatos literarios, y dejaba de lado las actividades que proponían. Muchas veces a principio de año, les compartía el manual en formato PDF y les pedía que si podían lo fotocopiaran, así con el dinero que se ahorraban podían invertir en novelas para el año.

³³ Esta modalidad fue implementada en nuestro país con la Ley Federal de Educación de 1993 y reemplazada por la reforma educativa sancionada en 2006. Contemplaba la Educación General Básica (EGB, nivel educativo obligatorio de nueve años), seguido por tres años de Educación Polimodal. En esa época se impondrá desde ciertas miradas institucionales, el paradigma reconocido como “enfoque comunicativo”, como sostiene Gerbaudo (2021), “la literatura en los CBC ocupa un sitio marginal, reclusa al rincón de la diversión y desplazada como objeto susceptible de dar lugar a proyectos de lectura y de escritura que apunten a la enseñanza de contenidos” (p. 100). Como comentamos anteriormente, Tosi (2018) advierte que en la década de los 90, en el contexto de la reforma, no se brindó asistencia al docente desde el Estado durante este proceso, sino que fueron las empresas editoriales las que ofrecieron manuales y capacitaciones que acompañaban las nuevas prescripciones, de allí el predominio del uso del manual al que hace referencia la docente.

En cuanto a los modos de leer que predominaban en su formación literaria como estudiante de Polimodal, recuerda que le exigían que leyera textos literarios y después en clase se hacían comprobaciones de lectura. Esta práctica que no se acerca a las propuestas del *Diseño Curricular* vigente, desde la mirada de la docente entrevistada, tampoco tienen sentido en la actualidad. En su lugar, en sus prácticas los estudiantes necesitan cierto acompañamiento de textos complejos, por lo que prefiere la lectura en clase. Así, leen en el aula en voz alta en cuarto año a *Martín Fierro* o *Antígona*, con interrupciones que permitan enriquecer o problematizar el texto. En cuanto a la lectura en sus casas, elige novelas juveniles, o que el mercado considera como tales, que son más sencillas y que pueden leerse de forma autónoma. Lejos de la comprobación de lectura tradicional que marcó su biografía escolar, con guías de numerosas preguntas o de pregunta capítulo a capítulo, elige un modo de trabajo semejante al de taller de escritura, con consignas de invención. Por ejemplo, luego de leer una novela policial, abordaron el género de la noticia, entonces escribieron noticias a partir de lo leído o construyeron pizarras policiales. De esta manera puede comprobar la lectura de los textos y poner en juego otros conocimientos que exceden lo textual.

En lo que respecta a los materiales disponibles, en la escuela privada, la docente los solicita con un mes de anticipación y casi todos los estudiantes los traen en formato papel. En cambio, en la escuela municipal, ella debe preverlos con tiempo. Es decir, si va a leer un género en particular necesita ir a la biblioteca previamente de la escuela a revisar si tienen ejemplares de interés disponibles. También lleva material de su biblioteca o pide prestado a amigas docentes. Por lo tanto, en esta escuela debe asegurarse que ella puede llevar libros, ya que muchos solamente acceden por celular. Además, no cuentan con fotocopidora, por lo tanto, si desea dejar material debe ir a alguna cercana a la escuela, sin embargo, sus estudiantes no acostumbran comprar las fotocopias. De allí que

actualmente decidió elegir un corpus de cuentos, imprimir alrededor de diez copias y ella las lleva a uno de los primeros de la escuela municipal, los usan, los junta y los lleva al otro curso. De esta manera se asegura la disponibilidad del material. Lo anterior también le impone restricciones, ya que no puede imprimir textos muy largos, por cuestiones económicas. Además, también advierte que la extensión de los cuentos desafía la atención de sus estudiantes, como sostiene la entrevistada: “me pasó un día que llevé un cuento que tenía ocho páginas y les parecía re largo, no lo podían seguir” (Anexo 3, Caso 1).

En cambio, en la escuela privada ellos llevan los textos en formato papel porque tienen prohibido el uso de celular en clase. Esto también le genera limitaciones, porque si alguno se lo olvida, no puede reemplazarlo por lo digital. También limita la posibilidad de cambios en la planificación, porque si espontáneamente se suma otro cuento, no es posible buscar en el celular, ni tampoco pueden dejar un libro que ya compraron, y que la familia espera que lo usen.

En lo que respecta al uso de antologías literarias, la docente dice trabajarlas, pero no completas. Generalmente lleva antologías de Colihue en fragmentos: arma un módulo con los textos que le parecen interesantes, e incluye introducciones escritas por ella. Por ejemplo, en segundo año suele hacer un proyecto (en 2023 lo hizo en las dos escuelas sobre microrrelatos de terror). Para ello hizo una selección y recortó partes teóricas de la antología de *En frasco chico* de Colihue. En otra oportunidad, cuando dio clases por primera vez en sexto año, a fin de orientarse en una selección que tuviera en cuenta la cosmovisión cómica, alegórica y de experimentación, utilizó fragmentos de *Y usted de qué se ríe*. Cuando leyó la parte teórica, en un primer momento, le pareció muy completa, porque ella conocía muchos de los autores teóricos allí citados, pero después en el contexto del aula no le encontró sentido. Advirtió que con tantos nombres que no eran conocidos por los estudiantes, terminaba perdiendo el objetivo de la clase que era abordar

los cuentos. Además, presentaba cierta desactualización, porque los ejemplos no resultaban cercanos a sus alumnos, y cada texto de la antología se presentaba unido a una explicación teórica previa, que la entrevistada considera que atenta contra el texto literario en sí mismo. Por lo tanto, en el siguiente año, eligió recortar esa selección teórica, a fin de priorizar los textos literarios. A diferencia de la antología de humor, en el caso de *Cuentos con espectros, sombras y vampiros*, ella prefiere detenerse solamente en los cuentos porque en muchos casos son clásicos y le permiten un acercamiento al género de terror.

En lo que respecta a las actividades de las antologías de Colihue, no las utiliza. En su lugar, lleva sus propias consignas de invención. De esta manera, en el caso de la antología de microrrelatos, leen los textos y entre todos tratan de llegar a las características que tendrían en común. En otros casos, utiliza la parte teórica de las antologías para reponer características de los géneros que no surgieron en el análisis con el grupo, o, para retomar saberes previos, por ejemplo, en el caso de la antología sobre fantástico, conocen el género de años anteriores por lo que pueden retomar algunos aspectos de los paratextos teóricos.

A partir de lo anterior, la docente explicita que no sigue el orden que proponen las antologías de Colihue, coincidiendo con lo que había respondido en la encuesta, solamente las elige para ahorrar tiempos de búsqueda de material ligado a determinados géneros. Presentan una selección variada, que considera es más amplia que a la que ella podría acceder por su formación. Además, indaga en otras antologías de otras editoriales y conoce autores contemporáneos, que tienen circulación actual, que dan entrevistas y tienen redes. Esto le permite equilibrar una mirada más clásica (que considera tiene su formación y también la selección de Colihue) con un canon más actual.

Las ventajas que ofrece este tipo de material advierte que se puede encontrar en otros libros como las colecciones del Estado. Según la docente, otros textos, como los manuales, no cumplen con estas expectativas, porque ofrecen pocos cuentos, y no es posible a partir de un ejemplo ahondar en características del género en general.

III.3.2. Entrevista. Caso 2³⁴

La segunda profesora entrevistada es Profesora en Letras (UNMdP), y tiene una antigüedad docente de dieciocho años. Se desempeña en una escuela de gestión privada laica con subvención. Se ubica en una zona urbana de clase media (ver figura 14). La docente da clases en segundo y sexto año. Tiene mayor experiencia en escuelas de gestión privada.

Figura 14. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada laica en la que se desempeña la profesora del Caso 2 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



³⁴ Se adjunta en Anexo 3. Caso 2

La escuela en la que trabaja es la misma en la que realizó sus prácticas docentes. Dice tener trato con todos los actores de la institución, incluso sus hijos van allí, por lo que tiene un fuerte vínculo de comunidad y confianza.

A la hora de seleccionar los materiales para cada curso, establece acuerdos con las colegas de otros años. Tienen solamente una división, por lo que es una escuela chica, sin embargo, todos los docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura se reúnen y plantean qué darán y qué contenidos articular. Trabajan en equipo, arman caminos de lectura de primero a sexto y toman decisiones de acuerdo a lo que los demás colegas plantean.

En cuanto a los acuerdos institucionales, la docente considera que no imponen ninguna limitación. Por el contrario, la escuela motiva para que se generen nuevos proyectos, sin interferir en la selección de textos, ni en la manera de trabajar. Tampoco se presentan conflictos con la comunidad en este sentido.

A lo largo de su carrera, dio clases en otra escuela privada parroquial, en la que tenía también primer año. En ese contexto utilizaba libros similares, sin hacer grandes modificaciones.

Al recordar su formación literaria, comenta que tenía una profesora de Literatura que se destacaba porque motivaba la lectura. Sin embargo, si piensa en las prácticas que desarrollaba, las encuentra muy tradicionales, como, por ejemplo, tomar examen sobre vocabulario o sobre la biografía del autor, o lecciones orales diarias. Estas dinámicas cuando era estudiante las aceptaba sin dificultades, pero actualmente no las utiliza como profesora, ya que después de su formación como docente las encuentra poco productivas e inadecuadas. De su experiencia como estudiante de secundaria destaca la conversación literaria, como una práctica que solían realizar sobre los textos que actualmente mantiene en sus clases como profesora.

De esa formación recuerda un canon tradicional, compuesto por obras clásicas. Nos explica que recién conoció autores de literatura juvenil cuando cursó Didáctica Especial y Práctica Docente (Letras). También amplió sus lecturas cuando tuvo contacto con estudiantes de secundaria a partir de sus prácticas, en las que estaban leyendo *Los días del venado* de Lilina Bodoc, y por el trabajo de otros colegas.

En cuanto al uso de material en las clases, considera que antes era usual que se compraran los libros o que sacaran fotocopias. Actualmente, a excepción de los primeros años, en los cursos más avanzados, como sexto, lo llevan digitalizado y es poco habitual que lo tengan en papel. La docente indica que suele armar módulos, que en general sube al *Classroom* y que en algunos casos imprimen. Esto último suele ocurrir con primero o segundo, porque las familias compran la lista que les envían de materiales, en cambio en sexto no suele suceder. La docente infiere que los propios estudiantes, al ser más grandes, no piden dinero para los textos, tal vez porque lo consideran un gasto que prefieren utilizar en otra cosa.

En cuanto a los libros disponibles la entrevistada nos indica que la escuela cuenta con biblioteca y que suelen trabajar en conjunto con las bibliotecarias. Es usual que registren qué materiales poseen, especialmente cuando arman los caminos de lectura, intentan que estén disponibles. También suelen ponerse de acuerdo en la compra de libros para elegir aquellos que se van a dar en el año.

A la hora de definir el material, tiene en cuenta los libros disponibles en biblioteca y las posibilidades de acceso digital. Por ejemplo, durante el año 2023, intentó dar un texto que los estudiantes no mostraron interés en comprar y que para fotocopiar era muy caro. Pensó en digitalizarlo, y por cuestiones de tiempo, mandarlo a escanear, pero resultaba también costoso, por lo que tuvo que tomar la decisión de no darlo.

La entrevistada suele utilizar antologías, especialmente con los primeros años, a fin de evitar las fotocopias y que accedan a un libro completo. Por ejemplo, en un año utilizó de Cántaro, *Cuentos requeridos*. Los estudiantes compraron en su totalidad el libro y esto permitió que accedieran a un objeto completo, con estudio preliminar, y con cuentos de varios géneros. No utilizó las consignas que presentaba la antología, sino que armó sus propias propuestas y usaron el libro en distintos momentos del año, permitiendo una significativa continuidad que difícilmente lograría un módulo. En este sentido, la docente destaca que las antologías en su formato libro permiten el análisis de tapas, contratapas, de los paratextos editoriales y de los cuentos, que en las fotocopias se presentan de forma muy dispersa.

En cuanto a las antologías de Colihue, sostiene que conoce varias, y que en algunos casos se las compró para revisar qué cuentos traen y sus estudios preliminares, a modo de lectura complementaria para sus propias prácticas, porque reconoce que, a diferencia de otras antologías, en este caso, tiene amplios estudios preliminares. Por lo tanto, en algunos casos, como en *Cuentos con detectives y comisarios* o *Cuentos con espectros, sombras y vampiros*, no llevó la antología al aula, sino que descargó sus estudios preliminares para preparar sus clases.

En sexto año solía utilizar *Y usted de qué se ríe*, pero no de manera completa, no les pedía que compren el libro, sino que hacía una selección de los textos que más le interesaban y también un recorte del estudio preliminar, de acuerdo con los textos seleccionados. Por lo tanto, armaba un módulo, al que le agregaba luego otros textos. En lo que respecta a las consignas, nunca las utilizó, dado que no le parecen interesantes y prefiere armar sus propias propuestas que suelen ser de invención. De lo anterior surge que nunca respetó el orden que propone la editorial en el uso de la antología, incluso

sostiene que primero leían los textos literarios de su módulo y al final algunos fragmentos seleccionados de los paratextos teóricos.

En el caso de las antologías *Cuentos con detectives y comisarios*, *Cuentos con espectros, sombras y vampiros*, y *Cuentos con humanos, androides y robots*, comenta que no las llevó al aula, sino que las utilizó para seleccionar cuentos o descargar digitalmente sus estudios preliminares para advertir qué le podía servir para preparar sus clases. En este caso el destinatario de estos estudios fue la propia docente.

La profesora comentó en la encuesta que entre las ventajas de la antología se encontraba que podía darlo como libro obligatorio y presentarlo de forma completa (a diferencia de la fragmentación de las fotocopias). En la entrevista agrega que además encuentra estas antologías en la biblioteca de la escuela, por lo que puede proponerlas como parte de un camino de lectura, de forma parcial o completa. A diferencia de los manuales, que suelen pasar de un tema a otro sin mucha conexión entre página y página, en estas antologías se privilegia lo literario. Además, se pueden leer los textos, independientemente de los paratextos teóricos, por lo que lo considera útil para todos los años.

III.3.3. Entrevista. Caso 3³⁵

La tercera docente entrevistada es Profesora en Letras (UNMdP), y tiene una antigüedad docente de once años. Trabaja en dos escuelas de gestión privada de la ciudad, en un caso laica y en otro, religiosa. En el primer caso es una institución fuertemente entroncada en la tradición italiana, que recibe una comunidad de clase media trabajadora (ver figura 15).

³⁵ Se adjunta en Anexo 3. Caso 3

Figura 15. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada laica en la que se desempeña la profesora del Caso 3 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



En el segundo, es una escuela bilingüe que reside en una zona urbana, con una comunidad de clase media alta.

Figura 16. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de la escuela de gestión privada religiosa en la que se desempeña la profesora del Caso 3 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



La entrevistada comenta que siempre trabajó en escuelas de gestión privada, y que tiene una carga horaria similar en las dos instituciones en las que se desempeña. Las eligió a partir de una oportunidad laboral que surgió cuando daba clases particulares, la recomendaron en la escuela bilingüe, fue entrevistada y comenzó a trabajar allí. Lo mismo le sucedió en la otra escuela, la recomendaron colegas que dejaban horas y pudo también comenzar. Considera que se siente cómoda en ambas instituciones, si bien en una de ellas encuentra cierta “distancia” cultural, de clase o económica, valora las oportunidades que ese contexto bilingüe tan particular le genera. Por ejemplo, tiene el desafío de preparar a sus estudiantes para un examen que toma Cambridge con su propio protocolo, y otros programas que se aplican en determinados años de la escuela.

En cuanto a la selección de materiales para el aula, en el caso de la escuela privada laica los decide la docente, a veces en consulta con otros colegas para organizar y evitar repeticiones entre los años. En el colegio bilingüe, muchas veces el corpus elegido depende de los *Diseños Curriculares* que están bajo los lineamientos de exámenes internacionales. Por ejemplo, en cuarto año las novelas están determinadas por el programa de IMYC. De todos modos, en esos corpus hay ciertas opciones, ya que se puede elegir uno de tres autores determinados de poesía, y lo mismo con teatro o narrativa.

Al consultarle por posibles limitaciones en la selección de los textos, considera que no tiene ninguna en la escuela laica. En cambio, en el colegio bilingüe trata de cuidar ciertos temas que pueden llegar a generar incomodidad, ya que es una escuela religiosa, especialmente, en las listas de textos que se ofrecen para animar a la lectura en verano. En ciertas ocasiones algún directivo le llamó la atención por determinados títulos que podrían ser inadecuados. Por lo tanto, la docente se “autocensura” a fin de adelantarse a posibles inconvenientes. Por ejemplo, considera que *Cometierra* no tiene ninguna

situación que a ella le parezca “mala” o inadecuada, pero como conoce que la comunidad se puede sentir incómoda, no entraría probablemente entre las opciones a ofrecer.

Si considera su formación literaria, como estudiante de secundaria recuerda que fue a un colegio privado en el que le ofrecieron lecturas clásicas como *Mío Cid*, Paul Auster, Borges, entre otros. No eran lecturas originalmente pensadas para el aula, y eran acompañadas por guías de lectura. En la Universidad (desde 2002 a 2010 aproximadamente), sostiene que tuvo una fuerte impronta academicista, con poco espacio para pensar materiales para el aula. Reconoce que la pregunta sobre “qué llevar” recién la comenzó a pensar sobre el final de la carrera, al cursar Didáctica Especial y Práctica Docente (Letras). Durante los primeros años que daba clases advertía que había una distancia entre los textos que quería dar (que eran los que tenía), con aquellos que funcionaban o les gustaban a sus estudiantes. Con el paso del tiempo, fue mejorando su selección a partir de prueba y error, con ayuda de colegas:

Entendiendo o conociendo más a los alumnos, y bueno, ¿qué les puede gustar? ¿qué les interesa? ¿por dónde vienen sus lecturas? ¿qué me traen ellos al aula? Porque la verdad que la formación no estaba muy pensada como para llevar a adolescentes. (Anexo 3, Caso 3)

En este sentido, considera que, pensando en su formación, tanto de secundaria como de universidad, le costó bastante entender cómo armar corpus para la escuela, y en ello siente que las antologías, como las de Colihue, le sirvieron para pensar qué textos elegir y qué hacer con ellos, que no fuera la guía de lectura.

A diferencia del canon de su formación, como docente sostiene que no se ciñe a dar clásicos, sino que incluye autores del canon escolar, juveniles, locales y contemporáneos. Asimismo, siempre piensa opciones a partir de propuestas que realiza, es decir, que sus estudiantes pueden elegir distintos recorridos. Además, en palabras de la docente: “También cosas que me gustan a mí que creo que les puede gustar a ellos, solo

porque a mí me encantan. Si veo que no prende, inmediatamente cambio el rumbo de las cuestiones”. También revisa que el material no sea muy extenso, que los temas y el lenguaje sea afín, para evitar que los aleje de la lectura en una primera instancia. Advertimos entonces un canon flexible, atento al efecto de recepción en los estudiantes, con una planificación que organiza el año pero que permite cierta movilidad.

En lo que respecta al material disponible, en la escuela privada laica no cuenta con biblioteca por lo que la propuesta se construye desde los intereses de los docentes, quienes comparten textos, y suelen armar módulos. Lo difunden digitalmente y en muchos casos lo leen desde el celular. Incluso la docente dice que invita a plantear en casa que no es obligatorio comprar el libro, entendiendo la situación económica y los costos elevados. Para asegurar el acceso de todo el curso se asegura de su digitalización. En cambio, en la escuela bilingüe, tienen una biblioteca muy nutrida, con libros que acercan gratis las editoriales, por lo que cuentan con un extenso material ordenado con distintos criterios, desde colecciones hasta novedades. En este caso no hay condicionamientos económicos, ya que es una comunidad que puede comprar libros, o bajarlo y leerlo en Kindle (que cada uno suele tener). Comenta que en esta escuela en una época armaban una suerte de “Shakespeare festival”, ya que contaban con muchos libros de *Hamlet*, con ejemplares para todos los estudiantes, por lo que tenían acceso a diversos formatos y adaptaciones.

