



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado Maestría en Educación

***Facundo* como propuesta de lectura en los libros de
texto (2013-2015). Un análisis comparativo en tres
productos editoriales**

Prof. Aldana Paula Baigorri

Directora: Dra. Carolina Tosi
Codirector: Dr. Fabio Espósito

Diciembre, 2021

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar de qué manera las políticas editoriales de los libros de texto inciden en la construcción de los saberes considerados legítimos. El estudio que se lleva a cabo permite dar cuenta de las diversas tensiones que se producen entre las disposiciones estatales, las decisiones pedagógicas y la rentabilidad económica en un corpus de libros de Literatura de nivel secundario –de gran amplia circulación y uso en los espacios educativos– publicados en el campo editorial privado por tres firmas diferentes (Puerto de Palos, Longseller y Estrada) durante los años 2013-2015.

Los estudios realizados desde la Sociología de la Lectura y las perspectivas sobre la edición y la cultura escrita, tan profusos en estas últimas décadas, han demostrado que los sentidos de los textos están estrechamente vinculados a la materialidad en la que se inscriben. Atendiendo a ello, la originalidad de nuestro abordaje radica en poner el foco en las propuestas concretas de lectura realizadas por los libros de texto de edición reciente alrededor de *Facundo* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento, una obra de fuerte raigambre en la tradición literaria escolar que instala la dicotomía “civilización-barbarie” y plantea un controversial concepto de argentinidad.

A partir de tal encuadre, la presente tesis analiza de qué manera los imaginarios de “literatura”, “lectura literaria” y “lectura escolar”, por un lado, y los conceptos de “nacionalidad”, “diversidad y “alteridad”, por el otro, emergen en la enseñanza de la Literatura de las propuestas escolares indagadas y establecen vínculos, tensiones y objeciones a las leyes educativas (Ley de Educación Nacional Nº 26.206) y diseños curriculares (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires) que se encuentran vigentes. A lo largo de la investigación, se demuestra que estos libros de texto construyen un currículum que resulta alternativo al oficial, consolidando un sentido sobre *Facundo* que responde a una tradición de lectura que ha sobrevivido a los cambios legislativos establecidos en materia curricular.

En suma, bajo un proceso que denominamos de “desliteraturización” y un abordaje estético y didáctico sobre la obra que consideramos insuficiente y parcial, las propuestas editoriales indagadas configuran a *Facundo* como texto que ofrece una explicación sobre los problemas políticos y sociológicos de una Argentina incipiente pero también como dictamen que traza un punto de partida para abordar la literatura argentina, en general y para pensar nuestra propia identidad, en particular.

Palabras claves:

Libros de texto-políticas editoriales-currículum-*Facundo*-identidad

ABSTRACT

This research aims at determining the ways in which the policies of publishing houses regarding school textbooks influence on the construction of the so-called legitimate knowledge. The study also sheds light on the different tensions produced among state regulations, pedagogical decisions and the economic profit concerning high school textbooks published by three private publishing houses –Puerto de Palos, Longseller and Estrada– during the period of 2013-2015.

Studies based on the Sociology of Reading, as well as on the editing and writing culture, have been in vogue over the last decades. They have shown that the sense of the texts bears a strong relation with the materiality they are circumscribed by. Having said that, the originality of this paper lies on focusing on the concrete reading proposals of recent school textbooks for the literary work *Facundo* (1845), by Domingo Faustino Sarmiento. The work, which still part of the Argentinian literary school tradition, brings up the dichotomy “civilization-barbarism” and lays out a controversial concept of “Argentineness”.

This thesis analyses, on the one hand, the presence of the imaginary of “literature”, “reading literature” and “school literature”, and of concepts such as “nationality”, “diversity” and “alterity”, when teaching Literature with the school textbooks in question. It also shows relations, tensions and objections to the educational laws (Federal Law of Education N. ° 26 606) and curriculum designs in force (Core Learning Priorities and *Curriculum Designs* from the Province of Buenos Aires). The research shows that textbooks construct an alternative curriculum to the official version, placing *Facundo* close to a reading tradition that has survived the legislative changes regarding curriculum designs.

All in all, through a “dislitteraturisation” process and an aesthetic and didactic approach to the work, which we consider to be inadequate and biased, publishing houses not only picture *Facundo* as a text that offers an explanation about political and sociological issues in a burgeoning Argentina, but also as a verdict that sets a starting point to address both our Argentinian literature and our own identity.

Key words:

School textbooks-polices of publishing houses-curriculum-*Facundo* -identity

Soy los ojos de mi madre, el fuego de su sangre, el eco de su esperanza.

Soy las manos buenas de mi padre hechas cuna,
soy la carcajada más alta del mundo en una foto sobre sus hombros.

Soy todas las esquinas de esta ciudad de candiles y tempestades

y cicatrices y alas.

“Soy”, Yamandú y Tabaré Cardozo

*A mi papá; quien me acompañó
en cada idea, en cada línea...*

Durante la gestación de esta tesis he atravesado experiencias tanto en el plano profesional como personal enormemente enriquecedoras y movilizantes. Agradezco profundamente a todas y a todos los que me han acompañado durante estos años de investigación; que son, en definitiva, quienes estuvieron presentes para escucharme y sostenerme cuando más lo necesitaba.

En primer lugar, agradezco a mis tres soles, porque supieron entender de cansancios y ausencias.

A mi hermosa mamá, por estar siempre, de manera incondicional.

A mi eterna amiga, Anita; mi hermana del alma, mi escucha sincera y desinteresada.

A Marcial Cipolla, por siempre mostrarse dispuesto en cada uno de mis pedidos, y por seguir siendo mi hermano de la vida, a pesar del tiempo y las distancias.

A Emiliano, de quien recibí un apoyo sincero.

En el plano profesional, agradezco al Dr. Fabio Espósito, por querer acompañarme en este proyecto y ofrecerme una lectura atenta con comentarios precisos.

A todo el grupo PICT, por haberme aceptado desinteresadamente e invitarme a formar parte de numerosos proyectos.

Y por supuesto, a Carolina Tosi, por quien me pongo de pie por su calidez humana; una persona maravillosa que tuve el privilegio de conocer y que me guió en este camino confiando ciegamente en mí y alentándome siempre para que este trabajo sea posible.

No olvidaré jamás tu apoyo y dedicación...

INDICE

Introducción	p. 8
Sobre la obra <i>Facundo</i>	p. 16
Sobre la vigencia de <i>Facundo</i> en los libros escolares	p. 17
CAPITULO 1: Estado de la cuestión y precisiones teóricas-metodológicas	p. 24
1.1. Estado del arte	p. 24
1.1.1. Abordajes pioneros en torno al libro escolar	p. 24
1.1.2. Estudios sobre el objeto “libro del texto” en la Argentina.	p. 25
1.1.3. Estudios editoriales de los libros de texto en la Argentina	p. 26
1.1.4. Enfoque sociohistórico del libro escolar en articulación con otras disciplinas	p. 29
1.1.5. Perspectivas desde la dimensión didáctica y curricular: currículum y enseñanza en los libros de texto	p. 30
1.2. Marco teórico	p. 32
1.2.1. Mediación editorial y lectura escolar	p. 33
1.2.2. Literatura: ideología y literaturidad	p. 37
1.3. Objetivos e hipótesis	p. 42
1.4.- Resoluciones metodológicas y justificación del corpus	p. 43
CAPITULO 2: Leyes educativas y políticas públicas de edición.	
La configuración de la lectura literaria en vinculación con el concepto de identidad	p. 47
2.1. Reformas legislativas. Hacia nuevas concepciones de enseñanza	p. 48
2.1.1. La legislación precedente. La Ley Federal de Educación (1993)	p. 48
2.1.2. Gestación y características de la Ley Nacional de Educación (2006)	p. 52
2.1.3. Nueva ley: nuevo enfoque. La identidad y la diversidad como conceptos de enseñanza	p. 54
2.2. La lectura literaria para la construcción de la identidad. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en la enseñanza de la Lengua y la Literatura para el nivel secundario.	p. 56

2.3. La lectura literaria en los <i>Diseños Curriculares</i> de la provincia de Buenos Aires	p. 59
2.3.1. La literatura analizada desde las cosmovisiones	p. 63
2.3.2. ¿Qué se lee? Acerca del canon y la omisión de Facundo	p. 73
CAPITULO 3: La “desliteraturización” del Facundo. Tensiones entre ficción, literatura y realidad	p. 81
3.1. La organización didáctica. Las colecciones y los capítulos	p. 82
3.1.1. La propuesta de Longseller. Literatura II las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles	p. 82
3.1.2. Los libros de texto del grupo Macmillan. Puerto de Palos y Estrada	p. 85
3.2. <i>Facundo</i> en las márgenes de la literatura	p. 90
3.2.1. El Sarmiento político. Sarmiento versus Alberdi	p. 92
3.2.2. Ideas y controversia. La figura “discutida” de Sarmiento	p. 93
3.3. <i>Facundo</i> como literatura de los inicios	p. 95
3.4. <i>Facundo</i> como lectura ineludible de la tradición bibliográfica escolar	p. 98
3.5. <i>Facundo</i> como relato “real”. El problema del género discursivo	p. 100
CAPITULO 4. La lectura dicotómica y la construcción de un currículum sociopolítico como abordaje de <i>Facundo</i>	p. 108
4.1. Los sentidos del texto. La reducción de conceptos	p. 108
4.1.1. La barbarie	p. 109
4.1.2. El desierto	p. 117
4.2. La ideología ausente	p. 120
4.3. La intertextualidad como refuerzo de la lectura dicotómica	p. 127
4.3.1. <i>Martín Fierro</i>	p. 128
4.3.2. El pensamiento de Jauretche	p. 133
4.4. <i>Facundo</i> como currículum sociopolítico	p. 137
4.4.1 La otra intertextualidad de Longseller	p. 138
4.4.2. La construcción de axiomas. La identidad mermada	p. 140
4.5. Los otros discursos	p. 144
5. Consideraciones finales	p. 153
6. Bibliografía general	p. 158
7. Anexo	p. 173

Introducción

Durante los primeros quince años de este nuevo siglo, diversas políticas públicas de fomento a la lectura han buscado abastecer a las bibliotecas escolares.¹ En la gran oferta de libros sugeridos se encuentran materiales de lectura específicamente diseñados para ser utilizados en la escuela y cuyo surgimiento se vincula a circunstancias sociohistóricas específicas, como la ampliación de la escolarización y los programas de alfabetización y acceso a los bienes culturales. Entre estos “libros escolares” se destacan géneros pedagógico-editoriales (Tosi, 2018 y 2021) de características diversas. De este modo, las antologías, los libros de lectura, las novelas didácticas, las colecciones literarias que fueran editadas tanto desde el ámbito privado como estatal y los libros de texto (Escolano Benito, 1996, Ramírez, 2002; Sardi, 2006 y 2016, Linares, 2009; Negrín, 2009, Cucuzza, H. (dir.) y Spregelburd, R (codir.) (2012); Nieto, 2017 y Tosi, 2018 y 2021, entre otros) se han constituido, a lo largo del tiempo, en los dispositivos primarios que, con diferente relevancia, han circulado por las escuelas argentinas hasta hoy. Particularmente, los libros de texto poseen un alto grado de preeminencia a lo largo de la historia de la educación, a pesar de que, en la actualidad y específicamente, en el nivel Secundario, se reconoce un incremento importante de otros formatos editoriales². No obstante, continúan ocupando un espacio de privilegio en los estantes de las bibliotecas, en las aulas y en las mesas de las licitaciones gubernamentales.

Según Ramírez (2002) el concepto “textbook” (libro de texto) aparece por primera vez en 1830 y se vincula al sistema escolar estructurado. En Argentina resulta un género editorial que adquiere su consolidación definitiva a partir de los años sesenta como consecuencia de dos

¹ El informe realizado por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación (2003-2006) muestra que en ese periodo se distribuyeron 2.500.000 libros escolares a las escuelas argentinas. Bajo estas políticas se crearon las bibliotecas PIIE (Programa Integral para la igualdad Educativa) entregadas a 1.100 escuelas de bajos recursos, que ofrecen 450 títulos de textos literarios y no literarios. Por otro lado, la colección Leer la Argentina del año 2005 repartió 700.000 libros y la colección Juan Gelman lanzada en el año 2014 con 80 títulos y más de 500 autores de poesía de diversa procedencia, son dos ejemplos concretos de una política pública interesada en el fomento de la lectura y la distribución de objetos culturales. Esta última colección fue pensada para ser distribuida en doce mil establecimientos educativos del país. (Ministerio de Educación, 2015).

² Desde el 2003 se lanza en Argentina el Plan Nacional de Lectura (PNL) que se caracterizó por publicar y distribuir cuantiosamente diversos formatos de libros, principalmente en las bibliotecas escolares. Coordinado en un primer periodo por Gustavo Bombini, el Plan se encuadró desde sus comienzos en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y tuvo como horizonte sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de instalar la práctica de la lectura. En 2008 asume la dirección Margarita Eggers Lan y concluye sus funciones durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019).

factores sustanciales: una época de oro de producción libresca acaecida inmediatamente en el periodo anterior³ y una ampliación considerable de la matrícula del nivel secundario que se produce entre las décadas de 1945-1955⁴ (Tosi, 2012). Esto implica que la demanda de este tipo de libro responde tanto a criterios pedagógicos que buscan ofrecer homogeneidad ante un grupo de alumnos y alumnas que se presenta numeroso y diverso como también a intereses económicos que ven la posibilidad de ampliar el mercado mediante un nuevo dispositivo de lectura, más acorde al tipo de enseñanza graduada.

Respecto de sus particularidades, hay que destacar que el libro de texto adquiere múltiples funcionalidades puesto que posee, por un lado, un papel referencial y pedagógico al plasmar los contenidos educativos presentes en los currículums; uno instrumental, al instalar modos de aprendizajes memorísticos que quedan determinados –entre otras cuestiones– por el tipo de consignas empleadas y una función ideológica-cultural que refiere a los valores y representaciones que son instaurados desde la elección de los contenidos.

Otra característica distintiva es el hecho de constituirse en un soporte de lectura que posee un doble destinatario: el docente, de quien, en general, depende la elección del libro con el que se va a trabajar –y se transforma así en el referente al que se dirigen todas las estrategias de venta de las casas editoras– y los alumnos y alumnas que son los que deben sacarle provecho, ya que forman el último eslabón de lectura (Negrín, 2009).

Además de estas cualidades, el libro de texto resulta un objeto pedagógico concebido como medio de transmisión de determinada cultura nacional con la especificidad de llevar inscriptos protocolos de lectura acordes a lineamientos que se constituyen en base a perspectivas histórico-culturales, educativas y por supuesto políticas. En efecto, durante décadas ha sido el único formato de lectura ajustado a los planes de estudio. Por ello, presenta un diálogo constante con el currículum escolar bajo la intención de ofrecer una instrucción homogénea y uniforme a partir de contenidos que son presentados bajo una estructura básica definida. En este punto, el libro de texto se distingue de otros materiales de uso escolar, como pueden ser los diccionarios, las enciclopedias o algunos libros de lectura, que carecen de vinculación directa con los currículums, aunque continúan siendo utilizados como fuente de consulta.

³ La época de oro editorial se da, según José Luis de Diego (2014) entre los años 1938-1955. El éxodo masivo de editores europeos hacia la Argentina y la consecuente fundación de casas editoriales que se registra en nuestro país a partir de La Guerra Civil Española se señalan como los motivos fundamentales.

⁴ Como bien advierte Tosi, en 1945 la matrícula fue de 201.170 y ya para 1955 se duplicó a 471.895.

En la actualidad, la elaboración del libro de texto está a cargo de un grupo de redactores que cuentan con el seguimiento de un editor y, por ello, las diferentes operaciones realizadas (diseño de la idea del libro, confección del índice, armado de la maqueta, encargo de la redacción de los capítulos a un equipo elegido y conformado por el departamento editorial, corrección, supresión y redacción de textos, agregado de imágenes, mapas y actividades, etc.) lo convierten en un *libro de editorial* (Tosi, 2018). Es por ello que, a lo largo de esta investigación hablaremos de propuestas editoriales o procesos de mediación editorial ya que el concepto tradicional de autoría queda relegado y supeditado a las decisiones del editor. A diferencia de los libros de texto publicados cerca de la década del sesenta cuyo reconocimiento recaía en el autor, los libros de texto, a partir de finales de la década del ochenta, se destacan por su sello editorial y por ello, muchas veces los autores quedan invisibilizados desde los paratextos externos, como la tapa y contratapa (ver ejemplos en el anexo §1). A este último grupo pertenecen los libros de nuestro corpus. En uno de los casos, se trata de un libro publicado por una editorial nacional, Longseller y los otros dos pertenecen a un grupo multinacional, Estrada y Puerto de Palos, respectivamente⁵. Publicados entre los años 2013 y 2015, los libros abordados forman parte de un conjunto editorial que se reconoce como de mercantilización pedagógica (Tosi, 2012 y 2018), puesto que son considerados en tanto mercancía, donde el diseño y los contenidos responden a factores comerciales y a estrategias de oferta y demanda. Si bien existe, como ya mencionamos, una gran ligazón entre los libros de texto y el currículum, esta comienza a modificarse a partir del periodo democrático, cuando el mercado y sus estrategias de venta influyen notoriamente en el diseño final. Siguiendo esa línea de pensamiento, en la presente investigación, mostramos de qué formas los libros de texto más recientes, como los que analizamos, proponen su propio canon literario que, en ciertos casos, entra en tensión con el propuesto por los diseños curriculares.

Como ya adelantamos, uno de los libros de texto que forma parte de nuestra investigación pertenece a la editorial Longseller, empresa argentina reconocida en el ámbito educativo, que se ha mantenido exitosamente en el mercado, incluso en el periodo de concentración editorial que fuera característico de los años noventa (Botto, 2014).⁶ En los últimos años, en tanto proyecto editorial que busca ampliar su mercado, ofrece múltiples libros de lectura escolar que se nuclean en colecciones destacadas de gran circulación como Clásicos con estuche, Clásicos de Siempre, Colección Esenciales y Para principiantes (ver ejemplos en

⁵ La justificación de la construcción del corpus se amplía en el capítulo 1.

⁶ Botto reconoce como concentración a la política económica que en Argentina tuvo su auge en los años noventa y que se vincula con la compra de editoriales por parte de grandes sellos extranjeros.

anexo §2). En lo que a libros de texto se refiere, la línea editorial dispone de propuestas que siguen, mayormente, los lineamientos del *Diseño Curricular*, respetando de manera general, las obras y los autores sugeridos (ver ejemplos en el anexo §3)

Por su parte, Puerto de Palos y Estrada también poseen importantes colecciones de literatura pensadas exclusivamente para la escuela: las colecciones Catalejos, Azulejos, Aldea literaria y Del Mirador (ver anexo §4). Si bien son editoriales que funcionan de modo independiente -tienen colecciones, equipos profesionales y unidades de negocio diferentes-, ambas pertenecen al grupo económico multinacional: el grupo Macmillan que implica una división de la corporación The Holtzbrinck Publishing Group con sede en Alemania y que abarca un rango comercial que opera en 138 países. Dentro de América Latina, Macmillan Education posee cuatro sedes en Argentina, México, Brasil y Perú, caracterizándose particularmente por sus libros de enseñanza de inglés. De este modo, se genera desde un mismo grupo un producto semejante que no se publica de manera simultánea y que es diseñado desde perspectivas diversas. En efecto, Puerto de Palos saca al mercado su libro de texto para 5to año en el 2013, mientras que Estrada hace lo propio en el año 2015. Vale recordar que la editorial Puerto de Palos fue incorporada a Macmillan en el año 2006 mientras que Estrada lo hace un año después, en el 2007 (Zysman, 2015). Llamativamente, este último fue distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación, aunque como veremos más adelante, se trate de la propuesta que menos se apega a la sugerencia ministerial, principalmente por su amplia oferta de literatura extranjera.

Realizada esta presentación, subrayamos que el foco de nuestra investigación está puesto en el modo en que estas tres editoriales abordan una obra en particular: *Facundo*. En este punto, lo que aquí ofrecemos es un examen comparativo sobre los modos sugeridos para leer esta obra emblemática de Domingo Faustino Sarmiento que resulta constitutiva de la enseñanza literaria de nuestro país, pero que es presentada, en los tres casos y según ampliaremos en las resoluciones metodológicas, bajo perspectivas particulares.

Como hemos advertido, los libros de texto que forman nuestro corpus fueron publicados para la enseñanza de la Literatura del nivel secundario durante los años 2013-2015, inmediatamente después de la sanción de los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires en los años 2010/2011. Por lo tanto, se espera una narrativa disímil respecto de los libros

de texto de años anteriores vinculados a los Contenidos Básicos Comunes que se corresponden con la ley anterior.⁷

En vista a ello, se indaga el modo en que las diversas operaciones editoriales inscriben a *Facundo* en la coyuntura actual de la enseñanza, examinando los criterios que subyacen para la selección de la obra y los mecanismos desplegados para caracterizarla como un texto clave para la configuración de la identidad argentina. En este punto, es necesario recordar que la enseñanza de la literatura estuvo vinculada desde sus inicios a la construcción de la identidad y a la formación del buen ciudadano (Bombini, 1998, 2001; Romero, 2004 y Cucuzza, 2007) y que los libros pedagógicos fueron los grandes medios para llevar a cabo dicho fin. De hecho, durante los años del Centenario, un cúmulo importante de proyectos editoriales ofreció una literatura promotora de un “sentir nacional” que ostentó la capacidad de construir una conciencia de argentinidad.

Ya en el siglo XXI y luego de grandes vaivenes históricos, políticos y culturales, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 bajo el gobierno de Néstor Kirchner en el año 2006. A partir de allí, se observa que los documentos educativos del periodo ponen el foco en un concepto de identidad resignificado con fundamentos inclusivos entre los que se destacan la diversidad y la alteridad. Desde esta perspectiva, la educación secundaria se constituye como espacio de formación ciudadana y el *Diseño Curricular* de la provincia de Buenos Aires, así lo expresa:

...la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.* (p.5)

Por lo tanto, son políticas educativas de formación que deben llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de la Literatura. Siguiendo dicho principio, el fundamento rector que dentro de estos documentos se establece justifica la selección de textos y su modo de abordaje bajo la idea de “cosmovisión”, entendida esta como un conjunto de nociones que permite un

⁷ En efecto, el *Diseño Curricular* para 4to año fue sancionado en el año 2010 y el de 5to y 6to año en el año 2011. Aclaramos que el criterio de la selección del corpus será explicado en detalle en el capítulo 1.

ordenamiento de los textos que se configuran según el modo de comprender el mundo. De este modo, se alejan de la clasificación tradicional a la que se sometían los géneros literarios. Así explica el *Diseño* la distinción entre cosmovisión realista, fantástica y vanguardista:

La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar *realista*, se abre la alternativa *fantástica*.

Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja. (p.15)

Como se desprende de la cita, esta línea de la Didáctica de la Literatura establece un proceso gradual y sistemático de asimilación de la realidad que se instala como fundamento para ofrecer literatura según determinada cosmovisión; además de la *realista*, *fantástica* y *vanguardista*, el *Diseño* menciona la *maravillosa*, *la de ciencia ficción*, *la cómica*, *la paródica*, *la alegórica*, *la de ruptura y experimentación*, entre otras.

A pesar de las múltiples posibilidades de presentación de la literatura, *Facundo* no encuentra lugar como lectura escolar dentro de los *Diseños Curriculares* bonaerenses, aunque la figura de su autor, su aparato ideológico y su obra se han mantenido presentes a lo largo de estos años tanto desde el sector político como desde el académico, avivando juicios y desestimaciones. No obstante, aquellas omisiones y nuevas apreciaciones, los libros de texto proponen no solo la presencia de *Facundo* como lectura, sino que su abordaje se presenta con cierta estabilidad en los mecanismos puestos en juego. En efecto, la obra no es valorada en profundidad por su dimensión estética –como sería de esperar al tratarse de una pieza literaria– sino que se la legitima en tanto obra sociopolítica determinante en la construcción de una visión binaria de la Argentina. Es decir, se mantiene una visión reduccionista que vinculamos a un criterio simplificador de la enseñanza donde se omite la ambigüedad, las complejidades y las vacilaciones que dentro de la misma obra se encuentran presentes.

La ambigüedad se encuentra presente también en la figura de Sarmiento, su autor, y es tenida en cuenta por Adriana Puiggrós (2017) quien plantea un aspecto interesante cuando

analiza ciertos dichos de Esteban Bullrich, quien fuera Ministro de Educación y Deportes en los años 2015 y 2017 durante el gobierno de Mauricio Macri:

Sarmiento se convierte en un símbolo de la educación argentina, de la educación para todos. Pero ¿qué pasa cuando asume como ministro de Educación Esteban Bullrich, se fotografía con la imagen de Sarmiento y habla de reivindicar su figura? ¿De cuál Sarmiento habla? Lo respondió el mismo Bullrich poco tiempo después, cuando dijo que hacía falta emprender una nueva campaña del desierto. Al Sarmiento que quieren reivindicar no es al que abre ideas y que piensa modernizar la cultura argentina, sino al que simboliza la negatividad de la sociedad argentina. Por eso, cuando hoy se apela a su figura desde posturas decididamente discriminatorias, racistas, respecto a los grupos aborígenes, desde posturas que buscan la desarticulación de la educación pública, tenemos que plantarnos y no dejar que le digan *good bye* a Sarmiento, y sí rescatar al Sarmiento de la educación pública y popular ⁸

Estas declaraciones sobre la figura de Sarmiento se extienden a su obra y aunque esta se encuentre plagada de contradicciones, los libros de texto la presentan de forma reducida, simplificada, con una polisemia diluida. Asimismo, la figura de su autor se encuentra enaltecida al nivel de prohombre. En ese contexto, la dicotomía “civilización y barbarie” se instala como estructurante para pensar la identidad argentina, y los libros de texto la trasladan, en tanto “sistema-espejo”, para reproducir duplas antagónicas posteriores que no permiten atender otras posibles diversidades. Tales pluralidades identitarias se encuentran discursivamente presentes en las leyes y en los diseños curriculares en vigencia, como mostramos en el capítulo 2.

Teniendo en cuenta entonces que la obra *Facundo* se encuentra exenta como sugerencia de lectura en los diseños, pero pervive en la tradición escolar de los libros de texto, nos preguntamos no solo sobre los modos de leer propuestos en dichos materiales sino también sobre la noción de identidad configurada. En ese sentido, la presente investigación subraya que

⁸ Estas declaraciones responden a una entrevista realizada el 02 de octubre de 2017 a Adriana Puiggrós en *Página 12* en relación con la publicación de su libro *Adiós, Sarmiento. Educación, pública, Iglesia y mercado* que se hizo efectiva en el mismo año bajo la editorial Colihue. Disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>.

el libro de texto escolar es un dispositivo ideológico que, mediante procesos de selección, fragmentación, enunciación y distribución del saber, cimenta determinadas interpretaciones. Asimismo, en tanto dispositivo que circula por las escuelas, tiene destinatarios concretos; grupos sociales determinados que forman “comunidades interpretativas” específicas ([Fish, 1980] Lyons, 2012:24). Este *valor* institucional que lo caracteriza permite que sea un objeto estudiado en tanto producto cultural que media entre los lectores y el currículum pedagógico, prescriptivo y regulado desde el Estado (Sacristán, 1995), pero también en tanto mercancía, ya que es elaborado por empresas editoriales que buscan alcanzar un rédito económico. En la compleja articulación del espacio cultural y mercantil, la mediación editorial opera sobre la literatura y contribuye al proceso de canonización de obras y autores con un alto grado de injerencia en la construcción de lo “argentino”. Asimismo, define modos pedagógicos de enseñar y de leer obras clásicas. De ahí que postulemos que los libros de texto contribuyen a fijar modos de lectura y consolidar un canon escolar, al margen de lo que los diseños curriculares sugieren.

Ahora bien ¿por qué el interés de nuestra investigación recae en *Facundo* y no en otro texto de nuestra literatura nacional? Pues bien, sabemos que cuando hablamos de esta obra de Domingo Faustino Sarmiento⁹ hacemos referencia a un texto monumental que es valorado en tanto relato biográfico, de viaje, autobiografía, descripción y/o ensayo. Estas múltiples valoraciones le ofrecen un plus especial que abre el debate sobre el concepto “literatura”. Asimismo, se trata de una obra que ha logrado configurar, como ninguna otra, un modo de leer la realidad argentina que se prolonga hasta el presente, mediante el despliegue de estas formas genéricas. Las propuestas de lectura que se configuran dentro de los libros de texto revelan este principio. Por un lado, como ya hemos esbozado, demuestran la capacidad de *Facundo* de concebir una esencia nacional bipartita y dicotómica; por otro, enfatizan el poder de esa esencia al reforzarla y resignificarla de manera constante, en forma diacrónica sobre otros textos literarios. De este modo, dentro de tales soportes de lectura escolares, el abordaje de la fórmula sarmientina, “civilización y barbarie”, se instala como la matriz excluyente que explica la realidad argentina y la identidad de sus habitantes.

⁹ Para este trabajo seguimos la edición de la Biblioteca del Congreso del año 2018, con prólogo de Alejandra Laera; las referencias se encuentran en la bibliografía.

Sobre la obra *Facundo*

Facundo o civilización y barbarie es una obra realizada en el exilio por el escritor sanjuanino Domingo Faustino Sarmiento en el año 1845 para el diario *El Progreso* de Chile. La llegada a los lectores fue a modo de folletín –con entregas que se produjeron desde el 2 de mayo hasta el 7 de junio de 1845–, dándose a conocer bajo el título *Vida de Quiroga*. No obstante, a lo largo de la vida de su gestor, la obra sufrió numerosas intromisiones. En efecto, el título se ha retocado en cuantiosas ocasiones y se han añadido y revisado paratextos. Posteriormente, se han incorporado partes sustanciales, como la “Introducción” o la “Advertencia”. La primera edición en formato libro lleva por título *Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga, y aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina* del año 1845 y la última que Sarmiento vio en vida se denomina *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas* de 1874 (Scarano, 2012; Pagliai, 2012). Estos cambios manifiestan el carácter complejo de la obra y el tratamiento que el autor ha querido subrayar a lo largo de sus publicaciones. Asimismo, *Facundo* se caracteriza por una proliferación de recursos estilísticos que la convierten en un texto único, de difícil clasificación, pero que también es el resultado de una escritura apresurada, pues es guiada por la pretensión visceral de atacar a Juan Manuel de Rosas. Por ello, la visita oficial al país andino de Baldomero García, representante del mandatario, resulta para Sarmiento una ocasión más que propicia para lanzar el manifiesto (Pagliai, 2012).

El texto cuenta parte de la vida de Facundo Quiroga, incluyendo su muerte. En esa narrativa se subraya su bravura, su salvajismo, su bestialidad. Sin embargo, en el ataque al caudillo del norte, Sarmiento resuelve su arremetida personal contra Rosas, quien gobierna Buenos Aires. La personalidad del gobernante federal presenta semejanzas como también grandes diferencias con Facundo. Pero la obra arroja, además, una descripción de la Pampa argentina a partir de los problemas que la gran extensión del territorio representa y que atenta contra una eficaz gobernabilidad. De ese modo, Sarmiento distingue espacios, regiones, provincias, explicando de qué manera dichos sitios son generadores de ciertos hombres, de ciertos estereotipos. En definitiva, Sarmiento profesa una explicación de la Argentina en la que vivió, pero que no conoció personalmente en su totalidad y cuya percepción se basa, principalmente, en las crónicas de los viajeros europeos.

No obstante, encontramos en esta obra relatos de sucesos argentinos destacados, como la batalla de La Tablada o la de Oncativo, contiendas cruciales para el desenvolvimiento político de nuestro país. También aparecen pequeñas historias de algunos habitantes particulares y la glorificación de la figura de José María Paz, en tanto hábil militar a la europea y administrador

honrado. En las páginas de *Facundo* se despliega, además, cierta historización de las provincias, las características que el escritor les reconoce y su relación con Buenos Aires. Finaliza en una proclama esperanzadora sobre un porvenir que tendrá su germen en los unitarios exiliados en Montevideo y sus ideas francesas.

A pesar de las múltiples aristas que hemos descripto brevemente y que forman parte sustancial de *Facundo*, reconocemos dos efectos que se producen cuando un texto de tan alta riqueza ingresa en un libro de texto como propuesta de lectura. El primero consiste en la legitimación como relato “imprescindible” pues, este tipo de libro pedagógico simboliza un espacio de consagración y de canonización literaria que selecciona, jerarquiza y finalmente impone el capital cultural legítimo que debe circular por las escuelas. El segundo efecto lo constituye la reducción de sentido que se produce mediante una lectura guiada que persigue determinados objetivos pedagógicos. Esto se hace aún más evidente en aquellas obras como *Facundo* que, por su extensión, no pueden publicarse completas dentro del formato “libro de texto”. Por lo tanto, si bien los títulos elegidos por las propuestas editoriales se consagran, también se tamizan a partir de un análisis que resulta necesariamente reductivo. Visto desde esta perspectiva, tal operación provoca que el libro de texto ofrezca “un saber empaquetado y previamente definido” (Martínez Bonafé, 2008: p.70)

Sobre la vigencia de *Facundo* en los libros escolares

La huella de *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento como texto esencial de la literatura escolar queda de manifiesto desde su aparición en los primeros textos antológicos del nivel secundario. Estos soportes de lectura fueron parte constitutiva de una educación que aspiraba a “formar una elite para desenvolverse en la vida pública y ratificar el carácter oligárquico” (Bombini, 1998: p.30). Las antologías escolares han sido los primeros materiales de lectura y han tenido como función central la consolidación de una literatura nacional “enseñable” (Bombini, 1998; Bentivegna; 2011 y 2018). Se trata de publicaciones de las últimas décadas del siglo XIX, en las que se ha depositado una gran confianza para la construcción de una identidad nacional homogénea. Alfredo Cosson y Gregorio Uriarte son algunos de los antologistas que, aunque seleccionan predominantemente autores franceses, le otorgan a Sarmiento una presencia destacada.

Desde entonces, y a lo largo del siglo XX, *Facundo* resulta indiscutible no solo dentro de los planes y programas de enseñanza, sino también de los diferentes formatos editoriales

pedagógicos¹⁰. De este modo, la obra se convierte, en tanto texto escolar y siguiendo los términos de Ricoeur (2000) en *mythos*, ya que logra una metaforización del pasado que otorga inteligibilidad a una serie de procesos que en realidad son antagónicos, controversiales y polémicos. La importancia de *Facundo* reside en su poder de descripción y narrativización; pero también, en la capacidad que ostenta de presentar, pintar personajes y caracterizarlos para luego, mediante la explicación, organizar esa descripción y volverla inteligible. Es decir, ni más ni menos, logra establecer en y para la escuela un pasado nacional. Si bien la literatura de Echeverría funciona de modo similar y está igualmente presente –en los últimos años la preeminencia de “El matadero” sobre “La cautiva” es notoria– el análisis de su obra se realiza priorizando la línea estética, es decir es analizada teniendo en cuenta sus características en tanto relato de ficción. De ese modo, se determinan los múltiples recursos que moldean al cuento, la explicación de cada uno de ellos, cuáles son propios al cuadro de costumbres, cómo funciona la ironía, a qué se debe la presencia de un tipo de lenguaje particular o por qué, finalmente, se trata de un texto de denuncia. Por el contrario, *Facundo*, ya sea por la impronta en el plano político y educativo de su autor, por la densidad que el propio texto detenta a lo largo de sus páginas o por lo funcional que ha resultado la fórmula “civilización y barbarie” allí expuesta, es abordado en todos los libros de texto a partir de una línea sociohistórica, en la que los procesos estilísticos se encuentran menguados. De ahí que la obra se convierte en un artefacto netamente ideológico, instalándose con notoria estabilidad como modelo analítico de la realidad histórica, política y social de nuestro país. Así, la selección fragmentaria de *Facundo* que se realiza responde a esta cuestión y encuentra su justificación en tanto lectura que presenta ese único sentido. En efecto, se reproduce de manera casi esquemática la primera parte de la obra, y aunque se ofrece un pequeño espacio a algunos capítulos intermedios, se minimizan, notoriamente, los últimos.¹¹

En ese sentido, y entendiendo, cabalmente, que la escritura de *Facundo* es un acto político, pretendemos indagar en qué medida, bajo la construcción de un nuevo modo de leer

¹⁰ En efecto, *Facundo* es incluido en los planes, programas y libros de literatura más relevantes de fines del siglo XIX como las antologías a cargo de Alfredo Cosson. Respecto del siglo XX, lo encontramos en libros de lectura literaria para la escuela primaria como *Girasoles* del año 1979 y en libros de texto de autor como el de Carlos Loprete de 1975 o el de Alicia Montes de Faisal de 1994. Por una cuestión de espacio, decidimos no consignar los ejemplos extraídos

¹¹ La primera parte comprende la Advertencia y los primeros cuatro capítulos. Se caracterizan por ofrecer un análisis sociológico de la realidad argentina; un estado de cosas que Svampa distingue como el “diagnóstico sarmientino” (Cap. I a IV). La parte intermedia, está representada, particularmente, por el capítulo V, ya que resulta un relato biográfico de la vida de Quiroga que marca un quiebre respecto de la escritura de los capítulos anteriores. La última parte se caracteriza por ser un análisis político de las acciones de Rosas y una defensa a las ideas unitarias que necesariamente lograrán, según Sarmiento, imponerse en el espíritu colectivo.

que es propiciado desde una nueva legislación educativa y por nuevas coyunturas sociales y pedagógicas, se logran ofrecer abordajes diversos de la obra de Sarmiento en tanto lectura escolar. Es decir, buscamos analizar si el tratamiento de *Facundo* en general, y la fórmula “civilización y barbarie” que se encuentra contenida en la obra, en particular, muestra algún punto de divergencia con las propuestas de libros de texto anteriores teniendo en cuenta que la política educativa actual difiere notoriamente de la anterior y se compromete desde su narrativa con la ampliación de derechos y con el fortalecimiento de la identidad individual valorada a partir de la diversidad.

