



LECTURA ESCRITURA EN LA NIÑEZ Y EN LA ADOLESCENCIA

4



**FICCIONES DE ESCUELA. LEER Y ESCRIBIR EN EL AULA DE SECUNDARIA SEGÚN
LA NOVELA JUVENIL**

**SCHOOL FICTIONS. READING AND WRITING IN HIGH SCHOOL ACCODING TO
YOUNG PEOPLE'S LITERATURE**

Facundo Nieto¹

Universidad Nacional de General Sarmiento
fnieto@campus.ungs.edu.ar

Resumen

En 1984, la publicación de la novela *El visitante*, de Alma Maritano, marca el ingreso de la literatura juvenil en la escuela secundaria argentina. Pero, además, constituye el inicio de un género que se prolonga hasta hoy y que denominamos *ficciones de escuela*: relatos juveniles explícitamente destinados a su lectura en el aula que, al mismo tiempo, ficcionalizan el espacio escolar. Este artículo se propone examinar las características de un corpus de novelas pertenecientes a: Alma Maritano, Eduardo Muslip, Enrique Butti, Mariana Furiasse, María Brandán Aráoz, Silvia Braun, Mágara Averbach y Pablo De Santis, publicadas en la Argentina por editoriales escolares entre 1984 y 2018, con el fin de establecer una periodización en la producción de este tipo de relatos. El análisis se centra en la construcción del cronotopo escolar y los modos de representar las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los adolescentes en ese espacio. Nuestro examen permite establecer tres períodos diferenciados: la década del '80, la década del '90 y el siglo XXI.

Palabras clave: Literatura juvenil - Ficciones de escuela - Escuela secundaria - Prácticas de lectura - Prácticas de escritura

Abstract

The publication of the novel *El visitante* (1984), by Alma Maritano, marks the entrance of literature for young people into Argentinian high school, but also establishes the beginning of a literary genre continuing until now: *school fictions*, stories for young people, explicitly aimed to be read in classrooms, which fictionalize the school environment. This article proposes to analyse the characteristics of *school fictions* by Alma Maritano, Eduardo Muslip, Enrique Butti, Mariana Furiasse, María Brandán Aráoz, Silvia Braun, Mágina Averbach y Pablo De Santis, published in Argentina by text book publishers between 1984 and 2018, to establish a history of the production of *school fictions*. The analysis focuses on the construction of school context and on the way in which literacy practises developed by teenagers in high school are represented. The analysis allows to establish three different periods: the decade of 1980, the decade of 1990 and the twenty-first century.

Keywords: Literature for young people - School fictions - Secondary education - Literacy practices - Writing practices

Recepción: 17-06-19

Aceptación: 27-08-19

“Leer y escribir Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial -quizá *la* función esencial- de la escolaridad obligatoria.”
Lerner, D. (2001).

“[...] la escritura y la lectura han gozado, históricamente, de privilegio en las preocupaciones educativas.”
Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004).

“La entrada al universo de la lectura y la escritura es uno de los sentidos fundamentales de la existencia de la escuela.”
Bombini, G. (2006).

INTRODUCCIÓN

Las tres frases escritas por especialistas en lectura, escritura y educación coinciden en recuperar una escena grabada en el imaginario pedagógico: la de niños y jóvenes que leen y escriben *fundamentalmente* en la escuela. Es cierto que la escuela no es el único espacio en el que se lee o se escribe, ni en el que solamente se lee y se escribe, ni en el que necesariamente se aprende a leer y a escribir. No obstante, tan ligada ha quedado la escuela a estas prácticas que no resulta difícil encontrar escenas de lectura y escritura aun en los relatos que denominamos *ficciones de escuela*, narraciones destinadas a su lectura en el aula que se proponen ficcionalizar el universo escolar.

Así definidas, las *ficciones de escuela* se emparentan con aquello que Pablo Pineau llama *formas de narración escrita de la experiencia escolar*: “Escritos en los cuales [las generaciones pasadas] se propusieron reconstruir su experiencia educativa, fundamentalmente la escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura” (2018, p.157); entre estos escritos -ficionales y no ficcionales-, Pineau incluye las novelas de formación, las autobiografías de estudiantes y las memorias de docentes. Las *ficciones de escuela* también comparten rasgos de lo que, en su análisis de libros escolares de comienzos del siglo XX, Valeria Sardi ha precisado como *novela pedagógica*, ficción organizada “a partir de la historia de una familia, un niño o una niña y a medida que se cuenta la historia del protagonista se van introduciendo los contenidos curriculares” (2010, p. 105). Las *ficciones de escuela* tienen mucho también de las *school stories*, cuyo modelo más conocido fue publicado en 1857 por Thomas Hughes: *Tom Brown’s Schooldays* (*Tom Brown en la escuela*, eligió traducir Julio Cortázar en 1951); se trata de una larga tradición de novelas desarrolladas en internados británicos (*public schools* o *boarding schools*), que narran las aventuras y desventuras de los protagonistas durante un ciclo lectivo, desde la partida del hogar

hasta el regreso en las vacaciones, y exploran la relación entre alumnos, y entre alumnos y profesores, a fin de destacar los códigos de la caballerosidad, el honor y la lealtad (Manners Smith, 2003).

Sin embargo, a diferencia de las *novelas pedagógicas* que describe Sardi, nuestras *ficciones de escuela* carecen de la finalidad principal de transmitir contenidos curriculares, y a diferencia de las *formas de narración escrita de la experiencia escolar* y de las *school stories*, conforman artefactos producidos para ser leídos específicamente en el ámbito escolar (son publicadas, de hecho, por editoriales escolares). En este sentido, las *ficciones de escuela* constituyen el único género en el que una obra ficcionaliza el espacio previsto como ámbito de recepción de la propia obra: son *relatos para y sobre la escuela* (Nieto, 2018). Y si la función, la preocupación o el sentido de la escuela -dicen los autores del epígrafe- están íntimamente relacionados con la lectura y la escritura, entonces las *ficciones de escuela* no pueden sino ficcionalizar las prácticas escolares de leer y escribir.

Este trabajo se propone bosquejar una posible historia de las *ficciones de escuela* en nuestro país a partir del examen de las escenas de lectura y escritura que en ellas se desarrollan, con el supuesto de que una determinada imagen de lo escolar tiene su correlato en los modos específicos en que leen y escriben los adolescentes que protagonizan estos relatos. El propósito de periodizar las *ficciones de escuela* a partir del análisis de escenas escolares de lectura y escritura obliga a pensar en, al menos, tres momentos clave: la década de 1980, la de 1990 y el lapso transcurrido en lo que va del presente siglo.

1. Leer y escribir en el Colegio Nacional

El Colegio Nacional “José Hernández”, en el que se desarrollan las historias narradas en *El visitante* (1984) y *Vaqueros y trenzas* (1986), de Alma Maritano, es una “antigua mansión de una distinguida familia rosarina” que se parece mucho a “un castillo inglés con techos de pizarra” (1986, p.60). No podía ser de otro modo: si la saga de Maritano optaba por reafirmar el mito igualitarista y meritocrático de la educación secundaria, mito que –según denunciaba Cecilia Braslavsky ya en 1985– ignoraba la orientación socialmente selectiva con que los colegios secundarios reclutaban a los egresados del nivel primario, la escenografía debía mostrarse imponente y aristocrática, pero acogedora y dispuesta a recibir a jóvenes de todos los sectores sociales. La obra de Maritano aseguraba un mundo homogéneo que, así como trazaba un pasaje natural del primario al secundario sin exclusiones ni diferencias, establecía continuidad también entre campo y ciudad, hogar y escuela, infancia y adolescencia y, sobre todo, entre adolescentes y adultos (Nieto, 2018).