En cuanto al uso de antologías, considera que en sus primeros años de desempeño le “daban seguridad” y la ayudaba a elegir el material, especialmente con el género policial. *Cuentos con detectives y comisarios* le parecía un buen corpus con la posibilidad de ofrecer todo en un solo libro. En ese momento, leía algunos paratextos y la selección de cuentos, pero nunca la utilizó de forma completa. Tampoco respetó el orden propuesto, ya que seleccionaba los cuentos de acuerdo con sus intereses y con los tiempos de clase,

por ejemplo, si quedaba poco tiempo elegía los cuentos más cortos. En cuanto a las consignas, menciona que usó algunas, ya que advierte que en ciertos casos están desactualizadas, pero que se podían reformular, según la docente:

Por ejemplo, acá dice “el profesor puede proyectar a los alumnos el video de la película Tango Feroz”, no, esa no la hice. Pero pensé otro material o les mandé a ver alguna otra cosa. Debería estar muy cansada un día como para mandarles hacer la guía completa. Creo que nunca lo hice... (Anexo 3, Caso 3)

En cuanto a las ventajas del uso de las antologías, la docente en la encuesta menciona que se podían conseguir y no son caras. En la entrevista, resalta que esto es importante y, además, en que en otros momentos era más complicado fotocopiar o incluso llegaba a ser más costoso. Además, sostiene que en Colihue encontró buenas selecciones de autores clásicos que considera necesario conozcan sus estudiantes, como Victoria Ocampo y Horacio Quiroga. Por último, como es una selección, si algún cuento no lo considera, fácilmente lo puede desestimar y continuar con otros.

III.3.4. Entrevista. Caso 4 ³⁶

La cuarta profesora entrevistada es Profesora en Letras para EGB3 y Polimodal (UNMdP), y tiene una antigüedad docente de doce años. Se desempeña en cuatro escuelas estatales provinciales de la ciudad de Mar del Plata, tres de ellas son cercanas, por más que corresponden a distintos barrios, no tienen más de diez cuadras de distancia entre sí. Se encuentran en una misma zona urbana alejada del centro (ver figura 17). Dos de ellas corresponden a barrios residenciales de clase media y baja, mientras que la tercera recibe una comunidad más vulnerabilizada, y se ubica en una zona que anteriormente era considerada rural por su lejanía.

³⁶ Se adjunta en Anexo 3. Caso 4

Figura 17. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de las tres escuelas de gestión estatal provincial en la que se desempeña la profesora del Caso 4 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



La cuarta escuela está más cerca de La Perla, en las inmediaciones de la zona del microcentro (ver figura 18).

Figura 18. Mapa de Mar del Plata. Zonas cercanas de ubicación de una de las escuelas de gestión estatal provincial en la que se desempeña la profesora del Caso 4 (Municipalidad de General Pueyrredón, s. f.)



La docente se desempeña, a excepción de segundo, en todos los años. Su experiencia la tiene exclusivamente en escuelas de gestión pública. Hace aproximadamente ocho años que trabaja como profesora titular en estas cuatro instituciones. A la hora de elegir las, priorizó la cercanía (entre ellas y con su domicilio), y porque las conocía de haber trabajado anteriormente como suplente.

En cuanto a su vínculo, comenta que en una de ellas es más evidente porque es vecina del mismo barrio, entonces reconoce en la comunidad educativa a alumnos que son hijos de sus vecinos. Encuentra cercanía no solamente física, sino también por ser reconocida como “la profe del barrio”, porque sabe dónde viven, le refieren cuestiones de la cotidianeidad como “profe, te vi que estabas yendo para tu casa” o “comprando”. En las otras escuelas se encuentra un poco más alejada, y particularmente en una de ellas la comunidad proviene en general de barrios más periféricos.

A la hora de seleccionar los materiales con los que trabaja en el aula, comenta que en general lo decide con otros colegas. Cuando comenzó como titular, trabajaba en divisiones que eran únicas, por lo que podía decidir la planificación ella sola. Con el tiempo, se abrieron nuevos cursos, por lo que actualmente debe establecer acuerdos con otros colegas y socializar sus planificaciones de años anteriores cuando llegan profesores nuevos, que en algunos casos no tienen mucha experiencia. Por lo general, en el inicio del calendario escolar, siempre agregan o retoman muchos de los textos teniendo en cuenta “qué funcionó” durante el año anterior con los grupos.

En referencia a los acuerdos institucionales considera que no le imponen ningún límite a la selección de su material. Lo que más tiene en cuenta son situaciones personales de los/as estudiantes. Se muestra atenta a los comentarios de los preceptores y del equipo institucional, y expresa que cuando hay determinadas problemáticas que pueden ser

interesantes, pero los interpela de manera directa, prefiere evitarlo, en palabras de la docente:

desde mi opinión, en lugar de justamente ser algo que se pueda llegar a disfrutar, analizar críticamente, puede ser como un espejo en el que no todos quieren verse. En el sentido de que nosotros no tenemos ciertas competencias a nivel de un profesional de la salud mental. (Anexo 3, Caso 4)

En este aspecto, ejemplifica con temáticas vinculadas al suicidio, en caso de narrativas explícitas cuando en el curso hay alumnos/as con intentos o familiares cercanos. En estas situaciones prefiere evitar ciertos temas o presentar abordajes no obligatorios, como mesas de libros en las que cada uno elige qué leer según sus intereses. Otro ejemplo que nos brinda la docente es que cuando dio un cuento de Mariana Enríquez, “Nada de carne sobre nosotras”, que le interesaba particularmente para trabajar la alegoría, y su posible vínculo con los trastornos alimenticios, tenía en uno de sus cursos una estudiante que estaba afectada con alto nivel de ausentismo por estar transitando esta problemática, entonces sintió que no era el contexto adecuado y prefirió cambiar esa lectura.

En cuanto a los años en los que da clases, tiene dos quintos. Al consultarle si repite los materiales, afirma que en general usa las mismas lecturas. Si por cuestiones de tiempo necesita ajustar la selección, en algunos casos hace modificaciones y elige novelas más cortas del mismo género o autor.

De su formación literaria en secundaria recuerda que era aficionada a la lectura, por lo que era socia de la biblioteca, tanto de su barrio como del colegio, y eso le permitía retirar muchos libros. No recuerda escenas de lectura de cuando era estudiante, sino que eran clases más expositivas de los temas, las poéticas y no se leían normalmente textos completos en voz alta. Se les exigía a los estudiantes que leyeran en sus casas. Según la docente: “Estaba clara la diferencia a la hora del que se llevaba la materia, entre el que había leído en su casa y el que no” (Anexo 3, Caso 4). En la Universidad, por la cantidad

de lecturas solicitadas era común estudiar de apuntes y fotocopias, ya que acceder a todos los libros era muy costoso. En esta instancia también se hizo socia de la Biblioteca de la Universidad y de otras de las que circunstancialmente se asoció para retirar algún libro en particular. Recuerda que empezó la Universidad en el año 2006 y no tenía internet en su casa, por lo que en ese tiempo debía ir a un ciber, descargar el material en un disquete, para luego leerlo en su domicilio en la computadora. Recién en los últimos años de estudio contó con conexión y pudo acceder a una mayor cantidad de materiales digitales.

De esa formación comenta que los modos de leer que continúa sosteniendo tienen que ver con el análisis de los textos, en los que influyó su experiencia en materias de la Universidad vinculadas con literaturas en nuestro idioma, en las que se hacía evidente el trabajo con el lenguaje, con lecturas en clase en voz alta de fragmentos que se destacaban para su abordaje. Reconoce una distancia importante entre ese contexto y sus clases, ya que obviamente el interés de sus alumnos/as de secundaria por la materia no es el mismo que el de aquellos que son de letras. En este sentido, encuentra que tanto estudiantes como docentes de secundaria antes leían en libros y fotocopias, en cambio ahora coexiste con una lectura en computadora y celular. Incluso su acceso es mediado con gran ayuda de los dispositivos móviles. Si alguno/a tiene dificultades para contar con los textos literarios, se las ingenia para conseguirlos, como retirar libros de biblioteca, o incluso sostiene que “A veces retiro de otras escuelas donde hay biblioteca para que ese alumno que no tiene materiales acceda. De alguna manera nos logramos organizar”.

De acuerdo con lo anterior, cuando realiza la selección de textos, prioriza aquellos que están en la escuela, en lo posible con bastante disponibilidad. Por ejemplo, la colección Lecturas Grabadas, o Las colecciones de cuentos de Cortázar, tiene muchos ejemplares en todas las escuelas donde trabaja. También utiliza Las colecciones del Bicentenario y cuentos de manuales que se destacan por su cantidad en las bibliotecas

escolares. En algunos casos son cuentos cortos, que se podrían fotocopiar o descargar, pero prioriza la posibilidad de acceder al objeto libro. Todo lo anterior lo tiene en cuenta en la planificación del año.

En cuanto a las fotocopias, las deja en el kiosco de las escuelas, y en otras que no tienen fotocopidora, en las inmediaciones. Trata de llevar materiales que estén en algún lugar a disposición de sus estudiantes, porque surgen imprevistos con lo digital, ya que pierden el PDF o no recuerdan cómo buscarlo, cambian el celular, entre otros.

Por lo tanto, en la selección de textos, tiene en cuenta las posibilidades de acceso, su disponibilidad, y si podrán o no acceder digitalmente. En algunos casos, cuando el contexto lo permitió, logró que compraran el libro (nuevo y usado) en algunos cursos de la escuela que se encuentra más alejada. Expresa que cada comunidad tiene sus particularidades y exige que el docente las vaya conociendo, porque incluso en la misma zona, tienen expectativas e intereses muy disímiles, que pueden hacer variar la selección del material literario.

En cuanto al uso de antologías, la docente entrevistada comenta que para seleccionar cuentos utiliza *Lecturas Grabadas*, y las antologías del Bicentenario. Particularmente en sexto año trabaja la antología de Colihue, *Y usted de qué se ríe* y *En frasco chico*. También, hace varios años utilizó, de la misma editorial, *Cuentos españoles contemporáneos* y *Cuentos brasileños del siglo XX*, porque recién comenzaba su trabajo como docente y no tenía tantos libros, entonces “me salvaban esas colecciones que tenía en mi casa y me servían para trabajar determinados temas o me resultaban interesantes y por eso las utilizaba”. Actualmente, prioriza aquellas selecciones que están presentes en la biblioteca de la escuela en cantidad, para poder asegurarse que todos accedan al texto en la clase.

A la hora de llevar antologías al aula, trabaja con fragmentos. Elige los textos que le resultan más interesantes, y generalmente lleva sus propias propuestas de trabajo. También lee el abordaje teórico que ofrecen, porque le sirve para pensar el análisis literario. En este sentido, resalta que cuando era estudiante de Letras, leía ejemplares de la colección Colihue, porque le servían para estudiar: eran económicas, tienen un análisis completo, útil para hacer un primer acercamiento, para tener una mirada global, para contextualizar y, a modo de disparador, para seguir investigando determinados géneros y autores.

Por otro lado, en lo que refiere al uso de las antologías en el aula, la de humor de Colihue la llevó por fragmentos en fotocopias. Eligió cuentos que le sirvieran para focalizar en conceptos centrales de sexto, como, por ejemplo, “Los crímenes de Londres” de Conrado Nalé Roxlo para trabajar la parodia. En cuanto a los paratextos, como la introducción o el Póslogo, prefiere llevarlos solamente en otros textos de Colihue que son más extensos, como *La Nona* de Roberto Cossa. En cambio, en estos casos, selecciona algunos textos literarios de las antologías, y los paratextos teóricos los usa como insumos para preparar sus clases o pensar las consignas, pero no los comparte con los/as estudiantes.

Respecto a las propuestas de las antologías de Colihue, no las utiliza, ya que prefiere llevar sus propias secuencias. Considera que las de la editorial promueven la intertextualidad, pero no son prácticas para sus cursos. Por ejemplo, en algunos casos se pide hacer un cuadro analizando todos los procedimientos humorísticos de la antología completa, pero ella no propone la lectura total del libro, entonces no es útil. Las antologías, especialmente las de hace varios años, para la docente entrevistada esperan un perfil de estudiante que no se ajusta al actual, con análisis muy exhaustivos que exigen mucho tiempo y paciencia que no son pertinentes a los tiempos actuales, por lo que

considera que en su mayoría son anacrónicas. De todos modos, a veces le sirven como disparador para pensar otras consignas.

A diferencia de las propuestas de Colihue, la docente sostiene que en sus clases tiene en cuenta el tiempo, y piensa en consignas a largo plazo que tienen que ver con otro tipo de prácticas. Por ejemplo, en tercer año leyeron *La oscuridad de los colores*, y les propuso como proyecto final, presentar de manera grupal un *lapbook*. En otras oportunidades solicitó simular un chat de *WhatsApp* entre personajes, en el que cada integrante del grupo debía encarnar un rol. Expresa que busca proponer consignas que no generen resistencia en los estudiantes, que los motiven y que funcionen como proyecto final luego de leer textos extensos.

La docente resalta de las antologías de Colihue que son ediciones “cuidadas”. Es decir, tienen citas textuales, bibliografía, una introducción y póslogo que conversa con otros textos, y que es útil tanto para el docente como para el estudiante. Se incluyen datos biográficos del autor, de su posicionamiento en un movimiento y contexto histórico. Además, son económicas. Otra edición que le parece semejante para llevar al aula, pero que considera tiene una estética más atractiva para el estudiante, es la colección de la editorial Cántaro. Indica que junto a Colihue tienen un abordaje teórico muy particular.

En cuanto a los manuales, en lo que respecta a los que llegaron en cantidad por envíos del Estado, no encuentra correspondencia entre lo que ofrecen y el *Diseño Curricular*. A diferencia de las antologías que no están ligadas a un año en particular, en estos se advierte cierta distancia para adecuarlos a las prescripciones de cada año.

III.3.5. A partir de las entrevistas

¿Cómo hacer, en medio de la prisa y voracidad de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el yo en un mundo en que se ha vuelto la única posición de

enunciación? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman de verdad o concepto?
Carlos Skliar, 2020, p. 51

A partir de las entrevistas realizadas, detectamos algunos aspectos en común. En primer lugar, la importancia de la disponibilidad del material que, si bien no es el tema central del presente trabajo, surge como condicionante en la selección de textos. Como sostiene Gerbaudo (2011), las “aulas de lengua y literatura” no designan solamente el diseño didáctico de la clase, sino que incluyen todas las decisiones previas. De esta manera, las profesoras entrevistadas concuerdan en la necesidad de pensar con anticipación si los textos seleccionados son parte de un “canon accesible” (Fowler, 1988). Lo anterior se resuelve de diversas maneras (fotocopias, libros disponibles en bibliotecas, formatos digitales), con ciertas particularidades que se destacan, entre los que se encuentran modos de leer contemporáneos, como el uso de celulares, algo que sostiene la mayoría de las/os docentes en la encuesta y en las entrevistas (a excepción de una de ellas que trabaja en una institución bilingüe en la que pueden recurrir a otros dispositivos como *Kindle*, y otra docente de escuela privada religiosa que tienen prohibido el celular en clases). De allí que la circulación de estos libros en las bibliotecas escolares (como la antología de humor) tenga impacto en el reconocimiento del material por parte de los/as docentes, ya que todos aquellos libros de los que se pueda disponer en la escuela son de utilidad para las actividades diarias. Además, ante el uso de textos digitales, y la coincidencia de las docentes en la importancia del objeto libro, que permite cierta totalidad, frente a la dispersión de las fotocopias y los módulos, este tipo de antologías permite, junto a su precio accesible, un interés que escapa a decisiones estrictamente literarias, pero que tiene incidencia en ciertos modos de leer: la posibilidad de manipulación del libro completo y la lectura en clases de paratextos teóricos. Asimismo, las bibliotecas son espacios que pueden ser activos cuando, como comenta la docente del caso dos, se arman en conjunto

caminos de lectura, o como cuando estas son nutridas por compras a cargo del colegio (como en la institución bilingüe) o por envíos del Estado (como nos cuenta la docente de escuelas provinciales), que aseguran sostener ciertas lecturas en el año. En lo anterior vemos la complejidad de las decisiones prácticas docentes, como indica Anne Marie Chartier (2024), frente al interrogante que surge del objetivo del saber pedagógico, “en esta situación, ¿qué hay que hacer?”:

La respuesta a esa pregunta en la acción es ecléctica, ya que el maestro nunca hace funcionar un solo procedimiento, sino varios en paralelo. Y esa diversidad en la simultaneidad, aun respondiendo a teorías diferentes, está dotada de una fuerte coherencia pragmática (Chartier, A. M. y Brito, 2024, p. 20).

En todos los relatos de las entrevistadas, a partir de consultarles por cuestiones de sus vínculos con la comunidad, se infiere que son docentes que lograron concentrar cierta cantidad de horas en algunas instituciones, de allí su sentimiento de pertenencia en estos establecimientos, que además justifica la motivación y el interés por reconocer y expresar las variantes contextuales. En todos los casos, se muestran conocedoras de los lugares que habitan, por lo que exploran lo disponible y lo que puede construirse para que lo esté (préstamo de libros personales, de otras bibliotecas, digitalizaciones, lugares conocidos y cercanos en los cuales dejar las fotocopias diseñadas *ad hoc*, entre otros). Esta relación vincular es importante, en tanto los docentes reconocen a sus estudiantes como sujetos de derechos. En ello podemos afirmar, como sostiene Devetach (2012): “Todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad” (pp. 38-39).

En cuanto al uso de las antologías de editorial Colihue que pertenecen al corpus propuesto, las docentes entrevistadas coinciden en que no las utilizaron en sus clases de forma completa: las trabajan por fragmentos, tanto fotocopias como módulos digitalizados. A estas selecciones agregan otros corpus (como comenta la segunda

docente entrevistada) o paratextos escritos por la propia docente (como advierte la primera profesora). Estas selecciones incluyen algunos de los textos literarios y también de los paratextos teóricos. En el caso de la segunda docente, cuando utilizaron la antología en formato libro, si bien permitió una significativa continuidad a lo largo de todo el año, evitó las actividades que proponían.

Pueden verse aquí ciertas similitudes entre la labor del docente y la del antólogo. De acuerdo con la etimología, este último “recoge las flores”, es decir escoge los “tesoros de las letras”, a menudo los fragmenta, y los dispone para un público más amplio y menos especializado. Como hemos visto, son estas operaciones también las que llevan adelante los docentes con las antologías, transformándose de algún modo en antólogos de segundo grado, diseñando nuevas antologías que se convierten a su vez en una selección de la selección. Las operaciones que los docentes ponen en marcha generan una nueva *dispositio* (Porrúa, 2013) que se articula mediante un montaje artesanal, solidario también con nuevas consignas y prácticas pedagógicas.

Otro aspecto a tener en cuenta y en el que coinciden todas las profesoras entrevistadas es que el uso que realizaron de las antologías de Colihue varió con los años de experiencia docente. Así comentan las docentes del tercer y cuarto caso, en tanto coinciden en que cuando recién iniciaban sus prácticas este tipo de antologías colaboraba en cómo elegir la selección de textos, una forma de solucionar la distancia entre su formación académica y las necesidades de la educación secundaria, como el canon de determinados géneros. De hecho, en el caso 4, se sostiene que en los inicios de su carrera las antologías la “salvaban” a la hora de planificar sus clases, lo que les otorgaba un poder y un rol crucial en sus prácticas. También sus paratextos teóricos son una selección que permite pensar recortes o formas de abordaje, que incluso considera fue de ayuda en sus años como estudiante universitaria.

En cuanto a las actividades que proponen las antologías, las docentes entrevistadas no las utilizan en el aula. Para abordar las selecciones que realizan de Colihue, prefieren llevar sus propias consignas, en muchos casos vinculadas con la invención y proyectos finales. La tercera y cuarta profesora coinciden en que están desactualizadas, pero que pueden servir de disparadores para pensar otras actividades que se ajusten a intertextos contemporáneos, como películas actuales.

De acuerdo con lo anterior, no siguen el orden propuesto por las antologías y construyen, como decíamos más arriba, una nueva *dispositio*, lo que genera cambios en las series, las relaciones y los modos de leer. Como dice Daniel Link al referirse al trabajo de selección que realizamos los docentes,

Como pedagogos, trabajamos con autores y textos canónicos, qué duda cabe, pero porque queremos resistir a su fuerza prescriptiva, los ponemos a circular en series que, en algún sentido permiten interrogar a la institución literaria en su conjunto. ¿Para qué? Un poco para no aburrirnos. Otro poco por una cuestión ética: liberar a la experiencia literaria (la escritura, la lectura) del autoritarismo del que está presa. (Link, 2019, p. 16)

Estas nuevas series y ordenamientos generan nuevas formas de apropiación. En algunos casos, como la segunda docente, explica que primero leían los textos literarios seleccionados y luego algunos paratextos teóricos. También su uso es flexible, como refiere la tercera profesora que prioriza los cuentos según su extensión de acuerdo a los tiempos de clase. Además, los paratextos teóricos, como comentan la segunda y cuarta docente, en algunos casos son insumos para pensar sus clases, en lugar de dárselos a sus estudiantes, por lo tanto, su destinatario principal es el profesor.