Según Cuesta (2003) existen “modos de leer institucionalizados” que son aquellas formas de lectura que se generan a partir de todo un aparato interpretativo escolar y que se constituyen como válidas: “el modo de leer institucionalizado compone, forma parte y da forma a un “sentido común” acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída. (p.28). Los modos de leer institucionalizados se condensan dentro del libro de texto a partir de dos movimientos: el primero coloca a la obra dentro del contexto escolar, lo que implica que debe responder a ciertos objetivos pedagógicos que exceden lo meramente literario; y el segundo, logra configurar, sobre la base de las políticas propias que el soporte editorial libro de texto detenta, una literatura necesariamente reductiva vinculada con la fragmentación, las omisiones y las repeticiones, que producen un efecto de sentido particular sobre lo que se lee (Tosi, 2010a y 2018). De ese modo, entendemos que existen, sobre las obras literarias, en general, y sobre *Facundo* en especial, un “modo de leer pedagogizante” que es el resultado de una discursividad cimentada en una determinada información referente al texto literario y una ideología sobre la función de la literatura, vinculadas, a su vez, a fines pedagógicos particulares y a la lógica de oferta y demanda propia de todo objeto que posee fines económicos. Si bien investigaciones previas, mencionadas en nuestro estado de la cuestión (ver capítulo 1), tienen en cuenta tanto de manera central o adyacente a los manuales escolares y aportan una serie de datos que ordenan diacrónicamente una historia de la lectura escolar, todavía no se han presentado investigaciones que, tomando dichos aportes como punto de partida, se circunscriban a las representaciones que se realizan sobre un autor canónico como Sarmiento, y una obra en particular, como *Facundo* dentro de un corpus de libros de texto de edición reciente. En tal sentido, consideramos necesaria nuestra investigación pues se centra en las diferentes operaciones –intertextualidades, explicación y consignas– que el libro de texto propone en torno a un clásico nacional escolar.

En este punto, también nos preguntamos sobre la importancia de leer en la escuela un texto como *Facundo* de reconocida complejidad. Al respecto, Martínez (2001) muestra la relevancia de valorar la lectura de los textos que parecen inaccesibles:

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas. Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados (...) de que leer es un puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas hablan como si ningún libro, mucho menos los clásicos, desde *Don Quijote* a *Moby Dick* desde *Macbeth* a *Facundo*, les hubiera puesto nunca resistencia (Martínez citado en Andruetto, 2015: p.86)

María Teresa Andruetto, la escritora que cita a Martínez, afirma que los libros “difíciles” deben incluirse en los programas educativos porque la construcción del lector posee su punto neurálgico en la escuela. La escuela, entonces, resulta el gran igualador social de recursos culturales, y el libro que se convierte en “inolvidable” es el que provoca desafíos de lectura: un camino que implica un esfuerzo que el niño, niña o adolescente no puede encarar en soledad.

Por ello, más allá de la expansión notoria que el universo de lecturas para jóvenes ha alcanzado mediante un mercado editorial cuantioso y diverso, no consideramos que esa profusa oferta sea una razón válida para excluir a *Facundo* de las aulas. En efecto, atendiendo al proceso de transformación que a partir de las nuevas coyunturas sociales y políticas de inclusión fueron promovidas por las diversas legislaciones, *Facundo* merece ser abordado en tanto relato complejo que puede dar cuenta de un nuevo contexto social.

Facundo ha consolidado como obra vertebral el programa nacionalizador planteado por la escuela históricamente, pues al margen de lo que el texto plantea, diversos mecanismos discursivos continuaron con un trabajo de consolidación de la fórmula allí establecida. Según Svampa (2010), el planteo de Sarmiento es el gran dilema nacional, del cual el revisionismo histórico no ha podido escapar. Instala, como ningún otro, un esquema binario que implica la destrucción de su contrario desarrollando toda una maquinaria para comprender cuestiones vitales de la configuración del yo argentino. En ese sentido, Svampa (2010) afirma:

El *Facundo* es un libro de combate que tiene una clara vocación política, pero, al mismo tiempo, va más allá de las invectivas políticas, más allá también de las dimensiones políticas-literarias del mito romántico para devolvernos un complejo cuadro que va del análisis de las diferentes tensiones sociales a la enunciación de la naturaleza de lo social en las sociedades latinoamericanas (p. 370)

Y en eso está la grandeza de la obra pues, la lectura de *Facundo* permite problematizar la semántica “civilización y barbarie” otorgando una posible lectura en clave actual. Su valor de representación se encuentra ligado a su condición de literatura fundante, puesto que se trata de un texto que se caracteriza por presentar una nueva poética, una poética de la mezcla –o mezcla poética– en la que se desarrollan innumerables géneros. Así se configura en tanto búsqueda que nace desde su propia escritura con una prosa que funciona como espejo del país mismo, territorio cargado de heterogeneidades. Como afirma Jitrik (2012), es “un enigma que es necesario desentrañar”.

Podemos señalar entonces que, a lo largo de la historia educativa argentina, *Facundo* se ha constituido en el punto de referencia, pues ofrece respuesta a las continuas transformaciones que operan sobre nuestra identidad en tanto sujetos políticos y ciudadanos. Como ya afirma Lacay en su trabajo de 1986:

En 1845 se publicó el *Facundo* y cabe preguntarse cuanto se escribió en torno a la realidad nacional (y americana) basándose en los elementos de análisis que en aquel texto aparecían, cuantas generaciones de argentinos fueron formados aceptando que los caudillos eran bárbaros y que sus opositores sentaron las bases de un país civilizado y moderno (1986, pp. 13-14)

Atendiendo a todo lo expuesto, la tesis se estructura en cuatro capítulos organizados de la siguiente manera. En §1 describimos tanto las diversas investigaciones que se han interesado por el estudio del libro y la edición, la política curricular y la didáctica. Luego, definimos las concepciones teórico-metodológicas, los objetivos e hipótesis aplicadas. En §2, abordamos la legislación en la que se enmarca nuestro corpus: la Ley de Educación Nacional, los posteriores diseños curriculares para la disciplina Literatura, tanto los federales como los respectivos a la provincia de Buenos Aires –esta representa el ámbito de circulación por excelencia de los libros

de texto abordados—. Este abordaje permite visibilizar los cambios más relevantes que impuso la ley vigente, teniendo en cuenta los diferentes artículos que la componen y las variaciones producidas respecto de la ley anterior. Asimismo, indagamos en el concepto de identidad, asociado a las nociones de diversidad y alteridad buscando definir cómo se amalgaman dichas ideas en una propuesta particular de lectura. Posteriormente, en §3 y §4 planteamos un análisis pormenorizado de las tres propuestas editoriales elegidas. Nos centramos en la configuración pedagógica del objeto *Facundo* y analizamos las diferentes operaciones puestas en juego que conducen a la “desliteraturización” de la obra –concepto que proponemos y explicamos en el siguiente capítulo–, mediante mecanismos específicos, a saber: 1) el tratamiento de la figura de Sarmiento como político y no como escritor, 2) la configuración de *Facundo* como texto de los orígenes y obra canónica de la tradición escolar que configura una cultura nacional legítima, y 3) la constante mención al problema del “género” en el que se suele circunscribir a la obra, aunque paradójicamente no se presente una exploración al respecto. De este modo, detectamos un tipo de lectura en clave dicotómica dispuesta a través de la presentación antagónica de conceptos (civilización-barbarie, ciudad-desierto, etc.), la propuesta de un currículum sociopolítico, la polarización en las relaciones transtextuales, la inclusión de imágenes y el aporte de los discursos no literarios. Específicamente en el capítulo 4 nos ocupamos de examinar los modos de lectura desplegados en torno al *Facundo* que entran en tensión con los lineamientos curriculares. Para finalizar y como cierre de la tesis, mostramos los resultados y conclusiones, y proponemos las líneas de continuación para este estudio u otros trabajos relacionados.

A lo largo de los capítulos, pretendemos visibilizar el código de lectura que se le otorga a la obra. A través de la asignación de un sentido acabado a la fórmula “civilización y barbarie”, los libros de texto no dan cuenta de los desplazamientos y contaminaciones que el postulado sarmientino efectivamente presenta y se limitan a concebirla como dos polos irreconciliables que configuran, aunque manifestados de distintas maneras, la identidad argentina hasta la actualidad. En el análisis de esta operación, observamos que quedan relegados los procedimientos escriturarios complejos que son utilizados por Sarmiento y que constituyen los reales argumentos para hablar de una literatura inaugural que excede la mera dimensión cronológica.

En suma, lo que se persigue en esta tesis es contribuir con los estudios de la manualística haciendo foco en el tratamiento didáctico de la literatura y la construcción de la identidad configurados a partir del análisis específico de una obra que detenta alto valor simbólico. En otras palabras, buscamos propiciar una necesaria reflexión acerca de la formación de lectores

literarios en la escuela secundaria y echar luz sobre el modo en que las propuestas editoriales modelan un capital cultural legítimo a través de los dispositivos de lectura escolar que ofrecen.

CAPITULO 1. Estado de la cuestión y precisiones teórico-metodológicas

En este capítulo hacemos hincapié en aquellos estudios que han marcado las bases para pensar al libro de texto en tanto objeto epistemológico y distinguimos los distintos enfoques (§1.1). Luego, planteamos el aparato teórico-metodológico de nuestra tesis (§2.2).

1. 1- Estado del arte

1.1.1- Abordajes pioneros en torno al libro escolar

Los trabajos precursores de Alain Choppin (1992, 2000) mostraron la relevancia del libro de texto como documento historiográfico portador de concepciones pedagógicas y definiciones curriculares. Su investigación parte de los libros escolares franceses donde observa cómo, desde los orígenes, se ponderan valores e ideales pertenecientes a la clase dominante. Sobre esta base, se conforma en España el *Proyecto Manes* bajo la dirección de Ossenbach Sauter y un comité académico formado, entre otros, por Agustín Escolano Benito, que aporta una perspectiva fundamental al relacionar los libros de texto con su momento histórico de producción (1996, 2009). En este sentido, se reconoce el interés por este tipo de libros pedagógicos pues constituyen, sustancialmente, la arqueología material de la escuela como parte de la memoria empírica de la educación. Asimismo, y en consonancia con la línea francesa, los manuales son evaluados como un espejo de la sociedad al representar valores, creencias e ideologías dominantes en una época. De este modo, se constituyen como prototipo textual que visibiliza modos y procedimientos de comunicación pedagógica. Si bien las investigaciones españolas en relación con el libro de texto son profusas, destacamos dos trabajos nodales coordinados por Escolano Benito: el primero, realizado en el marco del CEINCE¹² y el segundo, la publicación de su obra en dos tomos *Historia ilustrada del libro escolar en España* (1997,1998) que resultan un referente para los estudios manualísticos. De estos, nos interesa principalmente el abordaje realizado en torno a la actividad editorial de los años '50 y '60, caracterizada como una época de tránsito, en la que sobreviven ciertos géneros

¹²El CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) tiene como actividades la catalogación y difusión del Fondo Documental de Manuales Escolares; la Incorporación del Fondo al Banco Virtual Manes coordinado por el Centro de Investigación en Manuales Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid en el que participan más de 20 universidades españolas, europeas y latinoamericanas; la creación y mantenimiento del Foro "El libro escolar en la sociedad del conocimiento", con la participación de autores, editores, diseñadores, académicos y usuarios de manuales, entre otras.

y autores de la etapa anterior. Si bien comienzan a percibirse innovaciones que se consolidan con las sucesivas reformas y con el ingreso de nuevas tecnologías, dichas renovaciones coexisten con cierto conservadurismo. Esto permite encontrar puntos en común con el caso argentino, pues hemos advertido a lo largo la historia de la educación literaria que, si bien los cambios legislativos acaecidos específicamente en los años 1993 y 2006 presentan un canon literario depurado y un nuevo abordaje hacia la disciplina, dentro de los libros de texto cierta literatura pervive y no se quiebra en forma definitiva con la presentación historiográfica clásica. Según López Casanova y Fernández (2005) los programas del nivel medio pertenecientes a la Reforma Educativa se caracterizan por ser programas *con* literatura o programas *de* literatura, en estos últimos no hay soporte teórico y el ordenamiento responde a ejes temáticos; en los primeros la literatura opera con carácter ilustrativo con la finalidad de comprobar que el contenido ha sido asimilado. “En los Contenidos Básicos, el texto literario aparece hacia el final del ciclo como punto de llegada por su “mayor complejidad (...) Es interesante detenerse en la cuestión de la complejización porque en ella radica el único argumento de la secuenciación de contenidos, aunque nunca se aclara en qué consiste” (p. 22). En ese sentido, Martínez Bonafé (2002 y 2008), muestra el modo en que dentro de los libros de texto se establece una relación con el saber que se caracteriza por cierta regularidad, a pesar de las sucesivas y cambiantes legislaciones.

1.1.2- Estudios sobre el objeto “libro del texto” en la Argentina

En la Argentina, la investigación sobre libros de texto es profusa y parte de la base de los estudios pioneros recién mencionados. Por un lado, Negrín (2009) se encarga de caracterizar a este soporte de lectura desde múltiples funciones: utilitaria, programática, ideológico-cultural y documental. Salinas y De Volder (2011) lo abordan analizando sus características a partir de una perspectiva bibliotecológica alertando sobre los problemas que acarrea no haberlos incluido o clasificarlos en los catálogos adecuados, puesto que:

En las bibliotecas, los manuales escolares han sufrido un cierto menosprecio dentro de las clasificaciones bibliotecarias de libros, como si se tratara de libros de segunda categoría, literatura menor u obras de escasa importancia cultural. Durante muchos años, los pocos que fueron conservados, sobrevivían sin ser clasificados ni catalogados correctamente.

(p.6)

Por otro lado, Fernández Reiris (2004), a partir de un estudio historiográfico sobre el libro de texto, resume en su tesis de doctorado devenida en libro las funciones implícitas y explícitas que este tipo de soporte posee, como también las valoraciones por parte de los agentes encargados de su diseño y uso. En su trabajo, indaga el modo en que son presentados los temas conflictivos y el discurso opaco que caracteriza a este formato. Asimismo, la autora examina la acepción del término *manual escolar* cuyo origen supone un sentido peyorativo. El estudio que ella realiza comprende, además, la historia de la edición y las maneras de leer. Si bien es un trabajo que presenta características multidisciplinares, el propósito de su investigación es lograr una “aproximación sumaria, y necesariamente esquemática del devenir que ha tenido el rol del libro en la educación occidental” (2004: p. 23) y, por esto, la ubicamos dentro de este enfoque que resulta un aporte más que significativo para la caracterización de libros y lecturas escolares. Comprender tal trayectoria implica analizar el real alcance del objeto “libro de texto” en tanto bien cultural que configura perspectivas particulares de la realidad y que es un objeto que se “usa”, vehiculiza ideología y sirve como fuente documental de los métodos de enseñanza, aspectos nodales a tener en cuenta para la presente tesis realizada en el marco de una Maestría de Educación.

1.1.3 Estudios editoriales de los libros de texto en la Argentina

Los estudios editoriales son claves a la hora de definir el modo en que la lectura de un texto particular adquiere sentido, pues en esa significación, el soporte material es fundamental. En nuestro país, el análisis de las políticas en torno al libro y la edición es fundado por José Luis de Diego. Su trabajo *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*, cuya última edición data del año 2014, presenta siete trabajos monográficos. De ellos, nos interesa destacar el estudio a cargo de Aguado, quien menciona la intensa actividad editorial en el campo de los libros de texto, entre los años 1960 y 1975. El estudio en cuestión evidencia muy sintéticamente las relaciones establecidas entre sellos editoriales específicos y determinadas instituciones educativas, aunque no ofrece un detalle exhaustivo. Si bien el resto de los trabajos no se dedican a los libros pedagógicos, ocupan un lugar de consideración, ya que indagan la producción libresco y las novedosas estrategias editoriales de captación en diferentes períodos en los que la lectura se torna fundamental para un proceso civilizatorio que tendrá su epicentro en la escuela. En ese sentido, los cambios en la figura del editor y la forma en que la industria editorial experimenta su desarrollo resultan instancias decisivas en las décadas 1880-1900

(Pastormerlo, 2014). Se trata de una etapa que supo generar espacios para la producción y distribución del libro, enmarcados en políticas proteccionistas de publicación local. Así, se estableció un panorama propicio para generar el producto “libro escolar”.

También cabe resaltar el capítulo de Malena Botto, quien indaga el período de los años noventa de concentración y polarización editorial caracterizada tanto por la aparición de emporios extranjeros que adquieren sellos nacionales (Macmillan compra a Estrada y Puerto de Palos; el Grupo Norma integra a las editoriales Kapelusz y Norma), como por el surgimiento de nuevos emprendimientos que constituyen un producto alternativo a las propuestas manualísticas de las grandes firmas (Mandioca, Longseller, por ejemplo). Además, se encuentran aquellas editoriales que, debido a crisis económica del periodo, quebraron o finalizaron su labor en la Argentina.

Por otra parte, otro trabajo de José Luis de Diego *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición* del año 2015 resulta un libro de autoría independiente que hace foco en el mundo de la edición del libro de literatura del siglo XX. Desde el título se incorpora al libro en tanto objeto con poder simbólico y económico (Bourdieu, 2014) y se toma en consideración el papel del Estado con el surgimiento de emporios editoriales privados en el ámbito latinoamericano. Si bien es un trabajo que deja de lado los libros pedagógicos, indaga ciertos aspectos que echan luz sobre los textos que circulan en la escuela secundaria y hace hincapié en el concepto de “valor literario” lo que nos permite trazar posibles argumentos acerca de la consolidación del *Facundo* como lectura escolar en las propuestas editoriales.

Hasta aquí desarrollamos los trabajos más relevantes a nuestro criterio, que describen el comportamiento editorial en la Argentina. En lo que sigue, nos ocupamos de las investigaciones que se centran en la literatura escolar. Por un lado, Bentivegna analiza en *El poder de la letra* (2011) la intervención de figuras destacadas en el campo editorial de la enseñanza de la literatura de principios de siglo y que forjó lo que se suele conocer como “literatura argentina”, mientras que, en *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)* de 2018, aborda diversos materiales pedagógicos de lectura que han tenido alto impacto en la enseñanza distinguiendo dos dispositivos enunciativos hegemónicos para la presentación de la literatura: el retórico y el historicista. Su estudio muestra el principio ordenador de la enseñanza literaria como política de intervención para crear una identidad de ciudadano argentino según los parámetros de cada época.

Por otro lado, Tosi (2018) recorre los diferentes materiales educativos utilizados a lo largo de la historia argentina, desde catecismos hasta manuales escolares y recursos digitales,

para luego hacer foco en las características del discurso de los libros de texto en vinculación con las políticas editoriales implementadas durante el siglo XX e inicios del XXI, especialmente en relación con el libro de texto de secundario. Indaga, así, ciertas formas lingüísticas características del discurso pedagógico para propiciar la reflexión sobre las prácticas de lectura, enseñanza y edición. En un artículo más reciente (Tosi, 2021), hace foco en la literatura escolar y muestra algunos de los géneros y formatos más relevantes del siglo XX, como las antologías, los libros de lectura, las novelas pedagógicas y los libros de texto. Sin dudas, dicho texto resulta determinante para nuestra investigación ya que ofrece datos necesarios para comprender las incidencias del mercado editorial inscriptas en políticas públicas y educativas concretas.

Desde una perspectiva sociolingüística y discursiva, Morales (2011) pone en evidencia la reproducción de una postura clasista, racista y/o discriminadora en los libros de texto, mientras que Bengoechea y Sartori (2012) indagan la integración de la diversidad lingüística y cultural en los manuales escolares, aspectos que tomamos en esta investigación para caracterizar la lectura del *Facundo*. En ese sentido, recuperar las huellas ideológicas de los libros de texto es un trabajo que también realiza Balsas (2011,2014) al investigar diversos términos que reciben un tratamiento polémico, como ocurre con el caso de los migrantes y el modo en que se construye un imaginario respecto del origen. En efecto, Balsas advierte: “El carácter fundacional de la inmigración europea está estrechamente ligado al origen mítico de la argentinidad” (2011; p.13).

Por último, los trabajos de Pamela Bórtoli (2017, 2018) reconstruyen el modo en que impactan, en los manuales de lengua y literatura publicados para el nivel secundario argentino, algunas discusiones en torno al *gender*. Sus estudios atraviesan el momento posdictadura y las injerencias de las dos últimas leyes educativas sancionadas.

Las investigaciones referidas, ubicadas mayoritariamente en la última década, nos permiten apreciar nuevos abordajes sobre los libros pedagógicos cuyos aportes resultan significativos en el análisis de una de las tantas aristas que produce y reproduce el conocimiento en la escuela.

1.1.4- Enfoque sociohistórico del libro escolar en articulación con otras disciplinas

Inscrito en el siglo XX, el programa *HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*, perteneciente a la Universidad de Lujan, inició sus actividades en 1997. Si bien se inscribe dentro del campo de la Historia de la Educación expresa un continuo diálogo con otras disciplinas interesadas en aportar datos sobre la historia de la escritura y la lectura en nuestro país. Sus conceptos centrales son el de *cultura escolar* y el de *escena de lectura*, definida esta última como “el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2012: 20).

Uno de los aportes más significativos del programa es la publicación del libro *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* bajo la dirección de Héctor Cucuzza y la codirección de Roberta Spregelburg publicado en 2012. Allí, se encuentran trabajos teóricos que, en una línea diacrónica, analizan los soportes escolarizados en que se llevó a cabo la enseñanza de la lectura. Dichos estudios parten de lo acontecido en materia de lectura y cultura escolar en la Buenos Aires aldeana y las disputas existentes sobre su contenido. Hacia el final del trabajo, Tosi (2012) hace referencia a los libros de texto específicos del nivel secundario y la intervención del Estado en el campo editorial-pedagógico a partir de 1960 y hasta el año 2005. En este último, la autora reconoce dos momentos predominantes: el que se cierra entre 1960 y 1982, conocido como *consolidación del canon pedagógico* donde un grupo reducido de autores son legitimados en tanto portavoces oficiales de cada disciplina; y el que se constituye entre 1983 y 2005, denominado *mercantilización pedagógica*, cuya conceptualización es relevante en nuestra investigación ya que determina el modo de producción de los libros de texto que se encuentran asociados a las variables de oferta y demanda.

Es de destacar que este proyecto se inicia con el estudio de los instrumentos y métodos de lectura propios de los años de constitución de la patria como así también las características del discurso pedagógico que pregonaba la doctrina cristiana en ese periodo. Del mismo modo, dentro de *Historia de la lectura...*, se aborda también el control estatal que rige sobre el texto escolar desde 1880 hasta el periodo del Centenario describiendo la función del Consejo Federal de Educación -que se encuentra en su etapa fundacional-, como el Reglamento para la Selección de Textos Escolares de 1887 y los sucesivos llamados a concursos, donde queda manifestado que los libros escolares deben adecuarse a los programas como requisito fundamental para su exitosa evaluación (Spregelburg, 2012). En ese sentido, el trabajo resulta revelador pues menciona las modificaciones en las políticas de intervención estatal que se

llevaron a cabo desde los inicios de la educación en la Argentina. Así se da cuenta de la intervención estatal que se refuerza a partir de la década del cuarenta y que se mantiene con distintos grados de virulencia hasta 1983. El gobierno de facto de 1976 se caracterizó por la alta rigurosidad en el control de la dotación de libros y el establecimiento de las famosas listas negras¹³ y textos prohibidos. Como corolario, durante la restitución democrática, toda actividad regulativa pasó a leerse en clave autoritaria. Esto, sumado a las políticas neoliberales, propició una participación exponencial del mercado privado (Linares, 2009). Así “el Estado comenzó a delegar las funciones de producción y control de contenidos de los libros de texto en las empresas editoriales y, hacia la década del 90, dejó de existir cualquier tipo de mecanismo de regulación de contenidos” (Tosi, 2018: 87).

Finalmente, el estudio de Cucuzza (2007) señala que los libros de lectura construyen una idea de nación y argentinidad romántica que modela, asimismo, una imagen peyorativa del gaucho. De este modo, se observa el fortalecimiento de la dicotomía sarmientina civilización y barbarie, en la que el componente bárbarico está formado por los *indios* y por el *caudillaje* y resulta una amenaza del orden y el progreso siendo Facundo Quiroga el ejemplar por excelencia. En ese contexto, los libros de texto ubican a Sarmiento como “el gran civilizador”, con lo cual obra y hombre entran en un plano de conjunción. A lo largo de nuestro análisis evocaremos estas nociones y profundizaremos su abordaje en el corpus que indagamos.

1.1.5. Perspectivas desde la dimensión didáctica y curricular: currículum y enseñanza en los libros de texto

Esta perspectiva se centra en los aportes fundamentales que Alicia de Alba (2007) realiza respecto del concepto de currículum, mencionando diagnósticos y problemáticas. La especialista menciona que la idea del currículum como planificación general está en manos de tecnólogos, elaboradores de pruebas, editores de libros y administradores escolares; se trata de una narrativa que no tiene en cuenta a los grupos oprimidos y que deja de lado una formación humanística.

¹³ Las listas negras mencionaban escritores, artistas y periodistas considerados peligrosos para el régimen, como Julio Cortázar y María Elena Walsh, los actores Norma Aleandro, Héctor Alterio, Federico Luppi y Norman Briski, el periodista Osvaldo Bayer y los músicos y músicas Mercedes Sosa, Horacio Guarani, Víctor Heredia, Osvaldo Pugliese y Marilina Ross, entre muchísimo otros. También fueron censurados y prohibidos libros escolares como: *El libro de los chicos enamorados*, *Un elefante ocupa mucho espacio*, *La torre de cubos*, *Rubio como la miel*, entre otros. Estos datos son extraídos de la Universidad Nacional de San Martín. Pueden consultarse en: <http://www.unsam.edu.ar/librosprohibidos/>.

Da Silva (1998), por su parte, realiza otras conceptualizaciones sobre el currículum en relación con la enseñanza de la literatura en las escuelas secundarias. De este modo, establece categorías como *tradicionalista* que hace referencia a aquellos currículums que poseen una concepción de la cultura como algo fijo, heredado y estable; la *tecnicista* que supone una perspectiva que evidencia lo instrumental y utilitario; la *crítica* que se interesa en visibilizar la forma en que el currículum refleja la estructura de una sociedad capitalista y la *posestructuralista* que resalta al currículum como práctica cultural y de significado. Esta última visión, en la que se detiene el autor, demuestra que el sentido del currículum no existe como idea pura y no puede comprenderse fuera de su acto de enunciación. Desde tal perspectiva, el currículum es analizado como un texto con una trama de significados y como discurso o práctica discursiva que puede adquirir diversos modos de concreción dentro de los libros de texto y que para nuestro análisis es fundamental, puesto que condiciona, de diversas maneras, la interpretación sobre la lectura del *Facundo*. Como afirma Blanco García (2001), los libros de textos son materiales curriculares entendidos como proyectos culturales que una porción de la sociedad con determinado poder planifica para la práctica de la enseñanza en la escuela. Es el primer gran resquicio que se da entre el currículum planificado por el sector político y este objeto constituido por el sector editorial que, para nuestro caso particular, está representado por el ámbito privado. Ese espacio de mediación permite dar cuenta de la influencia concreta del Estado y el protagonismo del mercado, respectivamente, lo que nos permite advertir una concepción de la cultura que se constituye desde ámbitos diferentes.

Desde la Didáctica de la Literatura, Bombini (1998) trabaja con la historización del currículum secundario reconociendo “las variaciones que se van produciendo respecto al lugar que vendría a ocupar la literatura en las prescripciones oficiales” (p.27) y aborda los manuales escolares en tanto instrumentos para la práctica docente. En torno al actual currículum de literatura para la enseñanza secundaria, tomamos los trabajos de Nieto (2013a, 2014a, 2017) que puntualizan que la concepción que adquiere la lectura dentro del currículum pensado para el nivel Secundario Superior consiste en la libre interpretación y sociabilización de las lecturas.

Pionetti, por su parte, marca sólidos argumentos para esta investigación pues presenta numerosos trabajos (2011, 2012, 2015, 2017a, 2017b), donde aborda los actuales planes de estudio, la organización y los criterios en los cuales se fundamentan. En ese contexto, la autora da cuenta de un canon solapado desde lo ministerial que fomenta la idea de libre elección de los textos, pero advirtiendo fuertes insistencias de lecturas. En ese sentido, advertimos proyectos culturales constituidos desde el Estado, como el ya mencionado Plan Nacional de Lectura, que circulan a contrapelo de lo dispuesto en la currícula, marcando lecturas dispares

en uno u otro contexto. En efecto, los currículums trabajan a partir de una clasificación en *cosmovisiones*, en las que se observan continuidades y rupturas con la anterior tradición de la enseñanza. De este modo, en los diseños actuales es *Martín Fierro* el poema que se consolida marcando toda una línea épica de argentinidad, mientras que Sarmiento es omitido, acaso para reivindicar aún más la obra de Hernández (Pionetti, 2017^a; 2017b)

Respecto de otras cuestiones nodales para nuestra investigación, Cuesta (2003) analiza los modos de leer que se producen en las instituciones educativas haciendo mención a dos momentos que considera relevantes: el primero, los inicios del sistema secundario; el segundo, la irrupción del mercado editorial en los años sesenta. Ambos son necesarios para dar cuenta de cierto “aparato interpretativo escolar” que se mantiene en tanto tradición y que sigue vigente en los libros de texto. Por su parte, Analía Gerbaudo (2008, 2013) plantea que el saber cristalizado se instala en la práctica de la enseñanza literaria e imposibilita ciertas elecciones del docente. Asimismo, analiza de qué manera funcionan ciertos “obstáculos epistemológicos/ideológicos”, que son entendidos como representaciones con cierta ideología que provocan interpretaciones a priori de la lectura, pero partiendo de la convicción de que, dentro de las aulas, se puede producir el verdadero conocimiento.

A partir de todo lo expuesto hasta aquí, remarcamos que los diferentes aspectos que hemos mencionado serán tenidos en cuenta, según corresponda, para el abordaje de nuestro corpus.

1.2. Marco teórico

En la presente tesis llevamos a cabo una investigación multidisciplinar ceñida a dos perspectivas fundamentales: la primera, tiene en cuenta al libro de texto en tanto formato editorial diferenciado, con foco en su circulación y el modo distintivo de producción que lo caracteriza (Chartier 2005a, 2005b, 2014, Chartier y Cavallo, 2011; Lyons, 2012) lo que permite considerarlo como objeto dual por su valor tanto cultural como económico (Bourdieu, 2014) y según los modos de leer particulares que propone, es decir, los *modos pedagogizantes de lectura* (Sardi, 2016; Bombini, 2017; Bentivegna, 2018; Hermida 2019; Tosi, 2012, 2021). La segunda, se centra en el concepto de literatura y literaturidad (Culler, 1993; Sarlo, 1997; Brunelli, 2004). Las categorías teóricas centrales que constituyen el aparato crítico con el que se va a leer el corpus y que forman parte de estos dos enfoques serán desarrolladas a continuación.

1.2.1. Mediación editorial y lectura escolar

Esta investigación parte de la consideración de que la idea de nación y la formación del sujeto en tanto ciudadano, constituyen los temas transversales de la historia de la educación formal y literaria en la Argentina. Tales ideas se instauran a partir de una narrativa específica y compacta acerca de la identidad, en la cual, programas, normativas, libros escolares, así como también las determinaciones respecto del espacio áulico y la figura y el rol del docente, conforman toda una política encargada de construir un determinado relato acerca de la *cultura nacional legítima*. Como afirma Grimson (2000):

las ‘culturas nacionales’ pueden referir más a políticas oficiales que procuraron en cierto momento instaurar un conjunto de símbolos como propios de la cultura de un país, o a formas hegemónicas que, (...) produjeron, en muchos casos, efectos profundos en la población a través de la escuela y los medios de comunicación (p. 26)

A partir de esta concepción, encontramos que, a lo largo de la historia, los libros pedagógicos de Literatura presentan menos un trabajo sobre la especificidad literaria que una transmisión de valores acerca de nuestra identidad, buscando constituirse, de este modo, como un “espejo” de la realidad. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de la literatura, se deben contemplar otros criterios. En efecto,

...la literatura, si queremos considerarla en tanto tal, no puede pensarse como una mera transferencia de la realidad social sino, más bien, se trata de imaginarla como un discurso que se construye a partir del trabajo con el lenguaje, con la metáfora, con la dimensión material de las palabras, más allá de la temática que aborde (Sardi, 2016: p. 2).

El trabajo de indagación que aquí realizamos, intenta dar cuenta de cómo se produce –en términos de Sardi– la configuración del discurso literario y cómo influye en ello el soporte que contiene a la literatura, es decir, cómo funciona la mediación editorial en dicho abordaje (Chartier 2014; Sardi, 2016; Bombini, 2017; Hermida 2019; Bentivegna, 2018; Tosi, 2012, 2021).

En primer lugar, la mediación editorial (Chartier, 2000) consiste en las diferentes operaciones realizadas por los editores sobre un determinado texto y que le confieren un nuevo sentido, sin dejar de mencionar que “cada obra es lo que sus diferentes formas y sus múltiples lectores hacen de ella” (p. 29). En este punto, Tosi (2018) da cuenta de ciertos mecanismos de simplificación discursiva que, desplegados por la edición escolar, apuntan a construir un saber aparentemente neutro y un aprendizaje llano y desprovisto de conflictos. Además, la autora explica que, en la actualidad, los libros de texto suelen presentar una postura políticamente correcta, pues introducen las innovaciones curriculares sugeridas, pero sin cambiar efectivamente la postura ideológica y didáctica que sigue siendo tradicional y conservadora (Tosi, 2018). En este punto, las lecturas posibles que en el marco de la enseñanza proponen los libros de texto en diversos periodos, no evidencian grandes variaciones respecto de *Facundo*. En otras palabras, se percibe una continuación en el modo de lectura, que resulta similar a lo largo de los diversos periodos de la enseñanza. Tomando en cuenta esta perspectiva, nuestra investigación se centra en rastrear y precisar diferentes operaciones editoriales escolares que se realizan dentro del libro de texto en torno a *Facundo*; entre ellas destacamos la organización, la reducción y la censura. En este marco, el concepto “política editorial” sigue los principios que de Diego y sus colaboradores exponen en su trabajo del 2014 y que se vincula con las decisiones que las diversas empresas llevan a cabo en cuanto al modo de producción y edición del objeto libro. En el caso particular del libro de texto, tanto los paratextos, como las ilustraciones o el espacio físico que se le ofrece a determinada obra, no solo en cuanto a la cantidad de páginas, sino también al lugar que ocupa dentro del capítulo, resultan partes constitutivas de estas políticas.