Posiblemente porque su escenario de lectura previsto es el aula de Lengua, el profesor o la profesora de Castellano o Literatura suelen ocupar un lugar significativo en las ficciones de escuela. En el caso de las novelas de Maritano, la figura del docente aparece caracterizada a través del vocabulario de la ficción literaria: el profesor Montalvo es, para sus alumnos, “un héroe romántico, de novela” (1986, p.63). Poseedor de un misterio que se devela hacia el final de *Vaqueros y trenzas* (su extraño ensimismamiento se explica por el asesinato de su único hijo por la Dictadura), Montalvo encarna un modelo pedagógico renovador, aquel que por aquellos años constituía una demanda de alumnos, docentes e investigadores²:

Tenemos un profesor increíble. Todos lo adoramos. Nos hace gustar lo que leemos, nos deja decir todo lo que pensamos sobre lo que está escrito, aunque sean autores famosos, y discutimos con tanto entusiasmo, y termina resultándonos fácil lo que al principio apenas entendíamos. Además lee en voz alta con una voz de locura, y cuando él lee todo parece más lindo. (Montalvo, 1986, p.72)

El profesor Montalvo, metonimia del majestuoso Colegio Nacional, desempeña un lugar fundamental en el entusiasmo juvenil por la lectura. Pero no es el único mediador. Tanto en *Vaqueros y trenzas* como en *El visitante*, Bernardina, tía de una de las alumnas protagonistas de la saga, también construye un lazo intergeneracional a través de los libros: además de ofrecer su casa como espacio habitual de reuniones de adolescentes, tiene su biblioteca a disposición de los amigos de su sobrina; después de todo, al igual que Montalvo ha sido una buena docente³. Es así como la escena del préstamo de libros de tía Bernardina a Robbie, libros de autores que, conviene recordarlo, no figuraban en el canon escolar a comienzos de la década del '80 (Wells, Huxley, Verne, Lovecraft, Le Guin y Gorodischer), condensa aquello que Michèle Petit (1999) caracterizaría como un proceso de transferencia psicoanalítica generado por un mediador de lectura, por “alguien que nos acoge, que recoge las palabras del otro, que es el testigo de su deseo, con quien se establece un lazo parecido al amor” (p.159). En ese acto íntimo de permitir el ingreso a su biblioteca, la mediadora contempla los efectos de su ofrecimiento sobre el joven lector: “Robbie se le antoja de pronto un chiquillo frágil. Vaya a saber por qué el jovencito serio y arrogante que apareció ante ella al abrirle esa tarde la puerta ha desaparecido” (Maritano, 1984, p.123), y el lector adolescente desarma sus prejuicios contra el mundo adulto: “Él se la había imaginado una solterona ñoña o cursi, con la que no podría hablar de nada [...]. ¡Qué sorpresa después!” (Maritano, 1984, p.122). La lectura y los libros consolidan un vínculo de confianza basado en la autoridad con que aparecen investidos los adultos.

Además de ser aficionados a la lectura, los jóvenes también escriben con intensidad. Esto se advierte, por una parte, en su iniciativa de fundar una revista escolar que incluirá textos producidos por ellos mismos: noticias locales y nacionales, entrevistas y comentarios de

libros. De este modo, las ficciones de escuela de Maritano funcionaban adicionalmente como propuestas de actualización docente con sugerencias de actividades para el aula. Pero, por otra parte, los jóvenes también escriben ficción. A través de las escenas en que los protagonistas hablan de sus escritos, Maritano establece, en primer lugar, una relación de intertextualidad con su propia obra: en *Vaqueros y trenzas*, Niqui e Inés recuerdan los cuentos escritos por ellos mismos antes de ingresar a la escuela secundaria en Rosario, durante su infancia en una localidad rural; en efecto, los personajes, ya adolescentes, comentan los cuentos incluidos en *Un globo de luz anda suelto* (1978), novela infantil de Maritano protagonizada por los mismos personajes cuando niños. En segundo lugar, al poner a los personajes a dialogar sobre sus cuentos, Maritano toma distancia con su propia producción anterior: si Niqui e Inés habían protagonizado una novela para niños en la que predominaban los elementos maravillosos y la narración de aventuras, a partir de *El visitante* se convierten en personajes de novelas sobre adolescentes que cursan sus estudios secundarios. En este punto, Inés puede concebirse como un alter ego de la autora porque, al igual que Maritano, decide renunciar a la escritura de relatos infantiles para comenzar a escribir en clave realista:

A mí me da vergüenza mostrarle “La venganza de la Reina Mora” porque es muy disparatada e infantil [...]. Lo que escribo ahora no tiene nada que ver con todo eso, que no era más que copia de los libros de aventuras de papá, Salgari, Verne, la historia de Cleopatra, qué sé yo. ¿Por qué ponerme a escribir sobre esas cosas que no tienen nada que ver conmigo ni con los que me rodean? (1986, p.73-74)

Y si en estas ficciones de escuela, los adultos son mediadores de lectura, también actúan como “mediadores de escritura”. Uno de ellos es, una vez más, el profesor Montalvo: “Dijo el profesor que un gran poeta que se llamó Rilke aconsejaba a los jóvenes que a menos que no pudiesen vivir sin escribir, no se permitieran escribir ni una sola línea” (1986, p.113). Y, una vez más, tía Bernardina. Es ella quien marca el camino que deben seguir los textos de su sobrina Inés. Ella es también la destinataria: “Qué bárbara, qué tía tengo. Un día de estos le tengo que escribir un poema” (1986, p. 71). Inclusive se constituye en tema de los escritos:

[...] ¿me vas a dejar, tía, que escriba la novela de tu vida? [...]. Mirá, tía, si vos querés, empezamos esta semana, yo puedo ir publicando por entregas en el diario del colegio que estamos haciendo [...] (1986, p.105-106).

Los adultos, ya el profesor de Literatura, ya una maestra retirada, poseen (todavía) una autoridad que asegura, a través de la lectura y la escritura, un lazo con el mundo de los jóvenes. Gracias a la circulación de la palabra escrita, entre los jóvenes y la escuela existe una perfecta continuidad.

2. Leer y escribir contra la escuela

Como se ha dicho, los alumnos que protagonizan las novelas de Maritano leen e intercambian libros con los adultos y escriben ficción desde niños. Sin embargo, la excesiva insistencia en la caracterización de los jóvenes como ávidos lectores evidencia cierta artificiosidad: “Menos mal que siempre tenía sus libros a mano. ¿Qué sería de él sin sus libros?” (1984, p.36); “lo ven sentarse en uno de los bancos, abrir un libro y ponerse a leer” (1984, p.60); “con la cartera al hombro y unos libros en la mano, Lola está pasando frente a él” (1984, p.63); “vuelven a quedarse silenciosas, con los libros abiertos sobre la falda” (1984, p.70); “sumergido en la lectura de un libro al parecer apasionante” (1984, p.108). La estrategia ciertamente ejemplarizadora de Maritano para construir alumnos modélicos tiene algo de simulación o de caricatura⁴.

En la década del '90, los adolescentes de las ficciones de escuela dejan de ser alumnos con libros bajo el brazo, posiblemente porque la escuela secundaria ya no es un sitio acogedor: “Con Aslamim nos aburrimos poderosamente en la escuela, y nos estrujamos la cabeza buscando formas de no perder todo el tiempo” (Birmajer, 1992, p. 11), dice el protagonista de *Un crimen secundario*, de Marcelo Birmajer. Y el profesor de Literatura, nada menos que aquella figura cuyo encantamiento aseguraba un puente entre el aula y las prácticas de lectura y escritura, se convierte en un obstáculo. *Carnavalito*, de Enrique Butti (1995), y *Hojas de la noche*, de Eduardo Muslip (1997), coinciden en ofrecer una imagen del docente opuesta a la figura romántica del profesor Montalvo. Butti opta por la caricatura:

Marcelo Tedesco alias “el Colorado” [...] y Javier Rondi, alias “Nasodós” se reunieron en la casa del segundo de los nombrados, con el fin de estudiar juntos lo que a juicio de los implicados se trataba del “remaldito examen de Castellano” [...].

Según declaraciones de los propios implicados arriba mencionados, el conflicto se habría originado en la “mala leche” de la profesora que dicta la cátedra de la mencionada materia, según consta en un párrafo más arriba.