Podemos considerar, en este aspecto, la investigación sobre libros de textos de Negrin (2009). Si bien la investigadora focaliza su estudio en manuales escolares, puede considerarse válido también para analizar las antologías propuestas, en tanto objetos híbridos. La autora da cuenta del uso no homogéneo y flexible que realizan los docentes de los manuales: desde una dependencia completa, a adaptaciones y agregados, hasta su

total prescindencia. Es decir, no hay patrones de empleo únicos. Por lo tanto, que los docentes expliciten el uso de este tipo de materiales, no significa que no construyan artesanalmente sus clases. En este sentido, Negrin (2009) refiere a las polémicas que suscitan los manuales y recupera las palabras de Alvarado (1999), quien, al ser consultada por el riesgo de entregar la educación a las empresas editoriales, considera que:

Sí, seguro. Pero no hay más remedio que correr ese riesgo. Defiendo el libro de texto, en general, porque el docente puede hacer muchas cosas más allá del libro, en la medida de sus recursos. Y el docente sin recursos tiene, finalmente, el libro. (p. 3)

En relación con lo anterior, advertimos que, si bien las docentes recurren a materiales escolares que orientan la lectura y las actividades en el aula, las entrevistadas no dejan por ello de posicionarse como “autoras del curriculum” (Gerbaudo, 2011). Ellas expresan tener en cuenta el contexto, y en este sentido, los modos de leer que priorizan se ajustan a la diversidad de espacios en los que se desempeñan. De allí que no utilicen las actividades de las antologías o no ofrezcan el corpus completo. Asimismo, el canon está condicionado por las diversas realidades que habitan. En algunos intercambios surgieron condicionantes en la selección referidos a temáticas que no eran esperables por el perfil de la escuela (como en la tercera entrevista), o limitaciones que imponen autoridades escolares (como en la primera entrevista), que recuerdan las típicas “censuras” que sufre la enseñanza de lo literario en el aula, bajo lo que Bombini denomina la “ley del usufructo” (1991). Otras censuras tienen lugar desde los propios docentes, como la cuarta docente entrevistada, que evita ciertos temas que podrían ser dolorosos o incómodos para sus estudiantes, aspecto que delata la mirada empática por las realidades que atraviesan sus alumnos/as y, a la vez, las dudas e incertidumbres que puede promover la literatura en ciertos contextos que interpelan la labor docente. En este último punto, también visibilizamos los alcances de nuestra profesión, que supera lo meramente

académico y disciplinar, que nos expone a cuestionamientos propios del contexto escolar en los que se suman otras voces que nos agregan preguntas sobre nuestras prácticas, como los/as estudiantes, las familias, el equipo de orientación, otros/as colegas, los representantes legales, entre otros.

A partir de todo lo anterior, podemos sostener que, en las entrevistas, las docentes no enfatizaron principalmente en el uso de las antologías seleccionadas de Colihue aspectos vinculados a los *Diseños Curriculares*, ni se explicitaron mandatos canónicos inmodificables. En su lugar, las profesoras expresaron apertura a los cambios que exige cada contexto, intercambio con colegas, y un uso flexible y disruptivo que desafía los protocolos de las antologías, es decir, asumen un rol “productor”, “contrario a la concepción del docente como un técnico reproductor de verdades oficiales que deben ser reproducidas” (Bombini, 2015b, p. 25).

IV. CONCLUSIONES

Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante.

Graciela Montes, 2006, p. 8

No solo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro

Federico García Lorca, 1931

En la presente investigación, partiendo de la concepción de que las formas construyen sentido (Chartier, 1996) se consideró que existen estrategias y condicionantes que pueden “ordenar” la lectura, y construir desde la mediación editorial determinados protocolos. Se seleccionaron antologías escolares que por su condición de dispositivo híbrido tienen en su materialidad una significación especial, en tanto son múltiples los factores que inciden en su confección: la institución escolar, el mercado, lo literario, los lectores esperables (alumnos/as y docentes). La materialidad de sus libros da cuenta de ciertas concepciones literarias y didácticas, y también expone cierta estrategia de competencia editorial, ya que se ha podido sostener en el tiempo con consecutivas reimpresiones, en diversos contextos históricos, y con cambios en las políticas educativas. Rastrear qué caminos de lectura se establecen y cuáles son los objetivos que se persiguen es lo que se intentó realizar en esta tesis con cuatro antologías de Colihue, y se obtuvo en una lectura crítica ciertas coordenadas que marcan protocolos de lectura que intentan orientar (ya que no pueden determinar totalmente) la lectura.

En este sentido, se argumentó cómo los paratextos que acompañan a las antologías instauran un modo de leer coherente con uno de sus lectores esperables, en este caso “poco entrenado”, “inicial” o “escolar”. Así las antologías seleccionadas clasifican y analizan los cuentos desde los géneros literarios, porque, contrariamente a una literatura que presente desvío, indefinición o ruptura, en la institución escolar, como han señalado

muchos estudiosos (Montes, 2006; Bombini, 1991; Diaz Rönner, 2001, entre otros.), a menudo se busca “domesticarla”, para poder facilitar su estudio, en una producción de significado controlable. Asimismo, tal como se vio, a través de una estrategia estrábica, estos dispositivos apelan también a un lector más entrenado, el docente, al cual se dirigen ciertos paratextos.

En la primera parte de la tesis se focalizó en los protocolos de lectura, y se especificaron coordenadas que establecen un camino lector. A partir de este análisis se pueden detectar diversas concepciones de lo literario que direccionan el sentido. Por un lado, la tensión entre una posición teórica ligada a una “lectura escolarizada” y otra cercana a la “lectura por placer”. En esta última, postura acrítica y subjetiva, se insiste en las antologías desde las contratapas e introducciones, al aludir al deseo y la magia. Sin embargo, en tensión con esta mirada, encontramos otra concepción en el predominio de textos explicativos funcionales a una mirada escolar, en la cual se esperan resultados calificables más allá de las interpretaciones del lector, con consignas que pueden brindarse a un grupo de estudiantes de forma simultánea y homogénea.

A su vez, en algunos paratextos encontramos una concepción de la literatura unida a lo vital. En este mismo sentido varias de las consignas de las antologías remiten a trabajar en grupo, dramatizar y oralizar las producciones realizadas. Entonces, en lugar de la lectura idealizada en silencio e individual, se la propone como una práctica cultural, social e histórica, en una “comunidad de interpretación” (Chartier, 2000) que exige repensar nuevas categorías de experiencia y subjetividad ligadas a la literatura (Cuesta, 2013; Larrosa, 2003).

Se configura en estos materiales una figura de enunciador y de lector esperable. Este último necesita una guía anterior y posterior a la lectura con apelaciones que lo definen como “poco entrenado”, ya que en tanto “sujeto secundario” (Dalmaroni, 2011)

consume pasivamente lo que los lectores expertos (críticos, investigadores y profesores) recortan y escriben para él. En cambio, el enunciador es quien tiene el poder de seleccionar y aportar análisis teóricos porque posee el conocimiento académico. Así encontramos en los paratextos iniciales un énfasis didáctico por explicar el significado, con definiciones y precisiones de conceptos, con referencias a otros textos a partir de paráfrasis o citas que eviten la búsqueda por fuera del libro escolar, es decir, se intenta limitar la incertidumbre que podrían generar significados “desviados”. Se representa de este modo a la lectura literaria como una práctica que requiere erudición, que puede ser guiada, y en la que habría interpretaciones “correctas”. Además, se adelantan recorridos de lectura ya realizados por lectores especializados, en varios casos sin fuentes de referencia, o incompletas, aglutinadas y desdibujadas, que brindan una aparente objetividad indiscutible. De este modo, se propicia un modo de leer en el que la teoría antecede a la lectura y se dificulta la posibilidad de que el lector pueda discutir estos supuestos teóricos descontextualizados y fragmentados, no advirtiendo lo que Kuentz (1992) encuentra como común a todo manual: que en lugar de texto es un conjunto de citas. Así el lector probablemente podrá repetir conceptos, pero no discutirlos ni tampoco entender cómo se llegó a las conclusiones que proponen los enunciadores, lo cual imposibilita el cruce de la teoría con nuevos textos.

Estas condiciones podrían también estar dirigidas al docente que selecciona estas antologías: el profesor lector modelo de estos libros aparentemente tendría ya resuelta la selección literaria, la teoría (y su transposición didáctica), la contextualización de estas lecturas, las consignas, etc. Sin embargo, como hemos visto, ni estudiantes ni docentes parecen someterse a estas leyes y se apropian del libro y sus textos en diversas formas.

La literatura en la escuela no puede relacionarse exclusivamente con la lectura y su socialización. Su contexto de desarrollo exige demostrar que se puede hacer “algo”

con los textos, que habilite evaluaciones y calificaciones. Por ello, las introducciones y Póslogos son exposiciones ordenadas, con varios subtítulos y breves desarrollos, en los que se repite información, se reformula, y se resalta aquella que se considera más importante. Desde esta mirada lo central es que el lector pueda buscar y copiar información, que suele ser solicitada como respuesta de las consignas de la antología, en un uso tautológico del libro.

El canon literario propuesto se constituye a partir de un concepto amplio, abierto a relaciones y análisis de variados campos de significado. Así se establecen lecturas con productos del cine o la televisión que facilitan el acceso al lector desde lo conocido, con textos no ficcionales (noticias periodísticas) o se aplican análisis realizados a esos productos a textos literarios de forma semejante. En este “estallido de la literatura” como objeto de estudio y enseñanza (Cuesta, 2011) se propone una definición de lo literario difusa, en la que se cuestionan sus límites.

En la primera parte, también nos detuvimos en las propuestas de escritura que proponen las antologías en las que el lector se transforma en productor. Si bien algunas se acercan a lo textual y estructural (a modo de comprobación de lectura), otras permiten producir nuevos textos que superan la mera copia. En este sentido y siguiendo a Alvarado (2013), son cercanas a la “escritura de invención”, y semejantes a las propuestas del taller literario que tienen “algo de valla” y “algo de trampolín” (Tobelem, 1994). Se esboza un concepto de escritura en el que la creación no es espontánea, ya que los nuevos textos se promueven desde lo leído en los paratextos y cuentos seleccionados.

En el grupo de preguntas cercanas a lo textual, incluidas en las antologías bajo el título de “Lectura” o “Para comprender e interpretar”, se buscan respuestas que apuntan a detectar tipos de personajes, acciones núcleo, rastrear o marcar determinados pasajes en el cuento, entre otros. Esto es acorde con los paratextos en los que se resaltan los aspectos

estructurales y permiten una respuesta que puede ser definida como “correcta”. Asimismo, algunas consignas solicitan información presente en las introducciones y Póslogos, lo cual además del funcionamiento recursivo del libro y de instaurar un modo de leer en el que se debe copiar y pegar, refuerzan la importancia de los mismos, que se ubican como información imprescindible para la comprensión de los cuentos. En otras consignas que proponen parafrasear o ampliar citas, explicar títulos, o que el lector traspare modelos de análisis de los paratextos a nuevos cuentos, si bien exigen repetir información, se promueve que el alumno responda con sus palabras, lo cual da cierta libertad y habilita al lector a detenerse en detalles no determinados por la consigna. Es comprobación de lectura, pero desde la puesta en práctica del concepto teórico.

En el grupo de consignas de escritura, la finalidad es producir nuevos textos. En este sentido, las consignas tienen “vallas” y “trampolines” que la limitan e impulsan, porque el lector escribe a partir de lo leído. Entonces parten en algunos casos de frases disparadoras (que suelen ser citas de los cuentos), sugieren cambiar tipos discursivos, cruzar con otros géneros artísticos (películas, canciones, teatro), cambiar la perspectiva, entre otros. Además, varias de las propuestas insisten en el trabajo en grupo, en una escritura colaborativa que rompe la idea de genio creador. De este modo, se apela a transformar lo leído, resemantizarlo, y habilita múltiples respuestas que se pueden trabajar y ampliar desde una práctica cercana a los talleres de escritura, como el “comentario de textos” (Frugoni, 2006).

En las consignas también encontramos “guías” que facilitan las contestaciones esperables. Estas establecen pautas que ordenan los pasos a seguir, tanto en preguntas que involucran conceptos teóricos (por ejemplo, cuando se solicita comparar, se enumeran los pasos para lograr la relación; o preguntas que incluyen definiciones de conceptos aludidos) como en las propuestas de escritura en las que los nuevos textos tienen puntos

de partida (personajes, lugares o tiempos posibles). Aquí también se entiende que el lector, estudiante, necesita ser guiado, posicionado en el lugar de quien carece o desconoce de determinadas herramientas para abordar textos.

A partir de lo expuesto, la lectura es orientada y condicionada desde sus paratextos en los que desde un análisis crítico encontramos diversas concepciones en tensión (como actividad escolar ligada al trabajo, la clasificación, el estudio y la erudición; frente a la lectura por placer, relacionada con el deseo y la experiencia) y la puesta en crisis de los límites de lo literario en la propuesta de un canon amplio y flexible que incorpora productos y conceptos teóricos de diversos campos. Asimismo, se instauro un modelo de lector estudiante pasivo que necesita ser conducido para incursionar en la literatura, y enunciadores que se posicionan en el lugar de saber y marcan distancias, al procesar textos para facilitar su acceso. Por otra parte, en las consignas de escritura, esta es vinculada a un trabajo consciente que surge de la lectura, de conocimientos previos, de estrategias, y que la reconocen como un problema retórico, con propuestas que tienen un determinado contexto y que pueden ser socializadas.

Por su parte, la literatura en estas antologías, se configura como un corpus construido por ciertas instituciones y agentes; que requiere de cierta *expertise* para su lectura y disfrute; que surge en un contexto determinado que es necesario conocer; que se ordena en series que pautan (o intentan pautar) modos de leer: géneros, movimientos, generaciones, temas, etc.; que se organiza en libros económicos, manejables, diseñados con poco cuidado estético y profusión de paratextos que aluden a la lectura como una práctica escolar en lugar de una práctica cultural o artística.

Las antologías presentan así, al igual que la literatura escolarizada en general, una serie de tensiones que no se resuelven, sino que se mantienen latentes en sus propuestas y que abren posibles grietas a través de las cuales tanto docentes como estudiantes a

menudo eligen ingresar a los textos. Ello lo pudimos observar en la segunda parte de esta tesis, en la que nos detuvimos en encuestas y entrevistas realizadas a profesores marplatenses de Prácticas del Lenguaje y Literatura, desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012). Priorizamos la diversidad de materiales y contextos, para encontrar modos de leer que mostraran continuidades y rupturas con los protocolos de la editorial. A partir de ello, podemos concluir en algunos puntos centrales. En primer lugar, la importancia de la disponibilidad del material, que lleva a que los/as docentes deban pensar con anticipación qué podrán efectivamente hacer circular en el aula. De allí, identificamos dos aspectos recurrentes: por un lado, en términos de planificación, las antologías ofrecen la posibilidad de pensar un grupo de textos agrupados por géneros, funcionales a docentes que necesitan ofrecer recortes literarios específicos, especialmente cuando están iniciando sus prácticas y encuentran distancia entre su formación y las aulas en las que desarrollan sus clases. Por otro lado, el canon de lo disponible en términos materiales, ya que algunas de las respuestas dieron cuenta de que las antologías permitían sostener un libro a lo largo del año, en lugar de las fotocopias o el celular, o que se encontraban en la biblioteca de la escuela.

Como referimos anteriormente, es una parte invisibilizada de nuestra profesión el arduo trabajo de seleccionar y gestionar cómo conseguir efectivamente materiales para el aula. Estas entrevistas permiten ver que a menudo los motivos por los cuales se eligen ciertas lecturas no son cuestiones “inmanentes” a los textos (su “calidad literaria”, su rol canónico, el lugar del texto o del autor en la historia de la literatura), sino materiales. De allí que inciden distintos factores en la restricción o ampliación del canon que exceden la formación docente, como cuando se deben contar cuántas páginas se pueden fotocopiar (teniendo en cuenta límites económicos), digitalizar (a la espera de una lectura exitosa y posible desde el celular), o cuando se debe leer obligatoriamente un libro porque es el

manual elegido por la institución, o aquel que ya se compró (y se debe usar para evitar problemas con las familias que ya hicieron un gasto económico). De lo anterior también surge la importancia de contar con bibliotecas nutridas, que permitan, especialmente en contextos vulnerabilizados, acceder a la experiencia de por lo menos una lectura de libros en papel. De esta manera, encontramos un conjunto de implícitos que circulan en la cotidianeidad docente, que se ven naturalizados y que aparentan ser “saberes obvios”, pero que son centrales para comprender las lógicas de acción que rigen el aula. Es necesario recuperarlos en conceptualizaciones teóricas las cuales exigen un ejercicio de interpretación, ya que como sostiene A. M. Chartier (2024) a partir de investigaciones que realiza con profesores: “el dominio de un tal saber práctico no es suficiente para tornarlo transmisible a otros” (p. 37).³⁷ En ello encontramos claves que rigen definiciones áulicas que cobran sentido en esos espacios específicos y disímiles, difíciles de discernir para quienes no conocen o transitan esa cotidianeidad.

Otro aspecto a destacar, es que, en cuanto al uso de las antologías de Colihue, las docentes encuestadas mayoritariamente no las utilizan de forma completa, sino que hacen sus propias “antologías artesanales” (Sardi, 2012; Bombini, 2015b; Hermida, 2019). En esta misma línea, las entrevistadas también indican que hacen su propia selección. Construyen sus propios módulos, los digitalizan, y, en algunos casos, agregan sus propias anotaciones con introducciones redactadas por ellas mismas. Además, experimentan y analizan resultados, a modo de “a prueba y error”, entonces reconocen que determinadas selecciones completas de las antologías que hicieron cuando empezaron su carrera

³⁷ En este sentido, A. M. Chartier (2024) explicita las dudas que surgen al abordar este tipo de investigaciones, como sostiene en referencia a sus propias reflexiones para un seminario: “En cada momento de mi trabajo, me decía: ‘Pero esto ¿no es sabido ya?, porque para cualquier persona que pasó tiempo en sus clases, enseñando, trabajando con maestros, estas son cosas conocidas’. Y al mismo tiempo, pensaba: ‘Pero si son tan conocidas, ¿por qué no están escritas?’”. Este es uno de los problemas de la reflexión sobre la práctica: de alguna manera, no entra en el marco habitual de los discursos. Sin embargo, es la condición de posibilidad para la producción de los discursos académicos’ (p. 60).

docente, fueron descartadas cuando obtuvieron cierta experiencia y, con ello, una mayor autoridad en la toma de decisiones. Asimismo, como nos comentaban las docentes entrevistadas, cuando entendieron que ciertos aspectos teóricos de las antologías no funcionaron, prefirieron reemplazarlos u omitirlos al año siguiente. Se reconoce en ello la reflexión a partir de la propia práctica, que hace del docente un productor (Bombini, 2015b) y “autor del curriculum” (Gerbaudo, 2011).

Es interesante también la coincidencia en varias de las entrevistas acerca del uso de las antologías como materiales teóricos para pensar sus propios recortes. En este sentido, algunas dicen usarlos para estudiar, en un intento por saldar las distancias entre su formación inicial y sus prácticas, y como una forma de actualizar y recordar aspectos centrales que deben tener en cuenta a la hora de pensar el corpus en términos literarios, pero también de la teoría literaria. Asimismo, detectamos cierta distancia entre la formación recibida y las propuestas de los *Diseños Curriculares*. En ello observamos cómo las editoriales siguen teniendo un terreno fértil de influencia en la “adaptación” de la teoría y las prescripciones curriculares a las prácticas en el aula, que suele ser especialmente de ayuda en docentes noveles o que transitan cambios en los diseños curriculares.³⁸

Las profesoras entrevistadas coinciden en que no utilizan las consignas que proponen las antologías. En su lugar, llevan sus propias propuestas ya que consideran que las que ofrece Colihue están en muchos casos desactualizadas, en relación con las referencias que proponen y con el tipo de pregunta frente a los modos de leer que actualmente circulan en las aulas. Prefieren consignas más cercanas a la invención,

³⁸ Tosi (2018) advierte que en la década de los 90, en el contexto de la reforma educativa, se le otorgó una gran responsabilidad al docente en el desarrollo del currículum, sin embargo, el Estado no brindó asistencia durante el proceso: “Esta tarea fue derivada al ámbito de empresas privadas y, entre ellas, las editoriales se ocuparon de esa función a través de productos editoriales, así como de capacitaciones aranceladas que, además, le proporcionaban puntaje al docente” (p. 96).

alejadas de perspectivas estructuralistas, de la mirada enciclopédica e historiográfica. En estas intervenciones las docentes demuestran una forma de trabajo que exige reconocer los grupos particulares en los que se desempeñan, en una mirada acorde a los actuales *Diseños Curriculares*, que pone en tensión la estructura que ofrece este tipo de materiales. Es decir, su planificación pautada y sus propuestas anticipadas al contexto, hacen que sea imposible una real flexibilidad, como sostiene Tosi (2018): “los libros de textos, al establecer objetivos y estrategias de enseñanza sin posibilidad de adaptación durante el proceso de aprendizaje, no podrían adoptar un enfoque constructivista” (p. 101).