Si nos referimos específicamente a la organización, vale aclarar que entendemos por ello a todos los mecanismos puestos en juego dentro de la materialidad del libro que logran un ordenamiento de la información y así provocan gestos de lectura determinados. Se trata de mecanismos editoriales que, al decir de Bombini (2001), funcionan como notas para el docente, pues la obra queda subsumida a una interpretación sociohistórica o a fundamentos biográficos del autor con la clara finalidad de que lo expuesto auxilie la enseñanza en el aula. Por ende, los conceptos y aclaraciones que allí aparecen se organizan de tal forma que ofrecen sentidos particulares sobre la lectura literaria. Del mismo modo, funciona la reducción. Si tomamos como punto de partida el hecho de que gran parte del contenido de *Facundo* es excluido al ser incorporado en los libros de texto, la organización antes explicada se encuentra supeditada a esta reducción, puesto que, por un lado, los destinatarios solo acceden a un fragmento de la

obra y, por otro lado, la lectura se condiciona y se limita a la resolución de actividades, así se le asignan sentidos más concretos y utilitarios, quitándole la pluralidad de significaciones característica del texto literario. En esa línea editorial, marcada por la organización y la reducción de sentido, opera la censura. Respecto de tal concepto, Bombini (1998) reflexiona, tomando en consideración la concepción barthesiana de manual escolar entendida en tanto museo que “establece un sistema de *censuras* que estaría operando como principio constructivo. Censura del cuerpo, de ciertos usos del lenguaje, censura política y de la reflexión vienen a ratificar la imagen marcadamente conservadora de este instrumento” (p.133). Darnton (2014) también aporta su mirada hacia este concepto de censura y, si bien el análisis que realiza resulta exhaustivo y refiere a sistemas donde el Estado tiene completa influencia en lo que se publica, reconoce que esta sugestión puede officiar como influjo omnipresente de la realidad operando en la psique humana tanto de forma individual como colectiva. Si indagamos desde el aparato teórico de Chartier (2014), resulta muy interesante su análisis referente a los dos grandes problemas que rodean al libro y que se vinculan con:

... el temor a la pérdida, lo que hace que en el siglo XVI se recojan los textos manuscritos y se publiquen impresos para así fijarlos y sustraerlos del olvido. Se establecen las ediciones más correctas posibles con la idea de componer y después conservar un patrimonio escrito, que con el manuscrito siempre corría el riesgo de desaparecer. Esta primera idea de conservación fundamenta hasta ahora la voluntad de mantener en la dimensión más exhaustiva posible el patrimonio escrito. Por otro lado, existe el temor al exceso, el temor propio de una sociedad completamente invadida por su patrimonio escrito y por la imposibilidad de que cada individuo maneje y domestique esta abundancia textual. De ahí arrancan, me parece, todos los esfuerzos para clasificar, organizar, elegir y establecer, dentro de esta exhaustividad inquietante, posibles usos, La enseñanza, las bibliotecas y los sistemas de clasificación son los instrumentos para controlar este temor a que se multipliquen los textos, a que finalmente se convierten en un exceso peligroso y temible. Es muy fuerte la contradicción entre la obsesión de la pérdida, que requiere de la acumulación, y la inquietud por el exceso, que exige seleccionar y elegir (pp.21-22)

Es aquí donde, a partir de la concepción de “mediación editorial escolar”, se sostiene que la Literatura resulta una disciplina enseñable que se configura a partir de las características

propias que el soporte en la que se incluye, presenta. De este modo, el material literario que ingresa al libro de texto es el resultado de concepciones históricas, educativas y editoriales que han luchado, a priori, por ser hegemónicas dentro del campo editorial (Bourdieu, 2014). Por lo tanto, se ponderan así determinadas representaciones por sobre otras omitiendo perspectivas de análisis posibles.

Así, este discurso pedagógico que los libros de texto de nuestra investigación detentan, obturan la práctica de una *lectura sociocultural* –una práctica donde cada lector impone sus propias estrategias como sujeto activo que construye significados personales sobre lo leído (Bombini 2006, 2008)–. Esta forma de entender la lectura es la que reclaman los documentos ministeriales en vigencia basados en una concepción de la didáctica sociocultural (Pionetti, 2012; Nieto, 2014a, 2014b)¹⁴. Sin embargo, los libros de texto se inscriben históricamente dentro de usos legítimos de larga tradición y las prácticas de lectura literaria escolar se caracterizan por responder a un programa civilizador que desde sus orígenes incorporó a la literatura como disciplina fundamental (Bombini, 2001; Sardi, 2006). Cuando Bentivegna (2011, 2018) da cuenta de la “eficacia literaria” no hace otra cosa que aludir a este proyecto civilizatorio que, en cierta medida, continúa en vigencia hasta hoy, al menos para la presentación específica de *Facundo* como texto de lectura. La escuela secundaria erigió, desde los inicios, una idea de nacionalidad construida a partir de proyectos editoriales de envergadura donde el editor alcanza un rol fundamental al constituirse en el intérprete de una literatura que es ofrecida con un alto componente pedagógico (Degiovanni, 2007; Hermida 2012). En este sentido, se observa que, desde las primeras décadas del siglo XX, y subsumido a diversas perspectivas sobre la argentinidad, se adoptó un mecanismo de trabajo pedagógico que requería de un vínculo sólido entre los programas educativos con temas nacionales y la dotación de material didáctico literario (Sardi, 2006; Romero, 2004; Cucuzza, 2007). Se tratan de *operaciones de nacionalización* que son no espontáneas y que se construyen por medio de un número de prácticas que tienen la intención de infundir determinados valores mediante su ritualización, generando una línea de continuidad con el pasado: una tradición inventada

¹⁴ Para Nieto (2012), esta perspectiva nuclea una percepción particular hacia el concepto de lectura. En primer lugar, porque esta práctica sociocultural no especifica los problemas del “saber lector”, pues no distingue las particularidades de las comunidades lectoras a los que se hace referencia haciendo imposible la valoración real de su acervo cultural. Segundo, no permite determinar que la lectura escolar posee una especificidad propia vinculada a lo institucional que se caracteriza, desde siempre, por una lectura necesariamente intervenida u orientada (López Casanova, 2011) y por último, no atiende al problema de lo común, en tanto saber que es proyectado y es específico de la lectura literaria en la escuela y que por ello, no puede dejar de ser percibido como un acto de imposición, siendo su única resolución asumir la creatividad y diversidad.

(Hobsbawn y Ranger, 2002). En ese contexto, los manuales permitieron la creación de un imaginario colectivo respecto de la identidad nacional (Romero, 2004; Cucuzza, 2007; Ossenbach, 2010), donde la construcción de la imagen de Sarmiento y la propuesta de lectura de *Facundo* resultan funcionales para lograr determinada representación

1.2.2. Literatura: ideología y literaturidad

Las nociones de *ideología de la literatura* e *ideología en la literatura* son necesarias para transitar este análisis de la obra *Facundo* que la presente investigación se propone. Estas ideas nodales son expuestas por Ludmer (2015):

Las ideologías de la literatura son como concepciones de la literatura; son las ideas generales o creencias sobre qué es la literatura, cuál es su función social, cómo debe leerse, qué tipo de sujeto es el autor, que tipo de significación o sentido se transmiten, etc. Son todas las ideas relacionadas con la literatura (...)

La otra (la ideología en la literatura) es la presencia, en el interior de los textos o de los corpus concretos, de ideas, representaciones, creencias, ideologías, etc. relacionadas con lo social. (pp.63-64)

Al reconocer al libro de texto como objeto que participa en el fortalecimiento de una cultura dominante, hemos advertido que *Facundo* es trabajado parcialmente a partir de estas dos ideologías pues la valoración de la obra remite específicamente a su capacidad de configurar la identidad argentina. Así, la ideología de la literatura que prevalece para *Facundo* responde a la que fuera característica durante mediados del siglo XIX lo que conlleva a que la otra ideología, la que se encuentra en el interior de *Facundo* sea fuertemente simplificada. Por ello, entendemos que, si la lectura de la obra de Sarmiento nos permite indagar sobre nuestra identidad, este concepto debe ser abordado atendiendo a los nuevos parámetros establecidos. En efecto, hoy la identidad es apreciada de manera muy diferente a como fuera considerada a principios del siglo XX, pues, en tanto construcción subjetiva lleva impresos procesos inconscientes de formación (Hall, 2003). En ese aspecto, Marcús (2011) declara que el sujeto ya no responde a la vieja idea de individuo unificado y valorado como sustancia inmutable, que presenta una identidad prestablecida y ya dada; sino que debe asimilarse en tanto “sujeto posmoderno descentralizado, sin identidad fija y permanente sino fragmentado y compuesto

de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas” (p. 107). Por lo tanto, estamos frente a identidades emergentes (Adamovsky, 2012) que no se encuentran interpeladas desde la enseñanza de la literatura en los libros de texto. En este punto, inquirimos sobre una constante funcionalidad que se le otorga a *Facundo* en tanto obra que moldea una identidad argentina posible, que se configura a través de una dicotomía totalizante y aglutinante que se convierte, como afirma Alabarces (2012), en “un slogan con eficacia gigantesca” (p. 297). En efecto, se trata de una dicotomía que, particularmente en estos libros de texto, hace caso omiso a los conceptos de diversidad y alteridad tan presentes en los currículums escolares, de los que nos ocupamos en el capítulo 2. Si, como afirma Burke (2017), lo que se ofrece como conocimiento no sería otra cosa que la respuesta a una construcción relativa que se modifica de acuerdo al lugar, la época y la lengua, dentro de los libros de texto observamos que opera otra lógica asociada a una tradición manualística escolar que prolonga lecturas sin ofrecer otros modos de abordaje alternativos, aunque se circunscriban a nuevas coyunturas sociales, políticas y pedagógicas. Esto demuestra ciertos sentidos hegemónicos que operan sobre textos literarios, y específicamente sobre aquellos pertenecientes a la primera mitad del siglo XIX, que presentan modificaciones aparentes, con recursos que se encuentran vinculados menos a una revisión sobre los contenidos y el concepto de identidad allí desplegados que a una forma “renovadora” de presentación de la obra. En ese sentido, gran cantidad de los discursos que de manera general circulan en la escuela construyen y preparan a un posible destinatario para que acepte cierto saber, y en ese aspecto, el libro de texto, en tanto producto particular de lectura resulta un dispositivo conservador pues atribuye significado a los textos mediante el despliegue de toda una actividad social editorial que posee sus propias particularidades (Lyons, 2012) Frente a esto, creemos acertado denominar “mediación editorial escolar tradicional” a cierta manera de ofrecer y presentar literatura que se reitera, y que es más específica para esta literatura clásica que presenta vínculos más sólidos en la larga tradición de la enseñanza. Las “comunidades interpretativas” a las que Fish (1980) hace referencia y que Lyons (2012) retoma se vinculan con cierta idea acerca de cómo se supone que los lectores deben recepcionar estas lecturas con una fuerte estabilidad escolar, en función de criterios valorativos instalados previamente, que se han convertido en hegemónicos y funcionan de forma independiente a la lectura concreta y personal del texto literario. Se trata de valoraciones que funcionan casi de forma categórica para las obras del siglo XIX

En este sentido, Svampa (2010) alerta sobre la fuerza que impone la fórmula presentada por Sarmiento dentro de *Facundo*, la cual ejerce una interpretación y/o reinterpretación constante de la realidad de nuestro país que resulta vinculante con nuestra identidad personal:

...la célebre imagen “Civilización o barbarie” posee un estatus singular en comparación con las anteriores, [unitarios, federales; centro/interior; causa, régimen; peronismo, antiperonismo; pueblo oligarquía, patria/imperialismo] debido tanto al rol histórico inicial que ella cumplió, a la influencia de largo aliento que ha ejercido sobre el pensamiento y la vida política argentinos. Aún más, la importancia del dilema sarmientino se nos revela en el hecho de que otras oposiciones, como algunas de las citadas más arriba remiten a la imagen de Sarmiento, “Civilización o barbarie” suerte de matriz que parece sostener las recreaciones posteriores acerca del tema de la Argentina “dividida” (Svampa, 2010; pp. 10-11)

¿Pero qué dimensión adquiere el valor literario de *Facundo*? La *literaturidad* es la respuesta que algunos críticos de la literatura (Culler, 1993; Sarlo 1997, 2000, entre otros) encuentran para establecer los parámetros que permiten que un texto ingrese o no a aquello que denominamos literatura. En ese sentido, afirma Culler (1993):

...” ¿qué es la literatura?” también podría significar qué es lo que distingue a la literatura de otras cosas: ¿qué la distingue de otros discursos o de otros textos, de otras representaciones?, ¿qué la distingue de otros productos del espíritu humano o de otras prácticas? Preguntarse cuál/es es/son la o las cualidades distintivas de la literatura es plantear la pregunta de la literaturidad: ¿cuál es o cuáles son los criterios que hacen que algo sea literatura?

Y bajo esa prerrogativa, Sarlo (1997) destaca:

La literatura es valiosa no porque todos los textos sean iguales y todos puedan ser culturalmente explicados. Si no, *por el contrario*, porque son diferentes y resisten una interpretación sociocultural ilimitada. Algo siempre queda (podríamos decir algo siempre desborda) cuando explicamos socialmente a los textos literarios y ese algo es crucial. (Sarlo, 1997: p.36)

En ese sentido, aquello “desbordante” que resulta propio de la literatura, aquello que no resiste ninguna lectura sociohistórica y que desafía cualquier explicación evidencia la literaturidad de un texto. Dicho de otro modo, la literaturidad es la condición que hace que un texto, a partir de los recursos escriturarios que utiliza, forme parte o no de la literatura. A partir de esta idea, nos permitimos denominar como “desliteraturización” a aquellas acciones/operaciones de lectura que socavan las propiedades literarias que el texto posee y lo despojan de su dimensión estética. Bajo este procedimiento, se enfatiza la condición extraliteraria y el texto pierde su “literaturidad” (Piglia, 1980; Culler, 1993; Sarlo, 1997, 2000) como ocurre, específicamente, con *Facundo* dentro de los libros de texto de nuestra investigación. Como demostraremos a lo largo del trabajo, la matriz de lectura que en estos libros se lleva a cabo es esencialmente sociohistórica, bajo un análisis de la literatura que sigue respondiendo al periodo de organización nacional del siglo XIX y que caracteriza, de manera general, a las propuestas de libros de texto de periodos anteriores. El énfasis puesto en una lectura política obtura la posibilidad de desentrañar los procesos que caracterizan a la escritura de Sarmiento y que son, según entendemos, los que convierten a este texto en una creación que justifica su ingreso a los libros de texto de Literatura.

Desde este punto, el libro de texto puede configurarse como el lugar propicio de discusión sobre la literariedad de *Facundo*, pues:

El texto literario ha sido (y es) objeto de múltiples definiciones que constituyen en realidad “aproximaciones” por la índole misma del objeto de estudio que hace que éstas se presenten, en general, como provisionales e insuficientes. No obstante, a pesar de esta dificultad, es necesario precisar este concepto, decir lo que es la literatura y hacerlo precisamente en y por su propio carácter problemático. Debemos, pues, delimitar nuestro objeto no como una definición cerrada y concluida sino abierta a redefiniciones y

resignificaciones que hoy se hacen, inclusive, desde el mismo seno de la literatura (Brunelli, 2004: p.12)

En este sentido, presentar la dicotomía “civilización y barbarie” como el único código de lectura para *Facundo* y reafirmar dicho código haciéndolo extensible a otros textos literarios que presentan conflictos del siglo XX (Svampa, 2010) configura una clara *operación de simplificación*; “modos de decir pedagógicos” (Tosi, 2018) que dejan de lado la posibilidad de discutir lo literario a partir del texto literario mismo. En efecto, en esta tesis postulamos que, bajo estos procedimientos que operan en los libros de texto, se omiten los estudios de *Facundo* que dan cuenta de su carácter literario y que demuestran que el trabajo de Sarmiento resulta una escritura donde la originalidad, los desplazamientos y los cruces conviven (Jitrik, 2012), donde las analogías y las equivalencias proliferan ya que, por medio de ellas, Sarmiento enjuicia, valora y hace su diagnóstico: “Sarmiento define y argumenta por analogía porque construye un sistema donde comparar ya es definir y juzgar (...) Al establecer la diferencia, Sarmiento nos da la realidad bajo su forma juzgada” (Piglia, 1980: p.18). Una escritura que apela a la exageración y al estilo melodramático, pues la elaboración poética de la realidad es la mejor forma de hacer de su escritura una obra de historia y por ello, se trata de un texto que no permite ser estimado desde la antítesis “ficción-realidad” (Contreras, 2012). La omisión de estas perspectivas da cuenta de la operación de simplificación que realizan los libros de texto que, sin dudas, puede resultar provechosa porque acepta un entramado social constituido bajo una idea de identidad nacional que se expone, de manera acentuada, en tanto noción bipartita y dicotómica, pero que nosotros entendemos como mucho más discutible. En este contexto de lectura, bajo estas prerrogativas, la magnitud de la figura del bárbaro propuesta por Sarmiento resulta muy eficaz puesto que se resemantiza reproduciendo la imagen del *otro amenazante* que nace en la figura de Quiroga y se dilata hasta el periodo peronista. El interés por una lectura histórica que dé cuenta de los complejos procesos sociales ocurridos en el país durante el siglo XIX, pero también durante el siglo XX remiten a una figura que se convierte en sinécdoque, donde los procedimientos de escritura llevados a cabo por Sarmiento, como algunos de los que hemos enunciado más arriba y forman parte de análisis críticos literario más profundos, quedan totalmente solapados.

1.3 Objetivos e hipótesis

Para nuestra investigación, formulamos los siguientes objetivos e hipótesis de base.

Objetivo general

- ✚ Analizar las propuestas de lectura de *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento en un corpus de libros de texto argentinos publicados en el periodo 2013-2015.

Objetivos particulares:

- ✚ Atender a las particularidades del libro de texto en tanto dispositivo de lectura escolar.
- ✚ Investigar cómo se relaciona el objeto libro de texto con los contenidos establecidos por los documentos ministeriales.
- ✚ Analizar los diversos procedimientos de configuración que son propios del libro de texto en referencia a la presentación de *Facundo* como texto de lectura y sus efectos de sentidos.
- ✚ Determinar qué clase de reduccionismo sufre el *Facundo* al ser presentado en formato libro de texto y en qué medida las decisiones editoriales se vinculan o no con una tradición manualística particular.
- ✚ Indagar la vinculación entre *Facundo* y la configuración de la identidad nacional.
- ✚ Analizar qué se entiende por *cosmovisión* y que relación se establece entre dicha concepción, la presentación de la literatura y la relación enseñanza-aprendizaje dentro del libro de texto.

Hipótesis general:

- El texto literario presentado dentro del soporte libro de texto produce un efecto de lectura que reduce la multiplicidad de abordajes posibles para *Facundo*, de Sarmiento. Este reduccionismo se produce a partir de la tensión de una serie de mecanismos editoriales relacionados con principios pedagógicos que se sostienen para la enseñanza de la literatura, los saberes que desde el Estado se postulan como ineludibles, la tradición bibliográfica del libro de texto y las condiciones propias como objeto económico.

Hipótesis particulares:

- Los libros de texto se construyen como un espacio de negociación entre los intereses de los grupos hegemónicos de cada periodo, las tradiciones de enseñanza y las valoraciones que la obra ha obtenido a lo largo del tiempo.
- Los libros de texto mantienen una fuerte vinculación con el currículum escolar, no obstante, los cambios en las leyes educativas no implican necesariamente un cambio en el modo en que *Facundo* se ofrece como lectura
- A partir de la hipótesis precedente, advertimos que los libros de texto consolidan la imagen de *Facundo* en tanto literatura de los orígenes y conservan una tradición manualística escolar de tratamiento de la literatura y fijación del canon.
- Las propuestas de lectura de *Facundo* en los libros de texto de nuestra investigación continúan abordando la obra a partir de un concepto literatura que se ajusta a aquellas teorizaciones de la primera mitad del siglo XIX, dejando de lado una matriz analítica donde la dimensión estética adquiere su propia dimensión
- La dicotomía “civilización y barbarie” se resuelve desde el libro de texto desde una perspectiva taxonómica, concluyente y dogmática. De este modo, el proceso de “desliteraturización” de *Facundo* responde a una “ideología escolar” preocupada por fijar cierta interpretación que entra en tensión con las propuestas de lectura crítica que se buscan fomentar desde el currículum oficial.
- Las identidades emergentes, propias de esta etapa histórica y social no son interpeladas desde la literatura en los libros de texto

1.4. Resoluciones metodológicas y justificación del corpus.

El diseño de este estudio se basó en la metodología cualitativa que permite develar procesos sociales referentes a objetos de estudio particulares, y motiva la construcción de nuevos estudios y la creación de conceptos y categorías de análisis. El método cualitativo suele utilizarse en las áreas de humanidades y ciencias sociales, por ser el que mejor responde a sus objetivos y necesidades (De Souza Minayo, 2009).

Como instrumento de trabajo central de esta investigación, se recurrió al análisis de legislación educativa –la Ley de Educación Nacional (2006), a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios o NAP (2011) y a los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires

(2011)– y al abordaje de un corpus de tres libros de texto. Con respecto a nuestro corpus de análisis, vale destacar que su selección responde a que se tratan de libros que proponen a la obra *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento como lectura correspondiente a 5to. año¹⁵ de la escuela Secundaria. Se escogieron los libros de Literatura de 5to. año de mayor circulación y distribución, editados durante un periodo acotado, posterior a la promulgación de la ley educativa: 2013-2015¹⁶, por parte de tres empresas privadas. A partir de estos criterios, los libros de textos seleccionados son: *Literatura 5. Desde las lentes realista-mimética y fantástico-maravillosa*, Serie Activados, Puerto de Palos (2013)¹⁷; *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*, serie enfoques, Longseller (2014)¹⁸; y *Literatura 5 ES. Una perspectiva realista-fantástica*, series Huellas, Estrada (2015)¹⁹. Asimismo, mencionamos que, en algunos casos, los libros de texto elegidos circulan en las escuelas mediante compras privadas o licitaciones obtenidas luego de un concurso que determina qué empresa accede a este beneficio. En ese sentido, destacamos que la Dirección Nacional de Políticas Socieducativas (DNSP) es la encargada por potestad atribuida del Ministerio de Educación de establecer el modo en que se llevará a cabo la inversión para el material escolar (López García, 2016). De este modo, cada propuesta editorial es evaluada por especialistas de diferentes áreas disciplinares que pertenecen a las distintas jurisdicciones educativas del país. Sin embargo, como afirma López García (2017), la promoción de las condiciones para acceder a la licitación que el Estado realiza beneficia ampliamente a las editoriales de los grandes grupos, pues son las que poseen mayores posibilidades de cumplimentar con las condiciones estipuladas; esto es, y para el caso actual, la presentación por parte de cada firma de treinta manuales terminados, exactamente iguales a cómo serán publicados en caso de ser seleccionados por el Ministerio condición que, perjudica notoriamente a las pequeñas editoriales. Por otro lado, la elección final se produce a puertas cerradas, sin la especificación de gastos sobre el valor de cada ejemplar ni del número de tiradas totales de los manuales comprados, un dato que se considera esencial ya que proporcionaría un real asesoramiento del alcance que posee cada uno de libros. (López García, 2017).

¹⁵ Es necesario aclarar que *Facundo* no aparece en los diseños de la provincia de Buenos Aires como lectura sugerida, sin embargo, es una decisión editorial incluirlo.

¹⁶ Datos extraídos de los informes anuales de la Cámara Argentina del Libro (CAL). Aclaramos que no incluimos a Santillana del Grupo Prisa, porque no trabaja el *Facundo* para la edición del 2015. Además, vale destacar que no todas las editoriales producen libros en forma continua para este sector de mercado.

¹⁷ Los autores a cargo de esta edición son Silvina Chauvin, Luis de Filippo, Gabriela Fernández Bardo, Laura Martín y Claudia Ramón Zerda.

¹⁸ La autora es Graciana Centrón.

¹⁹ Los autores son: Paula Croci, Marcela Groppo, Laura Isola y Martín Paz.

Por otra parte, existen cuestiones que también justifican nuestra elección del corpus y que se encuentran vinculadas específicamente al modo de lectura que proponen estos tres libros de texto para *Facundo*. De este modo y mediante un análisis comparativo, examinamos tanto diferencias como puntos en común entre estas propuestas que, en la mayoría de los casos, responden al *Diseño Curricular* de la provincia de Buenos Aires.

Desde tal perspectiva, Puerto de Palos ofrece un modo de leer la obra bajo una matriz que sostiene a *Facundo* como texto realista-mimético. Si bien este modo de abordaje por cosmovisión es el sugerido por el *Diseño Curricular*, allí se argumenta que dicha clasificación esconde cierta ambigüedad que, en el caso de este libro de texto, no es trabajada. De hecho, la información que antecede a la lectura de *Facundo* en la propuesta de Puerto de Palos hace hincapié en sucesos políticos e históricos relevantes que se suman a una amplia descripción del gobierno de Rosas marcando, dentro de ese contexto, la relación entre el poder, los intelectuales y la cultura. En dicha descripción, se subrayan las restricciones del gobierno rosista y las supresiones que, por ejemplo, en el terreno de lo educativo, se dispusieron sobre determinadas asignaturas. Esta presentación que prepara el escenario para la lectura de la obra se vincula de manera excluyente con aquella perspectiva realista mencionada. De allí que se presente a la obra como “Prosa militante” que difunde las ideas políticas de Sarmiento.

Longseller, por su parte, también hace mención al contexto político y social de la obra, sin embargo, *Facundo* se erige en esta presentación, y casi de forma exclusiva, como la narrativa que da inicio a la literatura nacional. Por ello, se destacan las características del movimiento romántico en tanto instaura una nueva poética en la escritura con las particularidades del Romanticismo rioplatense. Los extensos apartados que el libro de texto propone para “El Matadero”, ubicados previamente a la presentación de la obra de Sarmiento, responden a los recursos estilísticos que caracterizan al cuento y que se establecen como la puerta de acceso para la propuesta de lectura de *Facundo* cuyo análisis responde exclusivamente a ser identificado como un ensayo desde una perspectiva insuficiente y generalizada.

Por último, Estrada, libro de texto distribuido por el Ministerio de Educación, realiza una presentación desde otra perspectiva. *Facundo* es el primer relato que posibilita una definición posible de la identidad argentina y en ese sentido remarca el modo en que la estructura de la obra está construida: a partir de una creencia, un mito y una explicación. La primera, la creencia, según explica el libro de texto, se vincula con el poder que Sarmiento le da a la educación en tanto herramienta transformadora y fundamental del progreso. La segunda,

el mito, se relaciona con la construcción de una imagen particular de la Pampa y el gaucho que se constituye en el mito fundamental de la argentinidad; por último, la explicación, resulta un análisis de la *realidad* que se configura a partir de la lucha entre fuerzas antagónicas. De este modo, *Facundo* se establece como texto con la capacidad de definir identidad, proponiendo una percepción específica de la misma cuyo correlato se encuentra en textos literarios particulares de periodos posteriores.

Por lo tanto, y más allá de que, a lo largo de esta investigación mostramos puntos en común entre las tres propuestas editoriales, cada una se caracteriza por construir un modo de abordaje particular para *Facundo* y así podemos rastrear diferentes continuidades y rupturas respecto de los objetivos planteados por el *Diseño Curricular* bonaerense.

Ya planteado el estado de la cuestión y ciertas nociones teóricas y metodológicas nodales, en el próximo capítulo analizamos la Ley de Educación Nacional y los NAP, así como los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires, que configuran el espacio concreto donde circulan los libros de texto que analizamos y que proponen la lectura de *Facundo*.

CAPITULO 2. Leyes educativas y políticas públicas de edición. La configuración de la lectura literaria en vinculación con el concepto de identidad

A partir de los objetivos que hemos establecido para nuestra investigación, abordamos en este capítulo las reglamentaciones educativas de alcance nacional y provincial que sustentaron la publicación de los libros de texto elegidos, publicados entre los años 2013-2015. Tal recorrido nos permite contextualizar adecuadamente las propuestas de *Facundo* en tanto lectura escolarizada dentro del periodo. Por ello, en primera instancia analizamos la LFE N°24.195 del año 1993 y luego la LEN N.º 26.206 sancionada en el año 2006 atendiendo a los principios generales que le dieron origen y marcando las distancias con la ley anterior.

Como hemos mencionado brevemente en el capítulo 1, el nuevo lugar que adquiere el Estado a partir de la aprobación de la LEN es significativo, ya que constituye el punto de partida de una nueva política educativa²⁰ que generó diversos proyectos editoriales vinculados en mayor o en menor medida con una concepción de identidad nacional particular. De este modo, se establece la continuación de una tradición de la que Bombini (2001) da cuenta: “la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano” (p.5). A partir de ese encuadre, nos proponemos demostrar cómo se lleva a cabo este propósito de la enseñanza en los diversos documentos educativos que se encuentran en vigencia. En efecto, se trata de decisiones ministeriales que asumen una noción de “argentinidad” que contempla tanto la reafirmación de la soberanía, como también el fortalecimiento de las diversas identidades culturales, étnicas y lingüísticas.

En un segundo momento, se abordan los NAP aprobados por resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°180/12. El objetivo es analizar el modo en que se concretan en la enseñanza de la literatura los propósitos de la LEN. Los NAP se establecieron como documentos curriculares que poseen como fin conformar una base común de saberes necesarios para todo el país (Tosi, 2018) que, para el caso de la Literatura, comprende contenidos generales asociados a la lectura, la escritura y la reflexión del lenguaje. En dicho análisis, establecemos divergencias sustanciales con los CBC, los documentos curriculares que, en el marco de la ley precedente, cumplieron una función similar.

²⁰ Para el término política seguimos a Nosiglia (2008) para quien: “La “política” incluye centralmente en su análisis temas como el poder, los acuerdos y conflictos de intereses, los problemas de representación y legitimidad y [por su parte] con el término “políticas” hacemos referencia a los cursos de acción seguidos en la resolución de problemas o cuestiones para orientar la educación cuando hablamos de política” (p. 2).

En tercera instancia y, para terminar, se examina el *Diseño Curricular* de quinto año de la provincia de Buenos Aires vigente a partir de 2011, ya que se trata del año educativo en el que las propuestas editoriales privadas incorporan a *Facundo*. Según la currícula, en ese curso se abordan las “obras de literatura española, latinoamericana y argentina de cosmovisión realista, mimética, fantástica, maravillosa, de ciencia ficción y sus mixturas”. Ponemos el foco de interés en dos ejes que resultan nodales y que se presentan en este contexto de enseñanza: cómo se lee la literatura y cuál es la literatura que debe leerse.²¹

2.1- Reformas legislativas. Hacia nuevas concepciones de enseñanza

2.1.1-La legislación precedente. La Ley Federal de Educación (LFE) de 1993

La LFE promovió una serie de cambios en el plano educativo que, evaluados posteriormente y de manera general, fueron considerados como un gran fracaso dentro de la política neoliberal. Si bien resultó una ley positiva para ciertos grupos, como la Iglesia Católica, el mercado y/o los defensores de la educación privada, resultó muy mal evaluada por el cuerpo docente universitario, los gremios y los partidos pertenecientes al espectro progresista (Nosiglia, 2007).²²

Las dos políticas fundamentales de esta ley fueron la transferencia de todos los establecimientos educativos de administración nacional a las provincias, proceso conocido como “descentralización”, iniciado ya en la década del setenta con el nivel primario, y la consolidación de una vasta reforma estructural del aparato educativo nacional que presenta modificaciones radicales en lo administrativo, en lo organizacional y en lo curricular respectivamente (Puiggrós, 2003; Olmos, 2008).

²¹Colocamos dichos principios en este orden pues consideramos que el *Diseño Curricular* muestra mucha mayor preocupación por el modo de leer la literatura que sobre la literatura que debe leerse. Tales apreciaciones están explicadas a lo largo del trabajo.

²²Estos debates que proponían un cambio en el campo educativo fueron impulsados por el presidente Raúl Alfonsín quien elevó, en diciembre de 1984, un proyecto de ley para convocar a un Congreso Pedagógico Nacional (CPN) con el fin de que participaran partidos políticos, gremios docentes, estudiantes y la Iglesia – esta última siempre en disputa con los sectores laicistas–. Algunas de las disposiciones, que en el futuro se consolidarán en la LFE, fueron concebidas durante esta convocatoria previa constituyéndose como el espacio genuino para pensar políticas educativas durante la transición democrática. No obstante, y como afirma Rodríguez (2013), es innegable el alto protagonismo que los grupos conservadores de orientación católica alcanzaron durante el CPN con propuestas que sostenían a la familia como el agente natural de la educación. Los contenidos finalmente se oficializan con la reforma educativa en la Argentina que se inicia formalmente con la sanción LFE.

Según Filmus (1998), dicha política fue aceptada debido a la prevalencia de lógicas economicistas interesadas en reducir el gasto público. En ese punto, se consideraba que el gasto social oficial debía ser distributivo entre los niveles provincial y municipal, lo que implicó aumentar o bien el aporte familiar o bien la transferencia de la conducción de la gestión educativa a entidades comunitarias y privadas. En segundo lugar, operó el privilegio de la mirada tecnocrática que, desde una lógica instrumental, buscó eliminar las burocracias intermedias. En cuanto a lo pedagógico, la descentralización se instaló como mecanismo de mejora de la calidad. Desde esta perspectiva, el servicio educativo no podía optimizarse si se definían estrategias homogéneas para un alumnado diverso, con lo cual, la enseñanza debía adaptarse a las realidades locales. No obstante, estos puntos relevantes, para Olmos (2008) el mayor logro de la LFE fue el ingreso del discurso empresarial al ámbito educativo y por ello, afirma:

más que una transformación sustantiva de la institución educacional, el neoliberalismo ha realizado una auténtica contrarrevolución cultural al lograr que la ciudadanía aceptara como posible, deseable y necesario que, acabada la era de la escuela pública, una dinámica de mercado institucional solucione los problemas que no ha resuelto la enseñanza pública (p. 170).

Para Olmos, esta nueva coyuntura educativa reinstala la discusión sobre el papel del Estado; pero no ya para plantear su grado de injerencia, sino bajo la principal prerrogativa de que sea eficaz. En este contexto, el Estado decide intervenir mínimamente en el plano educativo y se aleja del control de los materiales de enseñanza dejando el campo propicio para que sean las editoriales escolares las que comiencen a operar con absoluta libertad de publicación.

En cuanto a la reforma estructural de los niveles de enseñanza, se reemplazó la tradicional escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco por un esquema que incluyó un nivel inicial de dos años, una Educación General Básica (EGB) de nueve años, y tres años más que correspondían al ciclo de Polimodal; de este modo, la obligatoriedad comenzó a abarcar desde el último año del nivel inicial al noveno de la EGB (Tedesco, y Fanfani, 2001). En ese marco, se sancionaron los CBC entendidos como “los acuerdos federales para la Transformación Curricular y (...) la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (CFE, 1995: p. 17). En efecto, los CBC se constituyeron como base para que cada provincia, atendiendo a sus particularidades, definiera sus propios lineamientos. En dichos documentos queda de manifiesto la prevalencia de los

sectores conservadores frente a aquellos que proponían miradas más progresistas. En las reuniones pactadas entre el Ministerio de Educación y el CONSUDEC²³ se acordó, entre muchas otras cuestiones, el ingreso de una “dimensión espiritual”; la sustitución de la palabra “sexo” por “género”; la atenuación de la concepción evolucionista en Ciencias Naturales y, en el área de las Ciencias Sociales la consideración de la familia y la Iglesia como “construcción social”. Dicha situación provocó un fuerte rechazo que fue acompañado de protestas públicas que originaron una serie de renunciaciones por parte de los integrantes de los equipos que habían redactado los CBC originales (Rodríguez, 2013: pp. 306-307).

Esta pequeña síntesis permite avizorar que la etapa circunscripta a los años noventa estuvo caracterizada por un fortalecimiento del sector privado y confesional que logró una férrea consolidación ya que operó en simultáneo con un desdibujamiento de los grupos democráticos y con las grandes fragmentaciones que ocurrieron dentro del peronismo. Sumado a esto, los organismos internacionales que ingresaron al escenario educativo argentino manifestaban una educación percibida como parte del mercado, con un alto perfil tecnocrático y extremadamente vinculada con el mundo del trabajo, en consonancia con las premisas impuestas por el Banco Mundial. (Puiggrós, 2003).

Tal contexto sentó las bases para la creación de una nueva Escuela Secundaria que pregonaba como punto principal: “la distribución equitativa del conocimiento para el crecimiento productivo con equidad” (LFE, 1993; art.10) y para ello suscribía una triangulación concreta entre educación, trabajo y mundo productivo que se establecía mediante algunos de sus artículos:

Art. 5-j) La valorización del trabajo, como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo.