“La profesora de Castellano es una sádica hecha y derecha”, habría expresado Rondi en una tarde de setiembre de 1991 [...]. A dicha acusación gravísima, el joven Tedesco habría agregado: “La profesora Lazteca es una licántropa. De esa degustadora de sangre puede esperarse cualquier cosa”. (Butti, 1995, p.27)

La mirada de Muslip es mucho más desencantada porque su novela, a diferencia del disparatado relato de aventuras de Butti, consiste en el diario íntimo de un joven escritor que transita su último año de educación secundaria y que va madurando el proyecto de comenzar a cursar la carrera de Letras. El narrador, cuyo nombre desconocemos, no encuentra en ningún adulto, ni siquiera en Santiago, el profesor de Literatura, un interlocutor con quien compartir sus escritos:

Le mostré dos cuentos míos al de Literatura: para qué lo habré hecho. Me los devolvió diciendo que estaban bien, interesantes, bastante bien, pero que tratara de escribir de modo más suelto, me preguntó -es increíble- si usaba el diccionario [...] por las palabras “inusuales” que yo había puesto. Me aconsejó, por ejemplo, cambiar la palabra merodear -yo me refería a unos monstruos que andaban por las afueras de un pueblo- por dar vueltas, o algo así, no me acuerdo bien. Me sugirió también reemplazar “aldea” por “pueblo”, “cavilar” por “pensar”, y cosas por el estilo. Lo detesto. (Muslip, 1997, p.38)

Allí donde Montalvo hubiera encontrado la oportunidad de iniciar una conversación sobre literatura o sobre escritura de ficción tanto dentro como fuera de la clase, el profesor Santiago obstruye toda posibilidad de intercambio. En todo caso, lo único que lo asemeja a Montalvo es su carácter metonímico: el intento de entablar una conversación sobre literatura con su profesor carece de sentido porque la escuela misma lo perdió⁵. Se asiste a la escuela solamente porque es requisito para acceder a una instancia posterior que tal vez resulte más interesante y, mientras tanto, se cuentan los días que faltan para finalizar las clases.

Las lecturas obligatorias no pueden ser sino rechazadas por el narrador: “Qué pesado Vargas Llosa, cómo me cuesta terminar *La ciudad y los perros*, qué novela densa, hasta parece mal escrita” (Muslip, 1997, p.24)⁶. Y en los casos en que el gusto del protagonista coincide con la bibliografía de la materia, lo que fastidia es descubrir detrás de la selección de textos el gesto demagógico de un profesor en busca de una deliberada empatía con sus alumnos: “Creo que me habría caído mejor [*El guardián entre el centeno*, de Salinger] si el de Literatura no nos hubiera dado la novela como diciendo esto seguro les va a gustar, es sobre un joven como ustedes” (1997, p.68).

Pese a esto, el protagonista llena las páginas de su diario experimentando de diferentes formas la escritura de ficción: reseña argumentos de películas en los que, presa de cierto bovarismo, pasa de la tercera a la primera persona identificándose con los personajes; cuenta hechos protagonizados por él o por otros incorporando citas encubiertas de canciones o poemas; escribe cuentos a partir de los relatos de otros; describe situaciones que vivirá en el futuro [...] Y entre esta serie de microficciones que invaden su diario personal, es posible encontrar un momento en que el profesor de Literatura, inesperadamente, adquiere productividad para la escritura:

Me quedé pensando alternativas para el asesinato de Santiago. Lo voy a empujar por la escalera, su cabeza se va a quebrar como una sandía. Esos anteojos chicos y pelotudos se le van a romper; los vidrios se le van a meter en los ojos, y la armazón le va a atravesar la garganta. La secretaria va a asomarse por la baranda y va a ver el repulsivo, estúpido, deshidratado, hirsuto, petulante cuerpo de Santiago extendido en el rellano, en medio de un lago de sangre, la cabeza cerca de la puerta. Alguien va a abrir la puerta enérgicamente y va a darle un último y merecido golpe. (Muslip, 1997, p.32)

En las ficciones de escuela de los '90, entonces, la afición por la lectura y la escritura ya no se manifiesta a través de alumnos con libros bajo el brazo, ni tampoco (o no solamente) a partir de la mención explícita de títulos de textos literarios. En estas ficciones, las lecturas conforman *un verdadero tejido con la trama del relato*, a punto tal que no resulta necesario explicitarlas. En *Hojas de la noche*, no se menciona (no hace falta mencionarlos) a Melville ni “Bartleby, el escribiente” cuando el narrador toma la decisión de adoptar una actitud distante en la escuela: “Si me quiero negar a algo, diré, con seguridad pero sin énfasis: ‘preferiría no hacerlo’” (1997, p.30).

Pero posiblemente sea *Carnavalito* (Butti, 1995) la ficción de escuela de los '90 que lleva a su máxima expansión las posibilidades de lo metaficcional. En el camino que emprenden a fin de hallar una solución mágica para aprobar el “remaldito examen de Castellano”, Javier y el Colorado se ven envueltos en una sucesión de episodios que los enfrenta con la literatura misma, aun cuando no sean conscientes de esto. En un oscuro boliche, los personajes se encuentran con un peón rural que les confiesa haber asesinado, en su juventud, a un bibliotecario apellidado Dahlmann; en la sala de espera de un brujo, conocen a una mujer que acude con su hijo para que aquel lo sane de la compulsión por vomitar conejos; en la tapera de un segundo vidente, cuyo ayudante está empeñado en enseñarle a hablar a un mono que, más adelante, morirá exclamando “Amo, agua. Amo, mi amo”, descubren “un pequeño vidrio o espejo en el que confluían, sin confundirse, simultáneamente, todos los lugares del planeta, vistos desde todos los ángulos” (Butti, 1995, p.78). Las historias de “El sur” y “El Aleph”, de Borges; “Carta a una señorita en París”, de Cortázar; “Yzur”, de Lugones, entre otros textos, quedan integradas al relato de las peripecias de Javier y el Colorado. Sin personajes que carguen libros y sin explicitar títulos, Butti entrelaza los contenidos de la materia con la trama de su propio relato de aventuras.

La lectura y la escritura se vuelven aquí prácticas que subrayan la desconexión entre la institución escolar y los deseos de los jóvenes. Se lee -o se experimenta- ficción *a pesar* del profesor de Literatura o se escribe ficción para matarlo, sin ningún temor a posibles acusaciones de incorrección política (Nieto, 2017). En los noventa, las ficciones de escuela llevan a cabo una negociación con el docente real, el que decide o no incluirlas en la bibliografía de la materia: por un lado, le devuelven una imagen que lo desfavorece, pero, por otro lado, le ofrecen un modo de ampliar el corpus literario⁷.

3. Leer y escribir en pantallas

Las ficciones de escuela del presente siglo muestran características que las diferencian significativamente de las de la década del noventa. Una de las transformaciones más importantes se advierte en el vínculo de los alumnos con el universo escolar. Si en *Hojas*

de la noche, el narrador denunciaba: “Fui al colegio, y no podía dejar de sentir que todo lo que veía era totalmente absurdo, ridículo, increíble. [...] todos copiábamos ese cúmulo de insensateces” (Muslip, 1997, p.87), en el nuevo siglo, el estudio se vuelve parte de los hábitos cotidianos y no se manifiesta particular inquina contra esa tarea, aun cuando se trate de asignaturas que los personajes consideren difíciles: “No voy a poder escribir mucho hoy porque tengo que estudiar algunas cosas para mañana”, aclara la protagonista de *Rafaela*, de Mariana Furiasse (2002, p.63); “Preferí irme a casa y acostarme temprano porque al otro día rendía Física y quería repasar”, explica la protagonista de *Secretísima Virtual*, de María Brandán Aráoz (2010, p.111). Inclusive encontramos personajes que muestran agrado por las actividades escolares: “Mis amigos dicen que soy un ‘nerd’. No sé si soy un nerd, sí soy un tipo responsable y me gusta estudiar lo que más me gusta”, dice Santiago en *Claro que no es fácil*, de Silvia Braun (2015, p.18).

La escuela se transforma súbitamente en un espacio mucho menos hostil y, sobre todo, menos autoritario. Un indicio de esto es la irrupción de la figura de la psicopedagoga, nuevo actante capaz de resolver conflictos porque, como explica amablemente a Rafaela el director del colegio -figura que también ha perdido sus tradicionales marcas de autoritarismo- “a veces uno no necesita cargar con tanto solo” (Furiasse, 2016, p.103). También se ha flexibilizado el viejo sistema de sanciones disciplinarias: ya no existen amonestaciones ni mucho menos suspensiones o expulsiones. Una de las mejores evidencias de psicopedagogización de los mecanismos punitivos se advierte en el modo en que el director decide abordar el problema de una pelea entre un grupo de alumnas y Rafaela, víctima de bullying:

El director nos escuchó a todas. Y decidió que vamos a trabajar sobre discriminación en un proyecto las cinco juntas. [...] El proyecto lo tenemos que presentar antes de fin de año para todo el colegio. [...] Objeciones no ha lugar. Y nos despachó. (Furiasse, 2016, p.123-124)

La institución ha consolidado la modalidad grupal de resolución de tareas no solo en el marco de una asignatura para el abordaje de contenidos curriculares (“el profesor [...] nos obligó a participar en distintos grupos para que todos trabajáramos con todos”; Brandán Aráoz, 2010, p.80), sino que ha sabido transferirlo hacia otras zonas a fin de evitar la aplicación de los viejos sistemas de sanciones por indisciplina⁸.