Al ser consultadas/os los docentes, tanto en las encuestas en las que sostienen que usan mayoritariamente fragmentos, como en las entrevistas en las que comentan que cambian textos según la necesidad del curso, se advierte que no respetan el orden que propone la antología. En su lugar, parten de los cuentos y luego leen las introducciones, o saltean parte del corpus y/o lo amplían. Si bien como sostiene Carla María Indri (2023), “la provisión de condiciones que habiliten la experiencia con la literatura es responsabilidad del Estado” (p. 264), concordamos en su análisis en que no alcanza con la disponibilidad de libros en las escuelas para asegurar el acceso a la literatura y la formación como lectores, ya que resulta más complejo que la mera presencia material. En ello resultan fundamentales los mediadores y los modos de leer que tienen efectivamente lugar en el aula, para generar “grandes ocasiones” (Montes, 2006).

En conclusión, si en la primera parte dimos cuenta de una fuerte mediación editorial que parece guiar pasiva y ordenadamente desde la selección literaria, teórica y en las propuestas a los docentes y estudiantes, en el análisis de los modos de leer a los que tuvimos acceso, a partir de encuestas y entrevistas, advertimos que estos no se cumplen y se proponen desvíos y interrupciones en su uso en el aula. Es importante señalar, no obstante, que hablar sobre la práctica es complejo (A. M. Chartier, 2024) y que lo que

las encuestas y entrevistas plantean se presenta como un primer insumo para analizar las formas en que las docentes se apropian de estos materiales en el diseño de sus clases. De esta forma, se abren aquí posibles líneas para investigaciones futuras, en las cuales estos testimonios se triangulen con otras fuentes que permitan indagar las diversas prácticas y apropiaciones que tienen lugar en las aulas. Como sostiene Clifford Geertz, “Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos...” (2003, p. 24) por lo que en este trabajo de investigación hemos dado un primer paso en este sentido.

En esta línea de pensamiento, consideramos la necesidad de analizar críticamente la materialidad de los textos, y qué definiciones de lo literario promueven. Sin embargo, ese estudio es incompleto si no tenemos en cuenta también los espacios que transitan los/as docentes, en los que el canon no responde a cuestiones exclusivamente académicas ni didácticas. En ellos se ponen a prueba estos materiales: los textos literarios se exponen a ser recortados, limitados, censurados y juzgados; se puede acceder por libros obligatorios (como manuales impuestos o materiales que ya fueron comprados), desde lo digital (en el mejor de los casos) cuando faltan las fotocopias y los libros. Además, encontramos lugares en los que los libros están disponibles, en cantidad y variedad para construir caminos junto con bibliotecarios dispuestos, y otros donde se reclama y aguarda el objeto libro para ampliar las experiencias lectoras y desafiar las desigualdades (de allí la necesidad de envíos del Estado).

Retomando nuevamente el título de nuestra tesis, las antologías de Colihue, a pesar de su organización y de su ilusión de completar una clase, exigen del profesor antólogo que cultive, estudie el terreno y tome las decisiones oportunas, que de manera inquieta construya planes flexibles, atentos a las inclemencias del tiempo, y que de forma

colaborativa diseñe con otros/as nuevos mapas y estrategias. De acuerdo con los frutos que recoja, ganará experiencia para reorganizar su próxima cosecha. No se pueden anticipar plenamente los resultados, ni tampoco podemos generalizar las prácticas aquí comentadas, las cuales no pretenden ser un catálogo ni tampoco persiguen considerarse parte de un análisis global, pero sí podemos reconocer la necesidad del papel activo, de invención y dispuesto de los mediadores docentes para que estos “florilegios” adquieran verdaderamente sentido en el aula.

V. ANEXOS

Anexo 1. Guion para entrevista

Entrevista

Caso X

Antigüedad docente: X años

Título profesional:

Escuelas de Mar del Plata en las que se desempeña:

Cursos a cargo:

Ubicación de las escuelas:

- ¿En qué escuelas se desempeña como profesor/a? ¿son de gestión estatal o privada?
- ¿Tiene una mayor concentración en alguna escuela? ¿mayor experiencia en alguna de las gestiones (estatal o privada)?
- En las escuelas en las que actualmente trabaja ¿cuánto hace que se desempeña?
- A la hora de elegir trabajar allí ¿qué cuestiones priorizó (cercanía, disponibilidad, las características de la comunidad educativa, etc.)? ¿Cómo es su vínculo con la comunidad educativa?
- ¿Cómo lleva a cabo la selección de textos? ¿la realiza con otros colegas? ¿las características o los acuerdos institucionales imponen algún criterio en la conformación del canon?
- En el caso de trabajar en varias escuelas en iguales años ¿usa los mismos materiales?
- ¿Qué recuerdos tiene de su formación literaria (tanto de nivel secundario como de nivel superior) acerca del tipo de materiales que se solían utilizar? ¿recuerda algún modo de leer en particular? ¿alguna dinámica que destaque?
- De acuerdo con su formación ¿Qué modos de leer considera que se siguen sosteniendo en sus clases en la actualidad?
- Actualmente en sus clases ¿conviven otros modos de leer que se alejan de su formación? ¿cuáles?
- A la hora de leer, ¿debe diseñar previamente estrategias o acciones para asegurar los mismos en el aula? (*por ejemplo, ir a fotocopiadora, revisar en biblioteca, rastrear qué libros poseen sus estudiantes*) ¿Los estudiantes consiguen los libros por su cuenta, por fotocopias, por bibliotecas, etc.?
- Lo anterior ¿impone restricciones en la selección del material?
- ¿Suele trabajar antologías en el aula? ¿Cuáles? ¿de qué manera las lleva al curso? ¿En qué formatos? ¿completas o en fragmentos?
- En el caso de Colihue, respondió por ciertas antologías en la encuesta. En función de sus respuestas:
 - Si usa solamente los textos literarios ¿qué ventajas encuentra en esta selección? Además de su lectura ¿qué consignas suele utilizar para acompañar estos textos?
 - Si usa paratextos ¿son acompañados de una selección literaria? ¿cómo la elige?

- Si usa textos literarios y paratextos ¿respeta el orden que propone la antología? ¿sigue la propuesta como está en la antología o realiza algún tipo de modificación? ¿utiliza los paratextos teóricos o también las actividades?
 - Si la trabaja en forma completa ¿respeta el orden propuesto por la antología? ¿qué modos de leer propone para sostener la lectura completa?
- ¿Qué ventajas considera que ofrecen este tipo de materiales? ¿son específicas de este tipo de libro o lo encuentra en otros también? *En esta pregunta se tiene en cuenta en cada caso lo que dijeron en la encuesta a fin de ampliar y detallar lo contestado*

Anexo 2. Encuesta. Respuestas sobre las ventajas de las antologías literarias escolares.

¿Cuáles considera que son las ventajas que ofrecen?

54 respuestas

Respuesta 1. Poseer un criterio claro y accesible

Respuesta 2. Una de las ventajas radica en el hecho de presentar una selección relacionada, pero posiblemente variable, que contribuya a que los estudiantes puedan establecer relaciones y diferencias entre los elementos que la componen.

Respuesta 3. Textos reunidos por especialistas con un criterio que permite ampliar las competencias literarias de los lectores

Respuesta 4. Disponibilidad en las escuelas, variedad de temáticas para trabajar, variedad de autores en un mismo libro, pueden servir para ampliarse a partir del criterio de selección que proponen.

Respuesta 5. Reúnen textos generalmente atractivos y representativos de géneros/cosmovisiones en relación intertextual. La variedad de autores está bien seleccionada y no se aleja del Diseño.

Respuesta 6. Creo que permite problematizar sobre los criterios de selección, permite entablar relaciones entre los textos buscando aquellos elementos unificadores que están presentes en la diversidad y potenciar sus significados. Yo particularmente no estoy dando este año ninguna antología, pero sí estoy armando con mis estudiantes de primer año antologías a partir de textos escritos por ellxs. En ese proceso, justamente, vamos a abordar varias de las cuestiones entran en juego a la hora de editar una antología.

Respuesta 7. Profundizar los temas, conocer diferentes autores.

Respuesta 8. Variedad en un mismo espacio, el del libro. Pero a la vez unidad que, de ser bien lograda y con un eje interesante permite generar propuestas pedagógicas potentes.

Respuesta 9. Los chicos y chicas tienen la oportunidad de acercarse al soporte papel, al que pocas veces pueden tener acceso. Además conocen las formas de realizar búsquedas en el texto escrito, observan lo que es un índice, conocen a otros autores por ver escritos sus nombres, etc.

Respuesta 10. Siempre dependiendo del caso, diría que, en primer lugar, algunos paratextos son útiles, generan discusiones y son medianamente breves; en segundo lugar, la selección es un criterio fundamental para elegir una antología sobre otra. Además, en ocasiones, las traducciones son cuidadas y hechas por reconocidos traductores. También es importante mencionar que los precios de las antologías son, en general, accesibles, aunque raramente se trabajan de manera integral, como para pedir que las compren, sino más bien haciendo "selección de la selección".

Respuesta 11. La diversidad textual sin dudas. Las antologías son un excelente muestrario, una "ventana" para dar a conocer géneros y autores.

Respuesta 12. Algunas trazan un recorrido de lectura interesante para trabajar

Respuesta 13. Debo advertir que el uso de antologías completas era en formato papel y fue muy frecuente hasta la pandemia. En la actualidad el corpus que utilizo para textos breves o fragmentos suele ser el incluido en los libros de texto (que sigo pidiendo preferentemente en papel, original o fotocopiado pero en caso contrario usan sus teléfonos) y suelo agregar material de páginas como Orsai. Las ventajas que ofrecen es poder acceder o bien a diferentes autores de un pantallazo o bien diferentes escuelas literarias o tipologías. Teniendo en cuenta que el uso de los celulares es muy frecuente (y que la concentración de lxs estudiantes en esa situación es menos sostenida que años

atrás) el uso de antologías permite redondear conceptos ilustrándolos con textos de manera más efectiva.

Respuesta 14. Se inscriben en algún género literario, comparten algunos temas en común, permiten establecer relaciones, etc

Respuesta 15. Variedad de textos y autores, paratextos, actividades que aportan como apoyo al docente y la información complementaria.

Respuesta 16. Las ventajas que ofrecen son que:

- muchas veces incluyen textos que son desconocidos para los alumnos.
- los textos que aparecen son atractivos para los estudiantes.

Respuesta 17. Son breves. Permiten leer varios autores.

Respuesta 18. Selección acorde al año y diseño

Respuesta 19. La practicidad de tener en un mismo libro, una selección interesante de textos sobre un tema o género en particular.

Respuesta 20. La llegada a los alumnos

Respuesta 21. En cuestión de tiempo y elección ayudan a mi labor docente.

Respuesta 22. Variedad de autores.

Respuesta 23. En algunos casos, el itinerario propuesto y las propuestas de actividades.

Respuesta 24. Pueden darnos una idea de cómo agrupar textos y pueden facilitarnos la tarea de buscar y/o planificar. Sin embargo, yo siempre armo mis propias antologías para llevar al aula o elijo varios textos y hago que los alumnos los antologuen. Recorro en ocasiones a estas antologías, pero sólo para sacar de allí algún/algunos textos que me interesen.

Respuesta 25. Selección de algún subgénero: ciencia ficción o policial

Respuesta 26. En ocasiones realizan selecciones que, según las decisiones del docente y las particularidades del curso, pueden ser interesantes para abordar una secuencia.

Respuesta 27. Generalmente las antologías anexas actividades en las que se pueden vincular los textos y para los estudiantes es más sencillo encontrar el hilo conductor.

Respuesta 28. Reúnen textos en torno a una temática en particular

Respuesta 29. Poder ofrecer en un recorrido previamente pensado de acuerdo a temáticas que puede resultar muy útil. Creo que podrían simplificar la búsqueda de material en algunos casos.

Respuesta 30. Ofrecen guías con actividades de comprensión, interpretación y de invención que luego el docente puede seleccionar la que considere más pertinente para su clase y/o realizar las modificaciones de esas actividades propuestas por la editorial. Además selecciona los textos literarios más representativos de un género o estética. Y finalmente, el marco teórico suele ser de utilidad como material de estudio para los estudiantes.

Respuesta 31. Generalmente tienen buenas introducciones teóricas, un poco más completas que los libros de texto. Además la selección suele estar ya pensada para poder ser abordada, u ofrecen buenas traducciones o adaptaciones (en el caso de los mitos o los textos épicos). Las actividades también suelen servirme para darlas o adaptarlas.

Respuesta 32. Considero que son un recorte de temáticas y eso puede facilitar la planificación

Respuesta 33. Textos ya reunidos en un mismo libro, actividades pre y pos lectura.

Respuesta 34. Es más fácil encontrar cuentos por géneros específicos a través de las antologías.

Respuesta 35. A la hora de elegir un corpus de textos, las antologías ya publicadas permiten ahorrar tiempo.

Respuesta 36. Poder ofrecer una variable amplia de autores y textos pertenecientes a una misma cosmovisión y tener flexibilidad para trabajar.

Respuesta 37. Permiten conocer textos de distintos autores sobre una misma temática o dentro del mismo eje.

Respuesta 38. Ofrecen un conjunto de textos que tienen algo en común. Permiten leer variedad dentro de lo que se está estudiando. A veces me lleva a leer textos que no conocía o a pensar relaciones entre textos que no se me hubieran ocurrido. También suelen traer actividades que me pueden servir como ayuda para preparar algunas clases.

Respuesta 39. Variedad de autores o textos en un mismo libro. Permite analizar un corpus y establecer relaciones y características.

Respuesta 40. En general, la selección de textos es bastante variada ya que incorpora autores canónicos y otros no tan conocidos. Algunas de las antologías facilitan la introducción a determinados géneros o textos, gracias a sus estudios preliminares. Por otra parte, algunas de las propuestas de actividades o de las consignas de escritura son interesantes para trabajar en el aula. Finalmente, cabe destacar que- en general- fomentan la intertextualidad y la relación con otros lenguajes estéticos.

Respuesta 41. Considero que aportan un Corpus propicio para utilizar en el aula, al menos las que he utilizado en la Escuela Primaria.

Respuesta 42. Pueden presentar textos sobre temas puntuales y adecuados para determinadas edades que el/la docente no conoce, ampliando su repertorio para próximas planificaciones y clases.

Respuesta 43. posibilidad de acceder a varios autores en un mismo volumen

Respuesta 44. Problematicar la selección, reunir textos tal vez desconocidos

Respuesta 45. La compilación en sí y algunos párrafos. Por ejemplo algunas actividades (no todas). A veces el prólogo. Además suelen conseguirse y no son tan caras.

Respuesta 46. Textos en formato papel

Respuesta 47. Acceder a variedad de textos y/ o autores sobre una misma temática, género o subgénero de manera simple y cómoda.

Respuesta 48. Ofrecer opciones de textos para dar en cada año según el diseño curricular

Respuesta 49. Ofrecen una interesante diversidad de textos.

Respuesta 50. Si la selección nos gusta, permite trabajar con un libro completo en lugar de textos aislados y abordar otros textos, como algunos paratextos informativos de interés.

Por ejemplo, un par de años trabajé con la antología *Cuentos requeridos de Cántaro* en un segundo año, ya que tenía cuentos tradicionales, de autor, y de diversos géneros.

Entonces, en lugar de armar una selección para fotocopiar opté por incluir dicho libro como lectura obligatoria, entonces también pudimos trabajar otras cuestiones que habilita el soporte libro y el dispositivo antología.

Respuesta 51. Se puede seguir y profundizar un género o generar proyectos integrales e interdisciplinarios.

Respuesta 52. Presentar un itinerario ya armado

Respuesta 53. Nunca doy una antología completa porque considero que no todos los textos seleccionados son interesantes. Pero suele haber autores poco conocidos para mí que me acercan a nuevos textos. Además, las colecciones mencionadas poseen relatos breves que se pueden trabajar en poco tiempo en el aula.

Respuesta 54. Trabajar con un espectro de autores. Y también conocer otros. Quizá de otra manera no los hubiésemos podido acercarnos a determinados nombres o títulos (ni yo ni mis estudiantes)

Anexo 3. Entrevistas.

Caso 1 ³⁹

Antigüedad docente: siete años

Título profesional: Profesora en Letras (UNMDP).

Escuelas de Mar del Plata en las que se desempeña: Escuela Municipal y en un Instituto de gestión privada religioso

Cursos a cargo: 1°, 2°, 3° y 5°.

Ubicación de las escuelas: La escuela municipal recibe a una comunidad de barrios periféricos de la ciudad (Villa Evita, Las Heras). En muchos casos son hijos de trabajadores del pescado. La escuela privada se ubica en una zona de barrio con una comunidad de clase media trabajadora. En varios casos son hijos de padres que trabajan en la construcción, y muchos suelen viajar en el año a visitar familiares de otras provincias.

Las escuelas en las te desempeñás ¿son de gestión estatal o privada?

Una es de gestión privada con subvención y la otra es de gestión estatal municipal.

¿En alguna de las dos tenés mayor concentración horaria?

Tengo mitad de cursos en cada una, mitad de horas en cada una en este momento. Hasta el año pasado tenía todas las horas en la privada.

O sea, tenés mayor experiencia en la gestión privada.

Sí. Recién este año en la pública. En la privada desde que empecé a trabajar.

¿Por qué priorizaste esa escuela? ¿por la cercanía, por la disponibilidad, la posibilidad de unir horas en la escuela privada?

Yo empecé a trabajar en la privada sin el título, como estudiante avanzada, y me empezaron a dar cada vez más horas. La realidad es que se fueron concentrando las horas. Después cuando ya me recibí por una cuestión de comodidad, porque me habían acomodado todas las horas, para poder salir de un curso y entrar al otro.

En cuanto al vínculo con la comunidad ¿cómo te sentís en las dos escuelas?

Como tengo concentración de horas, lo que me pasa en la escuela privada sobre todo es que tengo mucho vínculo con la comunidad, porque los tengo muchas veces a los chicos, en general en primero, segundo y tercero tienen conmigo. Hasta el año pasado los tenía

³⁹ Entrevista realizada el 7 de diciembre de 2023.

en cuarto y en sexto también. Por lo tanto, el vínculo era muy bueno, mismo a los que no les termina gustando la materia de todos modos se llevan bien conmigo. Hacíamos un vínculo y especialmente con muchas familias porque van después los hermanos, los primos, los sobrinos y entonces es una comunidad que finalmente no es tan grande.

¿Y en la escuela municipal?

Ahora también me sucede algo parecido, porque tengo primero, segundo y quinto. También es una comunidad chica a la que van muchos hermanos. De hecho, tengo hermanos en los distintos cursos. Es una escuela chiquita que tiene una división de cada curso, por lo tanto, como voy casi todos los días los chicos te preguntan ¿quién sos?, y te terminás hablando con chicos que no los tengo, sé cómo se llaman.

Tenés la suerte de no ser una profesora “taxi”

Sí, este año cuando titularicé prioricé tratar de tomar todo en la misma escuela, sin conocer todavía la comunidad. Algunas personas me decían “te conviene, por un lado, pero no por otro...”, pero bueno, prioricé eso, y la verdad que es una comunidad linda para trabajar.

En relación con los materiales que usas para el aula en general, para hacer la selección ¿cómo la hacés?