Art. 15-e) Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.

Art. 16-d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo.

²³ CONSUDEC es el Consejo Superior de Educación Católica, organismo oficial de la Iglesia de carácter nacional que representa a la educación argentina organizada en Juntas Diocesanas.

Art. 17- La organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el *régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación*, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción (la cursiva es nuestra).

Si bien estos fueron los principios sostenedores de la LFE, finalmente fueron los números que esta reforma educativa arrojó y que se transcriben a continuación los que se constituyeron como punto neurálgico para comenzar a pensar en una nueva gestión con perspectivas educativas más inclusivas (Terigi, 2016):

Cuadro 1:

Porcentaje de analfabetos entre la población de 10 años y más	2,6% (año 2001) (1)
Asistencia a la sala de 5 años en el nivel inicial	no se consigna
Asistencia a la sala de 4 años en el nivel inicial	48,2% (año 2001)
Promoción efectiva en el nivel primario	91,7% (año 2003)
Abandono interanual en el nivel primario	2,4% (años 2003/2004)
Egreso del nivel primario	88,9% (año 2003)
Promoción efectiva en el nivel secundario	80,1% (año 2003)
Abandono interanual en el nivel secundario:	11,6% (año 2003)
Egreso del nivel secundario	39,5% (año 2003)
Población 25-29 años con secundaria completa	58,9% (año 2003)

Fuente: Ministerio de Educación

Como es evidente, los números revelan un nivel primario que no presenta demasiados problemas ya que cuenta con una promoción que casi llega a la totalidad. En efecto, el abandono en esta instancia es relativamente bajo, aunque se presenta un porcentaje de egreso del nivel que debe ser atendido. No obstante, los números son más preocupantes en el nivel secundario donde se alcanza un egreso de tan solo el 40% con un porcentaje bajo de población adulta que cuenta con este nivel educativo completo. Por lo tanto, si la LFE ha conseguido uno de sus principales propósitos –mayor acceso a la educación– no pudo solucionar los problemas del egreso. Según Terigi (2016), durante la LFE efectivamente el egreso es mayor en la Escuela Secundaria Básica, pero sigue siendo el ciclo Polimodal –requerido para ingresar al mundo del trabajo– el que continúa mostrando falencias.

2.1.2. Gestación y características de la Ley Nacional de Educación (2006)

Bajo el contexto recién descripto, deviene la LEN circunscripta a un amplio marco normativo establecido por leyes previas durante el gobierno de Néstor Kirchner que fomentaron las bases para esta nueva ley educativa. Este periodo se caracterizó por “identificar nudos críticos para la gestión de las políticas públicas en educación y propiciar la aprobación de leyes específicas” (Terigi, 2016: p.12). En efecto, la Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente N.º 25.919/04; la de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales N.º 25.864/04, la de Educación Técnico Profesional N.º 26.058/05, la de Financiamiento Educativo N.º 26.075/05 y la de Educación Sexual N.º 26.150/06 resultaron políticas concretas pensadas para lograr la inclusión de los diversos sectores de la sociedad (Suásnabar, 2012).

La LEN establece una Nueva Escuela Secundaria obligatoria enmarcada en un esquema que retorna a la estructura tradicional de enseñanza: comprende siete años para el nivel primario y cinco para el secundario, o seis años y seis años, según la jurisdicción. Asimismo, se extiende la obligatoriedad escolar desde el último año del nivel inicial hasta la finalización total de los estudios secundarios. Específicamente en este ámbito, y con el objetivo de sostener este principio de inclusión y permanencia, se generaron programas de gran relevancia, como las becas estudiantiles, el Plan Conectar-Igualdad y el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, entre otros, (Feldfeber y Gluz, 2011).

En lo referente a la provincia de Buenos Aires, se estipuló que los tres primeros años pertenezcan a una educación secundaria básica y los tres últimos a una secundaria superior dividida en orientaciones. De este modo, se reconocen materias troncales y otras específicas encontrándose, estas últimas, inscriptas en los siguientes campos de estudio: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras, Arte, Economía y Administración, Educación Física y Comunicación.

Si realizamos una comparación entre ambas leyes respecto de la intromisión del Estado en el campo educativo, advertimos que durante la LFE este se estableció como el encargado de fijar y controlar la política educativa (art. 2), teniendo el compromiso de supervisar todos los servicios necesarios, con ayuda de la familia, las organizaciones, las comunidades y la iniciativa privada. El Estado, entonces, reguló aquí el derecho constitucional de enseñar y aprender, pero sin interceder y, en ese contexto, la elaboración de materiales de enseñanza quedó en manos de empresas editoriales privadas. En el marco de la ley actual, por el contrario, la educación aparece como derecho personal; un bien público que se encuentra garantizado

por el Estado (art. 2), con lo cual se produce una transformación entre aquella función más regulativa por una más garantista (Feldfeber y Gluz, 2011). Es un nuevo escenario que muestra a un Estado que toma la iniciativa y que se constituye también como editor de materiales de enseñanza, marcando una clara distancia con el periodo anterior. En efecto, aunque está garantizada la libre producción y circulación de libros de texto y otros materiales bibliográficos pertenecientes a empresas editoriales independientes e incluso se abren licitaciones para la compra de libros de editoriales privadas para ser distribuidos en escuelas públicas de todo el país (Tosi, 2018), la intervención estatal en la producción de colecciones y libros de textos para la escuela es notable.

Por otra parte, si bien en la LFE se expresa que el Estado es el encargado de normalizar el derecho del aprendizaje reconociendo a la educación como un bien social, solo habla de cumplir con el acceso; mientras que en el art. 4 de la nueva LEN queda establecido:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de *proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad* en el ejercicio de este derecho” (2006; pág.1) (cursiva es nuestra).

Se observa, entonces, que los principios rectores de cada ley difieren. Mientras que la LFE se centraba en la idea de equidad y eficiencia dentro del campo productivo y del trabajo; la LEN, se inscribe bajo los lineamientos de igualdad de los sujetos que comprenden todo el sistema educativo (Feldfeber y Ribet, 2016), y estas premisas se reflejan en el modelo pedagógico adoptado. Por otra parte, si la primera ley habla de un Estado que garantiza la política educativa, lo que está asegurando es que esta se ejerza, más allá de si los y las jóvenes acceden a ella; mientras que la LEN, garantiza el derecho social a la educación para todas y todos.²⁴ En este último aspecto, el Estado adquiere una responsabilidad mayor que se manifiesta también en la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Pese a estos cambios no menores propuestos desde una narrativa legal, varias posturas se mostraron desanimadas sobre el verdadero impacto de esta nueva ley pues comprenden que no logró concretizar, como afirma Svampa (2007), una verdadera “refundación política”. En este sentido, Nosiglia (2007) manifiesta que ninguna de las dos leyes se ha sancionado

²⁴ Este reportaje puede encontrarse en <http://anccom sociales.uba.ar/2016/10/26/la-ley-de-educacion-nacional-diez-anos-despues/>

teniendo una buena base de datos que diagnosticara correctamente la situación de la educación, sin embargo, destaca que, en el caso de la LFE, el debate fue mayor, ya que duró un año, mientras que para el caso de la LEN solo se presentó un proyecto alternativo que fue rápidamente descartado. Lo cierto es que, al menos desde lo discursivo, la LEN (re)coloca y determina la función indelegable del Estado. Con ello, se distancia de un enfoque anterior donde la intervención del sector privado en el espacio de lo público era notoria.

En este punto, nos parece necesario examinar los modos en que se concibe el concepto de “identidad” dentro de la LEN, entendiendo que es desde esa mirada oficial que se constituye el punto de partida determinante para trabajar la inclusión. Posteriormente, consideramos necesario analizar cómo los lineamientos establecidos son inscriptos en aquellos documentos específicos para la enseñanza de la literatura en el marco de la provincia de Buenos Aires, pues, como ya mencionamos, los libros de textos de nuestra investigación toman dicha normativa como parte sustancial de su propuesta.

2.1.3 Nueva ley: nuevo enfoque. La identidad y la diversidad como conceptos de enseñanza

La breve descripción de la ley actual que acabamos de realizar sirve de marco para abordar específicamente el tratamiento que recibe la palabra “identidad”, concepto específico de nuestra investigación. Para ello, nos parece oportuno realizar un seguimiento del mismo y atender sus implicancias dentro del discurso específico de la ley. En primer lugar, cabe destacar que dicha palabra aparece mencionada once veces dentro de la LEN, en un devenir que se inicia con el objetivo de reafirmarla (art. 3), pero también de fortalecerla en el respeto por la diversidad cultural (art. 11, d). También se hace hincapié en la importancia de asegurarla en tanto identidad étnica indígena (11, ñ) y respetarla en tanto identidad nacional abierta, en íntima relación con la identidad latinoamericana (art, 92, a). Por otra parte, se hace mención al reconocimiento de la identidad docente defendiendo la autonomía profesional (art. 71), así como el derecho de resguardar la identidad de los alumnos y las alumnas en el marco de los resultados de diversas evaluaciones. Por lo tanto, el concepto se amplía notoriamente hacia nuevas aristas, mostrando un trayecto más amplio del término. En efecto, en la LEN, “identidad” remite tanto a lo nacional como a lo étnico y a lo social; también a lo cultural en relación con las identidades latinoamericanas, pero, asimismo, es un concepto que se vincula al trabajo docente, los diversos roles que le son propios y la capacidad de desarrollarlos.

Respecto de la palabra *diversidad*, su primera connotación dentro de la LEN refiere a respetarla (art. 8) y ejercer una ciudadanía donde ella se encuentre considerada (art. 27, h). Se manifiesta un interés por incorporar una cultura diversa en los contenidos curriculares (art. 48, d) y comprenderla como atributo positivo de nuestra sociedad (art. 54), dentro de un marco regional latinoamericano (art. 92, a) con el objetivo de fomentar la cultura de los pueblos aborígenes (art. 92, c).

En la legislación anterior, es decir, en la LFE puede apreciarse que, en todos los casos, el concepto de “identidad” como principio general, aparece ligado sólo a una concepción de fortalecimiento de lo nacional atendiendo a las idiosincrasias regionales y locales (art. 5, a); también a la necesidad de alentar el uso de medios de comunicación públicos y privados para la difusión de programas educativos y culturales que la reafirmen (art. 53, j) y a la misión que debe cumplir el CFE respecto de unificar criterios para cooperar en la construcción de una identidad nacional, con el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa (art. 55). Bajo esta perspectiva, el Estado fortalece y coopera, pero no se constituye como el encargado insoslayable de generar espacios donde se establezcan instancias de construcción identitaria. En efecto, permite el ingreso de medios tanto públicos como privados para llevar a cabo dicho fin.

Se advierte que, con la llegada del nuevo siglo y a partir específicamente de la crisis socioeconómica que se suscitó en la Argentina en el año 2001, la noción sobre una identidad compacta se fragmenta y el discurso escolar sobre la formación de ciudadanos, que daba por hecho la existencia de valores y compromisos homólogos para toda la población, se desestabiliza. Podríamos decir que son años en que la ciudadanía se encuentra representada por múltiples identidades emergentes producidas principalmente por la disgregación social como consecuencia de un momento de profunda crisis económica. En ese contexto, la expansión notoria de los medios de comunicación tomará la posta en la construcción de estas características identitarias que el Estado no puede absorber. Ante este nuevo orden de cosas, el concepto hegemónico que rige a la LFE es el de la equidad, pero entendida desde la equivalencia: “equivalencia en los recursos que se ponen a disposición de los individuos” (Tiramonti, 2003). Dentro de la LEN, en cambio, el principio será volver sobre una noción de igualdad educativa y cultural a partir de considerar una identidad forjada y enriquecida desde sujetos plurales.

Estos precedentes ubican a la LEN en un lugar innovador. No obstante, se percibe cierta continuidad que atañe, en específico, al nivel secundario. En efecto, todavía persiste una idea de educación vinculada al ejercicio de una ciudadanía plena, que prepara a los estudiantes para

el ingreso al mundo del trabajo o para la continuación de los estudios superiores, sumados a una formación ética, que destaca una presencia mayor del Estado. En este sentido, se espera en el marco de esta LEN, que la educación:

permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural” (art. 30, inc. a).

Por lo tanto, se produce por primera vez, y en el contexto de una ley educativa nacional, una mención a los derechos humanos y una referencia respecto del pluralismo que se encontraba ausente en la ley anterior, al menos desde los términos en que aquí se instala, puesto que dentro de la LFE el pluralismo remite a los objetivos en las condiciones de enseñanza y no en tanto principio esencial de la condición humana como se establece desde la ley vigente²⁵. Atento a ello, los NAP, en tanto documentos que determinan los fundamentos federales para la enseñanza de la literatura, configuran un nuevo destinatario; un/a alumno/a-lector/a de la escuela secundaria que debe ser comprendido/a sobre la base de los principios que hemos referido.

2.2- La lectura literaria para la construcción de la identidad. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en la enseñanza de la Lengua y la Literatura para el nivel secundario

La construcción de los NAP para el área de Lengua y Literatura es el resultado de diversas resoluciones aprobadas entre los años 2004 y 2012. Este proceso implicó una serie de consultas regionales y de acuerdos federales que se establecieron formalmente bajo la Resolución N.º 180 del año 2012. Del proyecto participaron tanto representantes provinciales como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Ministerio de Educación, El principio forjador de este documento es “desarrollar una política orientada a dar unidad al Sistema” (p. 6). Para ello,

²⁵El pluralismo dentro de la LFE está presente, pero en el contexto de aprendizaje, del modo de adquirir conocimientos. Dice su art. 5) “El establecimiento de las condiciones que, posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa”. Desde la LEN, en cambio, se observa una ampliación ya que se hace mención no sólo a su modo de adquirir conocimientos sino a la forma de expresión y de desarrollo del cada sujeto en el marco de su cultura particular.

se sostiene un trabajo cuyo objetivo es garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela”, de manera que “todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (Ministerio de Educación, 2012; p.6)

En ese sentido, los NAP promulgan un imaginario acerca de la identidad que no se percibe como unívoca y singular sino que se constituye a partir del reconocimiento de diversas identidades posibles, y por ello exponen como uno de los principios regentes “el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades” (2012, p.13).

Si realizamos un análisis de la ocurrencia lexical en este documento, observamos que la palabra “identidad(es)” aparece nueve veces, mientras que el término “diversidad” (referida específicamente a la diversidad cultural) se encuentra en ocho oportunidades, siendo la expresión “diversidad lingüística” la más presente. Por otra parte, registramos el ingreso de la palabra “alteridad”, que se encontraba ausente dentro de la LEN.

En este sentido, es necesario visibilizar que dichas nociones no aparecen dentro de los CBC, lo que nos habilita a determinar que se tratan de ausencias que signaron una orientación ideológica en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Efectivamente, la Educación Secundaria Polimodal fue auspiciada como una alternativa posible para dar respuestas a las demandas de la sociedad y como superación de la problemática de la segunda enseñanza (Albergucci, 1995). Pensada a partir de estos principios, ingresaron como conceptos clave “versatilidad”, “eficacia” y “flexibilidad” asociados siempre al campo productivo del trabajo. Con estos fundamentos, se tradujo una perspectiva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura interesada en un saber ejercer la palabra y en lograr la capacidad de reconocer todo tipo de mensajes para producirlos coherentemente, tanto en forma oral como escrita (CBC, 1996). Dentro de tal contexto, la literatura y su abordaje como discurso particular ocupó un espacio menor, en la medida en que sólo uno de los bloques, de los cinco que se presentaban para esta disciplina, estuvo destinado a la Literatura y su especificidad.

En los NAP, en cambio, los conceptos que aborda la LEN se inscriben en diversos contextos de aprendizaje. De esta manera, dentro del eje de comprensión y producción de textos orales, se espera que el alumno pueda “participar en situaciones que habiliten el

reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística (lenguas primeras y segundas: variedades regionales del español, lenguas indígenas, de inmigración y de contacto).” (p 20). Con respecto a la reflexión sobre el lenguaje, se busca que el alumno pueda “participar en variadas experiencias que permitan el reconocimiento y el respeto por la diversidad lingüística” (p. 21), y sobre el eje de lectura y escritura de textos literarios se insta a que el alumno no solo pueda “abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que las constituyen (etnia, género, sistemas de creencias, entre otras), promover vías de acceso a diversos campos de la cultura, generar diálogos con diversas culturas” (p. 23), sino también lograr una lectura reflexiva y en soportes diversos, con el fin de lograr “la conformación de la identidad tanto en su alcance cultural como en su dimensión particular, en vinculación con la configuración de subjetividades” (pp. 23-24)²⁶. Asimismo, se propone promover una reflexión enmarcada en “analizar en los textos literarios tensiones y conflictos vinculados con la conformación de identidades a partir de los modos en los que han sido interpretados en contextos sociohistóricos específicos”(p. 25) o “reflexionar sobre los supuestos presentes en los textos literarios acerca de la noción de identidad latinoamericana y nacional (argentina) así como también sobre las miradas con las que se construye la inclusión o exclusión del “otro”(p. 26). Finalmente, se sugiere el análisis de “formas diversas de construcción de la subjetividad en propuestas textuales en torno a la identidad, en diferentes soportes y en el marco de diferentes espacios y épocas (autobiografías, autoficciones, blogs, entre otros)” (p. 26).

Por lo tanto, destacamos que si los CBC se sustentaban en la teoría de las competencias, prescribiendo contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tosi, 2018), los NAP se sostienen bajo los ejes de comprensión, reflexión y producción de discursos. Específicamente desde los NAP, la sociabilización de lecturas y la producción de “textos ensayísticos (con y sin la colaboración del docente) en los que sostengan puntos de vista personales,” (p. 27) evidencian un enfoque de la literatura que aparece tanto como consignataria de la construcción de la identidad pero también forjadora de la participación ciudadana. En ese sentido, la literatura adquiere un papel mediador, cuyo acceso continúa promoviendo –como en los contextos educativos previos– otros valores. A partir de estas premisas con carácter general y en tanto relectura e interpretación de las indicaciones federales, se redactan los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires, cuya

²⁶También dentro de los NAP se continúa con esta configuración de la subjetividad a través de las literaturas no ficcionales, denominadas dentro del documento como literatura de ideas.

relevancia es notoria puesto que se constituyen como el primer documento explorado por las empresas editoriales a la hora de decidir los contenidos de los libros de texto.

2.3.-La lectura literaria en los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires

Los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires que se encuentran en vigencia normativizan los objetivos, propósitos y fundamentos de la enseñanza de la literatura dentro de la región. Se basan en lo estipulado en la LEN y en los NAP, por lo que reúnen contenidos generales y ciertas concepciones acerca de la educación, que ya hemos analizado. Según De Alba (2007) el currículum constituye una:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p.59).

En ese sentido, los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires remarcan lo que para nosotros es una impronta particular del periodo: no solo garantizar el acceso de toda la población a la educación, sino su permanencia. Así se explica dentro del mismo documento:

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores (DGCyE, 2011: p. 2).

Dentro de tal empresa, la lectura literaria se configura como una actividad central.

Según Distéfano y Pereira (2009), los diseños se configuran teniendo en cuenta ciertos debates surgidos a partir de la crisis del 2001 que colocan en el centro de la escena educativa

el problema de “la crisis de la lectura”²⁷. Esta problemática se yergue como el producto de un desequilibrio general que afecta todas las aristas del país. De allí que se observa una proliferación legislativa que tiene como foco principal la lectura y específicamente, la lectura literaria. A partir de su investigación, Nieto (2014) encuentra seis tipos de discursos que implican conceptualizaciones particulares sobre el tema:

Los resultados del análisis de los materiales muestran la presencia de seis tipos de discursos sobre la lectura: un discurso *psicolingüístico evaluador*, un discurso *socio-cognitivo curricular*, un *discurso sociocultural de la promoción*, un *discurso filosófico de la promoción*, un *discurso etnográfico* para la articulación de niveles y un *discurso sociológico* para la articulación de niveles. (Nieto, 2014b: p. 116)

Sin trabajar en profundidad cada concepción nos interesa remarcar lo que el autor distingue, la producción de estos discursos que se configuran entre dos polos: el que trabaja sobre la competencia lectora –y por ello hace foco en una interpretación correcta de los textos–, y el enfoque de una lectura sociocultural que pone el énfasis en la promoción de los textos y en la construcción de sentido por parte del lector. No obstante, la primera valoración que aparece en el *Diseño Curricular* sobre la lectura es considerarla una herramienta formadora de ciudadanos y ciudadanas, marcando una continuidad respecto del modo en que históricamente se ha enseñado literatura en la escuela (Nieto, 2013b):

formar lectores literarios es formar ciudadanos... (básicamente porque) leer literatura permite construir saberes que contribuyen a la comprensión del mundo (...), leer literatura argentina acerca al lector tanto al idioma nacional y sus variaciones lingüísticas como a las costumbres, la historia y la cultura nacional; leer literatura latinoamericana favorece la formación de una identidad regional colectiva porque permite conocer y comprender las problemáticas y rasgos comunes y propios de cada cultura; leer literatura de otras culturas permite ampliar la mirada hacia un espectro

²⁷ El origen de esta discursividad es analizado como un efecto de la crisis del 2001 que movilizó, desde el primer gobierno de Néstor Kirchner en 2003, una serie de proyectos gubernamentales con gran orientación sobre la actividad de la lectura. En ese sentido, la intervención estatal en el tema se hace elocuente. Particularmente, estas autoras reconocen el impacto alcanzado por el Plan Nacional de Lectura que hemos mencionado a lo largo de esta investigación.

universal, establecer comparaciones con lo propio, descubrir las diferencias, apreciar lo propio y también pensar en las posibilidades de transformación y cambio (*Diseño Curricular*, 2011: p.13)

Sin embargo, el modo en que la literatura se constituye como forjadora de la identidad se inscribe en un nuevo contexto social. Desde los documentos oficiales se postula una lectura entendida ahora como herramienta genuina que acerque al lector a su propia lengua con el objetivo de reconocer tanto lo que es propio como lo diferente. Reparar en las particularidades regionales y poder apreciarlas permite pensar instancias de transformación y comprender mejor el mundo.

Sin embargo, y como Colomer (2001) advierte, la literatura convive con un entramado social complejo que se encuentra estructuralmente modificado como producto de las enormes crisis socioeconómicas y el masivo protagonismo que han adquirido los medios de comunicación que arbitran en la vida pública. Junto a este panorama particular, la proliferación de tendencias artísticas ofrece nuevas vías de exploración generando una perspectiva del mundo relativista lo que configura una noción de sujeto diferente: abierto, polisémico y cambiante. En efecto, ahora dicho sujeto es coherente con un nuevo entorno que ya no presenta un sistema de reglas tan claro, ni tan preciso, y mucho menos justo. Si bien Colomer (2001) analiza estas variables a partir de una visión europea y marca los cambios más radicales que se iniciaron luego de la Segunda Guerra Mundial, podemos argüir que se tratan de concepciones que, aunque diferentes, resultan aplicables a la situación de crisis social que comenzó a gestarse en Argentina en la época de la dictadura, con el conocido desenlace ocurrido en el 2001. Ambas situaciones, repetimos, con sus claras diferencias, presentan un contexto de inestabilidad social que implicó una profunda crisis de identidad y marcó una nueva dirección en el contexto de la enseñanza de la literatura. En efecto, la narrativa de una enseñanza de la disciplina Literatura fundamentada en la construcción de un concepto de identidad que define principios y sentimientos homogéneos para toda la sociedad comienza a resultar obsoleta ya que no interpela al alumnado que proviene de una realidad muy fragmentada. En ese marco, la propuesta actual de la enseñanza enfoca su interés en la capacidad del lector de construir, a partir de un corpus de textos seleccionados, no sólo su propio modo de lectura sino la posibilidad de manifestarlo en diferentes escenarios de participación colectiva. En ese sentido, se proyecta y se espera que esas diversas experiencias literarias sean constitutivas de su identidad. Una identidad que, como evidencia el *Diseño Curricular*, busca relacionar lo particularmente argentino con lo latinoamericano y universal

para constituir la dimensión ciudadana. En esa construcción, la figura del docente se disipa, pues no cumple ya la labor de otorgar la comprensión de las obras sino que se acopla como mero asistente de esta experiencia personal. En efecto, su actividad es “acompañar a cada alumno a encontrarse con `su propio libro`, `su propio autor`, `su propio estilo`, guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra” (p. 11) ya que se espera que el alumno construya “un itinerario personal de lecturas con la orientación del docente” (p. 19). Esta nueva ocupación del sujeto que enseña encuentra una línea de continuidad con lo planteado desde los NAP, pero se trenza con aquella imagen de la autonomía que, en el ejercicio de la enseñanza, busca alcanzarse desde la LEN. Una imagen que consolida al docente en tanto trabajador de la educación.

Debemos recordar que la relevancia sobre las propuestas de sociabilización y libre interpretación son enunciadas previamente desde los NAP y son retomadas desde el *Diseño Curricular* bajo la proposición de promover lecturas personales para luego exponerlas con el fin de que sean objeto de debate, tanto en el ámbito particular del aula, pero principalmente, en espacios extraescolares.²⁸ En efecto, el documento bonaerense no solo insta a que se participe de “discusiones en torno a los problemas de lectura donde se conceptualizan los vínculos de las obras con sus contextos de producción” (p. 27) y que se debata “acerca de las lecturas”, sino que fomenta “la participación en situaciones orales de socialización de los temas abordados: exposiciones ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles, etcétera.” (p. 17). Esa libertad de interpretación encuentra su correlato en la renuncia de una enseñanza de la literatura que tradicionalmente prescribía una serie rígida de autores como modelos de movimientos y escuelas literarias. Ahora, se presenta un anexo en forma de sugerencia que, no obstante, sigue cumpliendo, como todo currículum, una tarea prescriptiva, que además insiste en determinadas obras aunque se incluyan discursivamente dentro de una línea más liberal. En todo caso, aquella formación ciudadana que mencionamos al inicio de este apartado, y que se destaca desde el *Diseño Curricular*, está vinculada con la realización de ciertas actividades, en

²⁸Son sugerencias provenientes de los NAP (2012) , donde se destacan ciertas actividades concretas como: “participar en situaciones de lectura en las que se propongan textos que dialoguen con otros” (p. 4) o, como hemos mencionado más arriba, “ socializar interpretaciones acerca de los textos (literarios y no literarios) que se leen y que se escriben” (p. 7); “participar en diversos espacios de conversación y debate en torno a temas y problemas vinculados con el campo literario que motiven la expresión de opiniones, refutaciones, acuerdos y desacuerdos (...); (p.18)” o “en debates moderados por el docente, acordar el tema/ problema que se va a debatir; delimitar sus alcances y proyecciones, definir una posición personal, “ensayar” diferentes modos de enunciarla, construir diferentes tipos de argumentos (basados en criterios de cantidad, calidad, autoridad, experiencia), (...)” (p. 8).

donde la literatura se constituye como el objeto disciplinar fundamental. Bajo ese lineamiento, se reduce al mínimo el espacio de la lectura en tanto acto íntimo, porque lo que importa ahora es que esa lectura, ocurrida primeramente en el ámbito personal y privado, no quede sin expresarse, sin ser sociabilizado y debatido, porque solo allí, en esa instancia, es cuando se torna legítimo (Nieto,2014a). En tal sentido, es interesante la expresión que Nieto utiliza: “Hay una imagen que los documentos buscan conjurar: la de un grupo de estudiantes concentrados en la página de un libro” (p. 78). Asimismo, reconoce:

El aula debe convertirse en un espacio polifónico en el que todos intervienen y escuchan atentamente la palabra ajena. En el aula ideal de los *Diseños Curriculares*, no se lee tanto como se habla sobre lo leído, porque la constante oralización sería el modo de transformar la clase en un simulacro de esfera pública y de participación ciudadana. (Nieto, 2013b: p.53)

Por lo tanto, la lectura literaria en tanto disciplina que favorece la formación ciudadana provoca emociones y reacciones inmediatas que encuentran su razón de ser en acciones reales y concretas posteriores y deben desarrollarse, según se estipula, por fuera del espacio escolar. La lectura literaria, entonces, se constituye como herramienta que posibilita la propia identificación del lector solamente si trasciende, raudamente, la experiencia personal. Dicho de otro modo, se anula el problema que genera la lectura y que implica “un desafío de orden cognitivo que solo podría resolverse en un tiempo mucho más moroso que el del arrebato emocional-interpretativo previsto por los documentos curriculares.” (Nieto, 2014c:p.43)

2.3.1.- La literatura analizada desde las cosmovisiones

Dentro de esta tradición de lectura que propone el *Diseño Curricular*, la literatura se ordena a partir de la idea de cosmovisiones y es bajo esa clasificación –reconocida como arbitraria dentro del mismo documento– que las obras deben ser leídas. Tal criterio implica hegemonizar un modo de leer sobre otro, en base a la percepción del mundo que la literatura cristaliza. Resulta entonces, una “clasificación (que) muestra una concepción acerca del modo en que el hombre percibe la realidad que lo rodea, y esas representaciones encuentran su modo de verbalización en los textos literarios” (Pionetti, 2012). La libertad de inferencia que se busca fomentar se cruza con esta propuesta de leer a la literatura a partir de una cosmovisión precisa.

En lo que sigue, explicamos el orden propuesto para la enseñanza de la Literatura en el nivel de la Secundaria Superior. Vale aclarar que, por el mismo criterio “poroso” que se ha optado, se reiteran obras y autores para todos los años. De este modo, la clasificación es:

Cuadro 2:

Cuarto año	Obras que pertenezcan a la cosmovisión mítica, y fabulosa, épica y trágica
Quinto año	Obras que pertenezcan a la cosmovisión realista, mimética, fantástica y maravillosa
Sexto año	Obras que pertenezcan a la cosmovisión cómica, paródica, alegórica, de ruptura y experimentación

En esta exposición, notamos que las obras literarias son clasificatoriamente variables. Nos referimos a una presentación “porosa”, pues se trata de una clasificación orientativa que pretende establecer una manera de relacionar un corpus, reconociendo desde el mismo *Diseño Curricular* otras posibles. En esta porosidad, la obra *Ficciones* de Jorge Luis Borges es sugerida tanto para quinto año como para sexto, debido a que los cuentos que integran el volumen pueden ser leídos desde las cosmovisiones propuestas para ambos años, es decir, o bien desde una dimensión fantástica o en tanto ruptura, experimentación o alegoría. En ese sentido, y según lo que se privilegie, será más acorde trabajar con un cuento o con otro y así, “El milagro secreto” o “Tema del traidor y del héroe”, estarán supeditados a la perspectiva de análisis adoptada y desde allí se fundamentará su elección para uno u otro año. Las posibilidades de clasificación, entonces, no solo son arbitrarias sino también relativas, ya que pueden deambular tanto dentro de un catálogo como en otro, convirtiendo las precisiones sobre la literatura en un “flan” (Nieto, 2014a).

Por lo tanto, tal como desarrollamos en el capítulo 3, un texto emblemático como *Martín Fierro* es aceptado desde una perspectiva épica como lo sugiere el *Diseño Curricular*, pero también desde una perspectiva trágica, como lo sugieren algunos libros de texto; situación que fundamenta las intertextualidades propuestas para el poema.²⁹ Esta arbitrariedad concedida a la elección de los textos supone la ruptura de una tradición en materia de lectura, pero también una pérdida importante de significación del texto. En efecto, lo épico se

²⁹ Estrada (2015) opta por privilegiar sobre la épica, una mirada trágica del protagonista del *Martín Fierro* y en ese sentido, propone relacionar el poema con el cuento “El fin” de Jorge Luis Borges. Expresa el manual: “El fin”, por su parte, da al gaucho protagonista, la oportunidad de redimirse de una muerte que causó años atrás. No lo han abandonado los remordimientos por el daño cometido y, para pagar la culpa, debe pelear con el hermano de su víctima. El personaje encuentra así, un final acorde a su ley: el fin que corresponde a un héroe trágico” (p.107)

encuentra más ligado a la constitución y a las hazañas del héroe. Inscrito en esta cosmovisión serán esos rasgos los que se busquen enfatizar y no tanto un reconocimiento sobre el carácter trágico del gaucho que se encarna en la figura del protagonista. En efecto:

Hablar de una mirada trágica no necesariamente nos remite a las tragedias griegas, ni siquiera a todas las obras teatrales que pertenecen a la especie tragedia; también podemos pensar en poemas de César Vallejo, de Miguel Hernández, de Alejandra Pizarnik, en los *Cuentos brutales*[sic] de Abelardo Castillo o en algunas novelas de Héctor Tizón, como *El cantar del profeta y el bandido*.

Asimismo, hablar de la visión épica no significa simplemente abordar un corpus de textos de la épica clásica o las sagas arcaicas en lengua española, hallando en ellos rasgos característicos de este género. Se trata de favorecer en lo esencial un diálogo con otros textos de diversos géneros y épocas *atravesados por estos rasgos*, por esta *forma de ver el mundo* e incluso de *repensar ciertas categorías arquetípicas o tradicionalmente constitutivas de la épica (la construcción del héroe, del tiempo, del espacio, de la voz narrativa, entre otras)*. De esta manera, se puede pensar por ejemplo en una secuencia de enseñanza que ponga en diálogo *El cantar del Mío Cid* con *El eternauta*, de Oesterheld.

De este modo, el docente debería propiciar un diálogo de la literatura consigo misma y con sus metatextos, dando lugar a recorridos de lectura donde cada texto, al ser transitado por los estudiantes, se pueda modificar y entrar en relación con otros textos. Cada nueva lectura da lugar a un nuevo texto, y esta visión creativa debe orientar la totalidad del trabajo con la literatura en el aula. (*Diseño Curricular*, 2011: pp. 14-15)

Lo que el documento afirma es la posibilidad de ofrecer una forma más, de todas las posibles, de ordenar la literatura. Menciona algunas implicancias literarias pero sin trabajar sobre ellas -como hemos marcado en cursiva-. Por lo tanto, si todo puede ser leído desde diferentes enfoques, ¿cuál es el criterio adoptado por el *Diseño Curricular* en estas sugerencias de lectura? La justificación se encuentra en cómo los sujetos construyen sentido:

Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica.

Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja (2011: pág.15)

Por lo tanto, si bien el *Diseño Curricular* se caracteriza por fomentar múltiples modos de leer, la propuesta de clasificación de la literatura que se propone se justifica a partir de una supuesta sistematización que se produce en el acto de aprendizaje y, en ese sentido, se evidencia cierta contradicción. Pensar solo una única forma en que se producen las percepciones y representaciones que se encuentran fuera de nosotros parece un modo de simplificar el proceso. En efecto, el documento de quinto año expresa: “La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente, ejemplos de orientación para el tratamiento del corpus del año” (p. 15) No obstante, Pantano (2011) a partir de los estudios de Kieran Egan indaga en esta asimilación por parte del sujeto en tanto trabajo más complejo y flexible, ya que abandona cierta idea de gradualidad en la interpretación de la realidad en pos de un posible “desorden” que otorga sentidos más ricos y complejos. En tal aspecto, se manifiesta el impacto de la educación emocional en este proceso³⁰. Esta forma de análisis si bien es muy acotada, sirve para afirmar que el *Diseño Curricular* parte de una concepción de aprendizaje que se considera, *a priori*, esquemática, justificando determinada aprehensión que se realiza de una sola manera, para luego proponer obras que vehiculen “una aproximación *interpretativa particular* del mundo” (p.14) a cargo

³⁰ Este tema excede por demás nuestro trabajo y no estamos en condiciones de exponer ninguna tesis al respecto. Simplemente, mencionamos que las percepciones de Pantano nos abren las puertas para preguntarnos acerca del modo en que se ha pensado una clasificación que, al ver las sugerencias de lectura, consideramos endeble.

de cada lector. En otras palabras, se refiere a una interpretación libre, pero que debe partir de una supuesta “*sistematización de conocimientos* en torno a la cosmovisión realista, mimética, fantástica, maravillosa y sus mixturas” (p. 17) (cursiva nuestra en ambos casos), que se da siempre, en ese orden. De este modo, los fundamentos sobre la enseñanza “libre” de la literatura choca y produce ambigüedad; al menos desde esta narrativa que considera solo una forma de aprendizaje posible.

