

## **LA CUESTIÓN DEL CORPUS LITERARIO: NOTAS SOBRE LA TRANSITIVIDAD DEL VERBO LEER EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

### **THE “LITERARY CORPUS” ISSUE: NOTES ON TRANSITIVITY OF THE VERB TO READ IN HIGH SCHOOL**

Facundo Ernesto Nieto<sup>1</sup>  
Instituto del Desarrollo Humano  
Universidad Nacional de General Sarmiento  
Instituto de Educación Universidad Nacional de Hurlingham  
Argentina  
[fnieto@ungs.edu.ar](mailto:fnieto@ungs.edu.ar)

#### **RESUMEN**

El artículo se propone examinar una serie de discursos sobre la lectura de literatura en el ámbito escolar, que circularon en torno a las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo en materiales destinados a docentes y estudiantes. Puntualmente se analizan tres discursos: en primer lugar, los producidos por el Plan Provincial de Lectura en la Escuela, desarrollado en la Provincia de Buenos Aires entre 2009 y 2011; en segundo lugar, los materiales del ciclo *Desde el Sur. Doscientos años de literatura argentina*, transmitido en 2010 por Canal Encuentro, emisora televisiva del Ministerio de Educación de la Nación y, finalmente, el libro de texto *Historias de una literatura. Antinomias*, elaborado en 2009 y publicado en 2015 por la Universidad Nacional de General Sarmiento. El análisis demuestra que, si los discursos sobre la evaluación, la promoción y el currículum producidos en los años previos llevan las huellas de las concepciones sobre la enseñanza de la literatura propias de la Reforma Educativa de la década de 1990, en los discursos producidos en torno al Bicentenario se puede observar un cambio en las posiciones sobre la lectura: en la medida en que instalan la “cuestión del corpus”, los nuevos discursos comienzan a preguntarse concretamente qué obras leer en el nivel secundario. De una concepción de ‘leer’ como verbo intransitivo se pasa a una concepción transitiva de ese mismo verbo.

**Palabras clave:** Lectura literaria - Escuela secundaria- Bicentenario- Materiales didácticos

## ABSTRACT

This article proposes to examine some speeches on reading literature in high school, which circulated through educational materials aimed at teachers of literature and students, produced around the 200th anniversary of the May Revolution. Three instructional materials are analysed: firstly, those produced by the *Plan Provincial de Lectura en la Escuela*, developed between 2009 and 2011 in Buenos Aires province; secondly, the series *Desde el Sur. Doscientos años de literatura argentina*, broadcasted by *Canal Encuentro*, the TV channel of the Ministry of Education in 2010, and finally, the text-book *Historias de una literatura. Antinomias*, written in 2009 and published in 2015 by National University of General Sarmiento.

The analysis shows that official speeches on assessment, promotion and curriculum produced during the previous years had the same conceptions about literature than the speeches of the Educative Reform of 1990. On the contrary, the speeches produced during the Bicentenary celebration exhibit a transformation of the conceptions on reading literature: they start to judge 'the corpus issue'. New speeches begin to ask what works should be read in high school. So they display a change from an intransitive to a transitive conception of the verb 'to read'.

**Keywords:** Literary reading - High school - Bicentenary - Educational materials

**Recepción:** 27-06-2016

**Aceptación:** 07-03-2017

## INTRODUCCIÓN

En un artículo publicado en 2004, Jacobo Setton analizaba de este modo los cambios que, en torno al canon literario escolar, había introducido la Reforma Educativa de finales del siglo XX:

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. Esta situación, a diferencia de otras reformas, pone al docente en el centro de la transformación: es él quien toma la última decisión (p. 125, cursivas nuestras).

El contexto justificaba el optimismo: después de casi un siglo, el currículum abandonaba la “perspectiva clásico-centrista, nacionalista e hispanista que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX” (p. 123) y se debilitaba el perfil autoritario predominante en la formación docente que implicaba que “el docente aplicara las reglas que le dictaba el Estado” (p.124). La intervención de Setton ponía en evidencia un cambio de paradigma en el modo en que el Estado imaginaba el canon literario escolar en nuestro país.

Quizás fue el crítico italiano Remo Ceserani (2004) quien mejor contribuyó a esbozar las dos perspectivas principales en torno al canon, vinculándolas al mismo tiempo con sus respectivas concepciones sobre la literatura. Por una parte, dice Ceserani, se encuentra la posición que defiende la autonomía de la experiencia literaria; desde esta *concepción idealista o esencialista* del hecho literario, la literatura poseería rasgos específicos diferentes de los de otros discursos, de modo que se distinguiría de cualquier otra forma de expresión incluidas “las formas inferiores de expresión literaria (literatura de masas, de consumo, paraliteratura)” (p. 4), y las grandes obras de la literatura poseerían un carácter universal dado que serían portadoras de valores estéticos, humanos y cognitivos permanentes. Por otra parte, se encuentra la posición de quienes ponen en un primer plano los rasgos que la literatura comparte con otras

formas discursivas y consideran, por lo tanto, que la literatura no manifiesta diferencias específicas en el conjunto de los productos culturales (entre ellos, las formas “altas y bajas, elitistas y populares”); desde esta *concepción pragmática o materialista* del hecho literario, los valores estéticos atribuidos a las obras están necesariamente sujetos a situaciones históricas, sociales y culturales. Sin dudas, el representante más conspicuo de la primera perspectiva es Harold Bloom (1995), quien postula, como factor fundamental de la canonización de una obra, su *fuerza estética*, “que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción” (p. 39). Por el contrario, un representante clave de la posición materialista o pragmática del canon ha sido Pierre Bourdieu (2010), quien afirma que

[...] la historia del gusto, individual o colectivo, basta para desmentir la ilusión de que objetos tan complejos como las obras de arte [...] sean capaces de suscitar, únicamente por sus propiedades formales, preferencias naturales [...]. Designando y consagrando ciertos objetos como dignos de ser admirados y apreciados, ciertas instancias –como la familia o la escuela– [...] pueden imponer un aprendizaje, al término del cual dichas obras aparecerían como intrínseca, o mejor, naturalmente dignas de ser admiradas o apreciadas” (p. 67-68).