En este contexto, se modifica también la relación entre alumnos y docentes. Si en *Caídos del mapa I*, de María Inés Falconi (1995), la maestra a la que los alumnos llamaban ‘la Foca’ “era la más odiada. Perteneía a la clase de maestras ‘podridas’” (1995, p.23), en las ficciones de escuela posteriores, los adultos ya no son enemigos con quienes confrontar, sino que, por el contrario, muestran preocupación por los problemas que aquejan a los jóvenes. De este modo, se recompone también el vínculo con los docentes de Literatura: “Seguramente jamás llevaré esto al colegio porque no me interesa que

lo lea nadie, ni siquiera Ana, que es la profesora que más quiero” (Furiasse, 2002, p.6); “Junto con Paloma, la de Lengua, son las profesoras más piolas del colegio” (Braun, 2015, p. 133).

Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada (2010) y *Secretísima real. Veinte mensajes y una confesión inesperada* (2015), de María Brandán Aráoz, dos novelas –la segunda, continuación de la primera– protagonizadas por Secretísima y Xavier, jóvenes de quince y dieciséis años respectivamente, que entablan una amistad virtual a través de e-mails, permiten explorar cómo se lee y se escribe en esta nueva escuela del siglo XXI. En los mensajes que intercambian, además de confiar uno al otro sus más profundos sentimientos, cuentan anécdotas de su vida escolar.

Uno de los datos que, en lo que respecta a las lecturas, pone en evidencia la reconciliación de los jóvenes con la institución se advierte en que, en sus comentarios sobre las clases de literatura, se refieren a libros que pertenecen estrictamente al canon escolar: Secretísima y XW hablan de *San Manuel Bueno, mártir* y *La tía Tula*, de Unamuno; *La metamorfosis*, de Kafka; *Las fuerzas extrañas*, de Lugones; *Rosaura a las diez*, de Denevi, y, obviamente, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda, principal intertexto de las novelas. En los comentarios de sus lecturas, por una parte, los protagonistas emiten sus opiniones sobre las obras; por otro lado, establecen vínculos entre estas y su propia relación amorosa y, finalmente, intercambian datos sobre autores y obras del modo en que lo haría un manual de literatura:

A mi profesora de Literatura le agarró otra fijación: Leopoldo Lugones, un poeta cordobés, amigo de Rubén Darío, que nació en 1874 y se suicidó en una isla del Tigre en 1938 [...]. De él leímos *Las fuerzas extrañas*, un libro de cuentos fantásticos y de misterio que, según la profe, se adelantó a los escritos de Borges, Bioy Casares y Cortázar, y estaba influenciado por la obra de Edgar Allan Poe. Para ella, Lugones fue uno de los mejores escritores argentinos y del mundo, pero parece que tenía ideas políticas muy polémicas y cambiantes. Tuvimos que analizar los cuentos, uno por uno, en clase. A mí el que más me gustó fue la historia del mono Yzur. (Brandán Aráoz, 2010, p.79)

Aquello que en Butti eran sutiles citas literarias encarnadas en personajes adquiere aquí el formato Wikipedia. Los personajes leen los mismos libros que los adolescentes argentinos que cursan sus estudios secundarios, explicitan los títulos, los comentan y proporcionan información apropiada para la clase de Lengua. Este rasgo se vuelve más evidente cuando los personajes hablan sobre las obras que *no* han trabajado en clase, es decir, cuando comentan los libros que conocieron por fuera de la escuela. Llamativamente, en estos casos se hace referencia a títulos y autores inexistentes: “*Secreteando, Acorralados en la montaña y Plan de escape*, de Brenda Rice, son mis favoritos”, dice Secretísima (Brandán Aráoz, 2010, p.19); “Igual que vos”, dice Xavier, “leo otros libros que me gustan, sobre todo de misterio, ciencia ficción o aventuras:

Tren al infierno, Los robots también mueren y Coraje se escribe con J, de Steve Mouser” (Brandán Aróz, 2010, p.25). Poco proclive a ampliar el universo de lecturas, la novela se limita a confirmar lo establecido en el currículum.

Más que en torno a la lectura de textos literarios, entonces, el aporte de las ficciones de escuela contemporáneas se relaciona con las prácticas de lectura y escritura que incorporan de diferentes modos las tecnologías digitales. No se trata simplemente de menciones, que sin dudas las hay –referencias a e-mails, muros de Facebook, mensajes de WhatsApp, comunicaciones por Skype [...]–, sino de un *entramado de texto y escritura digital*, que exige a los personajes nuevas destrezas en la decodificación:

Me quedé mirando la conversación más corta del mundo, hasta que aparecieron las dos tildes y un momento más tarde las tildes se volvieron turquesa y apareció arriba: *León -en línea*. [...]

Bajé pensando en qué podía comer y al pasar por la barra encendí el celular. En wasap había un mensaje nuevo. Lo abrí. León me había mandado un puño de vuelta. Choque. O algo así. Un puño es como poner un punto. (Furiasse, 2016, p.40)

Es verdad que, en algunos casos, resulta difícil para las novelas justificar, por ejemplo, la transcripción completa de un mensaje de e-mail en el interior de un diario íntimo que se lleva en un cuaderno (Rafaela reproduce en su diario los treinta y ocho mails que envía a Simón o que recibe de él), o la transcripción de diálogos orales, relativamente extensos, en el interior de e-mails (*Secretísima Real* bordea los límites de lo verosímil al incluir, en dieciocho e-mails, diferentes diálogos en estilo directo, seis de los cuales se habían producido entre destinatador y destinatario). Lo cierto es que, aun con límites evidentes, las ficciones de escuela del siglo XXI deciden explorar las posibilidades de aquello que podríamos denominar *novela e-pistolar*, en la que cada uno de los capítulos constituye un mensaje encabezado por nuevos paratextos: “De”, “Fecha”, “Para”, “Asunto”. Asimismo, las novelas examinan el novedoso poder de síntesis de las tecnologías digitales, como el de un mensaje de WhatsApp en el que se combinan texto y emoticón:

Segundo día. Segundo mensaje de Simón.

Un reloj de arena. Abajo: *Waiting*. Día 2.

Me hizo sonreír otra vez. (Furiasse, 2016, p.194)

La ficción de escuela en que la experimentación con la escritura digital impacta más estructuralmente en la organización del relato es *Claro que no es fácil*, de Silvia Braun. En primer lugar, si bien “en la escuela los celulares están prohibidos” (Braun, 2015, p.33), Santiago Troncoso y sus compañeros están permanentemente comunicados en clase a través de las redes sociales. La escritura en las redes se organiza replegándose sobre sí misma: a través de una red social se comunica que en otra red alguien comunicó un

mensaje que, a su vez, puede enviarse a través de otra vía: “Pancho me tuitea: ‘¿Viste lo que puso ayer Camila en su Face?’. [...] Pancho nos cuenta que su novia tiene a Camila como amiga en el Face y que ayer leyó una conversación tan tremenda que la reenvió al celu de Pancho” (Braun, 2015, p.130-131).

En segundo lugar, prohibida su uso también en la casa (“¡Se acabó! Cuando estamos en familia se apagan esas cosas [...] ¡Parecen bobos! Algún día se van a casar por Facebook y van a tener hijos por Twitter”; Braun, 2015, p.64), la tecnología Twitter (“Jugamos con Twitter. Ciento cuarenta caracteres y tratar de no decir pavadas”; Braun, 2015, p.34) deja marcas evidentes en el anotador del protagonista: son muy pocos los párrafos conformados por más de una oración y, aun en esos casos, las oraciones están constituidas por pocos caracteres. Escribe Santiago:

¡Por fin en casa!
Dejo la bici en el garaje.
No hay nadie, así que me voy directo a mi cuarto.
No sé nada de Angelina desde el lunes. Ayer faltó.
Me pongo a estudiar. Y a esperar a La Peste.
¿Cómo estará el baile el sábado?
¿Qué me pongo?
Jeans y remera. Zapatillas. Obvio.
¿Y qué hago con los granos? (Braun, 2015, p.88)

Finalmente, *Claro que no es fácil* incorpora en el nivel gráfico de la novela la imagen misma de las redes sociales. Como consecuencia de una conversación en un muro de Facebook, Santiago se ve envuelto en un enredo amoroso: (Figura 1)

Aquí la autora aprovecha todas las posibilidades que ofrece la red social. El recuadro, que no “interrumpe” el texto, sino que lo continúa (de otro modo, el lector no comprendería qué desean comunicarle los compañeros a Santiago), prosigue la narración a través de nuevos procedimientos: una sucesión de brevísimos comentarios, las fotografías de los usuarios que comentaron, sus alias, la indicación del momento en que escribieron y, aunque parezca un dato menor (no lo es, porque revela la identidad del personaje a quien se busca perjudicar con el malicioso posteo), el número de *likes* con el ícono correspondiente.