Llegados a este punto, nos parece interesante indagar sobre la conceptualización de cosmovisión en términos de aportes. Para ello, estudiamos el comportamiento de la tradición anterior en el contexto de la enseñanza de la literatura y determinamos la verdadera contribución que estos *Diseños Curriculares* proponen. Como hemos ya señalado en varias oportunidades, la LFE de manera general y los CBC de forma particular instalan objetivos a alcanzar y contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En cuanto a sugerencias de lectura su aporte fue muy laxo y generalizado, como puede verse en el bloque comprendido específicamente para el área de Literatura:

En cuanto a la selección de textos, será necesario reconsiderar los procesos de construcción del canon literario escolar. Este deberá mostrar un carácter abierto a textos significativos de la literatura universal (...) y respecto a la literatura argentina, se abordará un corpus de textos significativos que permita analizar su relación con procesos históricos, sociales y lingüísticos nacionales, regionales y universales.

Por lo tanto, y atendiendo a esta apertura de sugerencias, la selección literaria se encuentra a cargo de las empresas editoriales, que construyen el verdadero currículum en el periodo. No obstante, debemos realizar algunas aclaraciones previas: en los CBC la literatura se presenta como un tipo de discurso más emparentado al diálogo, la explicación y la argumentación, entre otros, por lo que la cantidad de páginas concretas ofrecidas a la lectura literaria dentro de los libros de texto es notoriamente menor a la que se le adjudica dentro del mismo formato en los años posteriores. Por otro lado, observamos una ruptura estilística importante en el modo de abordaje de ciertas obras canónicas. Veamos algunos ejemplos. En el libro de Estrada de 2005, *Lengua y Literatura I. Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*, el poema *Martín Fierro* de José Hernández respeta el paradigma teórico literario que se encuentra dentro de los contenidos conceptuales de los CBC (1995) referente al ítem específico de literatura:

La especificidad literaria. Procedimientos de ficcionalización. El texto literario como creación artística. Relación de la literatura con otros discursos sociales. Diferenciación y reelaboración de discursos.

En el manual mencionado, *Martín Fierro* es abordado desde los recursos poéticos utilizados. De este modo, se detiene en las características de la poesía y el habla del gaucho, por lo tanto, aparece un análisis retórico y estético a partir de ejemplificaciones textuales, como se observa en (1). Incluso, lo mismo ocurre con *Literatura argentina y latinoamericana. Conectada con literatura universal* de Santillana publicado siete años antes, en 1998(2).

• **Las comparaciones y metáforas:** su uso es abundante; en la mayoría de los casos se vinculan al mundo de la naturaleza que rodea al gaucho, o con los elementos que lo caracterizan, como el poncho o el facón.

Mi gloria es vivir tan libre
como el pájaro del cielo... **comparación**

El pampa educa al caballo
como para un entrevero;
como rayo es de ligero
en cuanto el indio lo toca;
y, como trompo, en la boca
da güeltas sobre de un cuero. **comparación**

Yo soy toro en mi rodeo
y torazo en rodeo ajeno **metáfora**
que alude
a su valentía.

Y áura te voy a decir,
porque en mi deber está,
y hace honor a la verdá
quien a la verdá se duebla,
que sos por juera tinieblas
y por dentro claridá. **metáfora**
para referirse
al Moreno, el
personaje a
quien se está
dirigiendo.

atarascar: *morder, tirar un tarascón.*

bola: *boleadora.*

bombiar: *espiar.*

cincha: *banda tejida o de cuero que sujeta la silla de montar al lomo del caballo.*

espuelas: *arco de metal ajustado al talón del jinete para picar al caballo.*

facón: *cuchillo grande y recto con empuñadura.*

garguero: *garganta.*

mataco: *animal parecido a la mulita que cuando lo atacan se hace una bola para defenderse.*

matreriar: *andar por el monte buyendo de la justicia.*

matrero: *huidizo, rebelde.*

maula: *persona tramposa o engañosa.*

morao: *cobarde.*

pijotiar: *mezquinar.*

pingo: *caballo brioso y ligero.*

prenda: *amada, mujer querida.*

(1). Presentación didáctica de *Martín Fierro* en Estrada de 2005 (p. 146 y 147).

La forma del poema es su contenido mismo

El esquema de la sextina tradicional es: aab/aab o aab/ccb

La combinación original de Hernández presenta el siguiente: a(libre)bbccb

Aquí me pongo a cantar
al compás de la vigüela,
que el hombre que lo desvela
una pena extraordinaria
como la ave solitaria
con el cantar se desvela.

a (libre)
b
b
c
c
b

La estrofa usada en el poema es exclusivamente hernandiana. Se trata de una sextina (estrofa de seis versos de arte menor) que no es la tradicional. Los versos son octosílabos, métrica que refuerza su carácter popular. Esta originalidad en la forma tiene que ver con las posibilidades que ésta ofrece para reproducir el habla gaucha, con su falta de enlaces lógicos, su desconocimiento de las reglas gramaticales y otros rasgos a los que Hernández se refiere en los prólogos de 1872 y 1879.

Los cambios del narrador

1. En las estrofas de *La ida* se produce un cambio de narrador en un momento del relato. ¿Quién es este nuevo narrador? ¿Cómo se advierte ese cambio en la historia?
2. Otros cambios semejantes de narrador se producen en los Cantos 12 y 13 de *La vuelta*, anticipados, sin embargo, hacia el final de los Cantos 10 y 11.
 - × Lean estos cuatro cantos y establezcan: 1) cómo se da ingreso en el relato a estas nuevas voces; 2) quién es el narrador del canto 12 y quién, el del 13; 3) quién es el narrador del canto 21 y qué vinculación tiene este personaje con *La ida*.
3. En el Canto 15 se le da la voz a otro nuevo personaje, ¿de quién se trata? ¿qué características tiene?
4. En el Canto 29 la voz del relato es, nuevamente, otra. ¿Cómo justificarían este nuevo ingreso?
5. Con el desarrollo de las actividades anteriores se han relevado distintas voces narrativas, ninguna de las cuales aparece en forma aislada sino que unas guardan relación con las otras.
 - × Establezcan en un gráfico de diseño personal las relaciones de parentesco o de otro tipo que adquieren en el poema las inclusiones de todas estas voces de relato enmarcado.

Estas situaciones de relato enmarcado, en las que cada personaje guarda relación con otro de la narración, dan realismo al poema. El realismo es otro de los aspectos que hemos relevado del poema, y ubican a Hernández en una diferencia sustancial con respecto a la *Gauchesca* tradicional, en la que los personajes "aparecen" en la historia sin definición. Esta diferencia humaniza más al gaucho y no lo pre-

Los tipos de enunciados

En el poema aparecen **enunciados narrativos**, que son los que tienen que ver con el desarrollo de las acciones, **enunciados reflexivos**, relacionados con lo político y lo social y, por último, **enunciados** que tienen que ver con la sabiduría popular, especialmente en forma de **refranes**, y que suelen cerrar las estrofas a modo de conclusión.

1. Extraigan: cinco fragmentos del poema en los que se propongan reflexiones de tipo político y social; identifiquen diez refranes y discutan entre todos sobre sus posibles significados.
2. ¿Qué tipo de enseñanzas ofrecía el viejo Vizcacha al segundo hijo de Fierro? ¿Qué opinión les merecen estas sentencias? ¿Por qué es posible sostener que esas enseñanzas son justificables en el contexto en el que Vizcacha las propone?
3. De la tradición que ha generado la lectura del *Martín Fierro*, suele citarse con frecuencia el Canto 32. En éste, Fierro enumera una serie de consejos para sus propios hijos y el de Cruz. Lean el canto y escriban para cada estrofa una breve oración unimembre que exprese el contenido de cada uno.



(2). *Martín Fierro* en Santillana de 1998 (pp.69 y 78 respectivamente)

El abordaje de *Martín Fierro* en estos libros de texto publicados entre los años 1998-2005 se basa en el análisis de la forma del poema: las rimas y los versos, así como en los cambios del narrador y el análisis de los enunciados que aparecen. Es decir, el tratamiento que se ofrece en estos libros es muy diferente de aquel que se propone para nuestra investigación. Sin embargo, a pesar de que observemos una propuesta diferenciada para el poema de Hernández, esto no ocurre para el *Facundo* de Sarmiento. En efecto, en las propuestas actuales se mantiene cierta regularidad de presentación para la obra del sanjuanino. Si bien *Martín*

Fierro continúa estableciéndose como el relato nacional que da cuenta de nuestra identidad, en las propuestas editoriales publicadas durante la Reforma educativa de 1993 (esto es a la LFE), el análisis de la obra se centra en los procesos escriturarios que componen el poema, haciendo foco en recursos tales como la comparación, la metáfora, el humor o el lenguaje del gaucho, entre otros; aspectos que, como mencionamos, son omitidos en los libros de texto de nuestra investigación. *Facundo*, en cambio, mantiene un tratamiento similar en todos los periodos, con conceptos y abordajes que perduran. Así, la idea de *Facundo* en tanto “historia” verdadera, pero también en tanto relato que instala una dicotomía tajante y explicativa de la realidad se encuentra afianzada desde los diversos títulos que presentan a la obra. En este punto, encontramos en libros publicados durante la LFE títulos como: “El *Facundo*, radiografía nacional” (Puerto de Palos, 2001), “La identidad nacional como lucha de opuestos” (Puerto de Palos, 2001) y “La oposición civilización/barbarie” (Santillana, 1995). Tales rótulos evidencian una línea de lectura que se conserva a pesar de los nuevos lineamientos propuestos por el *Diseño Curricular*, algo que no ocurre de modo similar con todos los textos pertenecientes al siglo XIX. En ese sentido, advertimos que los libros de texto operan con una lógica propia que, si bien buscan respetar los nuevos lineamientos ministeriales, también apelan a modelos textuales extraídos de patrones anteriores. Por lo tanto, se corrobora una continuación de la tradición literaria que se hace manifiesta desde este formato particular para las propuestas de *Facundo*, ya que se trata de una lectura no sugerida desde lo ministerial pero aun así está presente, manteniendo protocolos de lectura tradicionales a pesar del cambio de perspectiva propuesto desde el currículum actual. De ahí que postulemos que los libros de texto fijan su propio canon literario y su tradición de lectura en la medida en que ofrecen determinadas obras y mantienen modos de lectura específicos.

Pero entonces, ¿no existe ninguna variable significativa respecto de los modos de leer la literatura del Siglo XIX en general y el *Facundo* de manera particular bajo la última ley educativa sancionada? A modo general, podemos advertir que las hagiografías características de los manuales enciclopedistas que circularon hasta la década de los ochenta y que consolidaban un canon literario a partir de una presentación historiográfica (Tosi, 2012, 2018 y 2021) paulatinamente se van modificando y definitivamente se abandonan a partir de los años noventa. No obstante, es necesario aclarar que existen algunas permanencias y resignificaciones. A modo de síntesis, enumeramos algunas cuestiones interesantes, que exponemos en lo que sigue.

En primer lugar, la literatura independentista está prácticamente excluida. En efecto, escritores como Vicente López y Planes o Juan Cruz Varela tienen apariciones muy esporádicas

en los manuales de los noventa para dejar ya de circular como lectura en los libros de texto publicados en el periodo de nuestra investigación.

En segundo lugar, observamos que, en los manuales publicados posteriormente a la LFE, el siglo XIX se compacta bajo los tres textos considerados “nacionales”: “El matadero”, *Facundo*, y *Martín Fierro*; pero también se mantiene una literatura española canónica perteneciente a los Siglos de Oro, la generación del 27 con Federico García Lorca y Antonio Machado como autores hegemónicos, y una generación del 98 que empieza a declinar notoriamente. En ese sentido, es necesario destacar que el currículum actual también contiene un corpus tradicional respecto de la literatura peninsular con muy pocos autores españoles de los últimos años. En efecto, los poetas sugeridos pertenecen todos a la generación del 27 y respecto de otros géneros no poéticos, la presencia de escritores hispánicos es destacada fuertemente en 4to. año -año que da inicio al ciclo superior-, pero es omitida para los años siguientes, con lo cual continúa una representación clásica que sigue ubicando a la literatura argentina como tributaria de la española.

Un ejemplo de esto lo marca el libro de texto *Literatura* de Longseller que comienza su aporte de lecturas con la cosmovisión realista, tal como lo sugiere el *Diseño Curricular*, agrupando en ella casi de manera absoluta clásicos españoles. De este modo, aparecen para este libro de texto que da inicio a la disciplina Literatura, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y su contexto histórico y literario; luego *La vida de Lazarillo de Tormes de sus fortunas y adversidades* como intertexto y “La risa” de Emilia Pardo Bazán. Este corpus de notoria raigambre española presenta “Conejo” de Abelardo Castillo, como el único texto argentino del capítulo comprendiendo actividades que son de integración, esto hace que su abordaje se produzca dentro de un plano suplementario.

En ese punto, es necesario destacar que los *Diseños Curriculares* en vigencia y que corresponden a 5to. y 6to. año tampoco ofrecen literatura juvenil ni proponen el abordaje de nuevos géneros; es decir que continúan privilegiando géneros tradicionales como la novela, el cuento y la poesía ³¹

Como venimos advirtiendo, los libros de texto de nuestro corpus respetan, en general, las sugerencias del currículum y organizan sus capítulos a partir de esta noción de cosmovisiones según lo requerido por los *Diseños Curriculares* provinciales bonaerenses. Sin embargo, dicho criterio de organización no se aplica, en ninguno de caso, para el capítulo en que se integra *Facundo* como texto de lectura. En este punto, mencionamos la tercera

³¹ Pensamos en este caso en las historietas, cuya presencia es muy menor, salvo *El Eternauta* que aparece reiteradamente sugerida.

característica que los libros de texto exhiben: si la literatura es presentada bajo el criterio de cosmovisión, la obra de Sarmiento sigue siendo trabajada desde de una perspectiva historiográfica, que no es puesta en cuestión. Dicho tratamiento nos permite ratificar la existencia de una tradición de lectura que resulta persistente en este tipo de libro. Así, estos textos literarios se leen a partir de los parámetros que se encontraban vigentes en la primera mitad del siglo XIX, en el período del Romanticismo y *Facundo* aparece, en este contexto, casi siempre como texto que encabeza el capítulo³².

Por lo tanto, si la presentación de una literatura por cosmovisiones rige el *Diseño Curricular*, esta se configura sobre la base de sugerentes exclusiones: la cosmovisión trágica excluye literatura argentina, pero también exceptúa literatura española de los últimos cincuenta años, aun cuando la propuesta posee como matriz abordar textos hispánicos. Tampoco ofrece variedades en cuanto a nuevos géneros literarios ni expone lo que se conoce como literatura juvenil. En ese sentido, los libros de texto de nuestra investigación continúan con ciertos lineamientos tradicionales. Se trata por tanto, de una mediación editorial que resulta particular para los libros de texto bajo análisis y que difiere de la política editorial pensada para Secundaria Básica. En efecto, para este nivel educativo mencionado hay una mayor permeabilidad, según analizaremos a continuación.

2.3.2. ¿Qué se lee? Acerca del canon y la omisión de *Facundo*

Hemos dado cuenta de la arbitrariedad de clasificación que se presentan en las obras literarias dentro del *Diseño Curricular*. A partir de esto, nos preguntamos sobre la función de un Estado que construye una imagen de libre albedrío y define lecturas bajo el rótulo de “sugerencias” con la prerrogativa de que sea el alumno el que construya su propio itinerario. Así, se reitera dentro de los *Diseños Curriculares* los objetivos tanto de la enseñanza como del aprendizaje para el nivel superior, estipulando que el docente ofrezca “orientar a los estudiantes para que puedan encontrar dentro de estas temáticas y cosmovisiones, un itinerario personal de lecturas para comentar” (p.17) para que, de esa forma, el alumno sea capaz de “diseñar un itinerario personal de lecturas con la orientación del docente” (p.19). Por lo tanto, se aboga por la elección del estudiante, lo que implicaría cierta evasión del Estado a la hora de definir lecturas. Sin embargo, también se producen reiteraciones de autores y textos que marcan una línea de prescripción clara dentro del currículum

³² En una de las tres propuestas el capítulo es encabezado por “El matadero”, pero todas las actividades posteriores se piensan en función de *Facundo*.

En este punto, es necesario subrayar que, si bien el Estado establece las obras a leer en el ámbito de la escuela y, en muchos casos, ha sido un duro censor, la organización curricular de los años noventa, como ya señalamos, ha permitido una participación exponencial del mercado. De este modo, dentro de los CBC:

Se relacionarán *las obras* con su contexto de producción, estableciendo vínculos entre varias creaciones de un mismo autor, una misma época o un mismo movimiento estético. Se rastrearán diferentes lecturas de una misma obra a lo largo de la historia y su relación con los diferentes contextos de recepción (...)

Será necesario reconsiderar los procesos de construcción del canon literario escolar. Este deberá mostrar un carácter abierto a textos significativos de la literatura universal.

Asimismo, se alternará la lectura de obras completas con el análisis de fragmentos.

Con respecto a la literatura argentina, se abordará un corpus de textos significativos que permita analizar su relación con procesos históricos, sociales y lingüísticos nacionales, regionales y universales. (CBC, 1997: pág. 7)

Este panorama de gran indeterminación ha permitido la convergencia entre aquella literatura juvenil que ya venía desarrollándose en el circuito privado de la edición y el mercado, que encontró en la escuela el espacio óptimo para que dichas publicaciones circulen. En efecto, en la Argentina encontramos una gran variedad y cantidad de sellos editoriales dedicados a este público lector particular con colecciones que se gestaron aun antes del periodo mencionado. Entre ellas, reconocemos a GOLU, de Editorial Kapelusz, la pionera; Leer y Crear, de Editorial Colihue; Biblioteca Clásica y Contemporánea, de Editorial Losada; Colección del Mirador, Azulejos y Cántaro del Grupo Macmillan; Colección de los Anotadores, de Editorial Mandioca; Serie Roja de Alfaguara; Grandes Lecturas de Editorial Salim y Edelvives Clásicos (Tosi, 2021).

Por tanto, el mercado editorial forjó un campo de acción novedoso, a través de la nueva literatura juvenil, y la escuela se encontró con un nuevo catálogo de obras y textos (Nieto,

2018)³³. Así, en los libros de texto publicados en vigencia de la LFE se destacan innovaciones en el corpus de lectura, específicamente en aquellos destinados a la ESB, donde este tipo de literatura se mecha con escritores consagrados. En *Antología Literaria 7* de la editorial Santillana publicado en el año 1997, Pescetti se reúne con Cortázar y Ocampo, pero también Ovidio con Shakespeare y Bonermann. Esta agrupación de autores evidencia un nuevo espacio otorgado a una literatura que comienza a inscribirse como disciplina escolar.

En el caso del diseño curricular vigente para la Secundaria Superior, se parte de un lineamiento claro; la literatura que se sugiere leer es la de habla castellana. Encontramos aquí una primera veda: el acceso a la literatura universal. En efecto, la elección que el currículum realiza responde a una lengua que se establece como vínculo posible y que permite cierto reconocimiento con otras culturas. Esta premisa se enuncia de la siguiente manera: “leer literatura de otras culturas permite ampliar la mirada hacia el espectro universal, establecer comparaciones con lo propio, descubrir las diferencias, apreciar lo propio y también pensar en las posibilidades de transformación y cambio” (p. 13), por lo tanto, se considera que esas otras culturas necesarias de reconocer son las que, inexorablemente, comparten el mismo idioma, desatendiendo a muchas otras altamente influyentes en nuestro territorio, como por ejemplo, la italiana. En este sentido, se observa una perspectiva inversa al proceso de representación de la identidad que aportan los manuales de Historia donde, según Amorena (2004) sí se reconocen a las inmigraciones europeas de principios y mediados del siglo XX como elementos constitutivos de nuestra argentinidad, aunque se continúan excluyendo, las nuevas afluencias de los últimos treinta años que tienen como protagonistas, en su mayoría, a habitantes de países limítrofes.

Por otra parte, si bien se rescata en estos diseños la literatura castellana, la presencia hegemónica de textos argentinos se concreta recién en la currícula para la Secundaria Superior. En efecto, en los primeros tres años de la Secundaria Básica la presencia de literatura nacional es muy escasa, siendo sugeridas de manera notoria las clásicas lecturas del canon escolar universal. De esta forma, de las veinticuatro novelas que ingresan bajo el título “Novelas de aventuras, fantásticas, de terror y ciencia ficción” indicadas para primer año, y las que integran “Libros y cuentos vinculados con películas” se menciona solo un texto argentino: *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares. La mayoría de la literatura nacional que aparece se inscribe

³³ Facundo Nieto (2018) denomina a estas novelas como “ficciones de escuela” justamente porque ficcionalizan el espacio del aula y son pensadas para ser leídas allí. Poseen además una característica performativa, no solo cuentan historias donde el lector adolescente podría ser protagonista, sino que construye representaciones sobre el ámbito escolar.

bajo un rótulo inespecífico “Cuentos de diversos autores y temas”. Para segundo año, el comportamiento es similar pero, en este caso, en el apartado especial de obras dramáticas, se sugieren cuatro obras argentinas sobre una totalidad de diecinueve, con presencia destacada de autores clásicos del género como Sófocles, Eurípides, Shakespeare, Moliere, Casona y García Lorca. El mismo esquema se repite para tercer año con novelas o relatos mitológicos que incluyen los clásicos de Homero, Virgilio, Hesíodo y *Popol Vuh*, entre otros.

Por lo tanto, este corpus da cuenta de lineamientos muy diferentes entre los dos ciclos que integran la Escuela Secundaria.

En primer lugar, para la Educación Básica la clasificación de las obras puede darse a partir del género literario al que pertenecen o agruparse de forma vaga e imprecisa, lo que permite incluir textos variados, como sucede en la clasificación de “Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos” que se encuentra compuesto tanto por *El cantar de los cantares*, *El Eternauta* o *Los árboles mueren de pie*.

Asimismo, como adelantamos, se destacan aquellas lecturas sugeridas que se repiten para todo un tramo escolar (tanto Básica como Superior) y que marcan un fuerte interés del Estado por instalarlas como lecturas efectivas dentro de la escuela. En este punto, se destacan *Bestiario* de Julio Cortázar, *Falsificaciones* de Marco Denevi, *Seis problemas para don Isidro Parodi* y *Filo, contrafilo y punta* de Arturo Jauretche, lecturas argentinas que se proponen para los primeros tres años de la Educación Secundaria Básica integrando un corpus donde la presencia de literatura nacional es mínima ya que se privilegia, como hemos demostrado, las obras clásicas, el teatro español y los textos de ciencia ficción adaptados al cine. (Pionetti, 2011; 2012)

Para la Secundaria Superior el criterio de selección sigue otro lineamiento. En primer lugar, lo que prevalece son los textos literarios pertenecientes a la narrativa, dejando en un segundo plano la lectura de obras de teatro, la poesía o los nuevos géneros como la historieta. Respecto a esta última mención exceptuamos a *El Eternauta*, que se presenta como texto épico para el nivel.³⁴

En segundo lugar, se produce como ya hemos esbozado, una gran ausencia tanto de literatura juvenil como también de obras que retomen temáticas recientes dentro de la

³⁴Caso aparte sucede con *El Eternauta*, que se establece en estos años como texto paradigmático. En orden progresivo destacamos que, para primer año, ingresa en el grupo de obras integradas por “Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos”; en segundo y tercero, en el grupo integrado por “Historietas literarias” donde es sugerido con *Mort Cinder* del mismo autor; para cuarto año es propuesto dentro del grupo de los textos épicos y para quinto como texto de ciencia ficción. No obstante, su presencia destacada, no consideramos que se le otorgue al género la importancia suficiente como para marcar una innovación dentro de la cultura lectora escolar.

currícula. En este punto, seguimos a Laura Codaro (2018), quien investiga sobre el canon y descubre que la literatura argentina de los últimos cuarenta años y lo que ella clasifica como textos de “subversión” y “neosubversión”³⁵ se encuentran relativamente ausentes en los diseños bonaerenses, aun cuando aborden temáticas que forman parte de la narrativa que se da en las escuelas. Por tanto, son textos que, si ingresan como lectura, lo hacen desde un circuito diferente del que propone el Ministerio; esto es, el circuito de edición privada que cuenta con colecciones escolares específicas en donde se aprecian obras de escritoras contemporáneas (Paula Bombara, Márgara Averbach, entre otras). Por otra parte, Codaro manifiesta que la ausencia de esta nueva literatura juvenil que rememora el pasado reciente no se corresponde con la coyuntura política en que se inscriben los actuales diseños. En efecto, estos se imprimen sobre una base ideológica de gran insistencia por revisitar el pasado condenable, buscando consolidar el concepto de “Nunca más”; una política activa específica del ex presidente Néstor Kirchner. En ese sentido, Codaro (2014) afirma:

el canon literario escolar no logra abrir sus puertas a aquellos textos que miran y hablan de la historia reciente argentina, desde los libros infantiles y juveniles censurados en la última dictadura militar hasta obras de autores reconocidos que ficcionalizan pasados traumáticos (Codaro, 2014: p.7)

En tercer lugar, ya mencionamos la ausencia de *Facundo* como lectura. Esta característica se suma a la presencia de una literatura del siglo XIX muy escueta. En efecto, solo son seis obras de este periodo las que se mencionan para todo el ciclo superior marcando así, una fuerte distancia con la tradición literaria anterior donde la presencia de Sarmiento como hombre de ideas y particularmente de *Facundo* como obra sociológica resulta relevante. Atendiendo entonces a esta ausencia y percibiendo la insistencia que dentro del *Diseño Curricular* adquiere la figura de Jauretche, se intuye una intención desde lo estatal por prescindir del planteo sarmientino, disolverlo, como parte de un cambio cultural que reivindica una nueva interpretación ya que el autor de *Manual de zoncetas argentinas* discute abiertamente con la fórmula civilización y barbarie. En este punto, volvemos a considerar a Pionetti (2012), quien describe esta operación como una revalorización ideológica que vuelve

³⁵ Laura Codaro (2018) se refiere a aquellos textos que primeramente impulsaron un cambio en la trama y los personajes dentro de la LIJ (subversión) pero también a los nuevos modelos que imponen una ruptura de las reglas que caracterizan a esta literatura en general (neosubversión).

a ubicar al gaucho en el centro de la escena identitaria con *Martín Fierro* y *Fausto*³⁶ generando una operación que podría asociarse a los años del Centenario por la centralización que se le ofrece a la gauchesca³⁷ (Pionetti, 2011).

En este contexto, es necesario recuperar los criterios que subrayan la importancia de *Facundo* en tanto lectura escolar. Beatriz Sarlo (2000) afirma algo al respecto:

No me cabe la menor duda de que hay que leer el *Facundo* y el *Martín Fierro* antes que leer a cualquier escritor menor del siglo XIX. Su significación para el debate público en la Argentina atravesó todo el siglo XX; no sé si atravesará el XXI, pero leyendo el *Facundo* y el *Martín Fierro* se puede poner frente a los chicos todo el debate público del siglo XX. Tampoco tenemos una literatura con miles de escritores. Obviamente, la escuela tiene que comunicar a Borges, a Cortázar, a Bioy Casares, a Silvina Ocampo. (Sarlo, 2000; p. 35).

En esa misma línea, Adriana Amante afirma que hay que leer *Facundo* pues su autor: “como nadie en Argentina, podría decir: ‘El siglo XIX soy yo’” (2012: p.11). La afirmación taxativa de Adriana Puiggrós es interesante pues reconoce en *Facundo* “la obra más importante de la literatura argentina (y que por ello), hay que leer *Facundo*”.³⁸ En esa misma línea, Maristella Svampa (2010) determina que: “las sucesivas imágenes dicotómicas que han sacudido la política y la historia cultural argentinas, se inspiran, en cierta medida, en esta imagen original que se despliega en el libro” (p. 54), consolidando el lugar estratégico de la

³⁶ Los textos que aparecen como sugerencia de lectura son *Martín Fierro*, *La Cautiva*, *Juvenilia*, *Una excursión a los indios ranqueles*, los cuentos de Holmberg y *Fausto*.

³⁷No obstante, recuperamos las palabras de Suasnábar (2012, 2018) respecto a que ninguna legislación ostenta la capacidad de poder cambiar por sí sola el sistema educativo en su conjunto; ya que este se encuentra sustentado por ciertas tradiciones y dinámicas del pasado que operan con su propia lógica.

³⁸ Estas opiniones son esbozadas en la serie *Maestros de América Latina: Sarmiento*, producido por el Laboratorio de Medios audiovisuales de la Universidad Pedagógica, para la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Cultura y Educación (OIE), la UNIPE y el Canal Encuentro, en el año 2015.

obra en la constitución de un discurso sobre la argentinidad. Finalmente, el mismo Jorge Luis Borges, resumirá en una discutida frase, estas valoraciones previas:

El *Facundo* erigido por Sarmiento es el personaje más memorable de nuestras letras (...) No diré que el *Facundo* es el primer libro argentino; las afirmaciones categóricas no son caminos de convicción sino de polémica. Diré que si lo hubiéramos canonizado como nuestro libro ejemplar, otra sería nuestra historia y mejor (1996:p.129)

A partir de estas estimaciones, la postura que el *Diseño Curricular* toma resulta concreta: rechaza parte de la tradición de la lectura literaria dejando afuera la bibliografía del autor sanjuanino, pero coloca en el centro de la poesía épica a *Martín Fierro*, reforzando parte de la tradición del Centenario. En este punto, estamos convencidos de que presentar en la escuela el debate abierto de dos lecturas que se constituyeron como símbolos de construcción de la identidad no debería ser relegado, como tampoco el hecho sustancial de que abordarlas no debiera implicar, de ningún modo, desterrar los aspectos estéticos en pos de una lectura social. No obstante, resulta una exclusión que no implica una renovación del corpus, ya que este canon escolar sigue sin incluir a un sector importante de la literatura representado por la literatura juvenil de edición reciente o por aquellos textos que trabajan con temáticas actuales. A pesar de dichas decisiones ministeriales, los libros de texto circulan por otros carriles ya que no solo han decidido incorporar la obra más importante de Sarmiento, sino que la instalan como lectura vertebral estableciéndola, ni más ni menos, como símbolo de la identidad argentina. Como veremos en el capítulo 4, *Facundo* es acompañado por un corpus de textos que continúan una línea de lectura que reinstala aquel concepto de identidad dicotómico en períodos históricos diferentes, extendiendo, de ese modo, la tesis propuesta por el autor.

A partir de lo expuesto en el presente capítulo, sintetizamos que la LEN sancionada en 2006 renovó esa mirada hacia el concepto de identidad que consideramos auspicioso, pues se inscribió en el marco de una educación obligatoria, inclusiva e igualitaria. Así, configura una narrativa integral que nuclea a todos los discursos curriculares referidos a la didáctica de la literatura, donde identidad, alteridad y diversidad conviven. La enseñanza, entonces, posee la intención de que las múltiples identidades que habitan la escuela se fortalezcan, abogando por su inclusión y permanencia. Respecto de la ley anterior existen diferencias centrales pues en aquella se distingue el ingreso del mercado en cuestiones educativas, una real preocupación por el acceso a la educación, pero sin una vigilancia concreta a que el derecho a la educación

se cumpla, dejando entre otras cuestiones, el problema del egreso del nivel Polimodal sin resolver.

Por su parte, la ley actual da ingreso al concepto de pluralismo e incorpora el derecho humano a la educación con una ampliación notoria del concepto de identidad que se fortalece desde los NAP. Asimismo, en los *Diseños Curriculares* se presenta una forma de abordar la literatura que apela a esta construcción identitaria. Bajo tales premisas, la expresión personal de cada estudiante acerca de lecturas realizadas y la concepción del texto literario como formador de ciudadanía resulta vertebral.

En ese marco, los libros de texto de nuestro corpus intentan abordar las nociones curriculares, sin embargo, también respetan cierta tradición manualística que legitima a *Facundo* como lectura obligatoria e ineludible y replica ciertos modos de abordaje cercanos a los de la “tradicción inventada” que la escuela ha impuesto. De ahí que nos preguntemos por esos modos de leer ofrecidos en un contexto en que la sociedad, junto con la cultura escolar, ha cambiado de manera notoria.

En una búsqueda por profundizar el tratamiento que recibe *Facundo* luego de sancionada la nueva ley nacional y los nuevos diseños, planteamos, en el próximo capítulo, la primera parte del análisis de las tres propuestas texteras de nuestro corpus.

CAPITULO 3. La “desliteraturización” del *Facundo*. Tensiones entre ficción, literatura y “realidad”

Aquí presentamos la primera parte del abordaje de nuestro corpus, que se centra en indagar los mecanismos de presentación de *Facundo* como lectura escolar. En este punto, reconocemos que sobre ella recae una operación de “desliteraturización” puesta en juego por los libros de texto. Definimos “desliteraturización” como la operación que socava la dimensión estética de una obra y la plantea, en el caso específico de *Facundo*, como un relato no ficcional con fines ideológicos y de construcción de nacionalidad. Para lograrlo, los libros de texto recurren, especialmente, a tres operaciones de mediación editorial (Chartier,2000): la organización de la información; la reducción de conceptos y perspectivas analíticas en torno a *Facundo*; y la censura que tiene lugar al privilegiar cierta información sobre otra. Si bien en nuestra investigación proponemos y caracterizamos la operación “desliteraturización” para *Facundo*, sin dudas, este concepto podría aplicarse a otro tipo de obras.

Estructuramos el capítulo de la siguiente forma: en primera instancia, nos ocupamos de caracterizar la organización didáctica y brindamos una breve explicación sobre las colecciones y los libros de texto de nuestro corpus y el diseño de los capítulos en que se inscribe *Facundo* como propuesta de lectura. Tal análisis nos ayudará a situar el tema dentro cada producto editorial.

Posteriormente, mediante el abordaje de las operaciones de reducción y censura -que acotan y cercenan la información presentada-, mostramos que las propuestas editoriales ubican al *Facundo* en los márgenes de la literatura caracterizándolo como: 1) obra producida por un político (no por un escritor), 2) texto fundante u “obra de ideas” y forjadora de la identidad argentina, que refuerza su condición de texto de los orígenes, 3) lectura ineludible de la tradición escolar y pieza clave del canon impuesto por la tradición bibliográfica de los libros de texto, y 4) relato “verídico”, exento de una dimensión estética.

Cabe aclarar que, como adelantamos en la introducción, los libros del corpus responden a una autoría colectiva, conformada por redactores, editores, diseñadores, correctores de estilo, coordinadores editoriales, etc. El equipo de profesionales que intervienen le asigna a cada libro de texto una identidad *editorial* (no individual): es el libro de Estrada, el libro de Puerto de Palos, el libro de Longseller. En tal sentido, cuando describamos y expliquemos las acciones que lleva a cabo este dispositivo de lectura siempre nos referimos al mismo como obra y producto de una política editorial determinada colectiva. Hecha esta aclaración en lo sigue presentamos el análisis.

3.1 La “organización” didáctica. Las colecciones y los capítulos

3.1.1- La propuesta de Longseller : *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles del año 2014*



Imagen 1. Los libros de Longseller de la colección Enfoques

La serie Enfoques de Longseller responde estrictamente a lo estipulado por el currículum y respeta la graduación de los ciclos. Está formada por tres libros diseñados para cuarto, quinto y sexto año de la Escuela Secundaria, respectivamente. *Facundo* se inscribe en el tomo denominado *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*, ejemplar de seis capítulos que incluyen todas las formas literarias que son propuestas por el *Diseño Curricular*. No obstante, es el capítulo 2, en que se inscribe la obra de Sarmiento, el que abandona la concepción cosmogónica y dispone un abordaje desde lo temático. Su título “La literatura, el poder y la política” promueve un tratamiento que se asemeja a la presentación clásica de libros de texto de periodos anteriores³⁹

Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, la estructura de cada capítulo se mantiene, repitiendo las mismas secciones y poniendo el foco en el contexto histórico, social y cultural de una sola obra en particular que es pensada como punto de partida de todas las otras posteriores⁴⁰.

³⁹ Lo mismo ocurre con el capítulo 3 -dedicado al género de no ficción- denominado “La literatura, el periodismo y la historia”.