Si, en un principio, el pasaje de una *concepción idealista* a una *concepción materialista* del canon justificaba el optimismo de Setton, pronto se observó que las consecuencias de la Reforma Educativa, en materia de enseñanza literaria, lejos estarían de poner “al docente en el centro de la transformación” (p. 125) como creía el autor. En este aspecto, Gustavo Bombini (2006) realiza un diagnóstico más certero, ajustado a los ostensibles resultados del cambio de paradigma:

En el marco de una reforma fuertemente técnica [...] se impuso una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista [...], en la que *la literatura considerada como un discurso social o descrita como un tipo textual entre otros* ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular, en la que *una aparente democracia de los discursos* terminó por relegar a un lugar menor en el currículum a una de las prácticas discursivas más significativas de nuestra cultura [...]. Las teorías lingüísticas, sobre todo de matriz textualista, se presentaron como teorías integrales que podrían dar cuenta de la totalidad de los textos de manera sistemática y propiciando cotejos y modos de relación entre los llamados “textos no literarios” y

los textos de la literatura. De este modo, el espacio de la teoría tanto para la lengua como para la literatura es ocupado por una teoría textual general que da cuenta, por ejemplo, de textos narrativos de manera genérica, ya se trate de una crónica periodística, un relato oral o un cuento fantástico (p. 64-68, cursivas nuestras).

De este modo, había triunfado en el currículum escolar la *concepción pragmática* del canon literario o, para plantearlo en términos de Ceserani (2004), la concepción de que “la literatura tiene muchas características en común con otras formas de comunicación humana” (p.5).

La situación diagnosticada por Bombini no se dio exclusivamente en nuestro país ni a principios del siglo XX. Al analizar los discursos sobre la lectura escolar en la Francia de finales de la década de 1960, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard concluyen que el lamento por el fracaso en materia de lectura en los ingresantes al nivel secundario constituía el tono dominante. En aquel lamento subyacía el supuesto de que ninguna escolarización sería posible sin la lectura, porque saber leer era la clave de todo aprendizaje. A partir de entonces se generalizó “la creencia de que son buenos todos los medios que hacen leer”. Leer, no importa qué, pasó a ser un imperativo. La lectura, dicen los autores, dejó de ser considerada una disciplina, un cuerpo o un territorio cultural y se convirtió en un medio. Se pasó entonces de la lectura del libro de biblioteca a la del diario, y “desde los clásicos al cuerpo infinito de textos” (Chartier & Hébrard, 1994, p. 558). La escolarización secundaria eliminó la diferencia entre “aprender a leer” y “leer para formarse”. En definitiva, “leer se convierte así en un verbo intransitivo, es decir, en un valor absoluto” (Chartier & Hébrard, 1994, p. 558).

En nuestro país, el verbo ‘leer’ comienza a concebirse como intransitivo en los discursos sobre la lectura procedentes del campo oficial especialmente después de la Reforma Educativa de la década de 1990<sup>2</sup>. No obstante, en los últimos años de la gestión de gobierno que finalizó en 2015, fue posible observar la emergencia de algunos discursos oficiales sobre la lectura literaria en el ámbito escolar con una perspectiva diferente. Particularmente, en torno a las celebraciones del Bicentenario puede fecharse cierta preocupación por definir un corpus para el ámbito escolar<sup>3</sup>. Por aquellos años comenzaron a circular algunos discursos sobre literatura y escuela

caracterizados por su intento más o menos explícito de definir qué debería leerse en la escuela secundaria, casi como resistencia a la hegemonía de los discursos “intransitivos” sobre la lectura y también contra la aparente democratización de los años noventa que, en lugar de proponer una rediscusión del canon escolar, impuso la idea de que leer es *leer todo*: digamos, leer el mundo<sup>4</sup>.

Los discursos centrados en la *cuestión del corpus* no se proponen simplemente exponer un listado de títulos. Buscan intervenir en las prácticas escolares de lectura a partir de una selección de textos que configuran un mapa para *formar lectores*. A continuación, examinamos tres casos puntuales.

## **1. El Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2012)**

Coordinado por Miguel Dalmaroni, y desarrollado entre 2009 y 2012 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, el Programa Provincial de Lectura en la Escuela consistió en una serie de trayectos de capacitación docente implementados con el propósito de intensificar y profundizar las prácticas de lectura en las escuelas bonaerenses. El Programa, articulado con el Plan Nacional de Lectura, se propuso resignificar los espacios escolares de lectura no solo en el contexto de las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura, sino también en relación con el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas y con el conjunto de las prácticas escolares.

*Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula* (DGCyE, 2012) constituye uno de los materiales para docentes producidos en el marco del Programa. Agustina Peláez estuvo a cargo de la coordinación y sus autores fueron Carlos Ríos, Sergio Frugoni, Analía Trezza y Miguel Dalmaroni. Este último, en carácter de Coordinador del Programa, firma las “Palabras preliminares” con que se inicia el libro.

El material está dividido en tres capítulos: el primero, “Libros y situaciones de lectura. Propuestas para el trabajo en el aula”, contiene cuatro apartados, cada uno centrado

en un libro en particular: *Bestiario*, de Gustavo Roldán; *La furia y otros cuentos*, de Silvina Ocampo; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig y *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh. El segundo capítulo, “Poema, poesía, poeticidad”, está dedicado al trabajo con diversos textos de poetas argentinos y latinoamericanos. El último, “Escribir en la escuela. De la escritura creativa a la escritura de invención”, repasa diferentes experiencias de talleres de escritura a fin de cuestionar ciertos prejuicios en torno a las prácticas de escritura en el aula y abrir nuevos interrogantes en torno a estas.