En el caso de la escuela privada, la tengo que hacer con otros colegas porque hay más de una división por curso, entonces necesitamos ponernos de acuerdo, sobre todo en el uso del manual, si es que lo usamos o no, y en el uso de las lecturas literarias. De todas maneras, hay movilidad porque hacemos una lista un poco larga. Ponemos toda la lista en la planificación y cada una usa la que más le gusta, en ese sentido es bastante móvil. Yo debo decir que hago una planificación tentativa a principios de año, pero después se mueve bastante, sobre todo los textos literarios, de acuerdo a lo que va generando más interés en los chicos. Entonces a veces suelo poner opciones de novela, por ejemplo, “se va a leer una novela fantástica”, entonces cuando llega el momento, de acuerdo a cómo venimos, selecciono una u otra. Si aparece algo en el medio, cambio, claro, pero también hace unos años la escuela pide que por lo menos los textos literarios duren dos años, así se pueden comprar usados, o sea, los que entran a primero les comprarán a los de segundo, los de segundo a los de tercero, y así. Esto condiciona la selección, porque ya sé que cada vez que selecciono estoy eligiendo por dos años mínimo. Cuando entré a trabajar a la

escuela sí o sí usaban manual y con la compañera que estaba en el otro primero sobre todo porque era fanática del manual, y no me dejaba opción, o sea, me decía que primero necesitaba manual sí o sí, entonces usábamos uno y apareció la editorial Edelvives. Desde hace más o menos cinco o seis años, estuvo muy presente en la escuela y era una editorial que te regalaba absolutamente todo, mucho, el manual, literatura, y otra cosa que tenías era que te ofrecía la visita del autor. En su momento a mí me parecía muy valioso para la comunidad esa visita. Por ejemplo, fue Franco Vaccarini, Mario Méndez, entre otros. La visita era realmente productiva y los chicos la recordaban como algo que había sido realmente importante, incluso lo recordaban chicos de sexto que había tenido en primero. La realidad es que con el paso de los años... ya en el año anterior a la pandemia se empezó a proponer que sea virtual y los escritores que se proponían para venir a la escuela no ofrecían, a mi modo de ver, textos de calidad literaria y entonces empecé como a romper el vínculo con la editorial. El manual no me gustaba, convencí a mi compañera de que no lo usemos más, después cayó la pandemia y ese año no pudimos pedir manual por la cuestión económica. Bueno, entonces a partir de ahí, del 2020 yo tuve la posibilidad de empezar a armar módulos, de empezar a hacer otra cosa.

Eso en la privada ¿y en la pública?

En la pública directamente toda la primera parte del año nos manejamos con módulos que yo armaba, los subía a un Drive y casi nadie los imprimía. Todo se leía desde el celular. Y leímos una novela, pero también digital, yo subí el PDF. Tengo dos primeros, tres estudiantes la pudieron comprar. A mitad de año, llegó un envío del Estado, con libros de los manuales de Mandioca y la verdad que para mí fue una oportunidad para que tengan el acceso a un libro. Había un manual para cada uno. Entonces tomé la decisión a mitad de año de usarlos, como para que ellos tengan también el contacto con un libro, de leer los cuentos que traía el manual, porque me pasaba que era todo desde el celular, en el medio los juguitos, se distraen...

Y si hay que hacer cambios a mitad de año ¿hay que acordar con colegas?

No, porque en la escuela pública en la que estoy tiene una sola división por curso, solo primero tiene dos divisiones y yo estoy en ambos. Con otros años se habla para no repetirnos. Tengo primero y segundo, hablo bastante con la profe de tercero para que no se repitan los cuentos y las novelas.

¿Los acuerdos institucionales imponen algún límite para elegir un canon u otro?

No, tal vez en la escuela privada. Ahí tengo más limitaciones, en torno a lo que tiene que ver con determinadas temáticas, como, por ejemplo, no se pueden leer textos de brujas. Digamos, yo tengo bastante libertad y en este caso tiene que ver con lo religioso, no es algo que siga los lineamientos institucionales, sino decisiones sobre todo de la dueña de la escuela. Hay que tratar de evitarlo. En segundo tengo un proyecto que es textos de terror, y aparecen las brujas, tal vez, o la magia negra y todo eso, pero no lo explícito. Digamos, no pongo la temática, pongo “género de terror”, o “género fantástico, terror”. No pongo por ahí la lista de cuentos. Pongo “antología de cuentos preparada por la docente”, porque no tenemos conflicto con la familia, sino que, si entra la dueña al curso y yo estoy leyendo un cuento de brujas, ahí puedo tener un problema.

Sin embargo, de las familias no tuve conflictos. De hecho, cuando he tenido cursos más grandes hemos leído novelas como *Cometierra* o *Cadáver exquisito*. Lo que hago es enviar una nota anticipando que “vamos a leer textos seleccionados por su calidad literaria, pero que tienen algunas escenas que tal vez podrían llegar a incomodar y que no son obligatorias leerlas”. En general esos textos los di como optativos, y bueno, el que no quiere leer ese capítulo no está obligado, hicimos como ese acuerdo interno, previo lo charlé en dirección. Pero debo decir que los directivos no leen los textos literarios, los padres no leen los textos literarios, y la dueña tampoco, entonces no hay tanto problema.

¿Tenés varios cursos del mismo año?

Sí, los primeros se repiten.

¿Y repetís materiales?

Hago la planificación que vaya lo más pareja posible, pero no, este año me pasó que no pude completar la lectura de novela. En la escuela privada empezamos leyendo una novela policial y en la escuela pública también, pero al terminar la novela me di cuenta que al no tener en papel el texto era muy difícil para los chicos seguir o continuar la lectura en su casa. En la escuela pública en la que estoy hay muchos niveles de ausentismo, por lo tanto, íbamos por un capítulo y había que volver demasiado, había chicos muy perdidos porque por ahí habían faltado dos o tres clases, entonces tomé la decisión de, en la privada, seguir con la planificación y leer otra novela, que además era una novela de mayor complejidad. En cambio, en la escuela pública elegí cuentos que presentan algún desafío, pero que se puedan empezar y terminar en una clase. O sea, en

principio la planificación era la misma, pero cambió por cuestiones que tienen que ver con los materiales y con el acceso a esos materiales

Recordás de tu formación literaria (tanto de secundaria como en la universidad) los materiales que se solían utilizar, ¿te acordás qué tipo de materiales eran, en qué formatos, alguna consigna típica, etc.?

Bueno, yo soy de la época del Polimodal así que había muchos manuales, recuerdo mucho también esos manuales que venían, como, por ejemplo, con dos materias. Puerto de Palos creo que era de las más utilizadas. Era bastante lectura de los textos que proponían y hacer las actividades que venían en el manual. Así que tuve bastantes actividades de esas. Después los últimos años tuve otras profes que preparaban sus propios materiales, pero ya fue eso el último año. Pero sí, lectura fragmentaria por ahí de textos clásicos, sobre todo en la escuela recuerdo una formación más bien clásica.

O sea, con clásica querés decir usar manuales con determinadas actividades...

Sí, por un lado, eso, pero también las lecturas de textos literarios que leí en fragmentos eran *El Quijote*, *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, el *Lazarillo de Tormes*, digamos lo que conocimos como novela juvenil o la selección que yo hago hoy en el aula, están bastante lejos de esa que yo tuve para mí.

Y algo de tu formación ¿se sigue sosteniendo hoy?

La única dinámica que por ahí repito es una cuestión que tuve con una profesora que en algunas clases cuando terminaba nos leía un cuento y no nos pedía hacer actividades. Era como que nos regalaba una lectura. Esa actividad sí me pareció súper importante o marcó mi biografía y cada tanto la repito. Pero después, la cuestión del manual, yo me peleé bastante. De hecho, como te comentaba, en la privada solicitamos un manual porque es obligatorio, porque a la escuela le parece que primer año necesita un manual, porque lo ordena, lo organiza y bueno, yo tengo bastantes problemas, pero lo uso poco, o uso los textos literarios, pero no las actividades que vienen. Entonces a veces es como que trato de forzarme a usarlo porque sé que salen carísimos y entiendo que las familias hicieron un gran esfuerzo. Debo decir que muchas veces, al principio de año, subo el manual en PDF y les digo que prefiero que saquen las fotocopias y gastemos la plata en tres novelas.

**¿Qué formas o dinámicas en el aula se alejan totalmente de lo que fue tu formación?
Algo dijiste de la novela juvenil...**

Bueno, por ejemplo, yo recuerdo que tenías que elegir una obra de teatro de Shakespeare, leerla vos solo en tu casa, y después ibas a la escuela y te hacían una comprobación de lectura. Eso era todo lo que se hacía con el texto. Es una práctica que hoy en día creo que no tiene sentido, además de que es muy difícil llevarla a cabo porque los chicos necesitan de una lectura que esté acompañada. Creo, o lo que hago por lo menos en mi práctica, es seleccionar esos textos que tal vez son más difíciles para leerlos todos juntos. Pienso en cuarto, que leemos a *Martín Fierro* y lo leemos en el aula. O si vamos a leer, hemos leído *Antígona*, por ejemplo, completa, pero todos juntos en el aula y haciendo cortes, haciendo pausas. Y después sí, tal vez hago una selección de novelas juveniles, o que el mercado pone como juveniles, que son más livianas o de lectura mucho más sencilla, como lecturas operativas para que empiecen en la práctica de una lectura por sí mismos en sus casas. Después con esas lecturas hacemos trabajo de taller, o sea, cuando vuelven al aula no se hace una comprobación de lectura tradicional. Me acuerdo de las guías de lectura que me hacían diez preguntas, o las veintisiete preguntas, capítulo por capítulo de cada novela. Esas cosas son las que trato de evitar.

Eso lo reemplazas por la lectura en el aula y por consignas

Sí, hacemos lectura conjunta en el aula, hacemos muchas actividades de escritura de invención. Por ejemplo, este año leímos una novela policial, entonces después vimos noticia, pero escribimos la noticia de los casos policiales que estaban ahí, o hicimos pizarras policiales, que para hacer la pizarra tienen que leer toda la novela, o sea, mi comprobación de lectura fue esa.

Respecto a los materiales disponibles en las escuelas en las que vos estás, tanto municipal como privada, para pensar qué vas a llevar al aula, además del recorte del canon ¿qué haces? ¿qué estrategias usas para asegurarte que ese material va a estar en el aula?

En el caso de la privada, yo solicito el material más o menos con un mes de anticipación y todos los chicos la traen, o sea, son de treinta, dos por ahí que no traen la novela, no imprimen la novela o el manual o lo que vayamos a utilizar.

En el caso de la pública sí tengo que prever los materiales, o sea, con anticipación. A veces si vamos a ver algún género en particular voy a la biblioteca de la escuela

previamente, o uso mi biblioteca personal o de amigas. Soy yo la que lleva el material porque es muy difícil que ellos lleven o muy pocos chicos lo hagan. Lo tiene que proveer la escuela o yo, pero me tengo que asegurar.

¿Hay fotocopidora en la escuela?

No, en esta escuela pública no hay fotocopidora, sino que usan una fotocopidora que queda cerca a la que yo he enviado los archivos, pero lo mismo, traen las fotocopias de veinte chicos, dos o tres. Este año la verdad es que yo he sacado muchas fotocopias, lo que hago es elegir una selección de cuentos, imprimo diez copias y las llevo, y así me aseguro que los dos primeros que están en esa escuela usan los mismos textos. Entonces yo llevo las fotocopias a uno, las junto y las llevo al otro.

Y esto ¿te genera restricciones respecto al material que elegís?

Sí, me genera restricción sobre todo en lo que tiene que ver con si va a ser un cuento cuántas páginas tiene, por un lado, por lo económico, por el otro lado también por la cuestión de la atención, que después si ellos siguen trabajando con el cuento en el celular... No sé, me pasó un día que llevé un cuento que tenía ocho páginas y les parecía re largo, no lo podían seguir.

¿Te pasó en las dos escuelas?

No, en la privada no porque llevan sí o sí la fotocopias, porque no los dejan usar el celular en clase, está prohibido, no lo pueden usar. Esto es una cuestión que también me limita porque muchas veces no llevan la fotocopias. A veces cada tanto, digo, bueno, miremos rápido, pero lo que me pasa en la privada es que tiene que estar bien planificado y no puedo hacer tantos cambios como por ahí en la pública. En la municipal a mí me pasa desde que estamos leyendo un cuento sale un tema, se acuerdan de algo, yo me acuerdo otro cuento y para la clase siguiente lo leemos sin ningún problema, en cambio en la privada como no pueden usar los celulares, esos cambios no pueden ser tan de repente, o porque ya compraron un libro, lo tienen que usar.

¿Trabajás con antologías literarias?

Sí, trabajo con antologías, pero no completas. En segundo, por ejemplo, todos los años hago un proyecto, este año lo hice en las dos escuelas de microrrelatos de terror. Entonces de Colihue uso *En frasco chico*. Hago una selección y uso bastante también la parte

teórica, pero no la uso toda tampoco. Lo que sí he notado con las antologías... el primer año que tuve sexto (este año no tengo), usé *Y usted de que se ríe*. Estaba bastante perdida y me recomendaron esa antología y entonces usé una selección, no completa, pero bastante. Lo que me pasó ese año, y tuve que recalcularlo al año siguiente, es que la parte teórica a mi modo de ver está muy bien, pero muy desactualizada porque tiene ejemplos que están muy lejos de los chicos. Hay que reponer muchas cuestiones y termina perdiendo el sentido. También los textos, cómo están puestos en la antología, porque lo que tiene es que cada texto tiene una introducción previa de acuerdo al recurso humorístico que se utiliza, entonces también como el texto ese queda atado a esa explicación previa también pierde bastante sentido el texto en sí mismo literario.

¿Llevás la antología por fragmentos a ambas escuelas?

Sí, lo que hago es armar un módulo yo, con los textos que me parece que están buenos. En general, tanto con la antología de fantástico como la de *Y usted de qué se ríe*, lo que hago es armar el PDF con la parte teórica, y selecciono algunas partes y por ahí, como es bastante complejo, lo uso por un lado para ver la parte teórica, pero también para abordar textos complejos y ahí vemos toda la cuestión que tiene que ver con el discurso en sí mismo. Lo uso bastante para que se enfrenten a un texto teórico complejo y puedan ellos armar características. En el caso de *Cuentos con espectros, sombras y vampiros* seleccioné directamente cuentos, porque tiene cuentos clásicos. Como para ver el terror clásico.

O sea, en este caso lo usaste porque facilitaba la selección literaria

Exacto. Sí me pasa esto, que por ahí las primeras veces que los usé yo había leído los textos teóricos y me pareció como súper completos. Después me di cuenta que no tenían mucho sentido en el contexto del aula porque son por ahí complejos, en el sentido que tienen muchos nombres teóricos, muchos, pienso en el de fantástico que nombra un montón de teóricos... Todorov que está bueno, pero después muchos más y pierde el sentido para los chicos y de lo que uno está haciendo.

¿Y consignas de estas antologías? ¿las usaste?

No, las actividades las armo yo. Son de escritura de invención y en realidad en el caso de los microrrelatos los uso para leer y tratar de sacar las características. O sea, entre todos después de leer todos esos microrrelatos tratamos de llegar a características en común.

¿En eso te ayuda la parte teórica?

Sí, ahí sí uso un poco la parte teórica sobre todo para reponer características de los microrrelatos y de lo fantástico que vieron el año anterior y por ahí como ya conocen el género se enfrentan a un texto que es complejo, pero como que ya saben algo. Entonces pueden rastrearle qué es lo que es importante.

¿En la de humor también comentabas que usabas los textos?

En la de humor usé los textos y en algunos años usé la parte teórica. Tiene un Póslogo que es interesante y ese sí lo he usado, pero en los últimos años por ahí usaba algunos fragmentos con introducciones mías. O sea, armaba el módulo. Pero después de actividades de la antología no usé nunca, porque no se adecuaban, digamos, al objetivo de mi proyecto. Eso me pasaba.

El orden entonces es tuyo también

Sí, no sigo el orden de la antología. Digamos la uso más que nada, cuando las he seleccionado, por la temática de la antología, me ahorra ese trabajo de buscar textos humorísticos o textos con fantasmas o de microrrelatos,

Esa es la ventaja que marcabas también en la encuesta, que podés encontrar fácilmente cuentos según los géneros. Esa oportunidad ¿la encontrás en este tipo de material solamente o en otros también?

Pienso a veces en Colecciones del Estado que también están separadas por género, que también a veces acudo a la página. Después lo que tienen los manuales en general también tienen más facilidad, pero a mí lo que me pasa es que a veces no me gusta la selección o tienen un solo cuento del género. Digamos la cuestión de los manuales es que ofrecen para cada género un cuento y es como que leyendo un solo cuento el estudiante no se puede apropiarse de un género y sus características. Entonces sí, a veces me pasa que miro en la escuela, hay varios manuales de distintas editoriales. Entonces miro y saco ideas de cuentos de los de los distintos manuales y después con esos títulos armó yo el camino, facilita para seleccionar géneros.

Pensando en el lector, en los destinatarios, ¿cuál sería la dificultad para armar el género?

Yo creo que lo que tienen las antologías que están pensando en la escuela por ahí tienen una selección más variada, que a la que yo puedo llegar por mi formación. Digamos, por mi formación puedo hacer una selección más clásica. Igual creo que Colihue es bastante clásica, pero a mí me pasa que no uso solamente las de Colihue y entonces aparecen otros escritores, por ejemplo, pienso en fantástico, en terror en Mario Méndez. Su antología de textos sobre Mar del Plata a los chicos les encanta, y entonces lo que me permiten tal vez las antologías de distintas editoriales es eso, encontrar escritores específicos de literatura infantil y juvenil que yo en mi formación no conocí. Entonces por eso también me acerco a las editoriales y ahí voy leyendo las novedades o las antologías, buscando como un equilibrio o un balance entre mi formación más clásica y esos escritores que están dando vueltas que son nuevos. Además, lo que está bueno, y valoro un montón, es que estén vivos y den entrevistas, que tengan Instagram, que eso también puede llegar.

Caso 2 ⁴⁰

Antigüedad docente: dieciocho años

Título profesional: Profesora en letras (UNMDP)

Escuela de Mar del Plata en la que se desempeña: Escuela de gestión privada laica con subvención

Cursos a cargo: 2° y 6°

Ubicación de la escuela: zona urbana de clase media

¿Tenés mayor experiencia en gestión estatal o privada?

Tengo más experiencia en gestión privada.

En la escuela en que la que te desempeñás, ¿por qué la elegiste?

Fue la escuela que seleccioné para mis prácticas docentes. Luego de que terminé mis prácticas, como me fue bien, la docente coformadora me ofreció hacerle su suplencia del año siguiente y a partir de ahí seguí trabajando hasta el día de hoy.

¿Cómo es tu vínculo con la escuela, con la comunidad educativa en general?

Excelente, tengo trato con todos los actores de la institución y mis hijos van a estudiar en esa escuela, o sea que tengo un trato de confianza.

Cuando seleccionás los materiales para el aula, ¿lo haces sola o con colegas?

Hay una sola división para cada curso, entonces yo sola tengo sexto, es una escuela chica. Pero nos reunimos todas las profes de Prácticas del Lenguaje y Literatura, y hacemos ahí los acuerdos. Planteamos cada una qué quiere dar, qué contenidos tenemos que articular, tomamos decisiones en base a lo que otra profe ya dio, lo que quiere dar y armamos caminos de lectura de primero a sexto. Entonces trabajamos en equipo, pero cada una puede decidir lo que quiere.

¿Hay algún acuerdo institucional que marque indicaciones o límites que puedan determinar el canon a elegir?

No, para nada, cero. O sea, la escuela motiva mucho para que hagamos proyectos y demás, pero no, no interfiere en absoluto en las elecciones de textos. Ni en la manera de trabajar.

⁴⁰ Entrevista realizada el 14 de diciembre de 2023.

No hay ninguna dificultad con los textos, ni tampoco con la comunidad. Yo no tuve, ni tampoco me enteré de casos de compañeras que les haya pasado.

¿Trabajaste en otras escuelas? Si tuviste más de un mismo año en más de una escuela ¿usaste los mismos materiales?

Sí, lo que me pasó, por ejemplo, yo trabajaba en otra escuela, trabajé muchísimos años, hasta hace dos años, en una escuela parroquial. Por ahí tenía un nivel un poquito más bajo, entonces muchas veces me pasó que tenía, por ahí en una escuela trabajaba en primero materiales o textos similares a los que trabajaba en esta otra en segundo. Pero sino, también teniendo dos segundos en las dos escuelas, compartían material a veces sí, a veces no. Teniendo sexto también, muchas veces trabajaba ahí muy parecido.