³⁹Las obras que estructuran los otros capítulos son: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), para el capítulo 1; “El matadero” de Esteban Echeverría (1805-1851), para el

capítulo 2; *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh (1927-1977), para el capítulo 3; *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (1927-2014), para el capítulo 4; “El monte de las ánimas”, de Adolfo Bécquer (1836-1870), para el

Índice		Historia 3
<p>Capítulo 1 La cosmovisión realista y el Realismo</p> <p>CONCENTRADOS EN LA LECTURA <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i>, de Miguel de Cervantes Saavedra 8 El autor 13</p> <p>CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y CULTURAL 4</p> <p>CONTEXTO LITERARIO 15 El Barroco 15</p> <p>HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS Una novela realista 16 Lectura y análisis de fuentes 17 Los comienzos de la novela 18 La novela de caballería 18 La novela moderna 19 <i>Don Quijote de la Mancha</i> 19</p> <p>HERRAMIENTAS DE PRODUCCIÓN 21 La reseña literaria 21 Características de la reseña literaria 22</p> <p>OTRAS LECTURAS 23 “La risa”, de Emilia Pardo Bazán 23 La literatura realista 26 El Naturalismo 27</p> <p>INTERTEXTUALIDAD 28 <i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i>, Anónimo 28 La novela picaresca 33 Características de la novela picaresca 33 <i>La vida de Lazarillo de Tormes</i> 34 Lectura y análisis de fuentes 35 La literatura y el cine 36 La literatura y las preguntas 36</p> <p>ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN 37 “Conejo”, de Abelardo Castillo 37</p>	<p>Capítulo 2 La literatura, el poder y la política</p> <p>CONCENTRADOS EN LA LECTURA <i>El Matadero</i>, de Esteban Echeverría 42 El autor 51</p> <p>CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y CULTURAL 52</p> <p>CONTEXTO LITERARIO 53 Hacia una literatura nacional 53 La literatura y la realidad 54 “El Matadero” y el lugar de la ficción 54 El Romanticismo rioplatense 55 ¿Cuadro de costumbres o cuento realista? 55 Lectura y análisis de fuentes 56 El narrador de “El Matadero” 57 La estructura narrativa 57 La paradoja 58</p> <p>HERRAMIENTAS DE PRODUCCIÓN 59 El ensayo 59 Características del ensayo 61 Cómo escribir un ensayo 67</p> <p>OTRAS LECTURAS 23 <i>Facundo</i>, de Domingo F. Sarmiento 62 Literatura y política 64 La imposición de una antinomia 64 Lectura y análisis de fuentes 65</p> <p>INTERTEXTUALIDAD 66 <i>La malasangre</i>, de Griselda Gambaro 66 La autora 70 El teatro y el compromiso 71 La malasangre y el abuso de poder 71 Lectura y análisis de fuentes 72 El esquema actancial 73 El texto dramático y el texto espectacular 74 La estructura externa del texto dramático 75 El conflicto dramático 75 La literatura y el cine 76 La literatura y las preguntas 76</p> <p>ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN 77 “Cabecita negra”, de Germán Rozenmacher 77</p>	

Imagen 2. La estructura de los capítulos 1 y 2 en Longseller

Como muestra la imagen (2), el índice que se encuentra ubicado al inicio del libro presenta la lectura de una obra nodal –destacada con color–, mientras que el resto de los textos y secciones aparecen vinculados a ella. Para el caso que nos convoca, la lectura central es “El matadero” de Esteban Echeverría, y *Facundo* se integra dentro de esas “otras lecturas” que son

capítulo 5 y “El árbol de la buena muerte”, de Héctor G. Oesterheald (1919-1977), para el capítulo 6.

presentadas como acompañamiento e intertexto del cuento a partir de su relación con el tópico del “bárbaro”. Sin embargo, al proponer la lectura de *Facundo* a partir de “El matadero” se produce una doble operación editorial: por un lado, se reivindica la obra del autor sanjuanino como paradigmática del género ensayo, puesto que el énfasis está puesto en la distinción genérica respecto del cuento de Echeverría. Por otro, al ubicarla junto a un fragmento del *Manual de zonceras argentinas* de Arturo Jauretche permite un trabajo sobre la interpretación de *Facundo* o de su paráfrasis. En efecto, dentro del libro de texto solo se privilegia el extracto en el que Jauretche retoma la fórmula sarmientina y la discute, dejando de lado algunos argumentos importantes que el autor realiza respecto de la capacidad escrituraria de Sarmiento como veremos en § 4.3.2. Asimismo, cabe mencionar que el *Manual...* no aparece mencionada desde el índice, sin embargo, es profusamente abordada dentro de este ejemplar. Jauretche se constituye como un autor con amplia relevancia dentro del *Diseño Curricular* ya que su otra obra *Filo, contrafilo y punta* es sugerida como lectura para varios años de la educación secundaria. Longseller subraya dicha cuestión y la justifica no solo presentando a este escritor desde este libro de texto en particular, sino también desde otras colecciones escolares como es el caso de *Para principiantes* cuyo tomo denominado “Pensamiento nacional” presenta la imagen de Jauretche en la portada (como se evidencia en anexo § 2.)

Algo similar ocurre con *La malasangre*, obra dramática de Griselda Gambaro que también es propuesta como lectura desde Longseller. En efecto, al presentarla como intertexto de “El matadero” refuerza la operación pedagógica de ofrecer una gran diversidad de géneros literarios. No obstante, reduce también este texto a una sola lectura posible: la que pone el foco en el autoritarismo patriarcal ejercido por Benigno. De este modo, se deja de lado otros análisis posibles respecto de las otras relaciones interpersonales que se suceden en la obra y que resultan indispensables tanto para el desarrollo como para el desenlace del conflicto.

También con “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher —cuento que cierra el capítulo—, se produce una reducción: al retomar la dicotomía sarmientina se propone la revisión del concepto “bárbaro”, a partir de lo que, desde el cuento, puede reconocerse como las huellas de un pensamiento clasista y descalificador. La elección del corpus por parte de Longseller responde con creces a las sugerencias literarias del *Diseño Curricular*, puesto que, de los veinticuatro autores propuestos y que son mencionados en el catálogo de apertura, trece responden a las indicaciones curriculares y de esos trece, ocho respetan también la obra (ver anexo §3). Por lo tanto, Longseller cumple con aceptar ciertos lineamientos e indaga las diferencias genéricas, aunque circunscribe los modos de leer a un tema particular: el poder y las diferencias de clase.

3.1.2. Los libros de texto del grupo Macmillan: Puerto de Palos y Estrada

Respecto de los libros de texto particulares de este grupo, subrayamos que Puerto de Palos saca al mercado en 2013 *Literatura 5. Desde las lentes realista mimética y fantástico maravillosa* (3) perteneciente a la serie Activados. Dicha serie ya venía funcionando al menos desde 2001.⁴¹ Con relación a Estrada, su libro de texto *Literatura 5. Una perspectiva realista fantástica*, de la colección Huellas (4) es publicado en 2015. Ambas editoriales, al igual que Longseller, apuestan a una previsibilidad de lectura y por ello, en todos los casos, los capítulos repiten una misma estructura.

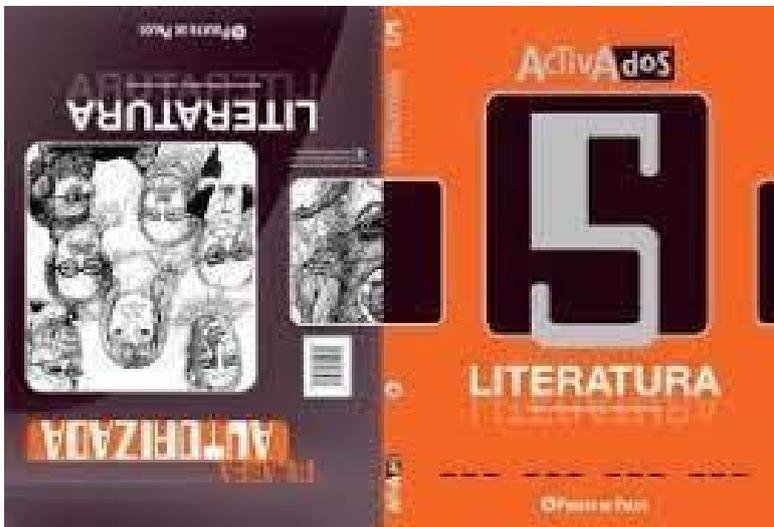


Imagen 3. Tapa y Contratapa de la edición de Puerto de Palos (2013)

⁴¹La serie publicada en el año 2001 se llama Activa y fue diseñada específicamente para el nivel Polimodal.

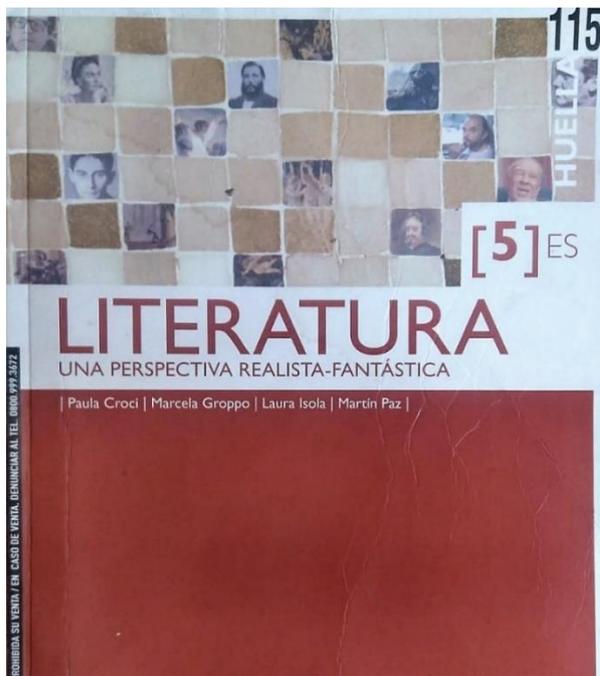


Imagen 4. Tapa de la edición de Estrada (2015)

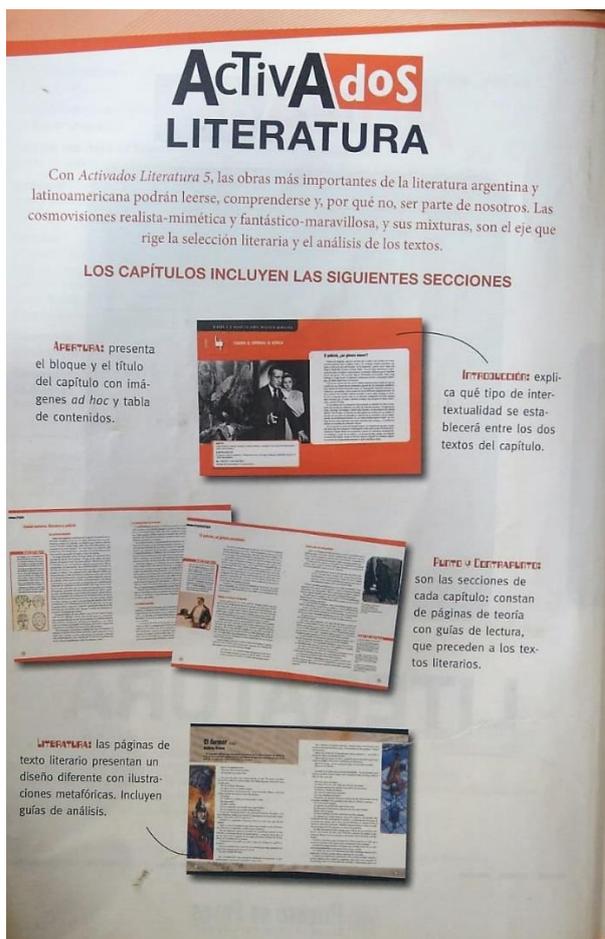


Imagen 5. Páginas iniciales del libros de texto de Puerto de Palos

Bloque 5. Las revoluciones.....

Introducción: La literatura de la revolución.....

1. La revolución en los tiempos modernos: *El siglo de las luces*, de Alejo Carpentier.....

2. Héroes y traidores: *Hijo de hombre*, de Augusto Roa Bastos.....

3. Una revolución personal: *Diario de Cabo Haitiano a Dos Ríos*, de José Martí.

4. La escritura en tiempos de crisis: *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh.....

Letras cruzadas: Utopías y distopías revolucionarias: *Rebelión en la granja*, de George Orwell.

Plan lector: *Julio César*, de William Shakespeare.

Plan escritor: texto comparativo, texto argumentativo, noticia, diario de viaje, reseña, discurso, carta y canción.....

Imagen 6. Índice del libros de texto de Estrada

Para indagar en el análisis organizativo de Puerto de Palos, debemos mencionar que *Literatura 5. Desde las lentes realista-mimética y fantástico-maravillosa* se estructura a partir de dos bloques que contienen cuatro y tres capítulos respectivamente más un capítulo 0 previo a ellos, que funciona a modo de introducción. La división planteada responde concretamente a la clasificación por cosmovisiones que es desarrollada por el *Diseño Curricular*. De este modo, el bloque 1 propone abordar textos desde la lente realista-mimética y el bloque 2 desde la fantástico-maravillosa. Asimismo, cada capítulo asocia las obras a un tópico particular que es propuesto desde el título (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. La estructura general del libros de texto de Puerto de Palos

BLOQUE 1 DESDE LALENTE REALISTA-MIMETICA	BLOQUE 2. DESDE LALENTE FANTASTICO-MARAVILLOSA
<p>Capítulo 1: Historia y literatura: La figura de Rosas</p> <p>Textos: “El matadero” de Esteban Echeverría y <i>El farmer</i> de Andrés Rivera</p>	<p>Capítulo 5: El realismo desde los ojos latinoamericanos</p> <p>Textos: <i>Cien años de soledad</i>” de Gabriel García Márquez y “¡Diles que no me maten!” de Juan Rulfo</p>
<p>3.2.2: Civilización y barbarie</p> <p>Textos: <i>Facundo</i> de Domingo F. Sarmiento y <i>Martin Fierro</i> de José Hernández</p>	<p>Capítulo 6: Al acecho de lo fantástico</p> <p>Textos: “El milagro secreto” de Jorge Luis Borges y “No se culpe a nadie” de Julio Cortázar</p>

<p>Capítulo 3: Literatura y militancia</p> <p>Textos: <i>Operación Masacre</i> de Rodolfo Walsh y “La verdad es la única realidad” de Paco Urondo</p>	<p>Capítulo 7: La ciencia y el futuro en la literatura</p> <p>Textos: <i>El Eternauta</i> de Héctor G. Oesterheld y <i>Trafalgar</i> de Angélica Gorodischer</p>
<p>Capítulo 4: Cuando el criminal se acerca</p> <p>Textos: La pregunta de sus ojos de Eduardo Sacheri y “El dios de los toros” de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares</p>	
<p>“Biblioteca Activa”. Relatos fragmentados de <i>Juan Moreira; A sangre fría</i>, Versos sencillos (sel.), <i>Cosecha roja</i></p>	<p>“Biblioteca Activa”. Relatos de Ray Bradbury e Isabel Allende</p>
<p>“Museo Activo”. Selección de obras pictóricas relacionadas con los textos literarios</p>	<p>“Museo Activo”. Selección de obras pictóricas relacionadas con los textos literarios</p>
<p>“Palabra autorizada” Textos críticos de literatura que conectan con el capítulo 0</p>	

Se trata de una propuesta que presenta una primera parte dedicada a la perspectiva realista donde solo se respetan cuatro autores y/u obras sugeridas del *Diseño Curricular* de los trece que aparecen en total. Para la segunda parte, dedicada a lo fantástico y maravilloso, se observa un mayor apego al *Diseño*, al presentar siete textos y/o autores sugeridos, sobre los ocho que ofrece el libro de texto. En síntesis, en este caso se brinda más del 50% de literatura argentina: trece textos de los veintinueve que están en el libro son nacionales, con solo tres que pertenecen a la literatura latinoamericana y sin presencia de textos españoles. La característica distintiva de esta propuesta es que las lecturas centrales están pensadas para ser leídas en clave confrontativa, es decir, como “Punto y Contrapunto”. Esto significa que un texto es pensado como disparador y otro plantea el mismo tema desde una perspectiva diferente, que el libro de texto, determina y fortalece como contraria. La organización, como mecanismo de mediación editorial, opera aquí en forma evidente: en Puerto de Palos, *Facundo* se establece como punto de partida del capítulo 2 denominado “Civilización y barbarie”, junto con el contexto histórico y social de la obra. La lectura pensada como “Contrapunto” es *Martín Fierro* de José Hernández, que se instala como la *otra* mirada, antitética a la de Sarmiento.

Por otra parte, cada uno de los capítulos presenta las mismas secciones, repitiendo la idea de previsibilidad antes señalada: “Punto”, “Contrapunto”; “El texto y la crítica” –sección pensada para acercarle al lector aquellos estudios sobre los textos literarios trabajados a cargo de autores prestigiosos– y “Escritura activa”, espacio para la producción escrita de los alumnos. Al final de los dos grandes bloques que estructuran el libro en su totalidad, se presenta la sección “Biblioteca activa”, que contiene relatos representativos de las cosmovisiones abordadas (Ver Anexo §5). Además, cuenta con una unidad denominada “Museo activo”, en la que se exhiben siete obras pictóricas relacionadas con lo visto en algunos capítulos. (Ver anexo §6). Como novedad editorial, el libro presenta, en su contratapa, una sección denominada “Palabra autorizada” que aparece en formato inverso al libro central (Ver anexo §7) y que pretende ser una ampliación de lecturas. Son fuentes directas de escritores e intelectuales que reflexionan sobre el hecho literario y el problema de los géneros.⁴²

Por su parte, *Literatura 5. Una perspectiva realista fantástica* de la editorial Estrada, se trata de un libro de texto que muestra importantes divergencias con el *Diseño Curricular* pues ofrece numerosa literatura en lengua no española: Franz Kafka, Francis Bond Head, Ovidio, Ítalo Calvino, George Orwell y William Shakespeare se distribuyen a lo largo del libro ocupando diferentes capítulos, proponiendo al menos un caso de literatura en lengua no castellana para cada uno de ellos⁴³. De esta manera, se amplía la perspectiva de lectura del currículum.

En el caso particular de *Facundo*, este aparece en el capítulo 2 denominado “La identidad”, precedido por una introducción que se titula “En busca de la argentinidad” siendo explícita la relación de la obra con la idea de lo nacional. Asimismo, al ser el texto que abre el capítulo se configura como aquel que sienta las bases para pensar una noción de identidad posible, siempre vinculada a la constitución de los destinatarios-lectores en cuanto a ciudadanos argentinos. Es un capítulo que se destaca, además, por su claro anclaje historiográfico presentando a la literatura como espejo del hecho histórico. En efecto, en esta propuesta la literatura sobre la identidad se inicia con la literatura romántica de Sarmiento para continuar con obras posteriores, a partir de saltos temporales importantes. Se trata de una intertextualidad que tiene como objetivo fortalecer la perspectiva diacrónica y dicotómica de

⁴² Los textos que integran esta sección son: “Aproximación a lo literario” de Jerome Bruner; “¿Qué es la literatura?” de Terry Eagleton; “La poesía al alcance de los niños” de Gabriel García Márquez; “El cuento como género literario en América Latina” de Mempo Giardinelli; “La muerte del autor” de Roland Barthes; “La narración” de Irene Klein y “El sentimiento de lo fantástico” de Julio Cortázar.

⁴³ Kafka comprende el bloque denominado “La ley”; Bond Head, “La identidad”; Ovidio, “Los amores”; Calvino, “La tierra” y Orwell y Shakespeare se incluyen en “Las revoluciones” único bloque que comprende dos autores.

la realidad. Así, la fórmula “civilización y barbarie” de Sarmiento se continúa dentro del mismo capítulo con el “enfrentamiento” entre Cambaceres y Marechal, autores que, sin ser contemporáneos son expuestos como representantes de ideas contrarias. También se contraponen “Casa tomada” de Julio Cortázar y “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher con el objetivo de profundizar otra dicotomía: la peronista-antiperonista. Se tratan entonces, de fórmulas binarias que se vinculan y se desarrollan a partir de la propuesta antinómica fundante de Sarmiento que sientan las bases de una identidad argentina posible y que se refuerzan mediante la estructura de los capítulos y el modo en que la obra *Facundo* se integra a cada uno de ellos.

Como el análisis ha revelado, Puerto de Palos incluye a *Facundo* dentro de un proyecto comparativo que, bajo el título “Civilización y barbarie”, contrasta la obra de Sarmiento con el *Martín Fierro*. Por el otro, Longseller la inscribe en un capítulo donde se propone cabalmente trabajar la obra de modo intertextual con el *Manual de zonceras argentinas* de Arturo Jauretche, texto no literario. Si bien la figura del bárbaro es central pues resulta la llave para dar paso a otros textos posteriores bajo la idea del autoritarismo, también propone como nexo el asunto del género en tanto concepto articulador que admite continuidades y/o rupturas. Asimismo, Longseller privilegia el concepto de ficción al ser “El matadero” el texto central del capítulo, puesto que como manifiesto político social presenta muchas similitudes con *Facundo*. Estrada por su parte, focaliza la atención en el ensayo del sanjuanino y propone una intertextualidad que si bien es más diversa respecto de la ofrecida por Puerto de Palos, continúa reforzando una visión binaria de la identidad argentina.

En todos los casos y apelando al mecanismo de la organización, la obra de Sarmiento es analizada en tanto texto que fija y configura identidad y se constituye como un manifiesto sustancial que supo leer los problemas fundantes de nuestro país y que se proyecta pedagógicamente como matriz de análisis para las posteriores etapas históricas.

3.2. *Facundo* en los márgenes de la literatura

En el presente segmento, intentamos demostrar de qué formas particulares las propuestas editoriales llevan a cabo la “desliteraturización” de *Facundo*. Como venimos sosteniendo, la valoración de la obra se produce a partir de ser considerado como texto “híbrido” o, en su defecto, “ensayo sociopolítico”, omitiendo del análisis los rasgos estéticos. De este modo, la relevancia de la obra reside específicamente en configurar la identidad

nacional argentina mediante la consolidación de la fórmula “civilización y barbarie” que se constituye en una clave de lectura muy eficaz para analizar gran parte de la literatura ulterior.

No obstante, las controversias sobre el género de *Facundo* –cuestión que desandamos en 3.5– nos lleva a problematizar aquí la cuestión sobre *lo literario*.

La aceptación de *Facundo* como literatura responde, principalmente, a que el canon de literatura argentina construido por personalidades de gran influencia, reseñan la obra de Sarmiento. El aval lo otorgan Juan María Gutiérrez -quien es considerado por Amante (2003) como el primer gran crítico argentino-, Ricardo Rojas, José Ingenieros o Leopoldo Lugones, que han incluido a *Facundo* dentro del parnaso literario. En efecto, Lugones en 1911 consideró a esta obra y a *Recuerdos de provincia* como textos de la talla de la *Iliada* y la *Odisea*. Las colecciones de literatura más emblemáticas de Rojas e Ingenieros: *La Biblioteca Argentina* y *La Cultura Argentina*, respectivamente, alojan a *Facundo*. En el siglo XX, Jorge Luis Borges y Ezequiel Martínez Estrada dan sus razones para justificar que *Martín Fierro* y *Facundo* son “las obras nacionales”. Estos “escritores críticos” (García Romeu, 2007) definen si un texto es literario. En efecto, se trata de escritores que trabajan sobre la obra de otros escritores y poseen la influencia suficiente como para canonizar cierta literatura, en un periodo en que la autonomización literaria y la profesionalización del escritor se encuentran ampliamente definidas. Sin dudas, tanto la crítica como la industria editorial han realizado acciones concretas que legitiman a *Facundo* como literatura.

Por otro lado, debemos aclarar que no es sino hasta la Batalla de Caseros que la literatura se definía por ser la necesaria expresión de una futura nacionalidad y por ello, primaba su condición de arma de combate (Myers, 2003). Empero, hay una matriz que se instala alrededor de *Facundo* desde su publicación y que se vincula estrechamente con la gran habilidad de Sarmiento: el poder revolucionario de su escritura que logra establecer una “literatura fundante”. Trabajar profusamente sobre la irrupción estética, detenerse en los procedimientos que la destacan, subrayar en qué momentos de la obra esos recursos se hacen más evidentes e indagar en los efectos de sentido resulta un modo de leer la obra que no solo justificaría la inclusión de *Facundo* en el grupo de textos literarios sino que abordaría uno de los objetivos más importantes que el *Diseño Curricular* propone: el que se vincula con el trabajo sobre el lenguaje. Así, “distinguir rasgos de estilo, identificar las particularidades y regularidades de los géneros y/o advertir continuidades y rupturas en las obras y los autores” (2011: p. 26) resulta una orientación didáctica que puede llevarse a cabo desde un abordaje que contemple la lectura de *Facundo* a partir de sus rasgos escriturarios.

Entonces, nos encontramos ante una aparente paradoja: los libros de texto ubican a *Facundo* dentro de “la literatura” –siguiendo la tradición editorial y crítica que ya mencionamos–, pero despliegan diversos mecanismos de “desliteraturización” que colocan a la obra en una zona extraliteraria. Uno de los mecanismos puestos en juego para lograrlo lo constituye el tratamiento discursivo que las propuestas editoriales realizan sobre la figura del autor al configurarlo como político más que como artista y escritor. Sobre esto nos detenemos en el apartado siguiente.

3.2.1. El Sarmiento político. Sarmiento versus Alberdi

Resulta evidente la trascendencia política de Sarmiento en la historia argentina. Su magnitud es resaltada desde los libros de texto a partir de la constante comparación con el escritor y ensayista Juan Bautista Alberdi. No obstante, debemos aclarar que si bien las propuestas pregonan que las posiciones que caracterizan a ambos intelectuales son contrarias, no puntualizan en qué consisten sus desacuerdos y propician, así, un resumen muy débil sobre el debate de sus ideas:

Ejemplo 1: Puerto de Palos (p.48)

La tradición liberal argentina cuenta entre sus precursores a Juan Bautista Alberdi y a Domingo Faustino Sarmiento. Sus desacuerdos constituyeron uno de los grandes debates ideológicos de la Argentina. Alberdi siempre reivindicó las libertades civiles pero destacaba la necesidad de construir una república fuerte con un poder centralizado, por eso, en un principio intentó acercarse al rosismo. Sarmiento, en cambio, aspiraba a la construcción de una república virtuosa con pleno derecho para sus ciudadanos. Tras sus viajes a Estados Unidos, se inclinó por el modelo estadounidense en el que veía garantías de libertad, acceso a la educación y a la formación de un mercado nacional. A pesar de las diferencias, ambos creían en la necesidad de institucionalizar el país mediante reglas proclamadas por un Congreso general constituyente, es decir, consideraban la necesidad de proclamar una Constitución que estableciera los derechos y las garantías de las personas.

Como vemos, las diferencias aquí planteadas hacen alusión a conceptos tales como “república fuerte” -a la que aspiraba Alberdi- o a una “república virtuosa” -imaginada por Sarmiento-; sin embargo, los libros de texto no agregan información sobre lo que implican dichas concepciones. De este modo, se enuncian conceptos que no buscan la posibilidad de desarrollar sentido crítico, sino que son propuestos en tanto axiomas ideológicos que deben ser aprehendidos. Dicho de otro modo, se tratan de afirmaciones no suficientes –y mucho menos acabadas– que solo permiten dejar en claro que ambos protagonistas presentan diferencias. Se trata de una operación discursiva que tiene como intención consolidar a ambas figuras en tanto

intelectuales de la época; instalarlos como los protagonistas principales de la batalla intelectual y política del periodo, sin profundizar en sus ideas disímiles.

3.2.2. Ideas y controversia. La figura “discutida” de Sarmiento

En los libros indagados, Sarmiento es presentado como una figura controversial, con actos que, para muchos historiadores, se catalogan como “deshonrosos”. Sin embargo, las acciones concretas que resultan condenables nunca se precisan y ocupan el lugar de meros comentarios; por el contrario, los logros sí son explicitados, como lo demuestra el caso (2).

Ejemplo 2: Puerto de Palos (p.48) (cursiva nuestra)

su *discutida* figura tiene dos aspectos complementarios: por un lado, fue uno de los grandes actores políticos de la época; por otro, fue uno de los grandes intelectuales que intentaron pensar un proyecto de Nación

Como se observa, el participio en función adjetiva “discutida” muestra la impronta controversial que rodea a la figura de Sarmiento, pero permite eludir en qué consisten esas controversias y desde qué sectores provienen las críticas más fuertes. Como vemos, lo que complementa su figura son dos rasgos altamente positivos, con lo cual se diluye el impacto del término aludido. Por su parte en (3), observamos que la caracterización positiva de Sarmiento se construye de un modo despersonalizado, recurriendo a una perífrasis pasiva (“es recordado”), pero sin presentar un complemento agente que permitan reponer quiénes son los sujetos que lo recuerdan de ese modo.

Ejemplo 3. Puerto de Palos (p.48) (cursiva nuestra)

Sarmiento *es recordado* como el gran fundador de escuelas y bibliotecas, y como el gran hacedor de escuelas públicas, *pero* también fue uno de los grandes teóricos acerca de la creciente necesidad de progreso que la conformación del Estado-Nación demandaba

También en ese ejemplo aparece el conector “pero” sin cumplir la función adversativa característica, es decir, no contrapone una idea con otra, sino que resulta restrictivo, en la medida en que no niega lo dicho, sino que añade información que se presenta como relevante y que orienta a un determinado epílogo. En efecto, en tal construcción, ese segundo segmento funciona como orientador de cierta conclusión particular: Sarmiento fue un gran teórico de la creciente necesidad de progreso que demandaba el Estado-Nación. Como es evidente, los aspectos discutibles en la postura de Sarmiento no se hacen manifiestos, pues la propuesta editorial no argumenta sobre la figura polémica que representa ni cuáles serían las ideas

controversiales a las que se refiere.⁴⁴ Del mismo modo, el libro de texto de Estrada lograr eludir también la dimensión polémica de la figura del autor subrayando de modo positivo sus proyectos y convicciones, tanto en el plano literario como en el político:

Ejemplo 4. Estrada (p.35) (cursiva nuestra)

Sarmiento buscaba, a través de sus escritos, desprestigiar esa misión [la de la persecución de Rosas hacia los expatriados] y respaldar la causa que defendían sus compatriotas en el exilio. A ese motivo ocasional se le sumaban otras razones menos inmediatas. En el plano político, *levantar la bandera de la civilización contra la barbarie*, representada para Sarmiento por el gobierno de Rosas y sus simpatizantes. En el plano personal, posicionarse en el ámbito literario y establecer un liderazgo político con vistas a su proyecto presidencial

Como es evidente, la frase que resaltamos en cursiva *levantar la bandera de la civilización contra la barbarie*, modela una imagen heroica y potente de Sarmiento. En ese sentido, *Facundo* se presenta como la obra con mayor proyección de la historia de la literatura argentina que logró enorme éxito en tanto modelo interpretativo de la realidad. Estas afirmaciones no buscan desentrañar en las causas de ese éxito, y entonces cimentan la idea de “genio”: de un Sarmiento que se constituye como el gran “diagnosticador” y creador de “identidad”.

Tales apreciaciones se vinculan con las características que rigen en la mayoría de los libros de texto: enunciar los contornos problemáticos de la figura de Sarmiento, pero sin indicar fehacientemente cuáles son ni ahondando en sus perspectivas ni en las de sus adversarios. De este modo, las propuestas editoriales le asignan a Sarmiento una supremacía en tanto intérprete de su entorno, ejemplar educador y agente político, aptitudes que se destacan por sobre su condición de escritor.

En suma, podríamos señalar que las omisiones y/o las generalidades ofrecidas reproducen una narrativa que consolida un fuerte conglomerado de ideas que son construidas por intereses diversos y que terminan imponiéndose a la sociedad toda. De este modo, y mediante mecanismos de mediación editorial escolar, la desliteraturización en estos casos resulta operativa a la construcción de una cultura nacional legítima (Grimson, 2000) mediante una tradición inventada (Ossenbach y Somoza, 2001; Hobsbawn y Ranger, 2002;) que tiene su correlato en la anulación de las características literarias de la obra con los fines que hemos enunciado hasta aquí.

⁴⁴ Frases agresivas y reconocidas en cartas de Sarmiento como la de no economizar la sangre de los gauchos puesto que solo sirven para abono de la tierra, aparece aquí invisibilizado, sin embargo, forman parte sustancial de un relato que nos permite reconstruir al hombre Sarmiento.

3.3. *Facundo* como literatura de los inicios

Otra de las características fundamentales que nuclea a este grupo de libros de texto es el hecho de presentar al *Facundo* como texto de los inicios de la literatura argentina en tanto operación de nacionalización (Romero, 2004; Cucuzza, 2007). Tal tendencia, que se realiza de manera paulatina, comienza a observarse en las propuestas editoriales publicadas a partir de 1990 mediante la omisión de aquellos textos conocidos como independentistas⁴⁵, ubicando, específicamente, el origen de la literatura nacional, en las figuras de Echeverría y Sarmiento. En términos de Jitrik (2010):

Se podría decir, pensándolo en términos de textualidad, que una literatura nacional comienza permanentemente. Es decir, está permanentemente buscando su forma y, si no fuera así, no se podría hablar de literatura nacional como conjunto. Hay momentos en la producción literaria ya concreta, textual, en que esa idea del comienzo como fundación está ligada al mismo tiempo al concepto de innovación.

Concretamente, cuando Echeverría sienta las bases del Romanticismo en la Argentina tiene la convicción de que está en un momento de fundación. Sarmiento postula lo que debe ser una literatura remitiéndose a Echeverría, pero con diferencias. Ni hablar de momentos posteriores del siglo XX. Antes de la vanguardia, el Modernismo supuso el comienzo de la literatura y así siguiendo. Pero en términos convencionalmente históricos, la literatura argentina comienza cuando empieza a haber una conciencia de la necesidad de que exista una literatura. Y eso, yo creo, se da prematuramente en la época de la revolución. Se da en la época rivadaviana (p. 10)

Las tres propuestas editoriales que forman parte de nuestra investigación consolidan al *Facundo* como texto de los orígenes eliminando de su plataforma de lectura a un corpus de textos anteriores, o bien de escritores contemporáneos a Sarmiento –a excepción, como hemos advertido de Echeverría–. En efecto, los libros legitiman a ambos autores como los pioneros

⁴⁵ Algunos de los textos que aparecen en propuestas editoriales anteriores a este periodo son: Manuel José de Lavardén, Luis de Tejeda, Vicente López y Planes, y Juan Cruz Varela, entre otros.

de la literatura nacional. Por otra parte, atribuyen la acuñación de la fórmula “civilización y barbarie” a Sarmiento, cuando, en realidad se trata de una fórmula discursiva que ha sido generada previamente y ha circulado por múltiples revistas periodísticas unitarias (de la Fuente, 2016). De ese modo, el origen de la tradición literaria se configura desde y por *Facundo* a partir de la idea de identidad nacional expuesta. De ahí que en la propuesta de Estrada, tanto el capítulo como el título que se ofrecen para presentar al texto, se denominen: “La identidad” y “La búsqueda de la argentinidad”. Podría postularse que la labor escrituraria de Sarmiento resulta tan innovadora que implica un corte, un comienzo de tal magnitud que la tradición anterior queda obturada en tanto germen de nuestra identidad. No es casual, entonces, que los postulados de Piglia respecto del origen de la literatura sean evocados por las propuestas textuales que, en el caso de Longseller, aparecen, incluso, como carátula del capítulo:

Ejemplo 5 Longseller (p.41)

Se podría decir que la historia de la narrativa argentina empieza dos veces: en El Matadero y en la primera página del *Facundo*. Doble origen, digamos, doble comienzo para una misma historia. De hecho, los dos textos narran lo mismo y nuestra literatura se abre con una escena básica, una escena de violencia contada dos veces.

Ahora bien, ¿qué argumentos convalidan la posibilidad de que también textos literarios anteriores a *Facundo* marquen identidad? Para Poch (2014), aquellos textos independentistas forjan una literatura que, aun cuando se desarrolle en un periodo en que la misma existencia de la nación no se encontraba consolidada, ponen de manifiesto un imaginario respecto de la identidad argentina. En efecto, en producciones como las de Pantaleón Rivarola o Juan Cruz Varela,⁴⁶ se puede percibir un germen que funciona como la base esencial para la construcción de identidad legitimada y que se caracteriza por silenciar conflictos sociales, étnicos, culturales, entre otros, con el único propósito de traslucir un tipo de “discurso patriótico, que se mostraba cohesionado por ideologemas ilusoriamente unívocos y transparentes” (Poch, 2014: p.106).