En las “Palabras preliminares”, Dalmaroni expone el modo en que el Programa entiende la índole del acto de leer: una *concepción política de la lectura*. En este sentido, el Programa dice enfrentarse abiertamente a “los modos de poder dominantes” que necesitarían simplemente que los sujetos “manejen una lengua simplificada al extremo, plana, híper-económica, veloz y aproblemática” (DGCyE, 2012, p. 7-8). Y agrega:

[...] la lectura es, cada vez más, [...] una herramienta para las necesidades emancipatorias de las mayorías y para sus proyectos políticos, porque la inequidad cultural es funcional a la desigualdad social. [...] Para las políticas educativas de Estado impulsadas por el Programa Provincial de Lectura en la Escuela y el Plan Nacional de Lectura, enseñar a leer y escribir a través de la literatura es a la vez una estrategia y una convicción: el camino para conquistar un derecho de todos (p. 8).

La lectura y la enseñanza de la lectura aparecen así vinculadas con las luchas contra las desigualdades sociales. Pero, independientemente de la lectura y de su enseñanza, el discurso literario mismo sería portador de un potencial político transformador. Para el Programa, la literatura en sí misma, a diferencia del resto de los discursos sociales, tiene un poder subversivo que le transfiere al acto de lectura su dimensión política; la capacidad de cuestionar las convenciones comunicativas y los modos estandarizados de la imaginación residen en la materia semántica y formal de que está hecha la literatura. La lectura literaria es política porque la literatura lo es:

Leer escrituras que –como la literatura– ponen en entredicho los modos estandarizados de la comunicación, que derrochan palabras y frases, que perturban y multiplican los caminos de la sintaxis y contradicen la imaginación convencional, es

un modo de ampliar los alcances del pensamiento y las fronteras de la subjetividad, y constituye una práctica perturbadora y, a la vez, libertaria y feliz (p.8).

Los textos y autores elegidos por el libro para el desarrollo de propuestas de lectura son sumamente heterogéneos. Sin embargo, la mirada sobre cada obra permite deducir el rasgo que, para los autores, los aúna: *la ruptura o la atipicidad*.

Por ejemplo, respecto de *Bestiario*, de Gustavo Roldán, se indica que “*es un libro ‘atípico’ en la producción del autor chaqueño, acostumbrados como estamos a sus relatos incluidos, en su mayoría, en colecciones infantiles*” (p.23). En relación con los cuentos de Silvina Ocampo, se explica que los narradores “*discuten los estereotipos contruidos en torno a ese ‘espacio social reservado a los niños’*” (p.46). En cuanto a la novela *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig, el material observa que los modos de narrar se producen a través de “*voces que [...] desdeñan los modos tradicionales de contar, alejándose del territorio dominante del narrador omnisciente, aquel que todo lo sabe*” (p. 71). *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh, “*como pocos en nuestra literatura [...] es un libro refractario al canon que sacude los esquemas del género narrativo*” (p. 86) y su autor es “*un escritor que haría del descentramiento su poética, y que abriría una transformación histórica en el campo de la literatura argentina justamente debido a ese descentramiento*” (p. 91), (cursivas nuestras en todas las citas). En resumen, ya sea en el marco de la obra de un autor, ya en relación con estereotipos sociales, o bien respecto de rasgos formales tales como el narrador, el género literario o los registros lingüísticos, las obras propuestas se presentan subrayando siempre el desvío respecto de una norma. Refractario tanto a escritores epigonales como a aquellos textos más “ajustados” a una convención, el Programa se posiciona frente a la cuestión del corpus privilegiando la *ruptura* de formatos preestablecidos.

Según el material, los textos elegidos tienen otra característica que deriva precisamente de su rasgo rupturista: todos presentan sentidos indecibles. La ambigüedad y la polisemia están presentes en todos los textos de manera que resultaría imposible imaginar la existencia de una única interpretación. Las

interpretaciones serán, necesariamente, múltiples y siempre tentativas. Es así como, por ejemplo, en relación con un cuento de Ocampo, se advierte:

Sin duda Gabriela es una narradora en la que no podemos confiar. Vemos los hechos a través del “espejo deformante” de su interpretación, lo que se traduce [...] en un efecto de extrema ambigüedad y polisemia (o, como decíamos, de suspensión y hasta de imposibilidad de *resolver* o preferir una interpretación). El relato no da ninguna certeza y pone al lector frente al dilema de decidir qué responsabilidad dar a Gabriela y cómo juzgar la relación con Roberta (p.52).

Si las interpretaciones son múltiples, entonces el material mismo es consecuente con esta afirmación dado que presenta sus propias interpretaciones proclamando su provisoriedad<sup>5</sup>. Pero, además, la multiplicidad interpretativa que imponen los textos conduce a que el material exhiba un fuerte interés por abandonar cualquier intento de aplicación mecánica de categorías de análisis. El trabajo en el aula no consiste de ningún modo en “etiquetar” obras literarias:

Todos estos rasgos pueden ser rastreados en el relato para vincularlo con la rica tradición del gótico europeo y su resignificación en la literatura argentina [...]. De todos modos, como venimos señalando, no nos interesa ubicar el texto en una definición genérica cerrada ni completa (“se trata de un cuento gótico”), sino de pensar cómo esos elementos de la tradición gótica aparecen de manera *singular y única...* (p. 59).

En síntesis, el material procura permanentemente escapar a la aplicación de cualquier clasificación, especialmente de tipificaciones genéricas. Para eso hace un movimiento alternativo de acercamiento y de alejamiento respecto de una categoría: la ronda, la alude, pero no se entrega a esta por completo. El libro sugiere que un determinado texto puede acercarse al relato fantástico, puede vincularse con la tradición del relato gótico o puede parecer un libro de *non fiction*, pero nunca suscribe totalmente a ninguno de esos rótulos.