Si pensás en tu formación literaria, tanto de la secundaria como de la universidad ¿hay algún tipo de material que recuerdes, alguna forma de leer o dinámica particular de las clases de Literatura?

En la escuela yo recuerdo que todos amábamos a nuestra profe de Literatura, pero porque era espectacular y todos la queríamos por cómo motivaba la lectura, pero tenía algunas prácticas que sí recuerdo que eran súper tradicionales, que luego jamás las llevé adelante en el aula. Como, por ejemplo, que te tomaba el vocabulario de memoria de algunos textos o la biografía del autor, y tomaba lección oral todos los días. Eran como prácticas muy tradicionales que en el momento las aceptaba porque no nos molestaba, pero ya como profe jamás la usé, simplemente porque luego de haberme formado me parece que no eran productivas o no la sentía adecuadas.

¿Y recordás las lecturas? ¿qué canon proponían?

En la escuela leíamos un canon tradicional, bastante clásico. Lo juvenil lo empecé a conocer con algunos autores en Didáctica Especial, y después de hecho en las prácticas de esta escuela privada, los chicos estaban leyendo, por ejemplo, *Los días del venado* de Liliana Bodoc, que antes yo no lo conocía. Y otros textos así juveniles, los fui conociendo por colegas que estaban trabajando. En cambio, de la escuela tenía antes un canon más tradicional.

¿Qué continuidades encontrás entre esos modos de leer de la escuela secundaria o la universidad y tus clases?

En la escuela secundaria conversábamos sobre los textos, entonces considero todo lo que es conversación literaria. Sí bien por ahí no tanto el tipo de trabajo escrito, sí lo que es conversar.

¿En qué aspectos tus clases se diferencian de esos modos de leer?

En la lectura en PDF de los textos literarios. Antes sí o sí todos buscaban conseguir el libro, después por ahí se sacaba fotocopias y socializaban. Hoy en día, no tanto los más chicos, pero los más grandes, sobre todo en sexto, tienen el material digitalizado o buscan que esté en PDF, como que es raro que compren un libro o que lo fotocopien.

¿Qué sucede con los materiales disponibles en la escuela? ¿es algo que está dado?

¿para que tengan el texto tenés que ir a biblioteca, a fotocopidora, etc.?

Tenemos bastante, trabajamos en conjunto con las bibliotecarias, entonces yo sé los libros que están ahí. Por ejemplo, si armamos caminos de lectura o algo, tratamos que los libros ya estén. También nos preguntan siempre qué texto vamos a dar, para comprar si se puede, porque todos los años hacen alguna compra, entonces por ahí incluimos algo de los nuevos. Por ejemplo, me ha pasado este año que quise dar un libro, pero los chicos medio que no lo querían comprar y en la fotocopidora estaba carísimo. Tuve que decidir no darlo. También era carísimo que me lo escaneen y yo no tengo tiempo, entonces opté por otra cosa.

Si tienen que leer en el aula entonces la mayoría de las veces es digital o por libros de biblioteca...

En general leen en *Classroom* o armo módulo y lo traen impreso. Este año tuve un sexto muy aplicado y traían todos los materiales impresos. Los nenes más chicos de segundo traen el libro porque le pasan la lista a los padres y se los compran. Los de sexto tienen las mismas familias, pero mi hipótesis es que ellos no les piden los libros a los padres para que no gasten en eso y pedirlo para otra cosa. Porque los chiquitos, que son hermanitos de los grandes, los compran, y los grandes no, ¿cómo puede ser?...

Entonces si no están los libros digitalizados o en biblioteca puede ser un problema su selección

Sí. Últimamente no veo tanta disposición a la compra, ya te digo, más desde los estudiantes que de la familia.

¿Usás antologías en el aula?

Sí, a mí me pasó con los años más chicos, por ahí optaba por usar antologías para que tengan para trabajar con un libro y no con fotocopias. O sea, en vez de armarles un módulo, por ejemplo, en un tiempo que trabajaba en primer año, usé una de Cántaro que se llama *Cuentos requeridos*. Por ahí, no todos los cuantos me encantaban, pero tenía un buen estudio preliminar sobre contenidos que veíamos en primero, tenían cuentos de todos los géneros. En cuanto a las actividades algunas usaba, otras no porque no me interesaban, pero en vez de armar una antología que tuviera fotocopias, trabajamos con el libro. Entonces abordamos todos los paratextos, el objeto libro y los chicos lo tenían. Lo compraron todos, entonces para mí me pareció más valioso. Además, lo vimos a lo largo de todo el año, no es que vimos un cuento atrás de otro.

Retomando lo que habías considerado en la encuesta, que este tipo de material te daba la posibilidad de otras cuestiones que habilita el soporte libro ¿qué posibilita el libro que no encontrás en las fotocopias?

Por ejemplo, el tema de poder analizar las tapas, las contratapas, cuáles son los paratextos editoriales, cuáles son los textos literarios, diferenciar el paratexto explicativo editorial de los cuentos. Esas cuestiones del libro como objeto completo, que en las fotocopias se ve muy disperso.

En el caso de antologías de Colihue, en la encuesta contestaste que conocés varias. De aquellas que usaste en el aula, ¿de qué formas lo hiciste, completa o por partes?

Las antologías que indicaste las conozco, por ejemplo, las que marcás que son narrativas, en general yo algunas me las he comprado para ver qué cuentos tienen, qué estudios preliminares, para ver si me sirven.

Como un primer destinatario docente

Sí, exacto. Y después en algunos años de sexto prepandemia usaba *Y usted de qué se ríe* pero no de manera completa, no les pedía a ellos que compren el libro. Sino que seleccioné de esa antología los textos que más me interesaban, y a la vez del estudio preliminar trabajamos los apartados que también más nos interesaban, que eran los que tenían que ver con los textos que había seleccionado. Entonces a ellos sí les armé un módulo, que era casi en gran parte sacado de esa antología, por ahí le agregaba otros textos.

¿Y las actividades?

Creo que de esa antología no usé ninguna actividad.

¿Las armabas vos?

Las armaba yo, solían ser de escritura de invención. A veces siento que en esas antologías las propuestas de invención no están tan buenas como por ahí en otras que quizás hay algunas cosas interesantes.

De las antologías consideradas en la encuesta, la que más usaste en el aula fue *Yusted de qué se ríe*

Sí.

Lo usaste por fragmentos, con cuentos y paratextos de los que elegiste el estudio preliminar. Lo usaste en el aula ¿de qué manera? ¿seguiste el orden que propone la antología?

No, generalmente leíamos primero los textos y después íbamos a la teoría. Pero usé ese paratexto como la teoría que ellos tenían que estudiar y poner en juego.

Las otras antologías (*Cuentos con detectives y comisarios, Cuentos con espectros, sombras y vampiros, y Cuentos con humanos, androides y robots*), no las llevaste el aula, pero te sirvieron para leer o pensar la selección de cuentos...

Sí, para seleccionar cuentos, o a veces he descargado estudios preliminares para ver si me servían. Por ahí estaba mejor explicado. Porque también lo que me pasa es que los libros de texto suelen tener (depende la editorial), pero suele ser escueta la teoría, y en estos estudios preliminares está más desarrollada.

Pero servía para vos, para leer previamente, más que para llevar a los chicos...

Con ese material de estudio preliminar, de esas de Colihue en particular, nunca armé módulo para los chicos. Por ahí de otras, de Cántaro algunas de fantástico capaz les di del estudio preliminar algo de teoría.

En la encuesta escribiste que, entre las ventajas de las antologías, “permite trabajar con un libro completo en lugar de textos aislados y abordar otros textos, como algunos paratextos informativos de interés”. Se conecta con esto que dijiste antes,

en tanto evita la forma más aislada o dispersa de las fotocopias. Esta característica ¿la encontrás en otro tipo de materiales?

Me pasa que había alguna de estas antologías en la biblioteca, por lo que son las que podía proponer como caminos de lectura. Suponete, si te gusta ciencia ficción o lo policial, o lo que sea, están estos libros en las bibliotecas que podés ir y leer. Quizás no todos los cuentos de principio a fin o en el orden, pero que podés ir, buscar y leer de ahí.

¿Si lo comparás, por ejemplo, con los manuales de texto?

La antología me parece que está menos fragmentada, porque en realidad lo que tienen el manual es que tiene la teoría de un tema, y la actividad con otros temas. O sea, estás viendo policial, a la otra página los sustantivos y no tiene mucho que ver. Igual hay manuales que están mejores que otros, algunos son muy malos. Pero es como que estás viendo un tema, das vuelta la página y es otro de gramática. Entonces me parece que, en ese sentido, la antología le da más valor a lo literario, más allá de los paratextos que tiene, en definitiva, están ahí los cuentos. Y eso lo considero útil para todos los años.

Caso 3 ⁴¹

Antigüedad docente: once años

Título profesional: Profesora en Letras (UNMdP)

Escuelas de Mar del Plata en las que se desempeña: escuela de gestión privada laica y colegio bilingüe religioso de gestión privada.

Cursos a cargo: 3°, 4° y 6° (pueden cambiar en una de las escuelas según el año)

Ubicación de las escuelas: la escuela de gestión privada laica se ubica en una comunidad de clase media trabajadora, entroncada en la tradición italiana. En el caso de la escuela bilingüe, se encuentra en una zona urbana de clase media alta.

¿Tenés más concentración en alguna de las escuelas?

La concentración es pareja, tengo una cantidad de módulos parecida. Siempre trabajé en escuelas de gestión privada.

¿Qué priorizaste a la hora de elegir estas escuelas?

La verdad que, en el colegio bilingüe, a raíz de unas clases particulares de un chico, una persona que conozco llevó mi CV, me entrevistaron y quedé automáticamente. No elegí, necesitaba el trabajo. La verdad que me facilitaron mucho, por ejemplo, ellos tienen por ser bilingüe, el turno tarde, entonces ya poder agarrar horas en ese turno implicaba que pudiera tomar más a la mañana. Y en la otra escuela también fue por recomendación: unos compañeros de la carrera que fueron dejando horas, me las fueron dejando a mí.

¿Cómo es tu vínculo con ambas escuelas, con sus comunidades comunicativas?

Me siento muy cómoda en las dos. Mi perfil ideológico y mi práctica es más afín a una de ellas. Aunque en el colegio bilingüe yo siempre valoro, más allá de la distancia, no sé si cultural, pero sí económica y de clase, que podría ser juzgado como un prejuicio de mi parte, pero que yo siempre lo tomo como una oportunidad. Es una comunidad que me ha permitido acceso a diferentes cosas, por ejemplo, conocer exámenes, como preparar a los chicos para un examen que toma Cambridge con el protocolo de ellos, con su programa. Es algo que no sé si hubiese visto en otras escuelas. Entonces en ese sentido, la comunidad es un desafío constante. Después también en una oportunidad tenían un programa IGSCE, que es como otro programa que lo aplicaron en tercer año, y que no era el *Diseño Curricular*. Entonces todas esas prácticas que las traen de otros colegios y demás, me

⁴¹ Entrevista realizada el 13 de diciembre de 2023.

parecen un desafío. Aunque si vos decís afectivamente, culturalmente y socialmente, sin duda me siento más cómoda en el otro colegio.

En cuanto a la selección de materiales para llevar al aula ¿lo decidís sola o lo realizás con otros colegas? ¿influyen los acuerdos institucionales?

En el colegio privado laico los elijo yo, a mí gusto. Por supuesto a veces en consulta con otros profes con quienes nos llevamos muy bien y nos vamos organizando, para ver lo que tengamos que dar o para no repetir cuestiones. Y en el caso del colegio bilingüe, gran parte lo elijo yo. También hay ciertos años o ciertos *Diseños Curriculares* que están bajo estos lineamientos de estos exámenes que te comenté, entonces ha habido veces, por ejemplo, un cuarto año, que las novelas bajaban del programa de IMYC. Entonces, si bien la decisión de lo que yo doy sobre esas lecturas es personal, las novelas o las obras de teatro, o los corpus de poesía, ya venían establecidos. Establecidos siempre con dos o tres opciones, o sea, por ejemplo, del corpus de poesías tenías que elegir uno de tres autores y así, pero bueno, más cerrado.

¿Y hay algún condicionamiento del canon sobre determinadas cuestiones o temas?

Sí. En el colegio de gestión privada laico, cero. En el colegio bilingüe yo tenía directora de *Little School*, que es como de los más chiquitos, que sí, sobre todo con las lecturas de verano, porque nosotros ofrecemos como una lista que son entre comillas obligatorias. La idea es acercar a los chicos a la lectura, pero después se supone que vos empieces el diagnóstico con eso y hay algo del orden de “como nos obliga el colegio no lo leemos”, aunque el texto esté bueno. Entonces nos pedían como una selección que anime la lectura, que los acerque y muchas veces desde el prejuicio se indicaba “no, este mejor no”. Por darte un ejemplo estúpido, una vez una compañera mía, quería dar los cuentos de Quiroga de *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Y dijo “Ay no, con ese título mejor no”. Yo ya conozco que es una comunidad católica, con cierto... entonces hay temas que directamente evito. No daría, qué se yo, *Cometierra*, porque si bien hay alguna situación que para mí no tiene nada de malo, yo sé que puede generar ruido en esa comunidad.

En ambas escuelas ¿se repite algún año? Y en ese caso, ¿repetís los materiales?

Sí, y trato de repetir los materiales. Tal vez algún ajuste, pero sí, no hay problema.

Si pensás en tu formación literaria, tanto en secundaria como en superior ¿Qué tipo de materiales solían usar? ¿recordás alguna forma de leerlos, algún modo de leer o alguna dinámica que destaques?

Yo siento que cuando cursé, que fue del 2002 al 2010 en la Universidad, era una formación recontracademista y muy poco pensada para llevar al aula. Creo que la única instancia donde me empecé a preguntar qué llevar fue cuando cursé Didáctica, pero solo en esa instancia. Entonces, sí, me pasó que los primeros años de ir a dar clases, entre los textos que yo hubiese querido llevar (porque era lo que tenía) y lo que después “funcionaba”, “prendía”, les gustaba o los acercaba a la lectura, había como un abismo. Entonces yo creo que estando en el colegio fui aceitando esa selección, aprendiendo de mis colegas, con prueba y error. Entendiendo o conociendo más a los alumnos, y bueno, ¿qué les puede gustar? ¿qué les interesa? ¿por dónde vienen sus lecturas? ¿qué me traen ellos al aula? Porque la verdad que la formación no estaba muy pensada como para llevar a adolescentes, para llevar al aula. Yo fui a un colegio privado que era como también muy academicista, entonces me acuerdo que nos daban, no sé, *Mio Cid*, Paul Auster, Borges, cosas como muy locas, que sí, son excelentes, pero no sé si estaban pensadas también para llevarlas al aula. Aparte era como una desde una lectura tipo guía. Me costó un montón después entender por dónde armar, y creo que incluso estás antologías sirvieron para empezar a pensar qué hago con esos textos, o sea, salgo de la guía y bueno, qué puede pasar con eso. Los años fueron como aceitando las prácticas.

En ese en sentido, hoy ¿qué otros modos de leer proponés en el aula, o formas, o dinámicas, o desde la selección de material, que no tienen que ver con lo que fue tu formación?

Sí, primero pienso que no me ciño a los clásicos. De repente me abro a dar autores que tal vez no sean tan conocidos, que tal vez sean del canon escolar, o de otro, que provengan de otros lados. Después pensar en siempre dar opciones, decir dentro de esta propuesta, qué recorridos pueden armar en función de... no imponer un texto, que ellos elijan en función de algunas mínimas propuestas que yo hago y puedan elegir. Pueden ser contemporáneos, locales, juveniles. También cosas que me gustan a mí que creo que les puede gustar a ellos, solo porque a mí me encantan. Si veo que no prende, inmediatamente cambio el rumbo de las cuestiones.

O sea, podés cambiar el canon independientemente de la planificación.

Sí, porque aparte uno dice “poesía contemporánea”, ponés diez nombres y de ahí te vas moviendo y van pasando cosas. Sí, yo no soy muy de la planificación, la tengo como un referente, pero me muevo bastante bien y para elegir el material en las escuelas.

En las escuelas donde estás, ¿cómo te sentís con los materiales disponibles? ¿tenés que pensar muchas estrategias?

En una no hay biblioteca, por ejemplo, entonces es la propuesta nuestra y con los profes nos vamos compartiendo. En la otra escuela, tienen una “re” biblioteca provista de un montón de libros. Muchos de esos que te acercan gratis las editoriales, otros que han quedado tipo de herencias de bibliotecas (libros que los chicos perdieron y dejaron ahí), que les van llegando, o sea que hay un montón de material, ordenado bajo distintos criterios, desde este tipo de colecciones hasta novedades. Ahí si yo quiero agarran lo que quieran y se suman, porque es una comunidad que tiene acceso a poder comprar el libro que yo proponga o bajárselos a leerlos, hay Kindle para todos. La propuesta de lectura no tiene un condicionante económico.

¿Usan fotocopias?

Sí, usamos fotocopias. Armamos módulos, pero no sería un problema en esa escuela. En la escuela bilingüe incluso me acuerdo que en una época armamos como el “Shakespeare festival” que lo desarrollamos como en tres años y había *Hamlet* para todos y todas. Teníamos como treinta en formato libro, un placer en ese sentido. Con distintas adaptaciones, que están piolas por algunas notas al pie o para tomar algunos ejemplos.

En cambio, en la escuela de gestión privada laica es distinto. No puedo pedir para que lo compren, lo subo digitalizado o le sacan fotocopias. Ahora todo mediante celular (cuando yo arranqué eran fotocopias). Subo todo a la plataforma, y, es más, a veces, dada la situación, invito a que lo planteen en casa como que no es una necesidad comprar el libro. Está mal lo que estoy haciendo, pero bueno, la realidad es esa, que yo no puedo imponer que compren un libro de ocho lucas.

En ese punto, desde la cuestión material ¿hay ciertas restricciones?

No, porque yo se lo facilito, no puede ser un impedimento. Yo pago la digitalización y la subo, entonces no están obligados a comprar el material. Lo pueden leer con el celu.

¿Para elegirlo te fijás en la extensión del material?

Sí, que sean capítulos no muy extensos, que los temas y el lenguaje sea como afín, que no sea como un impedimento o que tal vez los aleje en una primera instancia o primera lectura.

¿Trabajas antologías?

Por lo general las armo yo a esta altura de mi vida. He usado sobre todo cuando daba policial. Porque me parecía buena la selección, y bueno de repente yo me tengo que poner a recopilar todo. Esto está como más fácil, acá en un solo libro material. Ahora ya estoy como más caprichosa y las armó yo, pero para mí al principio me daban seguridad. Cuando vos recién arrancás, no sabes ni por dónde empezar a armar una antología.

En ese momento ¿las usabas completas?

Las leíamos completas, no sé si todos los cuentos, pero la mayoría.

En el caso de Colihue, que vos usaste la de *Cuentos con detectives y comisarios*, ¿también la usaste completa o por fragmentos?

Todo no llegamos a leer, veíamos la propuesta paratextual. No siempre, algunos paratextos, ahí sí, tal vez hacía alguna selección y leíamos los cuentos. Después, si algo de las actividades me gustaba, me servía, me parecía que estaba bueno, lo usaba.

Y en cuanto al orden en que usaste las antologías, especialmente la de policial de Colihue, ¿lo empezabas por el paratexto y después ibas a los cuentos? ¿seguías ese orden?

A veces entraba directo al cuento, de hecho, no seguía el orden. Ponele, venía el relato “Tiempo de puñales” primero, y después “Orden jerárquico”, y yo arrancaba por él. Porque también una clase yo quería leer alguno de estos y por ahí me quedaba menos tiempo, entonces iba al más corto. Esas reorganizaciones en el momento.

¿Las actividades las usaste?

Sí, algunas, o las acondicionaba. Había unas que eran un poco retro. Por ahí te mandan a ver un film que es una película que decís ¡no! Entonces ahí yo, por ejemplo, reformulaba esa búsqueda, por cortos o series, las adaptaba. Por ejemplo, acá dice “el profesor puede proyectar a los alumnos el vídeo de la película Tango Feroz”, no, esa no la hice. Pero

pensé otro material o les mandé a ver alguna otra cosa. Debería estar muy cansada un día como para mandarles hacer la guía completa. Creo que nunca lo hice...

Dentro de las ventajas de la antología, en la encuesta, habías puesto que se suelen conseguir y no son tan caras. En ambas escuelas sería de fácil acceso.