Visto de este modo, la literatura independentista puede entenderse como una dialéctica que explica ciertas imágenes de *nación* y *nacionalidad* que también formaron parte de una tradición inventada. Para Poch, los escritores anteriores a Sarmiento trascienden el mote de meros precursores con el que muchas veces son catalogados. No obstante y de manera

⁴⁶ Pantaleón Rivarola (1757-1821) fue nombrado teólogo asistente real. Fue invitado a participar del Cabildo Abierto el 22 de mayo de 1810. Escribió relatos de no ficción y poesía, entre ellos: *Metafísica*, de 1788; *Novena del Glorioso San Martín Obispo Patrón Principal de la muy Ilustre y Noble Ciudad de la Santísima Trinidad* de 1790 y *Romance heroyco que se hace relación circunstanciada de la gloriosa reconquista de la ciudad de Buenos Aires* de 1807, entre otros. Por su parte, Juan Cruz Varela (1794-1839) fue poeta, periodista y doctor en teología. Entre sus obras se destacan: *La Elvira* de 1817, *A los valientes defensores de la libertad en la llanura de Maipo* de 1818, *Triunfo de Ituzaingó* de 1827 y las tragedias *Dido* de 1823 y *Argia* de 1824.

paulatina, esta literatura independentista ha dejado de tener su espacio en los libros de texto hasta desaparecer por completo en los libros pertenecientes a nuestra investigación que, como advertimos, consolidan a “El Matadero” de Echeverría y a *Facundo* de Sarmiento como la única literatura de los orígenes.

Por un lado, entonces, las propuestas editoriales abordadas consolidan el mito de los orígenes de la literatura nacional expuesta en términos de “gestación”; una gestación que, si bien atiende a principios y tópicos de escritura particulares y novedosos, se encuentra principalmente para el caso del *Facundo* altamente conectada con la dimensión sociopolítica, bajo el objetivo de conformar una identidad nacional que sobrepase todo valor estético socavando el principio de literaturidad (Sarlo, 1997; 2000). A su vez, dicha identidad encuentra en la dicotomía “civilización y barbarie” una eficacia de tal magnitud que logra instalarse como originaria. En este sentido, el trabajo sobre *Facundo* en tanto mero texto de origen y precursor de la identidad nacional constituye un eficaz procedimiento de “desliteraturización”.

Pero, por otro lado, y en términos pedagógicos, “civilización y barbarie” resulta una dicotomía efectiva, pues permite establecer lazos vinculantes con la literatura del siglo XX, como veremos más adelante. En ese sentido, la plusvalía de *Facundo* permite ubicarlo en el parnaso literario escolar junto a Hernández, Borges y Arlt ocupando ese lugar de consagración a partir de “la potencia de la lengua que inventaron o, lo que es lo mismo, por los combates de la lengua a la que dieron lugar” (Contreras y Prieto, 2005). En efecto, el logro de Sarmiento es haberle otorgado a *Facundo* una textualidad de novela que se refleja en la polifonía de voces que se da entre el narrador, la voz del propio Facundo Quiroga y la de Sarmiento y que resultan funcionales a los argumentos ideológicos que se buscan sostener (Alvarado, 2000) pero dicha distinción y confluencia no es descripta en los libros de texto. Por ende, el análisis de su escritura original que permite pensar en un punto de partida (un germen de escritura posible) queda relegado.

3.4. *Facundo* como lectura ineludible de la tradición bibliográfica escolar

Como advertimos, los libros de texto presentan a *Facundo* en tanto lectura ineludible dentro de la cosmovisión realista que, además, en dos de las tres propuestas texteras funciona como eje vertebral que nuclea a todas las otras lecturas del capítulo. En ese sentido, la obra instala y despliega un eje analítico que servirá de abordaje para la literatura ulterior: la dicotomía “civilización y barbarie” planteada como el *leitmotiv* de todas las obras que acompañan a *Facundo* en los capítulos. Al respecto, retomamos una de nuestras hipótesis rectoras: los libros de texto consolidan un canon literario escolar siguiendo una tradición bibliográfica editorial sin responder al currículum, así como también fijan y perpetúan modos de lectura forjados y legitimados en esa misma tradición. Por ello y atendiendo al hecho de que *Facundo* posee una tradición de lectura consolidada dentro de los libros de texto, observamos que, a pesar de los cambios legislativos y de las nuevas líneas de investigación pedagógicas, su tratamiento se ha mostrado impermeable a otros posibles modos de leer. Incluso, el rito impuesto sobre la lectura del *Facundo* es tal que encontramos consignas similares, por ejemplo, entre libros de texto de más de diez años de diferencia de publicación. En efecto, algunas de las actividades de la propuesta de Longseller del año 2014 replican las del libro *Literatura argentina y latinoamericana. Conectada con la literatura universal* de la editorial Santillana para el ciclo Polimodal del año 1998. Según lo ilustra (6), los puntos 1, 2, y 3 pertenecientes a Santillana se reproducen con mínimas variaciones en la propuesta de Longseller y bajo la misma numeración y orden (7).

Ejemplo 6. Santillana (1998: p 57) (cursiva en el original)

1. Expliquen el significado del vocativo que abre la exclamación inicial: *Sombra terrible*
2. ¿Con qué objetivo Sarmiento evoca la figura de Quiroga? Infórmense acerca de quien fue Facundo Quiroga, especialmente sobre sus opiniones, sobre la organización nacional y expliquen por qué razones Sarmiento dice que *el polvo que cubre sus cenizas está ensangrentado*
3. ¿Cuáles son las convulsiones internas que *desgarran las entrañas de un noble pueblo?*
4. Averigüen las circunstancias en que terminó la vida de Quiroga y expliquen el sentido de la expresión: *tu trágica muerte*
5. ¿Cómo se presenta en el texto la relación masas populares-caudillismo? Evalúen críticamente esa presencia?. ¿Por qué Sarmiento considera tan negativa esa relación?

Opinión y producción

(...)

3. Elaboren un cuadro en sus carpetas, en el que incluyan elementos propios de la “Civilización” y de la “Barbarie”

Ejemplo 7. Longseller (p.63)

1. Debatan entre ustedes los sentidos del vocativo "Sombra terrible" con que se inicia la exclamación inicial
2. ¿Para qué invoca Sarmiento el nombre de Quiroga? Investiguen en libros de historia e Internet acerca de quien fue Facundo Quiroga y cuáles fueron sus ideas acerca de cómo debía organizarse el país. Averigüen cómo terminó la vida de Facundo y expliquen la expresión "tu trágica muerte"
3. ¿A qué se refiere Sarmiento con "las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo"?
4. Elaboren un listado con los rasgos que caracterizan la barbarie según el fragmento leído
5. Identifiquen las diferencias que plantea Sarmiento entre la figura de Facundo Quiroga y su heredero Juan Manuel de Rosas
6. Relean la siguiente cita: "Un día vendrá, al fin, que lo resuelva, y la Esfinge Argentina, mitad mujer por lo cobarde, mitad tigre por lo sanguinaria, morirá a sus plantas, dando a la Tebas del Plata, el rango elevado que le toca entre las naciones del Nuevo Mundo". Averigüen qué significa esfinge y Tebas y debatan entre ustedes la connotación de dichas palabras
7. A partir del fragmento leído, analicen y debatan entre ustedes de qué manera presenta Sarmiento la relación entre las masas populares y caudillos. Reflexionen acerca de si Sarmiento hace una valoración positiva o negativa de esa relación y expliquen las razones de su posición

Ambas propuestas abordan el mismo fragmento de la obra: la introducción, reincidiendo en el mismo momento de la narración⁴⁷ y proponiendo una clave de lectura similar de corte historiográfico, que se centra en la figura de Facundo Quiroga, en tanto personaje histórico, y en la caracterización del país como un caos. Así, se replican las actividades de otros libros escolares previos y los libros de texto funcionan como textos de fuente de consulta para los libros de texto posteriores (Tosi, 2018). Tanto en los ejemplos (6) y (7), las actividades, que son posteriores a la lectura del texto literario y de la explicación que lo acompaña –algo que resulta recurrente en este soporte de lectura–, se vinculan con una metodología didáctica que presupone que primero debe darse la lectura y luego comprobar la comprensión y asimilación de los contenidos (Tosi, 2012 y 2018). Asimismo, observamos que las consignas tienen una impronta altamente contenidista, debido a que prevalece el rastro de la mencionada lectura extractiva de datos (Tosi 2012 y 2018). En el caso de Longseller, tanto la consigna 3) como la 4) y la 5) presentan tales características.

En este punto, y tomando los principios teóricos de Hall (2007) y Tosi (2018), destacamos que la propuesta de una lectura extractiva de datos resulta una actividad sistemática en el nivel secundario y marca una distancia profunda con la reflexiva y crítica que es característica de la enseñanza superior. Aun cuando aparezcan los verbos "releer", "analizar" o "debatir" que, por su carácter participativo, pueden implicar un acercamiento a una línea de lectura asociada a lo académico, el trabajo cognitivo que se solicita sigue dándose a partir de

⁴⁷ En efecto, en ambas propuestas el fragmento transcrito de *Facundo* se inicia con "Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte..." y finaliza con "...buscar en los antecedentes nacionales, en la fisonomía del suelo, en las costumbres y tradiciones populares, los puntos en que están pegados".

la consideración de tomar como legítimos y únicos los saberes que el libro de texto expresa, soterrando la idea principal que refiere que todos estos dispositivos favorecen solo un sentido que prima sobre los otros posibles. Socavar la multiplicidad de lecturas que despliega toda obra literaria contribuye también a la operación de desliteraturización. Tengamos en cuenta que, en un abordaje respecto de los libros de Ciencias, Tosi (2018) plantea que este tipo de lectura contenidista implica que los estudiantes reproduzcan lo que los textos afirman. Aplicada a la literatura, se trata de fijar un sentido de lectura, erradicando la pluralidad y divergencia de interpretaciones posibles. De este modo, podemos retomar y comprobar otra de nuestras hipótesis: los libros de texto fijan no solo en los segmentos teóricos (la explicación), como mostramos en los apartados previos, sino también en los segmentos instructivos (las consignas), un tipo de lectura que intenta dominar la dispersión en la interpretación y controlar los sentidos. Este modo de leer dirigido entra en tensión con la propuesta planteada desde el currículum oficial: el abordaje de la plurisignificación de las obras literarias.

En suma, las propuestas abordadas fortalecen a *Facundo* como lectura canónica escolar. A su vez, la idea de origen de la identidad argentina que la obra plantea aporta un tópico de lectura oportuno que los libros de texto destacan. El tipo de consignas facilitador y reduccionista para abordar los textos contribuyen a fijar un único sentido de lectura estereotipado y tradicional, que no corresponde con un destinatario alumno activo, participativo y reflexivo que se intenta promover.

3.5. *Facundo* como relato “real”. El problema del género discursivo

Otra de las características hegemónicas de la presentación del *Facundo* en nuestro corpus se circunscribe a su caracterización en tanto relato “híbrido” y texto misceláneo de difícil clasificación. Si bien las tres propuestas que se encuentran bajo análisis coinciden en clasificarlo como un ensayo, no presentan un examen profundo sobre los procesos escriturarios puestos en juego. De ahí que postulemos que el libro de texto trabaja a partir de un imperativo necesario que se vincula con poder asignarle a la obra la pertenencia a un género determinado, operación pedagógica que, a nuestro criterio, se corresponde con a una idea de simplificación didáctica. Recordemos que las operaciones de transposición didáctica que se reconocen como prácticas habituales son las de seleccionar, reducir, simplificar y reformular para que el saber científico pueda ser enseñado (Bravo, 2005). En el caso bajo análisis, los libros de texto simplifican la caracterización de *Facundo* reduciéndolo a un ensayo que da cuenta de nuestra argentinidad. Indagar sobre las formas del texto implicaría abandonar –al menos un poco– su

abordaje sociopolítico y admitir la complejidad que supone la obra al no poder clasificarla fácilmente. Al respecto, Jitrik (2012) menciona que la clasificación literaria no es más que “una preocupación (que) tiene como fondo un marco que supone que la inclusión de un texto en un género es ya una declaración de legitimidad y además que lo que no se somete a ello contradice un código de lectura” (2012: p. 26).

No obstante, Estrada alude, específicamente, al problema del género que caracteriza a la obra y la fragmentación propuesta se encuentra justificada a partir de esto. En efecto, los ejemplos de *Facundo*, que aparecen en dicha propuesta, evidencian esta composición genérica diversa y justamente son transcritos apelando a que representan diferentes géneros: ya sea una biografía, ya sea un ensayo de ideas, ya sea a un cuadro de costumbres. Esta es la justificación que Estrada considera legítima para presentar una fragmentación de la obra posible. Por su parte, el caso 8 de Puerto de Palos explicita la problemática al señalar que la obra instala un debate acerca de los géneros:

Ejemplo 8. Puerto de Palos (p.49) (cursiva nuestra):

Se trata de un texto en el que se produce un *entrecruzamiento de géneros* (...). En este sentido, la obra se inscribe en el ideario romántico, *ya que la mezcla de géneros constituyó una de las marcas del Romanticismo en la literatura*

Si bien esta mención a lo innovador del texto queda reforzada en la sección de Puerto de Palos “El texto y la crítica”, bajo los fragmentos de “La lectura enemiga” de Ricardo Piglia y “Sarmiento y la comprensión de la realidad” de Jaime Rest, no aparecen detallados los procedimientos que Sarmiento despliega en su escritura. El hecho de mencionar que esta mixtura resulta una de las marcas propias del Romanticismo (ver segundo subrayado de 8) da a entender que toda la escritura de ese periodo presenta las mismas características, afirmación que, en realidad, invisibiliza el hecho estético de una escritura personal en tanto proceso creador llevado a cabo específicamente por Sarmiento.

Pero hay más, los textos críticos que Puerto de Palos ingresa como lectura promueven dos modos de leer diferentes: uno para “El matadero” de Esteban Echeverría y otro para *Facundo* de Sarmiento, entendiendo que son los dos escritores contemporáneos más reconocidos del periodo. En este sentido, Puerto de Palos alude a dos especialistas en Literatura Argentina –ambos se desempeñaron como docentes de la Universidad de Buenos Aires–: por un lado, invoca la idea de Piglia de que la obra de Echeverría logra distinción debido a que “el registro de la lengua popular que está manejado por el narrador como una prueba más de la bajeza y la ‘animalidad’ de los bárbaros, es un acontecimiento histórico” (Puerto de Palos, 2014:p. 41) y, por el otro, refiere a Cristina Iglesia, para determinar que en *El matadero*, “el

pueblo es sordo, ciego y sobre todo dócil ante los mandamientos de los federales” (p. 41). Con lo cual, hay una observación sobre el modo de escritura y también sobre el contenido del cuento. Sin embargo, para *Facundo*, la voz de Piglia es retomada, pero no para abordar los procedimientos estilísticos de Sarmiento, cuestión que efectivamente dicho crítico realiza, sino para dar cuenta que su obra se trata de “un germen del Estado (...) y por otro un germen de la novela argentina” (Puerto de Palos, 2014: p. 72). Si bien el manual escolar transcribe los fragmentos iniciales de “La lectura enemiga” de Piglia, para evidenciar que “El *Facundo* es un laboratorio de formas y registros estilísticos”, insiste desde la “Guía de lectura” en especificar la finalidad de la obra y diferenciar teorías sobre los géneros literarios. Por ello el libro de texto transcribe luego el fragmento de Jaime Rest: “*Facundo* es un intento -es decir, un ensayo- de aplicar criterios científicos a la interpretación de la realidad” y el de Josefina Ludmer: “Sarmiento es la ficción del género en su momento de emergencia porque dice lo que el género, con la voz del gaucho, no puede decir cuando se constituye contra otro espacio exterior para constituir la patria” (p.73). La transcripción de los fragmentos críticos justifica la lectura social de *Facundo* que el manual escolar alienta a través del concepto de civilización y barbarie.

En suma, si en “El matadero” el foco está puesto en el modo en que se construye la literaturidad (Sarlo, 1997), en *Facundo*, por el contrario, se insiste en socavar su dimensión estética y fomentar su desliteraturización a partir de vincularlo con un Estado aun no consolidado y de establecerlo como una novela incipiente, y por ello resulta un género difuso, en plena formación, aunque no se fundamentan dichas observaciones. Por lo tanto, los objetivos de *Facundo*, su forma genérica y los acontecimientos sociales que relata constituyen, para estas propuestas texteras, los factores válidos para consolidarla una obra canónica desligada de toda dimensión estética. En referencia a este tema, Longseller presenta dichas características de la siguiente manera:

Ejemplo 9. Longseller (p.64) (cursiva nuestra)

En general los cambios en el texto se debieron a diferentes circunstancias políticas, *ya que el *Facundo* fue escrito con la clara finalidad política de atacar a sus adversarios, los federales, y especialmente a Rosas.*

En cuanto a la clasificación, ocasionó diversas polémicas ya que para algunos es una *biografía novelada*, y para otros, un *ensayo de tesis o panfleto*. *Lo que sí queda fuera de discusión es que se trata de un relato que da cuenta de personajes de la historia y narra hechos verdaderos a diferencia de El Matadero donde se trata de una ficción.* Como ya se señaló anteriormente con el texto de Echeverría, el género narrativo por excelencia que se utilizaba para narrar cuestiones de su grupo o clase era la autobiografía. Igual era el caso de Sarmiento. El crítico Ricardo Piglia sostiene que Sarmiento escribe ficción, pero la encubre y disfraza en el discurso verdadero del relato histórico o de la autobiografía; y por eso su libro puede ser leído como una novela donde lo novelesco está escondido, disimulado, “presente pero enmascarado

A partir de este ejemplo, podemos resaltar tres aspectos. En primer lugar, las afirmaciones destacadas en el primer párrafo ponen el foco en la concepción de la obra por parte del escritor, como si esto fuera posible⁴⁸ y no en el sentido que pueden atribuirle los sucesivos lectores. Como vemos, el ejemplo explica que *Facundo*, escrito desde el exilio, fue el modo escogido por Sarmiento para iniciar su ataque contra Rosas y construir una posición política sólida. No obstante, las revisiones que el autor realizó en vida dan cuenta de un proyecto más ambicioso en donde el modo de construcción del discurso literario posee su propio peso. La aseveración realizada desde la primera oración coloca el trabajo estético en un plano suplementario.

En segundo lugar, advertimos que no se especifican las diferencias de las diversas clasificaciones que la obra recibe. De este modo, si bien la explicación pedagógica señala que la obra *narra* la vida de Facundo Quiroga, no da cuenta del término “novelada” que aparece en el segundo párrafo ni las características que ese término le adjudica a una biografía, como tampoco especifica si existen otros modos de presentación. Algo similar sucede con la caracterización de la obra en tanto “ensayo de tesis o panfleto”. Ambos géneros se colocan en un plano de similitud, aunque las diferencias –que no son trabajadas– sean elocuentes. En efecto, el panfleto es entendido como un escrito breve con la finalidad de desacreditar a algún personaje célebre/famoso, mientras que el ensayo, de manera muy concisa, por cierto, puede definirse como un texto argumentativo, compuesto de una tesis, una serie de argumentos y una conclusión.

En tercer lugar, destacamos que este modo de presentar la obra expone el problema de la referencialidad y literalidad, es decir, presenta la idea de una correspondencia entre obra y realidad que socava los procedimientos de la escritura de ficción.⁴⁹ Este ejercicio discursivo realizado por Longseller lo caracterizamos como una operación claramente pedagogizante, ya que desestima uno de los debates históricos culturales más sustanciales respecto de *Facundo*, que había sido encabezado por Juan Bautista Alberdi y hacía referencia a la poca exactitud de los planteos sarmientinos. Efectivamente, Alberdi le adjudica a *Facundo* cierta forma híbrida

⁴⁸ En este punto, vale aclarar que en el análisis literario no pueden analizarse las “intenciones” del autor porque estas son inaprensibles para el investigador y trascienden la finalidad consciente del sujeto empírico escritor.

⁴⁹ Ricardo Piglia altamente mencionado dentro del manual, resulta un autor que ha profundizado notoriamente en la forma de escritura sarmientina. En efecto, Piglia rastrea en *El Facundo* una serie de “analogías” que fundamentan una noción de identidad, de ese modo, observa cómo dentro de la obra se disuelven las diferencias y se resuelven las contradicciones. Estas analogías que no son abordadas desde el manual, contribuyen a configurar la trama narrativa y la sintaxis estilística de la obra que, sin embargo, son suprimidas como explicación escolar.

y cualidad de pastiche que lo convierten, a su entender, en una obra fraudulenta, una interpretación errada de la historia que termina siendo una exageración de mal gusto. Otro grupo mayor de intelectuales de la época también recriminó a Sarmiento su falta de veracidad; por ejemplo, Alsina para quien la obra detenta un exceso en los modos de locución que responden a un modo de pensar la realidad de forma polarizada y esquemática (Contreras, 2012; Pagliai, 2012). Tales posiciones que forman parte de los debates intelectuales del siglo XIX, quedan mitigadas y, en algunos casos, invisibilizadas desde el discurso analítico que proponen los libros de texto. Más aun, se esgrime la frase “hechos verdaderos”⁵⁰, ubicando a la obra en el ámbito de la no ficción desoyendo al propio Piglia, quien caracteriza a *Facundo* como relato ficcional.

En este último sentido, si bien Longseller da por hecho la mezcla de géneros, no ofrece una explicación exhaustiva de cada uno ni indaga en los mecanismos de ficcionalización.

Por lo tanto, los manuales de nuestra investigación disuelven el problema de la construcción literaria y simplifican el tratamiento de la obra poniendo como foco principal la relación entre literatura e historia, en general, y entre relato verdadero y ficción, en particular. En algunos casos, como ocurre en Puerto de Palos, se menciona la falta de solidez en la escritura, pero nunca se dan ejemplos de esa circunstancia. Se menciona lo que el escritor hace pero no cómo lo lleva a cabo, es decir, se silencian los recursos estilísticos utilizados para lograr determinados efectos.

Ejemplo 10. Puerto de Palos (p.49) (cursiva nuestra)

El segundo motivo de la polémica (de la obra) se relaciona con los recursos utilizados para argumentar. Esto se debe a que su método de exposición no es lo suficientemente riguroso: *utiliza citas de autoridad muchas veces tergiversadas o deformadas a fin de apoyar sus ideas, presenta con la misma importancia los sucesos globales y los detalles menos significativos, mezcla hechos históricos con anécdotas, no realiza una exposición metódica y presenta una marcada subjetividad*, entre otras estrategias

En (10) advertimos que, si bien la explicación pedagógica refiere al método poco riguroso de la escritura de Sarmiento, no fundamenta tal aseveración ni brinda ejemplos sobre que fragmento que parten de lo histórico o de lo anecdótico. Sin dudas, los libros escolares realizan un abordaje de *Facundo* que no contempla los mecanismos sugestivos de narración que el escritor sanjuanino lleva a cabo, caracterizados, entre otros, por ser recursos semejantes a los de la literatura de folletín; esto es, una narración que apela a la espectacularidad y a la

⁵⁰ Hacemos referencia a las circunstancias de la muerte de Quiroga, a la Batalla de La Tablada y/o a la de Oncativo, entre otros sucesos históricos.

exageración con el fin de conmover⁵¹. El foco, lejos de estar puesto en las formas utilizadas por Sarmiento para construir sentido y que serían el fundamento de la inclusión de la obra dentro de un libro de texto de Literatura, se centra en la preocupación por analizarla en tanto género extraliterario, o caracterizarla a partir de la hibridez. De ahí que afirmemos que las propuestas analizadas resuelven la dificultad que la obra detenta desde una posible tipificación genérica, deteniéndose más en lo que Sarmiento cuenta que en cómo lo cuenta. En palabras de Pas (2006) “la remanida cuestión de mezcla genérica, su resistencia a la clasificación, el carácter ambivalente de una escritura como la del *Facundo* lo sitúa característicamente, como se ha señalado, en la indefinición propia de esa forma genérica” (p.111). Es en este sentido que damos cuenta de que el axioma “relato verdadero” cumple una misión simplificadora, pues omite que se trata de una escritura que apela a los rasgos románticos de la época, utiliza innovaciones estéticas, busca enfáticamente un efecto y para todo ello se vale de recursos literarios específicos que permiten que la obra sea leída a partir de una cosmovisión realista o mimética en consonancia con el *Diseño Curricular*. En ese sentido, Contreras (2012) explica que esta relación entre la historia y la literatura, que es propia del Romanticismo, se vincula en Sarmiento a partir del uso particular que el autor le da a la explicación, una explicación que se convierte en relato. Según la autora, Sarmiento posee un modo de contar; una nueva manera de presentación que no se limita a oponer verdad y mentira (o ficción /relato verdadero): “Sarmiento apela a la estructura narrativa de la explicación porque es la mejor forma de dar cuenta de una causa que no tiene explicación” (Contreras, 2012: p. 93) y por ello, se apropia de ciertos tópicos de escritura como lo es la utilización de ciertos conectores temporales y no una fecha cronológica, como lo indican todas las cursivas pertenecientes a las frases extraídas del mismo *Facundo* (ejemplo 11). Incluso, en las notas al pie (12) se replica el recurso.

Ejemplo 11. *Facundo* (Biblioteca del Congreso, 2018)⁵² (cursiva nuestra):

Un día Artigas, con sus gauchos, se separó del general Rondeau y empezó a hacerle la guerra.(p. 90)
Más tarde, fue reclutado para el ejército de los Andes y enrolado en los Granaderos a caballo; (p. 109)
Sabe, *una vez*, que cierto boticario ha hablado con desprecio de sus actos de barbarie en el interior. (p.229)
Todo depende de las preocupaciones que dominan en ciertos momentos, y el hombre que *hoy* se ceba en sangre, por fanatismo, era *ayer* un devoto inocente, y será *mañana* un buen ciudadano, desde que desaparezca la excitación que lo indujo al crimen (p.289)

⁵¹El folletín se trata de una escritura ligada a la cultura de masas y que, entre otros aspectos, busca evitar que decaiga la atención del lector (Contreras, 2012).

⁵² Todos los extractos de *Facundo* que se incluyen en esta tesis siguen esta misma edición.

Ejemplo 12. *Facundo* (Biblioteca del Congreso, 2018) (cursiva nuestra)

Después de escrito lo que precede, he recibido, de persona fidedigna, la aseveración de haber el mismo Quiroga contado en Tucumán, ante señoras que viven aún, la historia del incendio de la casa. Toda duda desaparece ante deposiciones de este género. *Más tarde* he obtenido la narración circunstanciada de un testigo presencial y compañero de infancia de Facundo Quiroga, que le vio dar a su padre una bofetada y huirse; pero estos detalles contristan, sin aleccionar, y es deber impuesto por el decoro, apartarlos de la vista (p.110)

Sobre la base de lo explicado, podemos plantear que la insistencia de mencionar a *Facundo* como “relato verdadero” no hace otra cosa que desvalorizar al texto como obra literaria. Se lo considera como objeto refractario de la realidad y se omiten los recursos estilísticos puestos en juego. Implica un mecanismo más de la operación de desliteraturización ya descripta.

En suma, los libros de texto omiten el carácter abierto y polisémico de la obra. La frase “relato verdadero” agota cualquier posible discusión pues finaliza el debate sobre el género: se menciona su tipo de textualidad pero no se indaga en las particularidades que cada una de ellas presenta, o peor aún, se invisibiliza el hecho sustancial de que este ensayo del siglo XIX provoca un efecto de inestabilidad que, según Scarano, consiste en el rasgo discursivo distintivo de la época, pero que pareciera poco aceptable para el lector del siglo XXI.⁵³ Como afirma Halperín Dongui (1955), hay una insistencia por incluir al *Facundo* dentro de una categoría genérica que solo se encuentra vigente cincuenta años después de que la obra fuera escrita.

Por tanto, entendemos que es esta búsqueda de legitimidad la que justifica la preocupación y la necesidad de delimitar un género y se constituye, como ocurre en la propuesta de Longseller, en la razón que estructura y organiza parte del capítulo. En efecto, es en esta propuesta editorial que la obra de Sarmiento ingresa como modelo de ensayo y es también, la razón vinculante que establece con el *Manual de zonceras argentinas* de Arturo Jauretche, aunque luego la comparación no se realice a través de los recursos estilísticos de la obra, sino a partir de las doctrinas que proponen. De este modo, el carácter de ensayo se convierte en la posibilidad de abordar ambos textos reforzando un tratamiento de la obra que

⁵³ Aquí definimos al ensayo siguiendo la reflexión de de Haro (2005), quien entiende que hacen referencia a aquellas producciones que constituyen un conjunto de textos prosísticos que mantiene una forma de expresión no caracterizada por ser totalmente artística ni científica. Puede tomar todo tema y su organización se caracteriza por su libertad: “Es de advertir que el ensayo no niega el arte ni la ciencia; es ambas cosas, que conviven en él con especial propensión integradora al tiempo que necesariamente imperfectas e inacabadas o en mero grado de tendencia. Por ello el género del ensayo se muestra como forma poliédrica, síntesis cambiante, diríamos, para un libre intento utópico del conocimiento originalmente perfecto por medio de la imperfección de lo indeterminado” (de Haro, 2005: p.17).

es menos un trabajo sobre el lenguaje y los procedimientos de escritura que una ejemplificación en tanto “obra de ideas”⁵⁴ tal como desarrollaremos en el próximo capítulo.

Para finalizar, los mecanismos editoriales puestos en juego y que fueron descriptos a lo largo de este capítulo fijan un canon escolar, estipulan modos de lectura examinando una obra que pierde sus lazos en tanto literatura para ser reconocida como documento producido por un político que diagnostica una realidad que debe ser impugnada en pos de conseguir el verdadero progreso. De este modo, por medio de la organización de la información, la reducción de conceptos y una censura que se produce al exhibir cierta información sobre otra, se favorece al proceso de “desliteraturización” y se ofrece una lectura que hace foco en el problema del género, en la importancia del *Facundo* en tanto relato real y en su constitución como texto nacional originario. De esta manera, los libros de texto construyen su propio currículum de lectura, que circula por vías alternativas al oficial.

⁵⁴Asimismo, el cuento realista y el cuadro de costumbres, como las características del narrador y el uso de la ironía se focalizan, con el aporte del texto de Jitrik “Esteban Echeverría” para un trabajo con “El matadero”; *La malasangre* será interpelada a través del esquema actancial, el reconocimiento del texto dramático y espectacular respectivamente, la estructura y el conflicto dramático y, por último, “Cabecita negra” es analizado desde actividades que buscan el reconocimiento y el manejo discursivo, dejando sólo dos puntos para trabajar sobre el contenido y donde uno de ellos, específicamente, pide reconstruir la fórmula sarmientina.

Capítulo 4. La lectura dicotómica y la construcción de un currículum sociopolítico como abordaje de *Facundo*

En el presente capítulo demostramos cómo el trabajo de mediación editorial (Chartier, 2000, 2014) utilizado en los libros de texto de nuestro corpus configura un currículum sociopolítico en torno al tratamiento de *Facundo*. Buscamos visibilizar ciertas operaciones, como la reducción de sentido de ciertos conceptos y el uso de una intertextualidad determinada (muchas veces no literaria), que instala una lectura dicotómica que impide otras lecturas posibles. Asimismo, los modos de enseñanza propuestos para el *Facundo* en estos soportes pedagógicos que venimos examinando lo inscriben en una cosmovisión realista que obtura cualquier otra posibilidad de interpretación, ya que aparece abordado meramente a través de la clave de “observación y la descripción precisa de la realidad”. De ahí que planteemos que las propuestas editoriales estudiadas apelan a modos de enseñanza literaria que no responden a los lineamientos del Diseño Curricular, el cual, por el contrario, sugiere un modo de lectura sociocultural que demanda la libre interpretación y socialización de los textos. A partir de lo dicho, en lo que sigue damos cuenta de una serie de movimientos de reducción que modelan la lectura dicotómica, referidos a la dimensión conceptual, al ámbito ideológico, a las relaciones intertextuales (Genette, 1989), a la configuración de un currículum sociopolítico y, finalmente, a la alusión a otros discursos.

4.1. Los sentidos del texto. La reducción de conceptos

En nuestro corpus de investigación, podemos observar un mecanismo de reducción de sentidos que resulta elocuente. En efecto, el libro de texto configura un saber que aparece ya validado, analizado y depurado excluyendo la posibilidad de ponerlo en cuestión o de debatirlo en profundidad. Una de las formas en que esto se lleva a cabo es anticipando cierta información a la lectura del texto literario; así el lector arriba a la obra con una interpretación previa. En este sentido, los libros de texto ofrecen un modo de leer que marca una diferencia elocuente con la propuesta de enseñanza que se esgrime desde el *Diseño Curricular* (2011):

Nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario que presentar a los estudiantes la interpretación de un texto de manera anticipada, que explicar al alumno un texto, o abrir el juego de

interpretación con la curiosa pregunta “¿qué quiso decir el autor?” En estos casos la búsqueda del lector en general pierde sentido porque en estas intervenciones docentes subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, “correcta” (p.10)

En tanto discurso pedagógico (Orlandi, 2009; y Tosi, 2018), puede entenderse que los libros de texto también refuerzan la idea de educación bancaria (Freire, [1970], 2012), en tanto depositan en el alumno determinado saber con la única intención de que sea recibido y asimilado. Pero además, ese saber se presenta como acabado y completo. De este modo, configuran al joven lector como un receptáculo vacío que debe prepararse para recibir toda la información posible. En palabras de Freire (1970 [2012]) se traduce así:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuando más vayan llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuantos más se dejen llenar dócilmente, tanto mejores educandos serán. (p. 72)

Dichos mecanismos depositarios de saberes se vehiculizan en los libros de texto mediante algunos recursos puntuales. Uno de ellos es la reducción conceptual que se ofrece para dos términos claves en la interpretación de *Facundo*: barbarie y desierto.

4.1.1. La barbarie

Como bien afirma Ansolabehere (2012), la barbarie es el motivo que lleva a escribir a Sarmiento y resulta un tópico literario que le permite indagar sobre el *otro*, sobre el llano, sobre Quiroga, sobre Rosas. En efecto, la barbarie en *Facundo* resulta una imagen tan presente y potente que muta y/o se desplaza incesantemente. Es una figura de la cual las editoriales se sirven para llevar a cabo la propuesta de lectura de la obra. En lo que sigue, observamos algunas particularidades trabajadas sobre este concepto. En Puerto de Palos, por ejemplo, la palabra “bárbaro” se instala en el capítulo 1 que tiene como textos centrales a “El matadero” y a *El farmer* y que anteceden a la obra de Sarmiento. Allí, en (1), se ofrece una definición que brinda diferentes acepciones de la palabra: bárbaro como extranjero y bárbaro despectivamente, en

tanto connotan a “las sociedades que presentaban evoluciones culturales distintas a las sociedades europeas”. No obstante, estos sentidos, como veremos a continuación, no se corresponde estrictamente con el que adquiere dentro de *Facundo*. Al leer ese adelanto de información, el lector ingrese al capítulo donde se encuentra *Facundo* con cierta idea sobre el sentido de bárbaro, es decir, con una referencia ya construida.

Ejemplo 1. Puerto de Palos (p.30)

El término bárbaro procede del griego y en su acepción original significa el que balbucea. Inicialmente, los griegos lo usaban para referirse a las personas ajenas a su lengua y su cultura. Siglos más adelante, a partir de una visión eurocéntrica de la cultura, comenzó a utilizarse de forma despectiva, a las sociedades que presentaban evoluciones culturales distintas a las sociedades europeas

Según hemos demostrado, las propuestas editoriales que nosotros hemos escogido colocan a las obras de Echeverría y Sarmiento como la literatura paradigmática de los orígenes e instalan la fórmula de “civilización y barbarie” como dicotomía fundacional. Sin embargo, debemos recordar, como ya mencionamos en el capítulo 3, que dicha antítesis fue asimilada y discursivamente utilizada anteriormente por todo un cuerpo intelectual representativo de las voces unitarias que, en sus soportes periodísticos de lectura, buscó plasmarla como fórmula de combate (de la Fuente, 2016). Por lo tanto, la operación que realizan ambos escritores consiste en retomarla y reconfigurarla para llevar adelante su propósito escriturario. Tal operación intelectual de apropiación y resignificación no es contemplada por los libros de texto que, lejos de ello, insisten en asignar la originalidad de la fórmula específicamente al escritor sanjuanino, una razón más para justificar a la obra como una “literatura de los inicios”:

Ejemplo 2. E (p. 35) (cursiva nuestra):

Facundo, compuesto contra reloj y con un objetivo de propaganda, se convirtió finalmente, en la obra con mayor proyección de la historia literaria de nuestro país. *Una explicación para esta paradoja es el éxito que tuvo su modelo interpretativo de la sociedad argentina. Esa interpretación se sintetiza en la dicotomía que da título a la obra: civilización y barbarie*

Ejemplo 3. L (pp. 64-65) (cursiva nuestra)

La historia nacional ha estado atravesada por discordias y antagonismos, ya fuera entre unitarios y federales, capital e interior, ciudad y campo, peronismo y antiperonismo, pueblo y oligarquía, entre otros; *sin embargo, el enunciado de Domingo Faustino Sarmiento, civilización y barbarie (...) inaugura un nuevo periodo de la historia argentina* en la que ese concepto es utilizado desde la clase dirigente para legitimar un nuevo orden que se estaba imponiendo en el país

La propuesta de Puerto de Palos, por su parte, no aclara que se trata de una fórmula ya trabajada en periodos anteriores, pero enuncia la existencia de diferencias respecto del tratamiento de la dicotomía en Echeverría, como se observa en 4.