A diferencia del Plan Nacional de Lectura desarrollado entre 2003 y 2007, para el cual los textos literarios constituían una sumatoria cuyo valor residía en la variedad, diversidad y multiplicidad<sup>6</sup>, el Programa Provincial, por el contrario, se propuso apostar a un corpus restringido y cuidadosamente diseñado en torno a la ruptura formal y la ambigüedad semántica como valores estéticos.

## 2. Desde el sur. Doscientos años de literatura argentina (2010)

A fines de 2010, Canal Encuentro, emisora perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación<sup>7</sup>, estrena el ciclo *Desde el sur. Doscientos años de literatura argentina*. El ciclo, producido por el Área Universitaria de Realizaciones Audiovisuales de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias, estaba conformado por un total de trece emisiones de media hora<sup>8</sup>; la dirección general estuvo a cargo de Laura Durán, y la investigación y los guiones fueron realizados por Juan Becerra, Juan Fernando García y Federico Scigliano (Antonini, Durán, Filpe & Longarzo, 2012).

El ciclo construye una historia de la literatura argentina que se extiende desde los cronistas de Indias hasta los jóvenes narradores contemporáneos. El primer capítulo, titulado no sin ironía “Un comienzo argentino”, desarrolla la idea de que nuestra literatura comienza con una escritura en lengua extranjera –el alemán de Ulrico Schmidl–, y asociada a la temática de la antropofagia, tema que, al tiempo que exhibe la corrosión de límites culturales entre nativos y europeos uniéndolos en el canibalismo, replica la antropofagia lingüística de un idioma, el español, que supo deglutir las lenguas aborígenes y que se ha negado a narrar, durante más de dos siglos, la historia de las culturas nativas. El último capítulo, “El futuro llegó hace rato”, hace referencia a narradores nacidos hacia la década de 1970; en relación con su literatura, se destacan como rasgos fundamentales, por un lado, el no cargar ya con la responsabilidad de asumir la herencia de las grandes tradiciones literarias ni con la obligación de dar cuenta del pasado reciente de la Argentina y, por otro lado, el uso irreverente de una diversidad de materiales que incluyen la alta literatura pero también los cómics, los dibujos animados, las series de televisión y el cine clase B. Entre el primero y el último programa, cada emisión se ocupa de desarrollar una hipótesis vinculada con una problemática de la literatura argentina; de este modo, el ciclo presenta una historia de la literatura articulada en diferentes problemáticas que no necesariamente responden a un ordenamiento cronológico.

En algunos casos, los capítulos se construyen en torno a fuertes oposiciones –*ciudad / campo*, por ejemplo– condensadas en la confrontación entre dos autores –Sarmiento y Hernández– que funcionan como sinécdoques de una problemática literaria. Así, Güiraldes y Arlt (“Ciudad, campo: dos literaturas”, emisión 4) constituyen los exponentes de, por un lado, un espacio rural narrado en pasado y, por otro lado, la nueva novela urbana; Borges y Puig (“Escribir después de Borges”, emisión 7) sintetizan la productividad de la gran tradición literaria versus las posibilidades del folletín y el cine de género; en Saer y Aira (“Los nuevos padres”, emisión 12) se enfrentan a una literatura concebida como producto de una obsesiva elaboración estilística y una literatura construida sobre el avance vertiginoso y proliferante de lo banal. Pero no se trata de oposiciones cerradas; en todos los casos, cada capítulo triangula la dicotomía con la aparición de un tercer autor –otra sinécdoque– que confiere apertura a la problemática tratada. Así, entre el campo de Güiraldes y la ciudad de Arlt aparece la región fronteriza de la selva misionera en la literatura de Quiroga; entre Borges y Puig se sitúa la literatura de Silvina Ocampo; entre Saer y Aira se propone la combinación de genialidad y medida de Sara Gallardo.

En otros casos, los pares enfrentados no constituyen verdaderas oposiciones, sino más bien puntos distantes entre los cuales es posible trazar un arco temporal en torno a una problemática. En “Vivir afuera” (emisión 3), Hudson y Cortázar se constituyen en paradigmas del escritor cuya literatura se cimienta sobre el desplazamiento geográfico, cultural y lingüístico. En “Literatura y política” (emisión 8), Lugones y Walsh abren y cierran respectivamente el siglo XX y se postulan como el anverso y el reverso del vínculo entre escritor y Estado. En “Gentlemen y malditos” (emisión 10), Lucio V. Mansilla y Osvaldo Lamborghini encarnan los arquetipos de figuras de autor que cifran posiciones sobre la práctica literaria, además de adscripciones ideológicas y pertenencias de la clase.

El ciclo maneja, entonces, una concepción *transitiva* del verbo leer gracias a la incorporación del discurso de la crítica literaria, que permite postular un corpus posible para la literatura argentina en el ámbito escolar. La fuerte presencia del

discurso crítico se pone en evidencia, además, a través de la inclusión de entrevistas a reconocidos escritores y críticos; entre otros, pueden verse las intervenciones de: Martín Prieto, Cristina Iglesia, Matilde Sánchez, Sylvia Saitta, Mario Goloboff, Tununa Mercado, Germán García, Beatriz Sarlo, Alan Pauls, Jorge Monteleone, Miguel Dalmaroni, Martín Kohan, Pablo Capanna, Marcelo Cohen y Eduardo Romano.