Sí, especialmente en una de ellas. También me acuerdo que no eran caras, era más complicado fotocopiarlo. Entonces hoy directamente la dejaría digital si no tienen acceso, pero en aquel entonces tal vez no había tanta diferencia entre la fotocopia y el libro, y lo han comprado.

Entonces dentro de los aspectos de las colecciones escolares un punto también sería el precio...

Sí, y por lo general a mí me parece que hacen buenas elecciones de autores clásicos, que también está bueno que conozcan. Al menos haber leído un cuento de Victoria Ocampo, un cuento de Horacio Quiroga... al menos un pantallazo general. Me parecía que estaba bien la selección, y si algún cuento no me gustaba no se leía.

Caso 4 ⁴²

Antigüedad docente: doce años

Título profesional: Profesora en Letras para EGB3 y Polimodal (UNMdP)

Escuelas de Mar del Plata en las que se desempeña: cuatro escuelas de gestión estatal provincial

Cursos a cargo: 1°, 3°, 4°, 5° y 6°

Ubicación de las escuelas: tres de estas escuelas, si bien corresponden a distintos barrios, se encuentran en una zona cercana. Dos de ellas pertenecen a barrios residenciales de clase media baja. La tercera escuela, si bien no se encuentra en una zona muy periférica, su población en general es más vulnerabilizada, y se ubica en un lugar que podría considerarse rural, por eso tuvo durante muchos años reconocimiento como desfavorable (por cuestiones de lejanía). La cuarta escuela se encuentra más distante de las anteriores: se ubica en la zona de La Perla, más cerca del microcentro.

¿Tenés más concentración en alguna de las escuelas?

Sí, en una de ellas tengo tres cursos, que hacen un total de nueve módulos.

¿Tenés experiencia en gestión estatal y en privada?

Siempre trabajé en estatal.

¿Cuántos años en general hace que te desempeñás en esas escuelas?

En realidad, tengo aproximadamente la misma antigüedad, porque empecé en dos de ellas como titular interina en el 2016, y al año siguiente titularicé en las otras dos escuelas también como titular interina.

¿Qué priorizaste a la hora de elegir las?

Por un lado, la cercanía. Por otro lado, se trataban de escuelas en las que yo había trabajado como suplente, por lo cual conocía las instituciones. Las cuatro eran conocidas, y tienen cercanía entre ellas y también respecto a mi domicilio. Dos de las escuelas distan de mi casa entre seis y siete cuadras, la otra dista dieciocho cuadras y la que me quedaría más lejos, solo tomo un colectivo que tiene una frecuencia bastante alta y regular. Así que considero que no, no me queda muy alejada tampoco.

¿Cómo es tu vínculo con la comunidad educativa?

En general es un vínculo bastante positivo, especialmente en una de ellas que soy vecina del barrio. Me ha pasado de darme cuenta que tenía como alumnos a hijos de vecinos o

⁴² Entrevista realizada el 20 de diciembre de 2023.

de amigos que viven cerca de mi casa. Entonces, se provoca esa suerte de cercanía, no solo física, sino también “es la profe del barrio”. Conozco más o menos dónde viven, o ellos me dicen “profe, te vi que estabas yendo para tu casa” o “comprando”. En las otras tres escuelas estoy un poquito más alejada, no soy tan del barrio. En una de ellas, que dista más o menos la misma cantidad de cuadras de mi casa que otras dos, los chicos no son de ahí, sino que provienen en general de barrios todavía más periféricos.

Cuando elegís los materiales escolares para trabajar en el aula, ¿cómo llevas a cabo la selección? ¿la realizás con otros colegas?

En general, acordamos con colegas. Ocurre mucho que estas escuelas en las que trabajo al principio eran de división única, entonces yo era la única docente de cada año a la hora de planificar. Pero con el transcurso de los años se fueron abriendo nuevas divisiones. Entonces, en general, acuerdo con las docentes o les muestro las planificaciones que tengo de años anteriores. A veces, son profes que no tienen mucha experiencia o que tienen, pero en otros años, y es su primer año, entonces en general, acordamos. Casi nunca uno adopta una planificación desde cero. En general, nos vamos manejando con lo que tenemos y vamos agregando, cambiando, modificando, viendo lo que funcionó en cada uno de los cursos, te dicen “Mirá, a mí tal texto este año me funcionó, pero este no”.

Cuando haces la selección de textos, ¿los acuerdos institucionales te imponen algún límite? ¿o las características de la comunidad?

No. Lo único que tengo en cuenta es situaciones personales que puedo llegar a conocer, ya sea porque me cuente la preceptora o el equipo institucional. Hay textos que tal vez son muy interesantes y muy ricos a la hora de trabajarlos, que pueden contener problemáticas que les pueden interesar a los chicos; pero a la vez cuando hay un alumno o alumna que vive esa situación de manera personal, la literatura, desde mi opinión, en lugar de justamente ser algo que se pueda llegar a disfrutar, analizar críticamente, puede ser como un espejo en el que no todos quieren verse. En el sentido de que nosotros no tenemos ciertas competencias a nivel de un profesional de la salud mental. Entonces me parece que tenemos que ser un poquito más cuidadosos a la hora de abordar textos cuando sabemos que pueden interpelarlos de manera directa.

¿Con qué temática te sucedió?

Por ejemplo, con el suicidio. Cuando es algo explícito y sé que tal vez algún alumno o alumna ha tenido un intento, o familiares con esos antecedentes, en general he tratado de evitarlos o de presentar otro tipo de abordaje que no sea la lectura obligatoria, lo que todos “tenemos que leer”. Sino que en alguna mesa de libros aparezca, y si el alumno se siente invitado, o se siente interesado a leerlo, sí lo pueda hacer, pero que no sea la lectura obligatoria. Me ha pasado, por ejemplo, con un cuento de Mariana Enríquez “Nada de carne sobre nosotras” que me permitía trabajar la alegoría. Justamente por cómo funciona este cuento, que se encuadra dentro del género del terror, pero a la vez hay una vuelta de tuerca por la cual se la puede ver a la historia como una alegoría de los trastornos alimenticios, y una de mis alumnas tenía justamente problemas en ese aspecto. Faltaba mucho a la escuela por ese motivo y las chicas del equipo institucional me lo habían comentado, que era un tema que realmente lo sufría el de la alimentación, de la imagen corporal y demás. Entonces me pareció que era un cuento que ese año no lo iba a dar y que tal vez en otro contexto sí lo doy, justamente para que todos tengamos una mirada crítica sobre los parámetros de belleza, los estereotipos. Pero era un tema que a esa alumna en particular le estaba afectando mucho y entonces no me pareció adecuado. Pero en ningún momento hay temas puntuales que desde los directivos me digan que no, o que no aborde este tema o estos textos, sino ciertos cuidados a nivel de individualizar ciertas problemáticas que tal vez no es el momento para hacerlo.

Como trabajas en varias escuelas ¿en alguna tenés el mismo año?

Sí, tengo repetido quinto año.

En ese caso, por ejemplo, si bien son dos escuelas distintas ¿usás los mismos materiales?

En general, son los mismos materiales. Puede llegar a suceder que cambie una novela por otra, por ejemplo, una novela del mismo género, del mismo autor, elija otra más más breve, es decir, trabajar el mismo autor y el mismo género, pero cambiar por una novelita más breve. Eso puede llegar a ocurrir porque veo que no contamos con el mismo tiempo, que estamos más atrasados con un curso respecto a otro.

De tu formación literaria, tanto de secundario como de superior, ¿te acordás qué materiales se llevaban? ¿qué se elegía? ¿de qué manera se los usaba? ¿alguna dinámica?

Recuerdo que cuando era estudiante en el secundario, era socia de la biblioteca, tanto de la biblioteca barrial como la del colegio, entonces retiraba muchos libros. Era muy aficionada a la lectura. Con respecto a los textos que circulaban, en general, eran libros completos. Se le exigía mucho al estudiante que leyera en su casa. No recuerdo muchas escenas de lectura en la escuela secundaria. En general, en las clases justamente se explicaban los temas, las poéticas y demás, y no había tanto espacio para la lectura en clase. Estaba clara la diferencia a la hora del que se llevaba la materia, entre el que lo que había leído en su casa y el que no.

Con respecto a la formación en la Universidad, debido al caudal de lecturas, muchas veces los estudiantes acudíamos a las fotocopias. Por una cuestión económica, no se daba abasto con conseguir la cantidad de libros que teníamos que leer. También fui socia de la biblioteca de la Universidad, paralelamente seguía siendo socia de la biblioteca barrial y de otras, en las que fui socia circunstancialmente para retirar algún ejemplar que necesitaba. Si bien retiraba libros de la de la biblioteca de la Universidad, en general, los materiales de estudio y de lectura tenían que ver con fotocopias. Yo empecé la Universidad en el año 2006 y no tenía Internet en ese tiempo. Si bien en algunos hogares ya era un servicio más accesible, yo recuerdo que hasta bastante avanzada la carrera no contaba con Internet. Entonces iba a algún ciber, descargaba PDFs y los guardaba en un disquete. La lectura de materiales o de textos en PDF en el nivel universitario la relaciono más con los últimos años de la Universidad, ya cuando tenía Internet en mi casa.

De acuerdo con esa formación ¿qué modos de leer se siguen sosteniendo en tus clases actualmente?

Puede ser el análisis de los textos. Eso me quedó tal vez más de las materias literarias, que tenían que ver con nuestro idioma, como en Literatura Española (tanto Contemporánea como Literatura del Siglo de Oro), y un poco también de Literatura Hispanoamericana, en las que era más evidente el trabajo con el lenguaje. Muchas veces teníamos que leer fragmentos en voz alta, o la profesora o el profesor leía fragmentos en clase porque había cuestiones de lenguaje en las que necesitábamos indagar. Eso no sucedía tanto en las literaturas de otros idiomas, como Europeas, en las que el abordaje, era más este desde otras perspectivas. En cambio, en las literaturas en las que sí podíamos trabajar con la materia prima que era nuestro lenguaje, se abordaba más justamente y leíamos más en la clase. Pero en general hay una diferencia bastante amplia, entre mi formación en la Universidad y la que yo intentó impartir en mis alumnos. No hay tanta

motivación porque no es la carrera que han elegido, hay muchos más factores de distracción porque se trata de estudiantes, y hay otro tipo de compromiso con la materia.

Y en ese sentido ¿advertís otros modos de leer en la actualidad en el aula?

Sí. Si vos lo pensás comparando, e incluso en mi misma trayectoria docente, antes utilizábamos más tal vez las fotocopias, y con el tiempo fuimos mutando a la lectura ya sea en la notebook o en el celular. Si bien todavía se conserva el hábito de las fotocopias, a veces no se justifica hacerle fotocopiar un chico tal vez todo un ejemplar del cual vamos a leer un cuento únicamente o vamos a leer determinados fragmentos. Todo depende del uso que le queramos dar a ese material.

¿Usan celular?

Todos tienen el celular en general, casi todos. Si no, de alguna manera nos manejamos: retiramos libros de la biblioteca (si hay algún ejemplar), o a veces retiro de otras escuelas donde hay biblioteca, para que ese alumno que no tiene materiales acceda. De alguna manera nos logramos organizar.

Cuando pensás la clase ¿tenés que pensar también estrategias que tengan en cuenta el material?

A la hora de planificar intento justamente elegir textos que estén en la escuela, que haya bastante disponibilidad. Por ejemplo, pienso en la colección de “Lecturas Grabadas” que está en todas las escuelas en las que estoy, y hay varios ejemplares. También “Las colecciones del Bicentenario”. Tal vez si necesito algún cuento, por más que sea un texto breve, aunque se puedan fotocopiar, uso esos libros igual, para que ellos también tengan acceso al libro como objeto en sí. Lo mismo con las colecciones de cuentos de Cortázar, que están en las cuatro escuelas en las que trabajo y hay varios ejemplares para todos, o textos que estén dentro de los manuales que tenemos en cantidad. Al planificar intento justamente contemplar esos materiales.

¿Y usan fotocopias?

Les dejo en las fotocopadoras en las escuelas en las que hay, o en las intermediaciones. Se los dejo para que algunos materiales estén a disposición del chico. Porque lo que sucede muchas veces es que pierden el PDF, no lo encuentran, cambian el WhatsApp, en fin...

mil cosas que después a la hora de preparar la materia o dar el examen no tienen esos materiales.

Todo lo anterior que dijiste ¿limita o determina los textos que elegís para la planificación, es decir, si no hay disponibilidad de esos textos en la escuela?

Pienso que, si está la posibilidad de que los chicos lo puedan acceder en PDF, y el texto vale la pena, si pienso que permite justamente un análisis profundo o que es pertinente el tema que quiero dar, de todos modos, lo incluyo en la planificación. Obviamente si estuviera en un contexto, en un curso donde sé que la mayoría de los chicos no tienen acceso al celular, que no pueden fotocopiarlo, eso implicaría otro tipo de modificaciones. Hasta ahora debo decir que no he tenido problemas a la hora de que los chicos accedan a los materiales, ya sea sacándole fotocopia, comprando el libro. En algunos casos, cuando se ha podido, en algunos contextos, en algunas escuelas, por ejemplo, en una de ellas era común que la novelita que íbamos a trabajar ese trimestre en aquel tiempo los chicos pudieran comprar el libro o comprar usado.

Eso depende de cada escuela

Uno va conociendo la comunidad en la que trabaja, en los contextos que muchas veces incluso pueden cambiar entre escuelas que están en una misma zona, pero en distinto barrio. A veces por diferencias de pocas cuadras, como en el caso de algunas de mis escuelas, las comunidades son totalmente diferentes, en lo que uno puede exigir, y distan mucho las expectativas. Generalmente la etapa del diagnóstico es donde decido los materiales, en qué puede llegar a resultar interesante. Así todo, siempre es un “prueba y error”, porque muchas veces hay textos que les pueden resultar interesantes o que se dan para trabajar mucho, pero en ocasiones no funcionan a la hora de darlo.

¿Trabajás con antologías literarias en el aula?

Generalmente he trabajado las de Lecturas Grabadas y las antologías del Bicentenario, para seleccionar algunos cuentos. En sexto año trabajo la antología de Colihue, *Y usted de qué se ríe*, sobre textos humorísticos, y también la antología *En frasco chico*, que tiene microrrelatos. He trabajado (pero hace bastantes años que no las he vuelto a utilizar) algunas antologías que tenían que ver con cuentos españoles contemporáneos, y otra con cuentos brasileños que tenía la editorial Colihue. En su momento, cuando no tenía tanto material o no conocía tanto los materiales en la escuela, me salvaban esas colecciones que

tenía en mi casa y me servían para trabajar determinados temas o me resultaban interesantes y por eso las utilizaba. Priorizo especialmente antologías de las cuales haya suficientes ejemplares para que cada estudiante la pueda leer en clase. Porque hay antologías en las escuelas, sí, de distintos textos o antologías poéticas, pero no son tantas en cantidad, con suficientes ejemplares como para que haya un libro para cada uno...

Si no hay para todo el curso...

Si no hay para todo el curso elijo el texto de antología, ya sea que saquemos fotocopias, y trabajamos con el PDF.

¿Cómo las llevás generalmente? ¿completas o por fragmentos?

Trabajo con fragmentos, si bien las propuestas de trabajo en general están dirigidas a que uno las presente y las trabaje de manera conjunta, no todos los textos me han resultado interesantes. Entonces, a la hora de llevarlos al aula tengo que modificar las actividades, no siempre he utilizado las propuestas de trabajo. En general, llevo mis propias propuestas y me sirvo de los textos, también del abordaje teórico de cada antología que me sirve mucho a la hora de pensar las actividades.

En el caso de Colihue, que vos dijiste que conocías varias de las que estaban indicadas en la encuesta...

Sí, conozco algunas, porque el catálogo es muy amplio. De hecho, alguna vez, alguno de estos ejemplares de esta colección me ha servido como estudiante. A la hora de estudiar las utilizaba y por eso las tengo. Otras las he comprado ya con fines docentes.

¿Te referís a cuando estudiabas en la Universidad?

Sí, de la Universidad. Me servían mucho, porque eran económicas (mucho más económicas que textos de editorial Cátedra, por ejemplo) y tenían un análisis bastante completo, que incluso a un estudiante universitario le servían como un primer panorama: para leer los textos, para tener una mirada más integral sobre la obra. Porque muchas veces, uno como estudiante de nivel universitario, al trabajar distintos autores, nos perdíamos la mirada global. Justamente, como un disparador, tener esa mirada de conjunto, esa presentación de la obra, me permitía saber dónde más sigo indagando, dónde seguir investigando y eran ediciones muy cuidadas.

Cuando llevaste antologías de Colihue al aula, por lo que dijiste antes la llevas por fragmentos

Las antologías, sí, por fragmentos.

¿Alguna vez te encontraste con varios ejemplares de Colihue en una biblioteca de la escuela?

Me parece que, en la última entrega del Estado Nacional, “Leer abre mundos”, estaba la antología de humor de Colihue.

Y cuando usaste la antología de humor, ¿en qué formato la llevaste?

La llevé en formato fotocopia porque no encontré en versión PDF. Algunos cuentos, por ejemplo, se me ocurre el de “Los crímenes de Londres” de Conrado Nalé Roxlo para trabajar la parodia sí, justamente como un ejemplo de parodia.

Llevás textos literarios, ¿y paratextos? ¿la introducción, el Póslogo?

Los llevo cuando trabajo otros textos más extensos, por ejemplo, una novela o una obra de teatro. Pienso en la *Nona* de Roberto Cossa que trabajo con edición de Colihue. Pero para otros textos los uso más como un insumo, un extra, como información adicional. Los uso, en el sentido de que me sirven a mí, en tanto cómo puedo encarar estos textos. Generalmente no se los llevo a los estudiantes, sino que los uso más para preparar justamente la clase o preparar la actividad, pensando cómo pueden encarar esta actividad.

¿Y llevás alguna consigna de Colihue?

No, en general las llevo yo a las actividades. Las de Colihue no me convencen, tal vez no me han resultado prácticas. Muchas de esas actividades, que me parece muy bien, fomentan la intertextualidad. Pero en algunas eran, por ejemplo, hacer un cuadro ejemplificando y analizando todos los procedimientos humorísticos de toda la antología. Yo no había trabajado los textos o la antología íntegramente entonces no me resultaba. Tal vez algunas ideas me sirven como disparador, pero en general, pienso en otro tipo de consignas. Además, no tanto en las antologías más modernas, digamos las que salieron hace pocos años, pero si vos ves las antologías de los libros más clásicos de Colihue, es un perfil de estudiante que ya no existe, le hace laburar un montón a veces para consignas que no se ajustan a los tiempos del estudiante de ahora, del estudiante actual que tal vez no tiene tanta paciencia para hacer un análisis tan exhaustivo. Quedaron un tanto

anacrónicas para los tiempos actuales, para los modos de trabajar en la escuela actualmente.

Comentabas que igual a veces te sirven como disparadores para tus consignas

Para pensar algo, las leo para saber si me pueden servir. Por ejemplo, si las puedo reciclar con otro tipo de texto también, porque tal vez esa actividad para ese texto no me sirve, no me cuadra, pero para otro texto, sí.

De las consignas que vos llevás, ¿en qué se distancian?

En general, hay actividades que las hago pensando en el tiempo de la clase. Entonces que justamente se adapten al tiempo didáctico. Muchas veces les propongo a los chicos actividades más a largo plazo, pero que tienen que ver con cuando ya terminamos la lectura, ya sea de tal novela, o tal obra de teatro, que se vinculen con otro tipo de prácticas. Por ejemplo, leímos este año en tercero, *La oscuridad de los colores* y los chicos presentaron de manera grupal un lapbook. También podría haber sido una maqueta relacionada con el libro. Otros años les propongo tal vez un trabajo práctico más estructurado, más tradicional. En otros casos les indiqué como consigna simular un chat de WhatsApp entre personajes de la obra de teatro, cada integrante del grupo encarnaba un rol.

Por lo que decís incluís consignas de invención

Sí, o consignas de escritura que pienso que sean sencillas, en el sentido de que las puedan hacer, que no les genere tanta resistencia a los chicos a la hora de trabajar. Otras consignas son más a largo plazo, para tener el cierre final de un texto extenso.

¿Qué ventajas encontrás en este tipo de antologías?

Que son ediciones muy cuidadas.

¿Qué sería “cuidadas”?