Figura 1

(Braun, 2015, p.132)

Entre la publicación de *Rafaela*, (Furiasse, 2002), y la de *Claro que no es fácil* (Braun, 2015), transcurrió poco más de una década en la que las ficciones de escuela recompusieron el vínculo entre jóvenes y adultos y compitieron por experimentar las posibilidades narrativas que ofrecía la manifestación más reciente del universo tecnológico. Se produjo entonces una escalada digital que se extendió desde los e-mails, pasando por los mensajes de WhatsApp, hasta las publicaciones en redes sociales. El balance permitía pronosticar un futuro asegurado para el género: las representaciones literarias del ámbito escolar correrían paralelas al desarrollo de las nuevas tecnologías. Sin embargo, al menos dos ficciones de escuela eligieron explorar posibilidades que las hacen, en los dos sentidos, textos excepcionales.

4. Notas para un canon de ficciones de escuela

Entre otros rasgos, el carácter excepcional de *El año de la vaca* (2003), de Margara Averbach, y *Leyra* (2018), de Pablo De Santis, radica en que sortearon las tendencias temático-formales de los períodos arriba descriptos. Publicadas respectivamente al comienzo y sobre el final de la última etapa, ninguna de las dos novelas se somete al imperio de las tecnologías digitales. Aunque con diferentes propuestas estéticas, ambas prefirieron mantenerse al margen de la tendencia tecnologista, en una especie de resistencia que, desafiando el horizonte de expectativas, permite pensarlas como ajenas al repertorio dominante (Even-Zohar, 1999) en camino a una posible canonización dentro del género.

4.1. Leer y escribir la búsqueda y restitución de identidad

El año de la vaca se divide en dos partes (“Los varones” y “Las chicas”), cada una de las cuales se compone de tres capítulos titulados con los nombres de los alumnos narradores: “Sebastián”, “Rafael”, “Leo-Leonardo”, y “Alejandra”, “Laura” y “¿Nadia? ¿Celeste?”. Las voces de “los de la ventana”, según se los reconoce por su ubicación en el aula, se alternan para contar la historia protagonizada por una compañera, Juana, alias “la Vaca”, que en ningún momento asume el rol de narradora⁹.

Los personajes no ofrecen demasiadas precisiones sobre la escuela a la que asisten. No obstante, podemos suponer que está ubicada en una ciudad de la provincia de Buenos Aires -posiblemente La Plata- y que los alumnos cursan un año del nivel secundario que no es ni el primero ni el último, hacia mediados de la década del noventa. Se trata de una escuela un poco deteriorada –“mapoteca en la escuela no existe..., si hay tres mapas es mucho” (Averbach, 2003, p.43); “Está el laboratorio pero está cerrado desde hace dos años” (p.97) –, en la que las transgresiones a las normas todavía se sancionaban con amonestaciones y podían dejar a un alumno al borde de la expulsión. Más interesados en las clases de Gimnasia que en las de Matemática, los jóvenes transitan por la escuela con la naturalidad de lo inevitable aunque tolerable y por momentos interesante. En medio de esta rutina escolar sin sobresaltos, el experimento de Averbach (2003) consiste en colocar entre “los de la ventana” a una alumna nueva –la Vaca– cuyo comportamiento no se ajusta a lo previsible. En cierto sentido, la Vaca desafía una zona peculiar de la gramática escolar, aquella que regula lo que, tergiversando a Perrenoud (2008), podra denominarse “oficio de compañero”¹⁰.

Víctima de bullying (el apodo es apenas una muestra), la Vaca pertenece, dice Leo, al grupo de “los que se tienen que aguantar todas las cargadas, los que abren la mochila y encuentran la cartuchera desgarrada, los que escuchan risas de atrás porque alguien les dibujó algo en el guardapolvo” (Averbach, 2003, p.50). Sin embargo, la Vaca resuelve

impasiblemente estos conflictos de dos modos diferentes: en primer lugar, emplea la magia (se la ha visto detener en el aire una pelota lanzada deliberadamente contra su cara, hacer desvanecer misteriosamente un símbolo fálico dibujado en su guardapolvo y recomponer sin suturas su cartuchera destruida a tijeretazos); en segundo lugar –y aquí es donde transgrede el “oficio de compañera”–, ofrece siempre algún tipo de inexplicable ayuda a sus agresores: les devuelve la pelota con una sonrisa, les pasa las respuestas durante un examen, les entrega una carta comprometedor que habían extraviado. Reflexiona Sebastián: “La Vaca era diferente: ella se sacaba de encima la burla y seguía adelante. No la tocabas. Parecía indestructible” (Averbach, 2003, p.19). Y con menos ambages advierte Alejandra: “Es como tener a un extraterrestre de compañero” (Averbach, 2003, p.80).

Pero la Vaca es excepcional porque, además de sus prácticas mágicas y de su desconocimiento del oficio de compañera, es capaz de leer aquello que para los demás pasa inadvertido. Es así como *rumea*, en silencio, los detalles de una fotografía que le permiten deducir que su compañera Nadia es hija de desaparecidos y que ha sido apropiada ilegalmente por quienes dicen ser sus padres. Y para que la historia de Nadia avance hacia el encuentro con Graciela, la abuela biológica, la Vaca no solo interpreta; también escribe:

La carta a la abuela. Esto también fue magia. Ni Leonardo ni Leo hubiera sabido cómo hacer para que la historia de Nadia siguiera adelante, cómo seguir escribiéndola. Juana sí. (Averbach, 2003, p.72)

Es la Vaca quien pone en marcha (quien *escribe*) el mecanismo de la búsqueda: “lee” una foto, escribe una carta a la abuela biológica y coloca en el lugar correcto y en el momento adecuado una nueva fotografía que le permite a Nadia *leer* su verdadera historia y recuperar su identidad como Celeste. La Vaca *reconstruye* historias: “[...] es más araña que vaca [...]. Le dije que a mí me parecía que ella tejía las historias de los demás, tipo red” (Averbach, 2003, p.110).

Los narradores coinciden en advertir que el apodo de Juana no se relaciona necesariamente con la gordura: “No, no es gorda. Eso no. [...]. No es el cuerpo, es la forma de caminar, de moverse. Aunque corra, siempre da la impresión de que va despacio” (Averbach, 2003, p.9). Lo exasperante para sus compañeros es la lentitud: “[...] masticaba las palabras, las hacía dar vueltas como cuatro veces en la boca antes de soltarlas. Oírla hablar era un suplicio” (Averbach, 2003, p.45). En este punto, la Vaca curiosamente comparte los rasgos que la novela atribuye al proceso de la búsqueda de los hijos de desaparecidos:

Graciela [la abuela biológica de Nadia] nos contó historias de los chicos que encontraron. Y de los que siguen buscando. No puedo olvidarme de *los años que le llevó a ella* (a todas las abuelas) encontrar a Celeste... Todo parece *tan lento* desde ese lado... Para mí, esta historia

tiene un año o menos; para Graciela, en cambio, debe tener la edad de Celeste... ¿Y para Nadia? ¿Hace cuánto que está sola? (Averbach, 2003, p.108, las cursivas son nuestras).