Conviene subrayar un aspecto fundamental a la hora de pensar el ciclo *Desde el Sur* como producto configurado a partir del lenguaje audiovisual. La crítica literaria no es solamente un discurso que organiza los contenidos del ciclo estructurando una historia de la literatura argentina y exhibiendo interpretaciones posibles para las obras elegidas; tampoco está presente solo a través de la palabra de los críticos invitados. *Son los mismos procedimientos técnicos, propios del documental, los que constituyen operaciones típicas de la crítica.* En este sentido, tanto lo visual (imágenes de libros, pinturas, fotografías, paisajes, películas) como el audio (voces en off y musicalización) ofrecen explícita o implícitamente interpretaciones sobre las obras, los géneros o los tópicos literarios que se abordan.

En efecto, en lo que concierne a la imagen, predominan los primeros planos de textos en todos los capítulos. Alternativamente, la cámara se acerca a y se aleja de fragmentos de textos literarios, algunos de los cuales son leídos también por la voz en off. En este sentido, en tanto no hace sino evidenciar aquello ya dicho por la narración en off, el mensaje lingüístico tendría la función de *anclaje*. Quizás el procedimiento que mejor revele ese tipo de operación consista en el montaje de fotografías: la imagen de Leopoldo Lugones y la de Rodolfo Walsh evidencian el anverso y reverso del vínculo entre el escritor y la política; las de Lucio V. Mansilla y Osvaldo Lamborghini, el anverso y reverso de imágenes de escritor: el dandy y el maldito; las de Echeverría y Gombrowicz, el anverso y reverso de la situación del escritor en el exilio: el que se va y el que llega.

Más interesante es el modo en que la imagen desempeña una función de *relevo*. Porque la cámara se ocupa también de mostrar primeros planos de todos aquellos objetos a los que atendería un crítico y que no son explicitados por la narración. Esto

se observa en el modo en que la fotografía capta aquello que dicen los paratextos. Imitando la mirada de un crítico, la imagen registra cuidadosamente las tapas de la primera edición de un libro o la tipografía original de una revista, imágenes que permiten evidenciar aquello no aclarado en el relato. Por ejemplo, la austeridad de la tapa de un libro (o, por el contrario, el nombre de una gran editorial) puede revelar datos acerca de la posición de un autor dentro del campo intelectual; la sobriedad de la tipografía de una revista cultural (o, por el contrario, el uso de colores y grandes tamaños de letras) habla del lector previsto por esa publicación.

Al igual que un crítico, el documental explora también diferentes sitios geográficos y paisajes que revelan datos sobre las obras: en el capítulo sobre cronistas de Indias, la cámara examina de cerca los restos del Fuerte Sancti Spiritu en Puerto Gaboto, provincia de Santa Fe; en el capítulo sobre ciencia ficción, Pablo Capanna y Marcelo Cohen hablan de este género en terrenos baldíos con pastos crecidos y construcciones derruidas, lejos de sofisticados escenarios futuristas, toda una interpretación para la ciencia ficción en la Argentina; la entrevista a Tununa Mercado sobre Echeverría se realiza en la estancia Los Talas, hogar de exilio de Echeverría entre 1838 y 1840, y la entrevista a Miguel Dalmaroni sobre la obra de Walsh, en el Club de Ajedrez de La Plata. La elección de cada escenografía es también el producto de una operación crítica.

De manera similar, la música tiene un vínculo directo con el material literario. Cuando la narración hace referencia a la obra de Cortázar, Miles Davis es la musicalización elegida; cuando la narración en off describe el vínculo de Manuel Puig con el pop art, se opta por un tema de The Velvet Underground; para acompañar la descripción de *Una excursión a los indios ranqueles*, se elige la fusión de música electrónica y formas del canto de la etnia kom de Tonolec.

También en relación con el audio, más allá del narrador que organiza el relato de cada emisión, existen otras voces. En este punto, merecen destacarse especialmente las lecturas en off de fragmentos en lenguas extranjeras: la lectura en alemán de textos de Ulrico Schmidel, la lectura en italiano de poemas de Rodolfo Wilcock o la lectura en

inglés de pasajes de Hudson no buscan solo recuperar el sonido original de obras escritas en otra lengua y que aun así forman parte de la literatura argentina, sino que refuerzan una hipótesis crítica: en el caso de la lectura de Schmidel, el carácter premonitoriamente cosmopolita de una literatura que comienza con una escritura en lengua extranjera; en el caso de Wilcock, la imposibilidad de traducir al español las operaciones formales de un escritor argentino que escribe en otra lengua; en el caso de Hudson, la idea de que la lengua extranjera es la que paradójicamente mejor produce color local. Es el formato mismo del ciclo, con todas sus posibilidades técnicas, el que logra constituir un discurso crítico. La forma se convierte en crítica literaria.

Convendría precisar que el ciclo *Desde el sur* no constituye, en sentido estricto, material *didáctico* sino, en todo caso, material *educativo* (Landau 2006). No obstante, la página web del Canal Encuentro se ocupa de transformar lo educativo en didáctico: junto con las trece emisiones, el sitio ofrece cuatro guías dirigidas a profesores de Literatura con propuestas para el trabajo en el aula. Las guías reorganizan los capítulos y establecen un recorrido diferente; los trece capítulos, entonces, no se trabajan sucesivamente, sino que se reagrupan de acuerdo con el tema. Cada guía presenta una introducción general sobre el grupo de capítulos y el listado de contenidos que cada capítulo aborda; para cada capítulo, la guía presenta “Actividades de sistematización del contenido”, “Actividades de profundización e investigación”, “Actividades de reflexión y discusión”, “Actividades de producción” y “Otros recursos y enlaces”. Finalmente se proponen “Actividades de integración” destinadas a trabajar de manera relacionada los capítulos elegidos en cada guía. Las actividades consisten en la elaboración de debates, producciones escritas y respuestas a cuestionarios, y ofrecen una red de enlaces hacia sitios que pueden resultar productivos para el trabajo en el aula: repositorios digitales, diccionarios on line, sitios de videos, museos, bibliotecas, periódicos, etcétera.