En el sentido que tienen citas textuales, que tienen bibliografía, que tienen una introducción también dirigen a los chicos a otros textos, o a nosotros como docentes nos permiten sugerirles a los chicos otros textos. Tienen datos biográficos del autor, datos sobre la estética en la cual están encuadrados, datos acerca del contexto histórico, o sea, que son muy completas. Además, eran bastante económicas en su momento, y calculo

que a pesar de todos los cambios en el mercado editorial seguirán siendo relativamente económicas.

Todo eso que estás diciendo, ¿lo ves como algo específico de estas antologías o están en otros materiales?

Otras antologías que también presentaban una edición bastante cuidada y también fácil de llevar al aula eran las de Editorial Cántaro. Esas también son ediciones bastante interesantes y con una estética más atractiva para el estudiante. Todo el aparato justamente paratextual que tiene, ya sea la colección Leer y Crear o la colección de Editorial Cántaro, no lo tienen otras colecciones que hoy en día llegan a las escuelas que son muy interesantes, con la selección que tienen a nivel del corpus, pero no tienen ese abordaje.

¿Y los manuales?

Los últimos manuales que han llegado a la escuela, lo que noto es que no hay mucha correspondencia entre el material del manual y el *Diseño Curricular* del año correspondiente. Esto lo noté mucho en las últimas entregas. Entonces tal vez un manual de tercer año, lo uso más en quinto. De todos modos, fue hace muy poco que llegaron y no he tenido tiempo de analizarlos en profundidad, pero por lo que noté, no hay mucha correspondencia. La verdad que, salvo unas pocas actividades, no le he podido sacar mucho jugo a esos manuales todavía.

A partir de lo que decís, podemos pensar que las antologías te dan una mayor libertad, porque no están destinadas a ningún año en particular

Es verdad, es verdad. Sí, salvo por el tema de la complejidad de ciertos textos, no, no tienen un año puntual, ni un ciclo al que estén dirigidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadi, A., Allerbon, López Casanova, M., Colángelo, M., Comino, S., Espósito, S., Gómez, S., Gómez Morín Fuentes, L., Itzcovich, S., Janovitz, E., López, M. E., Maldonado, S., Morana, M. V., Motta, S., Nejamkis, G., Nogueira, S., Peroni, M., Porta López, N., Robledo, B. H., Siro, A., Sorín, V. y Yunes, E. (2013). *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Achúgar, H. (agosto, 1989). “El poder de la antología / la antología del poder”. En *Cuadernos de Marcha*. Número 46, pp. 55-63.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2001). “Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura”. En: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-112). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: FCE.
- Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Editado por V. García Yebra. Madrid: Gredos.
- Baronzini A., Cordobes A. y Sorzoni R. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2009). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. (Publicado originalmente en 2001)

- Barthes, R. (1998). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Barthes, R. (2013). “Reflexiones sobre un manual”. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 59-68). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Basso Canales, M. (2020). “Entre una lectura rebelde y ordenada. Los procesos de canonización en ciertas antologías escolares de la Editorial Colihue”. En *I Encuentro de jóvenes investigadores «En los márgenes de la literatura»*. Universidad de Salamanca, 24, 25, y 26 de septiembre.
- Basso Canales, M. (2021a) “El orden de la lectura: paratextos iniciales y póslogos en antologías de Editorial Colihue”. En Hermida Carola y Mila Cañón, *Lecturas mediadas Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 362-393), Mar del Plata, UNMDP, Archivo Digital. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/905/Hermida%2c%20Ca%2c%3b1%2c%3b3n%20-%202021%20-%20Lecturas%20mediadas.pdf?sequence=1>
- Basso Canales, M. (noviembre, 2021b). “Caminos de ingreso a la literatura ordenados. La mediación editorial en ciertas antologías escolares de la Editorial Colihue”. *Aquelarre. Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Maestría en Literatura para niños*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Número 9. Disponible en: <http://www.aquelarre-revistali.com/index.php/aquelarre/article/view/277/245>
- Basso Canales, M. (2023). “Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue”. *Jornada Interna “Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado”*. Cátedra UNESCO

para la lectura y la escritura. Actas publicadas en Archivo Digital. Disponible en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1215>

Basso Canales, M. (2024a). “La fascinación por lo monstruoso: cine, terror y mirabilia. Del imaginario medieval a la clase de Literatura”. En Lidia Raquel Miranda y Gerardo Fabián Rodríguez (Eds.), *Castillos en el aula. Reflexiones y propuestas didácticas para aprender y disfrutar con el medievalismo* (pp. 110-126). Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa. Archivo Digital, ISBN 978-950-863-518-1. Disponible en: <https://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Castillos%20en%20el%20aula.pdf>

Basso Canales, M. (2024b). “La autobiografía en la escuela: protocolos de lectura en la antología *Cuentos difíciles. Antología. Silvina Ocampo* (2007) de Editorial Colihue”. En Cañón, M. y Hermida, C. (comps.), *Prácticas de lectura y mediación literaria. Operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino* (pp. 223-255). Mar del Plata, UNMDP, Archivo Digital. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1260>

Basso Canales, M. y Curutchet, C. (2021). “Las colecciones escolares y la mediación editorial: el caso de Leer y Crear de Editorial Colihue”. *III Encuentro Latinoamericano del Libro, la Edición y la Lectura*. Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de Antioquia, el Politécnico Grancolombiano, BiblioRed y la Universidad Jorge Tadeo Lozano (virtual). 20 y 22 de octubre de 2021.

Basso Canales, M. y Curutchet, C. (2022). “Pensar a los jóvenes como lectores, autores y estudiantes: una mirada sobre ‘lo juvenil’ en la colección Leer y Crear de Editorial Colihue”. *VII Congreso Internacional CELEHIS de Literatura española/ Latinoamericana / Argentina*. Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, del 16 al 20 de mayo de 2022, en modalidad híbrida.

Basso Canales M. y Curutchet C. (2023) “La escritura en el aula: un recorrido por las propuestas de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue”. *Actas de las XXIII Jornadas la Literatura y la Escuela. Trazos imaginarios. Cartografías teórico críticas entre la literatura y la escuela* (pp. 13-22). Jitanjáfora. Actas publicadas en: <https://jitanjafora.org.ar/libros/actas-xxiii-jornadas-trazos-imaginarios/>

Basso Canales M. y Curutchet C. (2024) “Pensar a los jóvenes como lectores, autores y estudiantes: una mirada sobre ‘lo juvenil’ en la colección Leer y Crear de Editorial Colihue”. En Couso, L., Fernández, E. y Ortiz Rodríguez, M. (coords.) *Constelaciones críticas, miradas sobre literaturas y culturas de la Argentina, España y Latinoamérica: Tomo II. Campo intelectual, poder y subjetividad* (pp. 448-460). Mar del Plata: EUDEM. Disponible en: https://eudem.mdp.edu.ar/libro_descripcion.php?id_libro=1717&id_coleccion=50

Baudelaire, C. (1988). *Lo cómico y la caricatura*. Madrid: Visor.

Benjamin, W. (1986). “Desembalo mi biblioteca (discurso sobre la bibliomanía)”. *Punto de vista*, 10 (26), pp. 23-27. (Publicado originalmente en 1931).

Bentivegna, D. (2003) “Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos”. En V ° *Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, La Plata. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf

Berger, J. (1974). *Modos de ver*. Barcelona: G. Gili.

Bergson, H. (1996). *La risa*. México D.F: Editorial Porrúa S. A.

- Blanchet, A. y Gotman, A. (1992). *La investigación y sus métodos. La entrevista*. Paris: Editions Nathan.
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (comp.) (1992). *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.
- Bombini, G. (1995). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius*, 1 (2-3). Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/viewFile/OTv01n02-03a11/4269>
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Bombini, G. (comp.). (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, Formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bombini, G. (2015a). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Publicado originalmente en 2004)
- Bombini, G. (diciembre, 2015b). “Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 21-32. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488>
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura y la escuela*. Buenos Aires: UBA XXI.
- Borges, J. L. (1932). “El escritor argentino y la tradición”. En (2011). *Obras completas* (pp. 305-316). Buenos Aires: Sudamericana.

- Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. y Passeron, J.-C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (1999). “Comprender”. En *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Braceras E. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2012). *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. (Publicado originalmente en 2000).
- Braceras E. y Leytour C. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2010). *Cuentos con detectives y comisarios. Antología*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. (Publicado originalmente en 1994).
- Carranza, M. (2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. En *Revista Imaginaria* (202). Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chartier, A. M. y Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina, Ediciones Tornasol.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- 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 del libro*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. y Bourdieu, P. (2010). “La lectura: una práctica cultural”. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una semiología de la cultura* (pp. 253-273). Argentina: Siglo XXI.

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clifford J. (1995). *Dilemas de la cultura (antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna)*. España: Gedisa.
- Couso, L. (2022). *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Disponible en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/969/TEISIS%20LUCIA%20COUSO.pdf?sequence=1>
- Cucuzza, H. R. (2012). “Introducción”. En Cucuzza, H.R. y Spregelburd, R.P. (dir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 9-50). Buenos Aires: Editoras del Caldero.
- Cuesta, C. (septiembre, 2001) “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”. En Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), pp. 9-18.
- 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. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Cuesta, C. (2007). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

- Cuesta, C. (julio-diciembre, 2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. En *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), pp. 97-119.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Dalmaroni, M. (abril, 2011) “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2 (2), pp. 1-11.
- Dalmaroni, M. (julio-agosto, 2013). “La resistencia a la lectura”. En *Bazar americano*, 90 (22). Disponible en: <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=73&pdf=si>
- Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Diego, J. L. (2007) “Políticas editoriales y políticas de lectura”. En *Anales de la educación común Tercer siglo*, 3 (6), pp. 38-44.
- De Diego, J. L. (junio, 2013) “Lecturas de historias de la lectura”. En *Orbis Tertius*, 18 (19), pp. 42-58.
- De Diego, J. L. (2015). *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*. Buenos Aires: Ampersand
- De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Argentina: Gedisa.
- Díaz Rönnner, M. D. (2011). *Cara y cruz de la literatura infantil.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Díaz Súnico, M. (2005). "El concepto de placer en la lectura". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3 (3), pp. 21-32. Disponible en: [http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a02di_azsunico .pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a02di_azsunico.pdf)
- Domínguez, M. C. y Elizalde, M. E. (diciembre, 2012). "De clásicos y modernos. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas". En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 10 (1), pp. 1-16. Recuperado de: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/anuario/article/viewFile/558/528>
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Aique.
- Eco, U., Ivanov, V.V. y Rector, M. (1989). *¡Carnaval!* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Editorial Colihue (s/f.). *Ediciones Colihue. Quiénes somos.* Recuperado el 08/11/2024 de <https://colihue.com.ar/quienes-somos/>
- Eraso, C. (2010). "Algunas consideraciones críticas en torno a las antologías poéticas". VI *Encuentro de Letras.* Disponible en: <http://www.megaupload.com/?d=LC7WKCFG>
- Escarpit, R. (1962). *El humor.* Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Even-Zohar, I. (2008). "La Fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia". En Sanz Cabrerizo, A. (introd. y comp.). *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 2017-226). Madrid: Arco Libros.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fowler, A. (1988) "Género y canon literario". En Miguel Ángel Garrido Gallardo (comp.) *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). España: Arco Libros.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- García, V. y Zalazar G. (2010). "Y al final... ¿era una sábana? En Labeur, P. (coord.). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (pp. 49-66). Buenos Aires: El Hacedor.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.
- Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Homo Sapiens Ediciones.
- Gerbaudo, A. (2009). "Literatura y enseñanza". En Dalmaroni, M. A. *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2021). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5749>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Hermida, C. (2011) “Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos”. *Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*, Literatura española, latinoamericana y argentina. Mar del Plata, 7, 8 y 9 de noviembre de 2011, UNMDP. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/hermida.htm>
- Hermida, C. (2015). “Lecturas para la democracia. Figuraciones del lector en los proyectos culturales del Primer Centenario Argentino”. En *IX Congreso Internacional Orbis Tertius “Lectores y lectura”*. Ensenada, 3 al 5 de junio de 2015. Disponible en http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/527/Hermida_Lecturas%20para%20la%20democracia.%20Orbis%20Tertius.pdf?sequence=1
- Hermida, C. (enero-julio, 2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. En *Telar* (23), pp. 71-89. Disponible en <http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/447/410>
- Hermida, C. (2020). “Modos de leer en el Profesorado en Letras”. *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, abril de 2019. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Hermida, C. y Cañón, M. (noviembre, 2024). Territorios conquistados: de la investigación al saber didáctico-pedagógico. En *Revista Novedades Educativas. Formar lectores autónomos y competentes*, 399, pp. 3-6.
- Indri, C. M. (2023). *Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán*. (Tesis Doctoral). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET. Libro digital. Disponible en: <http://repositorio.invelec-conicet.gob.ar/xmlui/handle/INVELEC/361>

Jitrik, N. (1996) “Canónica, regulatoria y transgresiva”. *Orbis Tertius*, 1 (1), pp. 153-166.

Disponible en:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf

Kuentz, P. (1992). “El reverso del texto”. En Bombini G. (comp.). *Literatura y Educación* (pp. 34-65). Buenos Aires: CEAL. (Publicado originalmente en 1972)

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

Labeur, P. y Gandolfi, G. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2012). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. (Publicado originalmente en 1998)

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Link, D. (diciembre, 2019). Canon contra archivo. *En Lenguas vivas*, 15, pp. 10-25.

Disponible en: https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas_15_digital.pdf

López Casanova, M. (julio, 2007). Modos de leer literatura y construcción de la distinción. *En Anales de la educación común. Tercer siglo*, 6 (3), pp. 95-101.

Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/14_lopezcasanova_st.pdf

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

Martínez, E. (1998). El canon argentino. En: Cella, S. (compil.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (pp. 145-153). Buenos Aires: Losada.

- McKenzie, D. F. (1986). *Bibliography and the Sociology of Texts*. Londres: British Library.
- Meynet, B. C. y Tapia Kwiecien, M. (dirs.) (2019). *Metáforas de la escuela cotidiana. Un recorrido etimológico sobre algunas palabras del campo léxico de la educación*. Córdoba: Fl copias.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Municipalidad de General Pueyrredón (s. f.). Mar del Plata. Mapa digital. Recuperado el 18 de diciembre de 2024 de https://apps1.mardelplata.gob.ar/apps/mapa_digital/mapadigital.php?subrubro=15
- Negrin, M. (diciembre, 2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (VI), pp. 187-208.
- Negrin, M. (2015). Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el Sistema Educativo Argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Nieto, F. (noviembre, 2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 17 (XVII), pp. 1-37. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4214/4311>
- Ouvry-Vial, B. (diciembre, 2007). L'acte éditorial: vers une théorie du geste. *Communication et langages*, 154, pp. 67-82.
- Panesi, J. (1996). “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. En *El taco en la brea*, (1), pp. 322-333.

- Panesi, J. (1998) "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". En J. Panesi, A. Giordano, M. Dalmaroni, M. C. Vázquez, J. Podlubne, S. Pastormerlo, H. González, M. Ortiz, O. Chauvié, M. E. Torre, A. Capomassi, D. Poggiese y N. Rosa. *Las operaciones de la crítica* (pp. 9-22). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Beatriz Viterbo.
- Panesi, J. (diciembre, 2001) "Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), pp. 104-115.
- Piacenza, P. (septiembre, 2001). "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), pp. 86-98.
- Piacenza, P. (2012) "Lecturas obligatorias". En Bombini (comp.) *Lengua y Literatura. Teorías, Formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Piacenza, P. (diciembre, 2015). "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), pp. 109-131. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Piglia, R. (1998). "Vida literaria". En: Cella, S. (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (pp. 155-157). Buenos Aires: Losada.

- Piglia, R. (marzo, 1999). "Sobre Borges". En *Cuadernos de Recienvenido*, (10), pp. 7-17. Disponible en: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/recienvenido10.pdf>
- Platón (1871). "Filebo". En D. P. De Azcárate (ed.). *Obras completas de Platón. Tomo III*. Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Porrúa, A. (2013). La lengua franca de las antologías: entre la identidad y los pormenores de una práctica material. En *Caracol*, 5, pp. 86-106.
- Rockwell, E. (1991) "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase". *Infancia y Aprendizaje*, (55), pp. 29-43.
- Rockwell, E. (enero/junio, 2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". *Educação e Pesquisa*, 27 (1), pp. 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosa, N. (1998) "Liturgias y profanaciones". En: Cella, Susana (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (pp. 59-83). Buenos Aires: Losada.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación (historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, V. (septiembre, 2012). "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria". *Estudios de teoría literaria. Revista digital*, 1(2), pp. 31-39.
- Skliar, C. (2020). *Lectura y Educación. Entre argumentos pedagógicos y literarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 154-197). España: Gedisa.

- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Tosi, C. (diciembre, 2010a). “Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos”. *Álabe*, (2). Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/23>
- Tosi, C. (2010b) “El mercado de los libros de texto: Un análisis sobre el proceso de edición”. *IX Congreso Argentino de Hispanistas, “El hispanismo ante el bicentenario”*, La Plata, 27 al 30 de abril de 2010. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf
- Tosi, C. (diciembre, 2011) “El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”. *Revista Lenguaje*, 39 (2), pp. 469-500.
- Tosi, C. (2012). “El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960 -2005)”. En Cucuzza, H.R. y Sprengelburd, R.P. (dir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-546). Buenos Aires: Editoras del Caldero.
- Tosi, C. (2013) “La corrección de estilo en el discurso pedagógico. El caso de los libros de texto”. *I Jornadas de Investigación en Edición: Itinerarios de la edición en la cultura contemporánea*. UBA: FILO, Julio de 2013. Recuperado de: http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2015/04/Tosi_Ponencia-Jornada-Edicion2013.pdf
- Tosi, C. (diciembre, 2015). “Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido”. En *Lengua y Habla*, 19, pp-126-148. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyahabla/article/view/6935>

- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Trogia, M. J. (septiembre, 2012) “Literatura y educación: una madeja difícil de ovillar”. En *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, 1 (2), pp. 53-62.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). “Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos”. En A. Reyes Suárez, J. Piovani, E. Potaschner (coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Teseo; La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.769/pm.769.pdf>
- Walsh, M. E. (1967). “Distinguidísimos señores chicos”. En *Versos para cebollitas elegidos por María Elena Walsh* (pp. 7-10). Buenos Aires: Luis Fariña.

Agradecimientos

La presente investigación se desarrolló gracias a la Universidad Nacional de Mar del Plata, que me permitió formarme académicamente en estudios de grado y en mis inicios en posgrado, especialmente a través de la Beca de investigación categoría A (2020-2023) y B (2023-2025). Estos financiamientos fueron sostén incluso en los momentos más distópicos de la pandemia y me brindaron la oportunidad de llevar adelante un proyecto que hubiera sido muy difícil de sostener entre mis horas de profesora de secundaria y la maternidad. En este espacio de estudio entré en contacto con docentes y becarios/as que me alumbraron el camino, y pude confirmar que investigar tiene poco de solitario, funciona y se enriquece verdaderamente cuando se construye en comunidad. Esta tesis es resultado entonces del acceso que me brindó el sistema educativo argentino público, laico, gratuito y de calidad, en el que tuve oportunidad de transitar como estudiante tanto la escuela como la universidad.

A Carola Hermida, directora de tesis, mi agradecimiento infinito, quien me guía desde mis inicios en la investigación, por su confianza, su presencia y por poseer el don de organizar, dirigir amorosamente, armar grupos que contienen y construir caminos fértiles. A Rosalía Baltar, quien de manera desinteresada colaboró en focalizar líneas de investigación, facilitó y clarificó varios de mis pasos académicos. A Lucía Couso, mi codirectora, siempre dispuesta a pesar de la vorágine de nuestros trabajos, a colaborar y ayudarme en el crecimiento de esta tesis.

Al grupo GRIEL del que formo parte, dirigido por Carola Hermida y Mila Canón, dos docentes que juntas saben motorizar ideas y gestionar proyectos. En este espacio cuento con amigas investigadoras que promueven el estudio de la literatura y la escuela. Podría llenar páginas con detalles, palabras y acciones que demuestran que todas ellas hacen de sus convicciones académicas una forma de vida y un modo consciente de habitar

la cotidianeidad en las aulas. Les agradezco profundamente su red, cada una hizo su aporte para que este proyecto germinara.

A los/as docentes que aceptaron participar de la encuesta y la entrevista, gesto que expone la cara colaborativa y trabajadora de nuestros/as colegas. Gracias por su tiempo, su predisposición y su voz.

A la familia y amigos/as que compartieron este camino, que fueron bálsamo y aliento.

A Pablo y Jazmín por el amor, la paciencia y por acompañar siempre mis aventuras.