Los movimientos de la Vaca tienen la lentitud propia de la paciente tarea de reconstrucción de historias que realizan las Abuelas de Plaza de Mayo, a quienes Averbach dedica su novela. En este punto, *El año de la vaca* podría integrar el corpus que Ignacio Scerbo estudia en *Leer el desaparecido en la literatura argentina para la infancia* (2014), salvo por una razón: si el corpus de Scerbo está articulado en torno al “ideologema del desaparecido”, aquí la Vaca es -precisamente por su sosiego y persistencia- ideologema del proceso de *búsqueda y restitución de identidad*¹¹. Así, la novela de Averbach (2003) encuentra un modo de narrar, en clave de relato maravilloso, la compleja tarea de reconstrucción de historias llenas de elipsis; en este sentido, al igual que uno de los alumnos narradores, la autora podría afirmar: “Cuando cuento todo esto, me parece que las historias son muchas unidas en una sola o tal vez una sola con muchos principios y finales o tal vez muchas historias que van caminando juntas” (Averbach, 2003, p.63).

4.2. Leer manuscritos y escribir con pluma

Ju Gosling (1998) señala que el nacimiento en Inglaterra del género de las novelas escolares de niñas se había producido más de cien años antes de la publicación de *Tom Brown's Schooldays* (1857), obra habitualmente considerada como la primera novela escolar. Fue en 1749 cuando Sarah Fielding publicó *The Governess, or The Little Female Academy*, y desde entonces, el género se configuró a través de una serie de rasgos: entre otros, el desarrollo de la historia en un internado de niñas en el término de un ciclo lectivo; la ausencia (o muy escasa presencia) de padres y de personajes varones; el ejercicio del poder dentro de la escuela por parte de mujeres; el papel modélico de las adultas (directoras y profesoras), y la conformación de un microcosmos escolar con sus propias leyes y jerarquías. Gosling subraya, además, la fuerte presencia de escenarios góticos, de motivos de la novela de aventuras y de espacios pre-modernos que evocan las convenciones pastoriles de los libros tradicionales para niños. Todo esto está presente en *Leyra*, de Pablo De Santis (2018), solo que muy lejos de Inglaterra: en algún lugar de la provincia de Buenos Aires.

En efecto, el Instituto de Dibujo y Caligrafía para Señoritas, más conocido por el apellido de su fundador como Instituto Témpore, está ubicado en un pueblo posiblemente cercano a Bahía Blanca o a Azul. Menor precisión que la localización de la escuela tiene la ubicación temporal del relato: no se mencionan pantallas ni teléfonos celulares; sí aparecen máquinas de escribir, estampillas, un Ford T y un tocadiscos. No obstante, estos objetos parecen dar cuenta, no tanto de una época, sino de una poética, la de De Santis, que llamativamente coincide con la de Gabriel Témpore, nieto del fundador

del colegio y escritor de relatos infantiles: “Las historias tenían un aire antiguo, como si Témpore se empeñara en que nada estrictamente actual entrara en sus palabras” (De Santis, 2018, p.49).

Enterada de que en el colegio se ha producido una vacante, la abuela de Leyra, único familiar de la protagonista, envía un sobre con ilustraciones de su nieta para solicitar su admisión; de otro modo, la joven se verá obligada a continuar sus estudios secundarios en otra localidad dado que la escuela a la que asiste incluye solo hasta el tercer año. El Instituto, en cuyo imponente edificio abundan galerías, sótanos, columnas, estatuas de mármol y pasillos, tiene rasgos edilicios e institucionales que lo acercan más al Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería que a cualquier escuela de la provincia de Buenos Aires¹²: un estricto sistema de admisión, una extraña clasificación curricular (se cursa, por ejemplo, *Historia del color*) y un alumnado compuesto por pupilas uniformadas con riguroso vestido negro y capa roja. El atributo que mejor caracteriza a las profesoras es la arbitrariedad: sin dar ningún tipo de explicaciones, sin tampoco manifestar enojo ni desagrado sino más bien indiferencia, las docentes rompen los trabajos incorrectos de las alumnas, no admiten preguntas en clase, no usan eufemismos a la hora de evaluar tareas y sostienen una rara concepción de las faltas disciplinarias (“malgasta la tinta”).

En este marco, las prácticas de lectura y escritura también resultan repentinamente arcaicas porque cobra importancia su materialidad. En lo que atañe a la escritura, un lápiz negro tiene un valor que nunca antes había tenido (“[...] el lápiz que le había dado era el mejor que hubiera probado jamás. Era tan blando que apenas se lo apoyaba sobre el papel escribía solo”; De Santis, 2018, p.36); la caligrafía, que ha recuperado su lugar como asignatura, obliga a manejar una técnica precisa: “Era como dibujar columnas. Había que dejar que las dos puntas de la pluma se abrieran para que la tinta fluyera en una línea gruesa” (De Santis, 2018, p.57). Por otra parte, contra lo que aconsejan las investigaciones sobre enseñanza de las prácticas de escritura desde hace décadas, en el Instituto Témpore no existe posibilidad de reescribir: “Uno de los preceptos del instituto era que cada trazo era definitivo” (De Santis, 2018, p.39). Por eso, las docentes no escriben en el pizarrón: “La imperfección del trazo de tiza, esa sensación de que se lo puede borrar con tanta facilidad, eso me parece intolerable” (De Santis, 2018, p.43). También para la lectura hay una sola oportunidad: “Voy a leer el texto. Lo voy a leer con la mayor lentitud posible, pero solo una vez. No me digan que no entendieron. No lo voy a volver a leer” (De Santis, 2018, p.72).

El Instituto Témpore constituye un universo semiótico que Leyra tiene que aprender a interpretar. Allí, todo es indicio que anuncia un peligro: una mejilla “marcada con algo que parecía una letra gamma” (De Santis, 2018, p.25), las iniciales “MR” de la antigua dueña del uniforme adquirido de segunda mano por la protagonista, el llamativo color rojo de ese mismo uniforme (“un color que los fabricantes de telas ya no hacían”; De

Santis, 2018, p.154), el monograma de un laboratorio, una mancha en un camisón. Incluso para desempeñarse como alumna del Instituto, Leyra necesita aprender a interpretar las palabras que pronuncian las profesoras, un conjunto de consignas con menos de instrucción que de oráculo: “La manzana tiene que crecer en el papel, no caer sobre el papel” (De Santis, 2018, p.30); “Es como si la pluma hiciera una pregunta y de inmediato se la contestara” (De Santis, 2018, p.42).

En *Leyra*, la práctica de dibujar siempre implica una operación de lectura previa: solo se dibuja después de haber interpretado. En ocasiones, ese texto a interpretar está conformado, ya no por un símbolo o por una instrucción, sino por un cuento y, en consecuencia, el acto de ilustrar se asemeja a la operación del crítico literario: bosquejar una imagen sobre el papel es trazar una lectura. Así, las prácticas de lectura, escritura y dibujo arman un círculo, porque cada ilustración, desencadenada por una interpretación previa, es sometida a otra operación de lectura: una misteriosa autora escribe a mano textos que Gabriel Témpeore interpreta y traduce en otros textos, que Leyra interpreta y traduce en dibujos, que a su vez Témpeore somete a interpretaciones y correcciones que, en ocasiones, conducen a la reescritura del texto original.

Absolutamente nada de lo que ocurre en el gótico colegio de *Leyra* se parece a lo que puede ocurrir en una escuela bonaerense del siglo XXI. En este sentido, el cisne, recurrente símbolo de la fábrica de tintas Témpeore, puede leerse en clave modernista, en términos de reivindicación de autonomía estética¹³. Manifiesto antitecnológico de las ficciones de escuela, a la vez que extraordinario homenaje a los ilustradores de obras para niños, *Leyra* evidencia aquello que hace del libro de literatura infantil y juvenil una *caja china*: con las ilustraciones, el texto lleva incluida una posible lectura.

CONCLUSIONES

A lo largo del recorrido propuesto, en las *ficciones de escuela* publicadas en la Argentina pueden distinguirse tres momentos diferentes, teniendo en cuenta los procedimientos de ficcionalización del espacio escolar y las prácticas de lectura y escritura que allí se desarrollan: un período inicial, el de los años '80, cuyo modelo de escuela es el “Colegio Nacional”, lugar mítico y homogéneo de encuentro entre jóvenes y adultos, en el que los profesores, en tanto mediadores, diseñan un camino iniciático para sus alumnos hacia la lectura y la escritura literarias; un segundo momento, el de la década de los '90, en el que la institución escolar se muestra tan hostil que las prácticas más enriquecedoras de lectura y escritura de los alumnos se desarrollan contra la escuela y los docentes y, un tercer momento, el del siglo XXI, en que las *ficciones de escuela* describen una institución más amigable, donde los modos de leer y escribir se transforman de acuerdo con el avance de las tecnologías digitales. Párrafo aparte merece la propuesta de Averbach

(2003), que encuentra un ideograma para la búsqueda y restitución de identidad de los hijos de desaparecidos en un personaje de rasgos maravillosos, y la propuesta de De Santis (2018) que, de modo deliberadamente anacrónico, refuncionaliza un género del siglo XVIII como resistencia a la invasión tecnológica de las historias juveniles. Dos propuestas que, de espaldas a la tendencia general, contribuyen a imaginar un incipiente canon escolar de *ficciones de escuela*.