Entonces, aun cuando no se trate estrictamente de material didáctico, la presencia de los videos del ciclo *Desde el sur* en el sitio del canal del Ministerio de Educación habla de un modo diferente de pensar la lectura en la escuela secundaria.

### **3. Historias de una literatura. Antinomias (2009/2015)**

Escrito en 2009, y publicado en 2015, *Historias de una literatura. Antinomias* es un manual de enseñanza de literatura dirigido a alumnos de quinto y sexto año del secundario, realizado por investigadores-docentes del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, profesores del Instituto Superior de Formación Docente N° 42 de San Miguel y docentes de escuelas medias. El libro presenta textos literarios articulados en torno a diferentes ejes temáticos –cinco antinomias– que se desprenden de la gran dicotomía de la cultura argentina: *civilización/barbarie*. Estos cinco ejes van diseñando modos de armar posibles historias de la literatura: el primer capítulo está compuesto por textos de Domingo F. Sarmiento, José Hernández, Baldomero Fernández Moreno, Alfonsina Storni, Ezequiel Martínez Estrada y Jorge Luis Borges, que abordan el enfrentamiento entre el campo y la ciudad; en el segundo capítulo, los textos de Esteban Echeverría, Rodolfo Walsh, Fogwill, Griselda Gambaro y Andrés Rivera hacen referencia a la violencia en el enfrentamiento de adversarios políticos; el tercero trata la oposición entre el discurso científico y el discurso de la ficción literaria en obras de Eduardo Holmberg, Roberto Arlt, Adolfo Bioy Casares, Hebe Uhart y Javier Daulte; el cuarto incluye textos literarios de Julio Cortázar, Juan Gelman, Manuel Puig, José Pablo Feinmann, Roberto Fontanarrosa y Martín Kohan que muestran la dicotomía entre alta cultura y cultura de masas, y el quinto pone en escena las oposiciones que se establecen en las distintas formas de definir a quien se considera diferente, es decir, a la construcción del otro en obras de Eugenio Cambaceres, Abelardo Castillo, Marco Denevi, Juan José Saer y Leónidas Lamborghini.

Los textos literarios aparecen acompañados de guías para su lectura (comentarios críticos y actividades de análisis), breves noticias sobre las vidas de los autores, datos de los contextos históricos en que fueron escritos y explicaciones de los conceptos teóricos utilizados. Además, con el fin de ampliar lecturas y establecer relaciones entre la literatura argentina y otras de la región, el manual ofrece conexiones con textos literarios latinoamericanos al final de cada capítulo. Finalmente, cada eje temático

cierra con la sugerencia de otras lecturas y con vinculaciones con otros lenguajes artísticos. De este modo, el estudiante tiene la posibilidad de ampliar su horizonte de expectativas e indagar en otras manifestaciones estéticas y críticas.

Además de posicionarse en relación con la cuestión del corpus (tanto los ejes temáticos como la selección de autores lo evidencian), el libro adopta una postura respecto de una serie de problemáticas del campo de la didáctica de la literatura: la cuestión del “placer de leer”, el aprendizaje de las biografías de autores, el estudio de categorías teóricas y de rasgos de escuelas o movimientos literarios, la lectura de fragmentos de obras, el vínculo entre los textos y otros lenguajes artísticos, el problema de la interpretación y la cuestión de la enseñanza de la historia literaria. En relación con el “placer de leer”, tendencia que hizo su irrupción en la escuela argentina durante la década del noventa (Díaz Súnico, 2005), *Antinomias* desconfía de este concepto y postula que la situación de aprendizaje puede darse aun cuando no se disfrute de la lectura de un texto. En cuanto a la discusión sobre el estudio de las biografías de autores, se considera que, si bien la obra no constituye el reflejo de los hechos de la vida personal ni de sentimientos de artista, un dato biográfico (el exilio de un escritor, su militancia política o su actividad periodística) puede resultar fundamental para una comprensión más acabada de la obra. En lo que respecta al tradicional estudio de categorías de análisis y de rasgos de escuelas literarias, *Antinomias* condena tanto la aplicación mecánica de categorías clasificatorias (‘endecasílabo’, ‘intertexto’, ‘actantes’, ‘Romanticismo’, ‘Modernismo’, etc.); no obstante, apuesta, en primer lugar, a la posibilidad de comprender mejor una obra cuando se conocen las características de la tradición literaria con la que establece acuerdos o polémicas y, en segundo lugar, cuando las categorías de análisis permiten elaborar y comunicar más fácilmente y con mayor precisión las interpretaciones sobre los textos. Con respecto al problema de la lectura de fragmentos de textos, el libro reconoce la ventaja de la lectura de una obra completa; sin embargo, no rechaza necesariamente la lectura de fragmentos dado que sostiene que, muchas veces, un fragmento cuidadosamente seleccionado de un texto literario puede constituirse en una estrategia didáctica capaz de proporcionar un panorama sobre las claves de toda

una obra. Sobre el vínculo entre el texto literario y otros lenguajes artísticos y producciones culturales, el manual muestra cierta resistencia a las prácticas escolares que apuntan a relacionar exclusivamente la literatura con los productos culturales que se comunican a través de los medios masivos, y sugiere la posibilidad de establecer vínculos, también, con manifestaciones culturales que pueden resultar ajenas a los alumnos, tales como las artes plásticas, el cine de autor o la ópera. En relación con la interpretación de textos, a diferencia de los documentos curriculares que tienden a prescribir la absoluta libertad interpretativa (Nieto, 2014), *Antinomias* promueve la no aceptación de cualquier interpretación de un texto literario, en la medida en que “no todas las lecturas son válidas” y “muchas veces podemos equivocarnos a la hora de interpretar, dado que los textos admiten algunas interpretaciones y se resisten a otras” (Nieto, 2015, p. 11). Por último, en relación con la enseñanza de la historia literaria, *Antinomias* se posiciona en contra de la perspectiva “cronologista”: aprender historia de la literatura no es meramente leer textos literarios ordenados en una línea de tiempo; la historia literaria se concibe aquí como un relato que un lector construye con textos que, por algún motivo, dialogan entre sí o que pueden ser puestos en diálogo.

En este sentido, puede observarse un vínculo directo entre la propuesta y el título que la organiza. Al respecto, Pamela Bórtoli (2016, p. 177) ha observado que:

[...] los aciertos pueden observarse desde el título: en primer lugar, la organización temática del manual alrededor de antinomias que articulan textos literarios rescatando su potencia y exaltando la tensión que ocasionan. En segundo lugar, mediante la utilización del plural en la palabra “Historias”, que habilita una diáspora textual que teje fragmentos para armar nuevos relatos. Por último, a través de la palabra “una”, se evidencia el gesto que hay detrás de todo armado de ese tejido: el recorte. Mediante la elección del título se pone sobre el tapete un modo de pensar la enseñanza de la literatura y se visibiliza la operación de selección propia de toda construcción de un canon. Así, lo que queda claro desde el primer contacto paratextual es que el *Antinomias* reconstruye algunas *Historias* (plausibles de ser contadas) acerca *de una literatura* (frente a otras plausibles de ser leídas).

Una vez más, se trata de un tipo de intervención en la que el acento está colocado sobre el corpus. En este sentido, pensar en la organización de una historia de la literatura argentina implica no solo una selección de textos, sino un criterio de selección y, por lo tanto, la formulación de una interpretación posible para esos textos.

## CONCLUSIÓN

El Programa Provincial de Lectura en la Escuela y el ciclo *Desde el sur* abordan el problema del corpus lejos de la seducción que ejercen tanto las concepciones materialistas o pragmáticas del canon como las perspectivas intransitivas sobre la lectura. Ambas propuestas vuelven sobre el problema de la especificidad al escenificar una *concepción política* del discurso literario y al configurar una historia articulada por los autores y por las obras. En este punto, se advierte en los casos analizados una perspectiva similar a la que sostiene Ricardo Piglia (1998), para quien:

“[...] no son las opiniones abstractas de las autoridades o de las instituciones, sino *la experiencia de los escritores* la que ilumina y valora las obras del pasado. [...] Es la experiencia literaria la que decide que algunos textos, algunos libros, sean rescatados del mar de las palabras escritas y puestos a funcionar como ‘literatura’” (p.156).

La metáfora gramatical de Chartier y Hébrard (1994), entonces, podría adoptarse para postular una hipótesis de mayor alcance: en aquellos momentos en los que se generaliza la preocupación por “la crisis de la lectura”, los discursos hegemónicos tienden a considerar beneficiosa, necesaria y urgente cualquier práctica de lectura, independientemente de los textos que se lean. El verbo ‘leer’ deja de ser transitivo y la cuestión del corpus pierde relevancia. Por el contrario, los discursos transitivos, para los cuales las prácticas de lectura no pueden pensarse independientemente de obras, autores o problemáticas estéticas y culturales concretas, exhiben capacidad para mantenerse al margen de la urgencia que impone el tópico de ‘la crisis de la lectura’ y resistencia frente a la aparente democratización del canon ofrendada por la Reforma de los años noventa. Los discursos transitivos buscan reinstalar la discusión sobre los objetos de lectura y construir cuidadosamente proyectos educativos de larga duración.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonini, F.; Durán, L.; Filpe, M.; Longarzo, M. (2012). Desde el Sur. 200 años de literatura argentina. Audiovisual educativo de la UNNOBA. *Arte e investigación* 8, 16-20.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bortoli, P. (2016). Sobre *Antinomias. Historias de una literatura*, de Facundo Nieto, director. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (CEDINTEL)* 3, 177-179.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ceserani, R. (2004). *Introducción a los estudios literarios*. Barcelona: Crítica.
- Chartier, A. M. & J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Subsecretaría de Educación.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). M. Pini (comp) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. (pp.233-260). San Martín: UNSAM EDITA.
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 3, 21-32.
- Landau, M. (2006). *Análisis de Materiales Digitales*. Clase virtual. FLACSO: Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías.
- Nieto, F. (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (CEDINTEL)* 1, 70-88.
- Nieto, F. (2015). Presentación. En *Historias de una literatura. Antinomias*. (11-12) Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pereira, C. (2009). Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales. En S. Ferreyra & M. E. Fonsalido (comp.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura*. (pp. 53-63). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Piglia, R. (1998). Vivencia literaria. En S. Cella (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. (pp. 155-157). Buenos Aires: Losada.

Setton, J. (2004). La literatura. En M. Alvarado (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp. 101-130). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

---

<sup>1</sup> Profesor en Letras (UBA), Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario) y Doctor en Educación (Universidad de Valencia). Investigador-docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, integrante del área de Ciencias del Lenguaje, responsable de las asignaturas Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Residencia II en Lengua y Literatura. Profesor en la Universidad Nacional de Hurlingham, integrante del Laboratorio de Escrituras. Cuenta con diversas publicaciones sobre didáctica de la literatura y sobre prácticas de lectura y escritura.