En lo que respecta al destinatario previsto, es posible formular una hipótesis a partir de una perspectiva polisistémica del sistema literario. Desde esta línea, Zohar Shavit (1999) ha reformulado el concepto de *ambivalencia* de Lotman para pensar la particularidad de la literatura infantil. Estos textos, dice la autora:

Pertenecen simultáneamente a más de un sistema y, en consecuencia, se leen de forma diferente (aunque al mismo tiempo) por parte de dos grupos de lectores, al menos, que divergen en sus expectativas, así como en sus normas y hábitos de lectura. (1999, p.151)

La ambivalencia, según Shavit (1999), se manifestaría estructuralmente en la coexistencia de dos modelos: uno más establecido y convencional, cuyo lector implícito es el *niño lector*, y un modelo más sofisticado, destinado al *lector adulto*, basado en la distorsión y la renovación de modelos establecidos.

La propuesta de Shavit (1999) podría adaptarse mínimamente para pensar el caso específico de las *ficciones de escuela*. Aquí la ambivalencia también se manifestaría en la existencia de dos lectores implícitos: un *adolescente lector* y un *lector adulto*, que es fundamentalmente el docente al cual está destinada la colección o la serie en la que el texto se incluye. Pero a su vez, la figura del lector docente –aquel que idealmente determina qué texto ingresa o no en el aula– aparece desdoblada. Por una parte, a imagen y semejanza del “lector adulto” de Shavit (1999), podría postularse un *docente lector de material literario*, “compuesto de adultos que pertenecen a la élite de los consumidores del sistema canónico para adultos en el cual (desde la época romántica) predomina la norma de la complejidad y la sofisticación” (Shavit, 1999, p.156). Por otra parte, en tensión con la figura anterior, se encontraría el *docente lector de material didáctico*, aquel que evalúa los textos “según el grado de interlocución con el cotidiano escolar” y que impone “modos de leer atravesados por una racionalidad práctica propia de su tarea de enseñanza” (Brito y Gaspar, 2010, p.181).

Desde este punto de vista, las *ficciones de escuela* examinadas en nuestro trabajo se aproximan alternativamente a uno u otro tipo de lector docente. Las que postulan como destinatario a un *docente lector de material didáctico* tienden a construir un mundo escolar poco conflictivo y proporcionan material de diferente tipo para el trabajo en el aula (reseñas, biografías, sugerencias de actividades); consecuentemente, las prácticas de lectura y escritura se encuentran al servicio de viabilizar ese material didáctico. En los

casos en que las ficciones postulan como lector implícito a un *docente lector de material literario*, las prácticas de lectura y escritura no se ofrecen como un servicio al lector, sino que aparecen completamente imbricadas en la trama de los relatos; correlativamente, estas novelas imaginan una escuela menos deseable para el sistema educativo, pero estéticamente productiva para la ficción juvenil. Las primeras procuran formar a un alumno; las otras, a un lector de literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). La lectura y la escritura. En: M. Alvarado (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.11-44). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Averbach, M. (2003). *El año de la vaca*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Averbach, M. (Septiembre de 2012). Una tarea cómoda e incómoda: descripción de lo que escribo. *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1587/ev.1587.pdf
- Birmajer, M. (1992). *Un crimen secundario*. Buenos Aires, Argentina: Colihue
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Brandán Aráoz, M. (2010). *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Brandán Aráoz, M. (2015). *Secretísima Real. Veinte mensajes y una confesión inesperada*. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- Braun, S. (2015). *Claro que no es fácil*. Buenos Aires, Argentina: SM.
- Brito, A. y Gaspar, M. (2010). Leer y escribir la enseñanza. A. Brito (Dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161). Rosario, Argentina: FLACSO/Homo Sapiens.
- Butti, E. (1995). *Carnavalito*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- De Santis, P. (2018). *Leyra*. Buenos Aires, Argentina: Santillana

- Díaz Rönner, M. (2012). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Argentina: Lugar
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. *El monitor de la educación*, 20 (V), 26-28.
- Even-Zohar, I. (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En M. Iglesias Santos (Ed.), *Teoría de los polisistemas* (pp. 23-52) (Traductora Iglesias Santos, M.). Madrid, España: Arco/Libros.
- Falconi, M. (1995). *Caídos del mapa I*. Buenos Aires, Argentina: Quipu.
- Foffani, E. (2007). Introducción. La protesta de los cisnes. En E. Foffani (Comp.), *La protesta de los cisnes. Coloquio sobre Cantos de vida y esperanza de Rubén Darío* (pp. 13-43). Buenos Aires, Argentina: Katatay.
- Furiasse, M. (2002). *Rafaela*. Buenos Aires, Argentina: SM.
- Furiasse, M. (2016). *Intermitente Rafaela*. Buenos Aires, Argentina: SM
- Gosling, J. (1998). *Virtual Worlds of Girls. An ebook about girl power, girls' school stories and the future of reading in an electronic age*. Recuperado de <http://www.ju90.co.uk/start.htm>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Manners Smith, K. (2003). Harry Potter's Schooldays: J. K. Rowling and the British Boarding School Novel. En: G. Liza Anatol (Ed.), *Reading Harry Potter. Critical Essays* (pp. 69-87). Westport, Estados Unidos: Praeger Publishers.
- Maritano, A. (1978). *Un globo de luz anda suelto*. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra
- Maritano, A. (1984). *El visitante*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Maritano, A. (1986). *Vaqueros y trenzas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue
- Muslip, E. (1997). *Hojas de la noche*. Buenos Aires, Argentina: Colihue
- Nieto, F. (2017). Diversidad sexual y novela juvenil: alusiones, explicitaciones y pedagogía. *El Toldo de Astier*, 15 (8), 86-102. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77931>
- Nieto, F. (2018). Alma Maritano: el cuaderno borrador de las *ficciones de escuela*. *Boletín GEC. Teorías literarias y prácticas críticas*, 22, 117-144. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/boletingec/article/view/1296>
- Pergolini, M. y Rozitchner, A. (1993). *Saquen una hoja. Manual de supervivencia para el estudiante secundario*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. (Traductor Ruocco, M.; 1998) Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* (Traductores Segovia, R. y Sánchez, D.). México: FCE
- Pineau, P. (2018). Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar. *Historia Caribe*, XIII (33), 153-178. doi: 10.15648/hc.33.2018.7
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Setton, J. (2004). La literatura. En M. Alvarado (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 101-130). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Shavit, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En M. Iglesias Santos (Ed.), *Teoría de los polisistemas* (pp.147-181) (Traductora Sanz Cabrerizo, A.; 1986). Madrid: Arco Libros.
- Southwell, M. (2004). La escuela y la construcción de legitimidad. *El monitor de la educación*, 2 (V), 28-29. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2004_n2.pdf.
- Steege, D. (2002). Harry Potter, Tom Brown, and the British School Story. Lost in transit?. En L. Whited (Ed.). *The Ivory Tower and Harry Potter. Perspectives on a Literary Phenomenon* (pp. 140-156). Columbia: University of Missouri Press.
- Viotti, N. (2018). Tu conflicto es un bajón. Alejandro Rozitchner y la cultura del entusiasmo. *Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/ensayo/tu-conflicto-es-un-bajon>

¹ Facundo Nieto es Profesor en Letras, Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Doctor en Educación. Es profesor de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y de Residencia en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde dirige proyectos de investigación en la línea de Enseñanza de la Literatura, y enseña Didáctica de la Literatura en la Universidad Nacional de Hurlingham. Es autor de *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*, coautor de *El informe social como género discursivo*, y coordinador de *Antinomias. Historias de una literatura*.

² En 1995, Gustavo Bombini reclamaba: “Frente a una cultura escolar estática, que se autoconsume y que, ahistorizada, se propone a sí misma como el modo universal y único de pensar la cultura, es necesario asumir el rol del docente como el de un agente protagónico en relación con la circulación de la literatura, ya no la que concibe el anquilosado sistema escolar, sino la pluralidad de manifestaciones que abarcan desde un *graffiti* hasta la última novela de un joven narrador” (Bombini, 2005, p.124).

³ “— Los chicos te debían de querer mucho, tía, no?
 — Nos queríamos, sí. Muchísimo.
 — ¿Hablaban de estas cosas con los chicos en la escuela?
 — ¡Claro! De todo lo que significa la vida, la relación humana, las propias inquietudes. Yo no temía perder el tiempo cuando contestaba a sus preguntas. Muchas veces me atrasaba con el programa, pero no me importaba demasiado. Responderles era para ellos en ese momento lo más importante.
 — Claro, y además cuando volvías a las materias del programa, a lo mejor te escuchaban con más gusto.
 — Exactamente. Uno suele escuchar mejor si ha sido previamente escuchado” (Maritano, 1986, p.78).

⁴ En este sentido, numerosos aspectos de las novelas juveniles de Maritano perpetuaban el didactismo que Díaz Ronner denunciaba al hablar del “último codo de las intrusiones: la moralización de las moralidades”: “La detección de lo moralizante para los chicos se manifiesta en el empleo de cierta lengua y ciertos símbolos artificiosos, que repiten los modismos o actitudes que los grandes quieren mantener [...]. De esta manera, la literatura infantil consagrada forja sus propias trampas, su propia rutina, sus propios clichés” (Díaz Ronner, 2012, p.27).

⁵ En un encuentro fuera de la escuela, los personajes mantienen el siguiente diálogo:
 — Saqué las cosas de Literatura, me senté a la computadora y le redacté las respuestas.
 — No lo hagas demasiado bien. Se van a dar cuenta de que me copié.
 — Siempre se dan cuenta, pero no les importa” (Muslip, 1997, p.70).

⁶ Por aquellos años, en un libro que, según Nicolás Viotti (2018), “tuvo cierto éxito en los hogares de clase media progresista”, el conductor Mario Pergolini y el filósofo Alejandro Rozitchner también encontraban en la escuela y en el profesor de literatura la razón para rechazar el canon escolar: “Puede ser interesante leer un libro que un amigo o un familiar querido nos regala o recomienda, pero resulta aburrido y dormitivo leer lo que pide la profesora de Literatura. *Don Segundo Sombra* es una gran novela [...]. Pero si tenemos que leerla a partir de la sugerencia de una señora que se ha hecho odiar a causa del poco interés y del poco amor que tiene por su materia, y esta señora exige además que al leer —en vez de dejarnos llevar por el placer de seguir la historia— subrayemos los personajes y tengamos en cuenta no sé cuáles categorías idiotas del análisis literario, es lógico que no queramos hacerlo” (Pergolini y Rozitchner, 1993, p.141).

⁷ Es precisamente en esta década cuando se produce una notable ampliación del canon en la educación secundaria: “La reforma de la década de 1990 trajo aparejados cambios importantes para la educación en la Argentina y, en consecuencia, en el canon literario escolar. Por lo pronto, desde lo formal, no hay programas que prescriban qué obras o qué autores se deben enseñar. Este gesto tiene un importante impacto democratizador para la tradición escolar argentina. En consecuencia, tanto para las editoriales como para el docente, existe la posibilidad de llevar adelante una selección de obras con un mayor grado de libertad” (Setton, 2004, p.125).

⁸ Puede advertirse que las ficciones de escuela no son de ningún modo ajenas a los discursos sobre la escuela que circulan en una sociedad, sino que recogen problemáticas que atraviesan diferentes zonas del sistema educativo. En *El monitor de la educación*, revista oficial del Ministerio de Educación de la Nación, la cuestión del vínculo entre autoridad democrática y disciplina en la escuela se convirtió en objeto de reflexión recurrente durante la primera década de este siglo. Dos dossiers completos se dedican a este tema: los titulados “Convivir en la escuela”, incluido en el N° 2, de noviembre de 2004, y “La autoridad docente en cuestión”, en el N° 20, de marzo de 2009. En el primero, Myriam Southwell, colaboradora permanente de la revista, señalaba: “El hecho de que nociones como norma o disciplina sean hoy entendidas como materia de debate por no poseer contenidos esenciales, fijos y ahistóricos, ha sido un progreso en relación con las pretensiones absolutizadoras de otros tiempos que suponían reglamentos únicos, inflexibles, intocables, unidireccionales. [...] La norma como referencia de un espacio común y que

busca preservar a todos, supone que siempre se mantenga abierta la pregunta acerca de su legitimidad. En esa pregunta reside su potencialidad democratizadora” (Southwell, 2004, p. 29). En el segundo, la autora insistía: “Precisamente para no caer en la visión de la educación como estricta disciplina o como reclutamiento, jugando con el miedo y el poder omnímodo que aterroriza, es importante resguardar la reflexión sobre la justicia de nuestros actos, sobre el tipo de autoridad que construimos, sobre para qué estamos frente a un aula educando a determinados seres humanos” (Dussel y Southwell, 2009, p.27-28).

⁹ Dice Averbach: “Yo prefiero que no sea uno solo el que cuente, o que, si hay un narrador fuera de la historia (y, en esto, diría como José Saramago, que ese narrador soy yo: no creo en la muerte del autor), un narrador en tercera persona, ese narrador sea capaz de escuchar a muchos. Por eso, en *El año de la Vaca, Las carpetas, La charla, Umbrales*, hay más de una mirada, más de una voz. No es solamente una cuestión estética: es ideológica. Yo quiero contar en una red de historias” (2012, p.28).

¹⁰ “Hay que tener en cuenta también lo que yo denomino el *oficio de alumno* [...]. Desde su primer año escolar, un alumno aprende a presentar un trabajo, a subrayar, a respetar los márgenes de cuadernos y hojas, a poner títulos, su nombre, la fecha [...]. A esos recursos, tomados del oficio de alumno, deben agregarse todas las *competencias estratégicas* adquiridas por la práctica de las situaciones de evaluación: saber esquivar o solicitar la interrogación, orientar las preguntas, obtener los indicios, una ayuda o un poco más de tiempo [...]; saber *negociar* con el maestro la corrección, la calificación, la interpretación de los resultados; saber calcular el trabajo de preparación, prepararse intensivamente en el momento oportuno, tomarse el tiempo para lo que valga la pena; a veces, saber trampear sin dejarse pescar” (Perrenoud, 2008, p.56-57, las cursivas son del autor).

¹¹ “[...] el ideologema del desaparecido hunde sus raíces en el tenso diálogo entre la Junta Militar, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y los periodistas internacionales durante la dictadura. Del pedido de aparición con vida por parte de los familiares de las víctimas, los enunciados fueron mutando con el tiempo hacia el reclamo de verdad y justicia por el delito de la desaparición forzada. [...] El ideologema del desaparecido luego se proyectó en el discurso social. No son solo las madres y abuelas quienes lo detentan. Las voces se multiplican en diferentes ámbitos. En el caso de esta investigación, es el ámbito de la literatura destinada a la infancia en donde encuentra un lugar. Y de la relación con estos enunciados previos es que se vuelve verosímil la obra literaria que habla acerca de los desaparecidos” (Scerbo, 2014, p. 116).

¹² La comparación no es casual. Pese a que en *Leyra* no existen elementos sobrenaturales, numerosas características del Instituto Témpore recuperan las del colegio de la saga de J. K. Rowling, que a su vez retoma rasgos de los internados construidos por la tradición británica de novelas escolares. Al respecto, cf. Steege, 2002, y Manners Smith, 2003.

¹³ Escribe Enrique Foffani: “[...] Darío encuentra en los cisnes la única compañía cercana, ellos, que estuvieron siempre allí, resultan ser los únicos interlocutores que responden y los únicos mediadores que todavía, por su origen, siguen conectando a través de la esperanza el mundo de los dioses y el mundo de los hombres, el mundo de la Belleza, sublime y poético, y el mundo de la Utilidad, filisteo y prosaico. La protesta de los cisnes es el gran vuelco: la poesía protesta, la poesía por fin sale a la calle, puede ir a la feria, recorrer el barrio, las grandes ciudades. Pero –y esta es la lección Rubén Darío– no debe dejar de ser poesía, no debe perder el terreno ganado con la autonomía del arte” (2007, p.43).