<sup>2</sup> Tomemos solo tres ejemplos vinculados con tres ámbitos clave: evaluación, promoción y producción curricular. En lo que respecta a las recomendaciones metodológicas de la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa, organismo del Ministerio de Educación de la Nación encargado de coordinar e implementar los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y los exámenes del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), tanto en los textos literarios como en los no literarios seleccionados, resulta completamente irrelevante la autoría, el contexto de producción, el texto mismo; de ahí que, en muchos casos, no se mencione el nombre del autor o, inclusive, que algunos textos literarios ni siquiera sean “reales”, sino elaborados *ad hoc* para los exámenes. En cuanto a los materiales producidos por el Plan Nacional de Lectura entre 2003 y 2007, resulta elocuente tanto el título de la colección de libros distribuidos en las escuelas como el lema de esa colección: “Leer por leer” y “De todo mucho y ya”, respectivamente; se trata de una colección conformada por cinco libros, uno para cada año del nivel medio, cada uno de los cuales contiene alrededor de cien textos entre los que se encuentran cuentos, poemas y fragmentos de novelas, obras de teatro, ensayos, crónicas, canciones, leyendas, discursos políticos, artículos periodísticos, cartas, etcétera, que se acumulan dentro de cada libro sin solución de continuidad, inclusive desde el punto de vista gráfico (Di Stefano & Pereira, 2009, y Pereira, 2009). Por último, los *Diseños Curriculares de Literatura* producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, documentos que han impactado no solo en el direccionamiento curricular de las otras jurisdicciones, sino también en la organización de los libros de texto del mercado editorial para todo el país, desarrollan hipótesis potentes sobre las prácticas de lectura, en desmedro de posibles posicionamientos sobre los textos; la intensidad con que se examinan las prácticas resulta inversamente proporcional a la atención puesta sobre los objetos de lectura: los textos literarios ocupan el lugar de un simple “anexo” (Nieto, 2014). En resumen, los discursos oficiales constituyen verdaderos programas de intervención en las prácticas escolares, pero se muestran abstencionistas en lo que respecta a la prescripción de un corpus.

---

<sup>3</sup> El siguiente episodio marca un punto de inflexión en tal sentido. En julio de 2008, el entonces Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, organizó un encuentro con los escritores Ricardo Piglia, Daniel Link, Ángela Pradelli, Juan Becerra y Arturo Carrera, al que asistieron también profesores de las cátedras de Literatura Argentina de las universidades nacionales con asiento en territorio provincial y docentes de profesorado en Lengua y Literatura de institutos superiores de formación docente. Los objetivos del encuentro consistieron en debatir cuáles eran las obras literarias más representativas de la literatura argentina y definir un listado de diez libros básicos, considerados indispensables en la formación de los alumnos secundarios bonaerenses. Tres años después, en mayo de 2011, las autoridades de la Provincia distribuyeron en seis mil bibliotecas de escuelas secundarias una colección de once títulos, producto de aquel encuentro: *Martín Fierro*, de José Hernández; *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento; *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla; *Ficciones*, de Jorge Luis Borges; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt; *Bestiario*, de Julio Cortázar; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig; *La furia*, de Silvina Ocampo; *Zama*, de Antonio Di Benedetto; *El entenado*, de Juan José Saer, y la antología *200 años de poesía argentina*.

<sup>4</sup> La expresión pertenece a *La gran ocasión*, de Graciela Montes, un ensayo difundido por el Plan Nacional de Lectura (2003-2007): “cada persona, desde que nace, ‘lee’ el mundo”.

<sup>5</sup> La idea reaparece permanentemente: ante cada interpretación, los autores insisten en que la lectura propuesta no es sino una posible entre muchas otras: “*Conviene enfatizar una vez más que se trata de un modo entre tantos de recorrer el libro y sus posibilidades*: toda relectura de una obra singular y *extraordinaria* como *Operación Masacre* está inevitablemente destinada a abrir nuevas miradas y recorridos posibles. Lo que sigue entonces, tanto como lo que propusimos hasta aquí, es un conjunto de hipótesis. Hipótesis lectoras, teóricas, críticas, didácticas, que podrán colaborar en medidas diferentes para que lectores, docentes y grupos de estudiantes diferentes –lejos de adoptar aseveraciones– produzcan con el texto experiencias de lectura que, si son tales, serán a su vez propias y podrán convertirse (como estos materiales) en borradores para volver a leer y seguir pensando” (DGCE, 2012, p. 96).

<sup>6</sup> En relación con el Plan Nacional de Lectura (2003-2007), Cecilia Pereira señala que “lo primero que se destaca en los documentos que integran la página del Plan es la heterogeneidad y la cantidad de volúmenes que han sido entregados a las escuelas. La presentación de la colección *Leer por leer* declara que la obra ‘se caracteriza por la variedad y cantidad de su oferta, una modalidad valorada positivamente a la hora de formar lectores interesados’. Se ofrecen a los lectores ‘cuentos, poemas, artículos periodísticos, discursos, canciones, cartas, relatos de viajes, descripciones de cuadros, novelas, obras de teatro, ensayos’. El lema es: ‘de todo, mucho y ya’. [...] Hasta aquí una representación de los objetos como conjunto abierto y cambiante, como el exquisito banquete de la civilización de la abundancia, en la cual la jerarquización, el recorte/consumo queda a cargo de los docentes y de los ‘lectores/comensales’, y no del espacio institucional como entidad colectiva” (2009, pp.56-57).

<sup>7</sup> De acuerdo con el sitio web de la emisora (<http://encuentro.gob.ar/>), Canal Encuentro fue creado en mayo de 2005 y reconocido por la Ley de Educación Nacional en 2006. Comenzó su transmisión en marzo de 2007. Se trata de un servicio público de comunicación y no posee publicidad.

<sup>8</sup> Los títulos de las emisiones son: 1. “Un comienzo argentino”, 2. “La invención del gaucho”, 3. “Vivir afuera”, 4. “Ciudad, campo: dos literaturas”, 5. “Literatura de exilio”, 6. “Versos argentinos”, 7. “Escribir después de Borges”, 8. “Literatura y política”, 9. “Fantástico, extraño, maravilloso”, 10. “Gentlemen y malditos”, 11. “Ríos de tinta”, 12. “Los nuevos padres” y 13. “El futuro llegó hace rato”.