Ejemplo 4: Puerto de Palos (p.58)

Este cruce entre "civilización y barbarie" representa una diferencia fundamental con *El matadero*, de Echeverría, donde el planteo es dicotómico. En *Facundo* la conjunción "y" incluida en el subtítulo Civilización y barbarie aporta una nueva mirada a esta oposición

De este modo, ya sea a partir de Echeverría o desde el propio Sarmiento queda establecido que se trata de una fórmula propuesta por ellos, siempre con el objetivo de realizar un diagnóstico de la realidad (Svampa, 2010). Sin embargo, de la Fuente (2016) deja en claro:

...la mayoría de los comentaristas lo han considerado no sólo un gran escritor sino también un pensador original con capacidad para desarrollar una explicación singular del conflicto político. Convencidos, entonces, de la excepcionalidad de Sarmiento, tanto comentarios pioneros como los de más reciente data han creído poder explicar la historia del desarrollo de la fórmula rastreando su evolución solo dentro de su obra, como si el sanjuanino hubiera sido un Adán teórico de la realidad argentina que nada (o muy poco) debía a tiempos anteriores (...) la lectura de algunos periódicos unitarios y otras publicaciones de la década de 1820 y 1830 nos va a permitir entender la importancia que el vocabulario e imaginario de ese partido tuvieron en la escritura del clásico sarmientino. En efecto, la interpretación del conflicto partidario como la lucha entre civilización y barbarie no solo era un componente significativo del vocabulario político que usaban los miembros del partido unitario a fines de la década de 1820 y comienzos de la de 1830 sino que esa explicación y su retórica ya exhibían la mayoría de los componentes con que la fórmula aparecería en 1845 en el *Facundo*: los unitarios como partidarios de la civilización y los federales como bárbaros, la campaña como el espacio natural de la barbarie y la inmensidad de la pampa como su causa principal, los caudillos en general (y Quiroga y Rosas en particular) como déspotas orientales, etc. Más aún, la figura del caudillo riojano ya aparecía con la singularidad y los mismos rasgos con que Sarmiento lo iba a presentar en su libro. (pp. 136-138)

Por lo tanto, se decide consagrar a Sarmiento en tanto figura de ideólogo por encima de su trabajo de literato puesto que, se subraya su capacidad de leer “la realidad” que la habilidad de colocarle atributos literarios a una dicotomía ya planteada y reconocida.

En segundo lugar, debemos mencionar que aquella presentación que Puerto de Palos realiza sobre el término ‘bárbaro’ y que mostramos en el ejemplo 1 adjudica un sentido a la palabra que no se corresponde estrictamente con el que adquiere dentro del *Facundo*. En efecto, este concepto marca la primera y gran paradoja del texto. Entendido a partir de la propuesta editorial de Puerto de Palos, lo bárbaro designa lo que se encuentra fuera de la lengua y la cultura civilizada; en este caso, representado por lo griego. Así, el término habilita, por un lado, la idea de lo otro, lo que no es genuino de la tierra, pero también, una segunda acepción que refiere a aquellas sociedades que presentaban evoluciones culturales distintas a las sociedades europeas. Para Sarmiento, el bárbaro se acerca más a esta segunda definición, pues hace referencia a quien se encuentra dentro del territorio argentino y se contrapone a lo europeo, entendido como civilización. Sin embargo, se tratan de conceptos que revisten de una complejidad y dinamismo elocuentes en *Facundo* que no son abordados por los libros de texto, como analizaremos enseguida. La paradoja sobre estos sentidos sarmientinos es explicada por Jitrik (2012):

... se diría nomás que hay una contradicción básica, de orden semántico: la palabra bárbaro quiere decir, en el uso que se le ha dado a la tragedia griega, que Sarmiento no podía desconocer, « extranjero », o sea irruptor y más aún, portador a la larga de terribles males aunque a la corta sea seductor, atractivo, conveniente y traiga un aire de renovación al lugar al que llega. Si esto es así, y sin duda lo es, lo que Sarmiento describe como « civilizado » y que es lo que viene de afuera, más propiamente de las ciudades de afuera, es, en realidad, ‘bárbaro’ y aquello que califica de ‘bárbaro’ no lo sería puesto que no es ‘extranjero’, es lo que está previamente. Es claro que el uso ha alterado los semas y los ha invertido en una operación secular de tipo axiológico de modo tal que no hay inconveniente en entender que la palabra ‘bárbaro’ aparece usada en el texto, pero también en el uso común y corriente, como sinónimo de primitivo, brutal, instintivo, incontrolable e irracional mientras que lo civilizado goza de los atributos más elevados a los que una sociedad podría aspirar (p. 27)

Si la cuestión terminológica estuviera resuelta no se presentarían grises ni ambigüedades dentro del texto. El siguiente fragmento demuestra esta mutabilidad que afecta a los personajes y que forma parte del pensamiento enrevesado de Sarmiento:

Ejemplo 5. *Facundo* (p. 229)

Facundo se establece en Buenos Aires, y bien pronto se ve rodeado de los hombres más notables: compra seiscientos mil pesos de fondos públicos; juega a la alta y baja; habla con desprecio de Rosas; declárase unitario entre los unitarios, y la palabra Constitución no abandona sus labios. Su vida pasada, sus actos de barbarie, poco conocidos en Buenos Aires, son explicados entonces y justificados por la necesidad de vencer, por la de su propia conservación. Su conducta es mesurada; su aire, noble e imponente, no obstante que lleva chaqueta, el poncho terciado y la barba y el pelo enormemente abultados.

La cuestión de la barbarie que funciona como *leitmotiv* resulta una figura que posee una fuerza mucho mayor a la de civilización. En el plano analítico, Ansolabehere (2012) destaca una noción de barbarie que tiene mucho de volubilidad, ya que, por un lado, hace referencia al habitante americano, pero por otro, a las formas institucionales atrasadas y católicas y también a la invasión federal de ciudades intelectualmente superiores. Desde tal enfoque, el término deambula entre estas ideas adjudicables tanto a una noción de territorio vacío como a un sistema institucional medieval y despótico. Por lo tanto, resulta mucho menos un significado concreto que una imagen literaria cambiante que Sarmiento toma como plan estratégico de su escritura porque le ofrece grandes cualidades. Dicho de otro modo, toma la figura del bárbaro como figura esencial de un texto intencionalmente político que posee rasgos altamente literarios y que, gracias a esa literaturidad se permite estas mutaciones.

La propuesta de Puerto de Palos anuncia esta metamorfosis pero no la explica desde la obra; aun asegurando que las antonimias se refuerzan en *Facundo*. Si bien se subraya que el pensamiento de Sarmiento no resulta tan dicotómico y que es producto de un pensamiento con fines políticos, margina el análisis de lo que ocurre efectivamente con el concepto dentro de la obra, según lo ilustra 6:

Ejemplo 6. Puerto de Palos (p.59)

En *Facundo*, Sarmiento plantea el desarrollo de la Argentina sobre la base de oposiciones y antinomias. Así, al par "civilización y barbarie" que rige el texto se suman muchos otros: Europa-América Latina, ciudad-campaña, gaucho-hombre culto, modernidad-atraso, letrado-iletrado (...)

Este enfoque responde a una corriente historiográfica que analizaba algunos procesos históricos sobre la base de antinomias. Sin embargo, este tipo de análisis no es aplicable a la realidad argentina del siglo XIX porque existe un

permanente cruce entre los elementos de los pares. De hecho Sarmiento reconoce que, si bien los federales son los representantes de la campaña y de la barbarie, y los unitarios, de la ciudad y de la civilización, hay federales en las ciudades y unitarios en la campaña. E incluso la llegada de Rosas al poder produce, de alguna manera, la ruptura de esta teoría, dado que es un hombre de Buenos Aires que representa al campo (el espacio de la barbarie) y su estilo de gobierno es centralista en lugar de federal.

Ejemplo 7. Longseller (p.65)

La dicotomía que instala Sarmiento va a funcionar como una matriz de pensamiento que determinará una única forma de leer la historia argentina. A través de este lente, la historia argentina se va a leer como una lucha perpetua entre dos principios irreconciliables. Por eso, algunos sociólogos alertan y señalan que los esquemas binarios estimulan la desmesura y la exacerbación de uno u otro polo, dificultando la posibilidad de procesar la historia de una manera más amplia, rica y compleja

Como vemos en el caso particular de 7, la explicación de Longseller introduce una distancia respecto de la proclama de Sarmiento; sin embargo, no profundiza ni aporta ningún otro recurso argumentativo que le permita ampliar o justificar la idea sostenida por aquellos sociólogos que dan cuenta de una historia cargada de matices y diversidades. Los ejemplos ilustran la forma en que se construyen modos de leer pedagogizantes que apelan a la reducción de sentido del texto literario y limitan las posibilidades de debate y construcción de discursos particulares. En este caso, lo que se consolida es la idea de una realidad bipartita que resultó funcional para imponer un proyecto político. Por lo tanto, son afirmaciones que no dan cuenta de las propias fluctuaciones que Sarmiento plantea dentro de la obra y que son el producto de los mismos dilemas que formaron parte de su pensamiento.

Así planteado, el concepto de barbarie dentro del libro de texto aparece limitado, pues no atiende a todas las particularidades que adquiere en *Facundo*. Por el contrario, desde la propuesta de Puerto de Palos se asume este concepto en tanto significado que fuera trasplantado y adoptado sin más, desde aquella definición europea propuesta que no es analizada.

Por lo tanto, la operación editorial aquí explicada suprime la posibilidad de un análisis profundo capaz de ofrecer una real magnitud de los sentidos que rodean a determinados conceptos y, desde esta perspectiva, reducen la formación de ciudadanía que es plausible de lograr desde la literatura según el propósito que busca el *Diseño Curricular*: “leer literatura permite construir saberes que contribuyen a la comprensión del mundo, a una lectura más amplia, más comprensiva, más sensible de lo que nos rodea” y, en tanto objetivos de aprendizaje, el documento plantea como una condición imprescindible “establecer relaciones entre la literatura y la historia mediante la ficcionalización literaria de los hechos históricos” (p.18)

Por lo tanto, y como hemos intentando demostrar, “barbarie” resulta un término muy potente y polisémico dentro de *Facundo*. Lo mismo ocurre con aquellos conceptos que se consideran contrarios como “civilización” y “cultura”. Si bien, ‘barbarie’ resulta un caso paradigmático, aquellos también presentan heterogeneidades y perspectivas diversas. En ese sentido, Eagleton (2017), afirma:

En cuanto a la civilización, ha habido numerosos autores para quienes es más una cuestión de hechos que de valores: Thomas Hobbes, por ejemplo, o Jean Jacques Rosseau, para quien representa una lamentable caída desde el estado de naturaleza, que es más benigno. Lo civilizado en el sentido de modales y urbanidad, de gracia personal y formas sociales refinadas, evoca al pequeño burgués de Rosseau. Para Voltaire, la historia de la civilización es la historia de cómo los ricos han llegado a serlo chupando la sangre de los pobres. Immanuel Kant pensaba que el origen de la existencia civilizada era el conflicto social. Karl Marx considera que la civilización solo tiene un progenitor, el trabajo. Para Marx el trabajo es una forma de relación con la Naturaleza que origina un orden social; pero debido a las condiciones opresivas en las que ese trabajo tiene lugar, el orden que genera está marcado por el conflicto y la violencia (Eagleton, 2017: pp. 32-33)

De la misma manera, pero desde una mirada antropológica de la cuestión y más circunscripta a nuestra región, Grimson (2000) afirma, como ya explicamos en parte en nuestro marco teórico, respecto del concepto “cultura”:

...según una serie de autores, la cultura sería un tropo ideológico del colonialismo, clasificando y encerrando pueblos periféricos en espacios de sujeción y legitimando las desigualdades características del funcionamiento del capitalismo occidental. (p.23)

(...)

Esa pretensión de homogeneidad cultural constituye antes un instrumento de legitimación del poder estatal que una realidad verificable. Los seres humanos que llamamos “pueblo argentino” no remiten a una “identidad cultural”. De ese modo, la pretensión de definir una “identidad argentina” uniforme e inmutable debe comprenderse como un acto político. (p.27)

Sin embargo, en los libros de texto, civilización y/o cultura también son trabajados desde una homogeneidad conceptual, que resulta facilitadora para la explicación, marginando las complejizaciones que en *Facundo* presenta. Por ejemplo, el hecho de que la ciudad más europea de todo nuestro territorio, Buenos Aires, sea el espacio generador de un ser como Rosas, es mencionado en una de las propuestas analizadas como una ruptura de la teoría sarmientina pero no es detallado⁵⁵; del mismo modo, tampoco hay un desarrollo que dé cuenta de cómo se constituye la Europa pensada por Sarmiento que, lejos de representar –como afirman los libros de texto– un bloque homogéneo de civilidad, presenta puntos a considerar, según ilustra (8).

Ejemplo 8. *Facundo* (p. 37)

Entonces se habría podido aclarar un poco el problema de la España, esa rezagada a la Europa, que, echada entre el Mediterráneo y el Océano, entre la Edad Media y el siglo XIX, unida a la Europa culta por un ancho istmo y separada del África bárbara por un angosto estrecho, está balanceándose entre dos fuerzas opuestas, ya levantándose en la balanza de los pueblos libres, ya cayendo en la de los despotizados; ya impía, ya fanática; ora constitucionalista declarada, ora despótica impudente; maldiciendo sus cadenas rotas a veces, ya cruzándolos brazos, y pidiendo a gritos que le impongan el yugo, que parece ser su condición y su modo de existir. (Sarmiento, 2018: p.37)

A partir de lo dicho, la propuesta editorial impone una lectura predeterminada en la que, por un lado, el habitante de la ciudad es un ser culto y Europa se considera como un bloque sólido y culturalmente compacto que es representativo de todos los países que la componen, y por el otro, como vemos a partir de los fragmentos transcritos, Rosas habitante de Buenos Aires es una aberración, y España tiene más de tierra africana que europea. Estas contaminaciones y matices conceptuales que resultan continuos en *Facundo* no pueden analizarse en profundidad a partir de la información ofrecida por los libros de texto.

⁵⁵Al respecto, Jitrik (2016) señala: “En cuanto a Buenos Aires como la residencia de la cultura entendida a la europea, puede muy bien interpretarse que corresponde al estilo mental y el proyecto de un conjunto de sectores con los que identifica Sarmiento pero, por otra parte, tal concepción pudo haber sido negada por otros (...) Por tanto, suscita una aplicación mecánica de un concepto de cultura al que se le atribuye una universalidad en virtud de la cual quienes no están incluidos son considerados aberraciones inexplicables, no datos de la realidad” (pp. 59-60).

4.1.2. El desierto

El ejemplo 9, si bien incluye algunas nociones referentes a “civilización y barbarie”, muestran vinculaciones conceptuales interesantes sobre el concepto que en este apartado abordamos, “desierto”:

Ejemplo 9. Puerto de Palos (p. 58):

... en *Facundo* hay por lo menos dos momentos en los que civilización y barbarie se conjugan. Por un lado, Rosas, el máximo representante de la barbarie, es un “espíritu calculador” que, con los instrumentos de la racionalidad y la civilización “organiza lentamente el despotismo con toda la inteligencia de un Maquiavelo”. Por otro lado, cuando Facundo Quiroga llega a Buenos Aires y toma contacto con la civilización, adquiere los hábitos de un civilizado pero los pierde cuando llega al llano, al espacio de la barbarie

En primer lugar y como idea dominante, observamos en el ejemplo que el llano (la pampa, el desierto) se configura como el primer y más contundente espacio productor de la barbarie. En efecto, Facundo Quiroga *pierde* sus características civilizadas –aún de forma involuntaria– cuando tiene contacto nuevamente con la llanura. Esta explicación da cuenta del primer y mayor problema que posee la Argentina: la idea de una nada que, sin dejar de ser cautivadora, invade peligrosamente los contornos de la civilización. No obstante, existe una mirada acerca de *Facundo* que coincide en señalar que no existe homogeneidad ni univocidad en esa idea de llanura/desierto que propone Sarmiento. En efecto, se trata de un concepto que se desplaza y se contamina –al igual que ocurre con el concepto ‘bárbaro’– y que acarrea a veces la idea de “pampa”, otras de “interior” o “provincia”. En todos esos casos, resultan acepciones que implican una valoración diferente. En efecto, la Pampa es la barbarie y es el producto de un vacío; en esa soledad, es imposible el desarrollo. El interior, en cambio, se constituye a partir de la relación económica, social y política que establece con Buenos Aires, con lo cual siempre se constituye y se configura a partir de esta correspondencia. Sin embargo, la explicación propuesta en (10), invisibiliza estas diferencias e instala al campo “a secas” –la Pampa– en tanto lugar de la no civilización, introduciendo, de este modo, un discurso falaz al forzar el discurso sarmientino hacia una simplificación

Ejemplo 10. Puerto de Palos (p.57)

...el texto sarmientino avanza desde lo geográfico hacia lo social para afirmar que una llanura como la pampeana es una llanura que no permite la sociabilización y que, por este motivo, sus habitantes deben recurrir a la pulpería, un espacio en que el vicio desplaza a las virtudes. De esta manera, el paisaje de la pampa queda asociado a la ausencia de laboriosidad y librado a la voluntad de un poder despótico, lo cual, según Sarmiento, termina configurando el territorio de la barbarie, la cara opuesta del progreso y la civilización

Si bien es cierto que la llanura que Sarmiento analiza posee estos rasgos de despotismo y enajenación, también propone visiones alternativas vinculadas a las provincias y a sus habitantes, marcando una distancia entre ellas y la pampa. Estas caracterizaciones se desprenden de los siguientes fragmentos de *Facundo*:

Ejemplo 11. *Facundo* (p. 94)

La Rioja no ha sido, en otro tiempo, una ciudad de primer orden; pero, comparada con su estado presente, la desconocerían sus mismos hijos. Cuando principió la revolución de 1810, contaba con un crecido número de capitalistas y personajes notables que han figurado de un modo distinguido en las armas, en el foro, en la tribuna, en el púlpito. De La Rioja ha salido el doctor Castro Barros, diputado al Congreso de Tucumán y canonista célebre; el general Dávila, que libertó a Copiapó del poder de los españoles en 1817; el general Ocampo, Presidente de Charcas; el doctor don Gabriel Ocampo, uno de los abogados más célebres del foro argentino

Y respecto de San Juan, menciona:

Ejemplo 12. *Facundo* (p. 98)

¿Creeráse que tanta mediocridad es natural a una ciudad del interior? ¡No! Ahí está la tradición, para probar lo contrario. Veinte años atrás, San Juan era uno de los pueblos más cultos del interior, y ¿cuál no debe ser la decadencia y postración de una ciudad americana, para ir a buscar sus épocas brillantes veinte años atrás del momento presente?

Y respecto de los habitantes, se dice:

Ejemplo 13. *Facundo* (p. 146)

La República era solicitada por dos fuerzas unitarias: una que partía de Buenos Aires y se apoyaba en los liberales del interior; otra, que partía de las campañas y se apoyaba en los caudillos que ya habían logrado dominar las ciudades: la una, civilizada, constitucional, europea; la otra, bárbara, arbitraria, americana.

De este modo, en *Facundo* no funcionan las generalidades; la pampa no genera siempre los mismos hombres, en el “interior” hay liberales nobles que luchan por la causa porteña y existe un defectuoso Rosas que es un producto (o mejor, subproducto) de la ciudad pero que representa solo a un sector: el estanciero-ganadero y que es el símbolo nodal de la barbarie. En ese sentido, lo bárbaro no surge solo del desierto –la nada–. También Quiroga posee ciertos rasgos de civilidad, que son menos por haber habitado la ciudad que por cierta racionalidad que le permite ejercer poder. En efecto, del mismo modo en que Rosas, hijo de la culta Buenos

Aires, muestra sus marcas de despotismo, porque –a diferencia del Quiroga instintivo– calcula y utiliza la inteligencia para lograr su objetivo, Facundo posee una segunda imagen: “el ejercicio de una lucidez no abstracta sino cabalmente relativa a la situación del interior, respecto de Buenos Aires y/o a la permanente reivindicación en que está empeñado el interior” (Jitrik, 1968: p.58). Con lo cual, en el interior existen ciertos mecanismos de funcionamiento que lejos están de considerarse propios de un espacio vacío en donde no funciona nada. Por otro lado, tanto Quiroga como Rosas presentan particularidades que no pueden condensarse en características dadas únicamente por su entorno. Existe aquí un nuevo desplazamiento que no se explica solo por el determinismo geográfico. Son singularidades conceptuales que responden a la distinción que Sarmiento realiza, dentro del texto, entre la pampa y las provincias y que marcan una distancia importante con lo que solemos entender hoy por interior. En efecto, en *Facundo* la pampa representa un espacio de vacío que entorpece la llegada de la civilización a las provincias; en ese sentido, es valorada como una vía improductiva para conducir civilidad. Por otra parte, las provincias poseen su propia historia, su propia tradición permitiendo no solo la producción de cierta cultura sino la aparición de personajes célebres y dignos que son necesarios de recordar. No obstante, y a pesar de estas conceptualizaciones, la escritura de Sarmiento desconcierta: “la barbarie y la violencia bajaron a Buenos Aires, más allá del nivel de las provincias”; con lo cual, como afirma Jitrik (1968), a pesar las divergencias señaladas, la barbarie y la violencia también son constitutivas de las provincias no siendo excluyente de la pampa. En ese sentido, resulta posible la desorientación

Por lo tanto, en la escritura de *Facundo* se establecen contaminaciones conceptuales que terminan mostrando vacilaciones en los conceptos, aun cuando el propio Sarmiento pareciera querer diferenciarlos: resultan desplazamientos constantes, difíciles de apreciar en una explicación acotada y simplista como la que proponen los libros de texto de nuestro análisis (ejemplos 10), donde a pesar de existir cierto atisbo por dar cuenta de estas contaminaciones (ejemplo 13), resultan muy pobres y no licuan el poder de una dicotomía altamente funcional.

Ejemplo 14. Puerto de Palos. (p.59)

Sarmiento reconoce que, si bien los federales son los representantes de la campaña y la barbarie y los unitarios de la ciudad y de la civilización, hay federales en las ciudades y unitarios en la campaña

Por lo tanto, los ejemplos que a lo largo del capítulo se transcriben muestran que, a pesar de pequeños destellos explicativos, la tesis sarmientina no deja de presentarse en estas propuestas editoriales como totalizante, cerrada, acabada y no trabajada en tanto hecho estético. Es exhibida, ante todo, como una dicotomía que ha configurado enfrentamientos

principalmente de índole política y que continúan sirviendo de sustento dentro del contexto de la enseñanza de la literatura en tanto clave interpretativa de la realidad argentina.

Tengamos en cuenta que el currículum fomenta una lectura literaria en tanto estrategia pedagógica, pues considera que la literatura ofrece muy buenas herramientas para entender de qué manera se construye un discurso sobre determinada situación argentina. En ese sentido, “la enseñanza de la literatura, especialmente en la Escuela Secundaria, tiene que posibilitar a los alumnos conocer las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran expresadas, “atesoradas” en las obras literarias” (p. 15). Sin embargo, y a la luz de lo que hemos visto, dentro de los libros de texto, Sarmiento se configura como un escritor que ofrece en *Facundo* un relato que diagnostica el escenario nacional a partir de argumentos estables. De este modo, se omiten las oscilaciones que forjaron su pensamiento, que son rastreables en la obra y que resultan necesarias para la entender por qué *Facundo* es un texto de tan extenso alcance. La clave dicotómica se instaura entonces, desde una discursividad específica y compacta que da cuenta de una identidad argentina que se presenta sin grises ni matices, configurando a través de este recurso de simplificación, un modo de leer pedagógico, que cimienta una *cultura nacional legítima* (Grimson, 2000).

4.2. La ideología ausente

Otro mecanismo editorial utilizado en estos libros de texto que refuerzan la idea de reducción de información está dado por mostrar un aspecto de la realidad que se impone categóricamente sobre otro. De este modo, existe una ideología no abordada, no explicitada: una ideología ausente. Entre el momento de diagnóstico planteado por Sarmiento en su *Facundo*, donde caracteriza a los bárbaros y a los civilizados, y el que se produce posteriormente con la llegada del peronismo, se genera una nueva instancia para pensar la identidad que el libro de texto de Estrada coloca en la inmigración, específicamente a partir de la visión de Eugenio Cambaceres y su novela *En la sangre*. Resulta interesante ver su modo de presentación, pues la figura de Marechal se instala comparativamente a través de su novela *Adán Buenosayres* y en ella se refleja la idea de un espacio mágico donde los pueblos originarios, los gauchos y los inmigrantes pueden vincularse:

Ejemplo 15. Estrada (p. 33)

Adán Buenosayres novela que el escritor argentino Leopoldo Marechal publicó en 1948, suscribe de algún modo esa propuesta amable e idealizadora. Allí se describe una Buenos Aires transfigurada, babélica, en la que se está forjando la

futura argentinidad. Sin embargo, la integración de los inmigrantes no siempre fue reflejada como un proceso carente de conflictos.

En este sentido, la mención de Marechal viene a ocupar la contracara de la novela de Cambaceres, sin embargo, no se ofrece como lectura ya que solo es mencionada. Esto implica que, en esta parte del capítulo, no solo se ha colocado a *Facundo* como punto de partida para leer la identidad, sino que se afianza desde la información teórica una mirada dual de la realidad pero exhibiendo literariamente perspectivas de manera muy parcial. Para este caso particular, primero la de Sarmiento y luego la de Cambaceres, respectivamente. Sin embargo, para algunas representaciones de la realidad se ofrecen lecturas concretas mientras que para otras, los textos literarios solo son mencionados. Así, se genera la idea de que la cultura que es digna de ser reproducida es la que proviene de una posición ideológica determinada; pues al ofrecer sus obras como lecturas se les está otorgando un reconocimiento que resulta recurrente en aquella literatura que se ubica en las postrimerías del siglo XIX y hasta casi la primera mitad del siglo XX y que tiene que ver con aquellos sectores que detentan el poder político cultural. Si la estructura del libro plantea ejes temáticos para la selección de la literatura, esta sección denominada “La identidad” solo ofrece lecturas de escritores con estatus político y/o social que se valen de las letras para cristalizar su ideología (Cattaruzza y Eujanian, 2010). Con lo cual, se prescinde de un análisis comparativo entre obras contemporáneas y de este modo, “favorecer el diálogo entre estas obras y otras de la literatura universal” objetivo de enseñanza propuesto por el currículum, queda claramente reducido. Una explicación posible para esta opción, sería la afirmación de que no existen, en el periodo de Sarmiento, obras del mismo tenor literario del otro lado de la orilla y por ello, se opta por su omisión. En ese aspecto, Fermín Chávez (2006 [1973]) afirma:

Nada más alejado de la verdad que una negación de la riqueza y de la importancia de las expresiones culturales del periodo rosista. Desde el punto de vista de la conformación y estructuración de una verdadera cultura nacional, la época de Rosas constituye una etapa principalísima de la historia argentina, desdibujada solamente en virtud de una historiografía plagada de prejuicios, de carácter análogo a la que los historiadores del iluminismo elaboraron para condenar a la edad Media, esa edad oscura de la historia que hoy aparece tan llena de luces y brillazones (p. 15).

No obstante, el autor reconoce que la poesía y la literatura culta de la federación “es menos valiosa desde el punto de vista estrictamente literario que la producida en el género popular y gauchipolítico” (p. 135). Aquella literatura culta que no se caracteriza por tener como protagonista al pueblo dejó de ser editada luego de la derrota de Caseros. De ese modo, corrió una suerte muy diferente al de la literatura producida por los escritores exiliados que logró gran difusión luego de la caída de Rosas. La omisión de esa otra producción literaria en los libros de texto actuales, invisibiliza representaciones que ofrecen su propio juicio sobre la identidad en nuestro territorio. En ese sentido, queda solapada la diversidad de percepciones que constituyen el gentilicio “argentino” y que se despliegan en numerosos textos literarios. Se trata, entonces, de una omisión, un mecanismo editorial de censura que obtura la posibilidad de posibles debates por parte de los alumnos. En este sentido, el *Diseño Curricular* aboga por dicha cuestión “leer textos literarios vinculados a los contextos sociales e históricos específicos contribuye a su conocimiento, análisis y comprensión” (DGCyE, 2011: p.13)

La propuesta de esta única literatura impide la cristalización de otras perspectivas literarias y, entonces, se habilita la pregunta williamsiana (1997) sobre el vínculo entre la cultura hegemónica y las residual y cómo la ideología sustentada representa una noción acerca de la identidad que no solo es excluyente al ámbito de la literatura del siglo XIX, sino que se despliega hasta la actualidad

En efecto, la obra *En la sangre* de Eugenio Cambaceres plantea cierta malignidad que se encuentra en la esencia de las personas, atribuyendo enfermedades que son específicas de ciertas personas pues la traen “en la sangre”. Planteada en su organización y reducción en la propuesta de Estrada, prosigue la idea dicotómica sarmientina, pues se trata de una “literatura de tesis” (Villanueva, 2000) que se caracteriza por ser una obra realista, que plasma una doctrina y posee una interpretación casi sistemática que se construye desde el texto mismo de ficción.⁵⁶ La finalidad de estas obras es exhortar, otorgar la inferencia de una regla de acción a partir de lo que acaba de leerse. Así como Fermín Chávez reconoce que la literatura rosista merece atención, Villanueva reclama que la perspectiva xenófoba de Cambaceres es una de las tantas que integran un grupo diverso de textos de ficción donde se encuentran otros que manifiestan una postura diferente, ya sea cierta xenofilia, ya sea una superación de los conflictos raciales previos. En ese sentido, Villanueva describe que las obras correspondientes al segundo grupo, trabajan tanto con el inmigrante europeo en general como con casos particulares, como, por ejemplo, la inmigración genovesa que aparece en *Bianchetto* de Adolfo

⁵⁶ Ampliando la definición, Villanueva explica que se tratan de escritos que, perteneciendo íntegramente a la ficción, intervienen en el debate de lo público, adquiriendo un carácter funcional.

Saldías o la vasca en *Libro extraño* de Francisco Sicardi o la gaucha y judía en *Los gauchos judíos* de Alberto Gerchunoff, entre otros. Tales libros se caracterizan por mostrar una diversidad superadora respecto de aquella identidad binaria o aglutinante del par inmigrante/no inmigrante, o malo/bueno que resulta tajante y devastador en Cambaceres.

Por otra parte, existe un grupo de obras que presenta una mirada reparadora del conflicto racial como *La gringa* (1904) de Florencio Sánchez y *Marcos Severi* (1905) de Roberto Payró, entre otros. La ausencia de estos autores dentro de la propuesta editorial de Estrada pero también del resto de los libros de texto que analizamos es de destacar, pues se tratan de escritores canónicos que han tenido su espacio en proyectos editoriales educativos anteriores, lo que demuestra que Estrada optó por una novela que profundiza el conflicto con los *otros*, en donde las alianzas son imposibles. En *Historia Hispanoamericana y Argentina* de Carlos Loprete de 1975, por ejemplo, tanto Payró como Florencio Sánchez se ofrecen como lectura con sus obras *Las divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira* y *Barranca abajo*, respectivamente. Por otro lado, y en lo que concierne al *Diseño Curricular*, Sánchez ingresa como sugerencia en cuarto año con *M'hijo el doctor* mientras que Payró lo hace con la misma obra que presenta el manual de Loprete, en este caso pensado para sexto año. Esto manifiesta el gesto ministerial de dar a conocer a autores que incluyen otra mirada de la inmigración, no tan categórica, ni prejuiciosa, ni concluyente, donde existen cruces y relaciones, que permitirían profundizar la polémica sobre la “cuestión social” y la “identidad”, debate central en la escena pública y literaria de finales del siglo XIX y principio del XX.

No obstante, estos textos que ofrecen *otra* mirada sobre la inmigración, –aquella donde el injusto y/o pecador puede ser tanto el nativo como el que llega de otras tierras–encuentran su expresión literaria en la *nouvelle* o en el sainete (Villanueva, 2000); es decir, en formas literarias que, por ser consideradas “menores”, no terminan de encontrar espacio dentro de los libros de texto de Literatura pensados para el ciclo Superior. En efecto, los libros analizados siguen incorporando solo aquellos géneros literarios consolidados, marcando una distancia con el canon que estas editoriales proponen para el nivel Secundario Básico, según hemos advertido en el capítulo 2

Por lo tanto, se produce una ausencia ideológica importante que se continua también a partir de la elección de algunos tópicos particulares utilizados para el abordaje de *Facundo*. En este sentido, las operaciones editoriales jerarquizan un mensaje por sobre otro y tienden a resaltar ese juego de opuestos y fórmulas dicotómicas también desde otros discursos artísticos. Por ejemplo, la pintura “Asesinato de Manuel Vicente Maza” de 1860 perteneciente a Benjamín F. Rawson y que aparece dentro de la propuesta de Estrada promueve la exaltación

bárbara y sangrienta de uno de los polos que constituye el dilema social de la época: el que describe la brutalidad de los mazorqueros y la impiedad rosista (imagen 1). Como se observa, la pintura recrea un asesinato: el de Manuel Vicente Mazza acuchillado hasta morir por pedir piedad por su hijo quien fuera encarcelado por Juan Manuel de Rosas.⁵⁷ De ese modo, se fortalece la ideología violenta como acciones que resultan representativas de un único sector, el federal. Mecanismo que, como vimos, se replica en el silenciamiento que muestran los libros de texto respecto de algunas acciones moralmente condenables que fueron realizadas por Sarmiento.

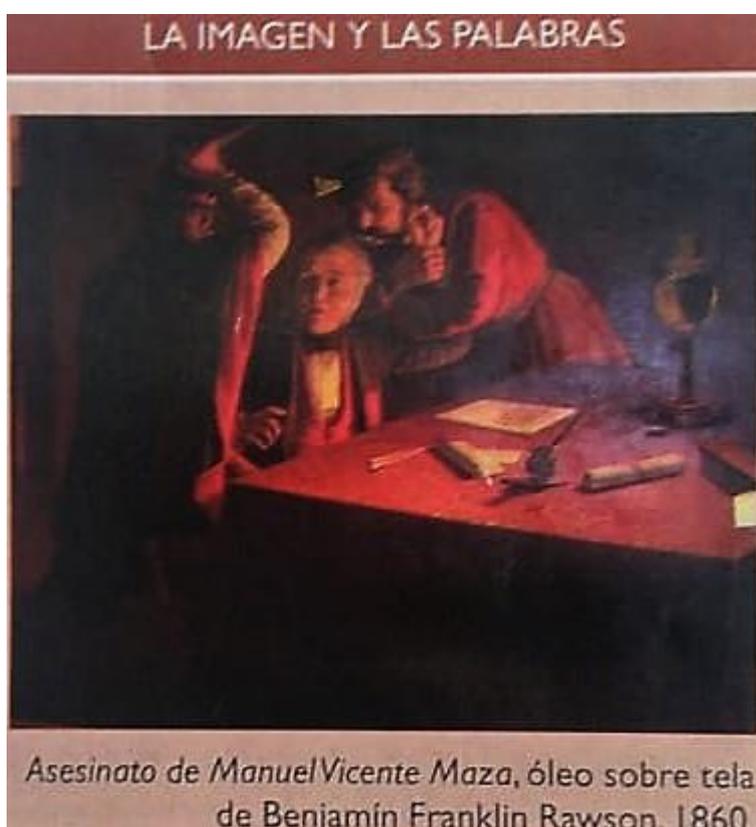


Imagen 1: Asesinato de Juan Salvador Mazza en Estrada (p.35)

⁵⁷ Cabe resaltar que este asesinato es comentado en el capítulo XIV de *Facundo*: “El doctor don Vicente Maza, presidente de la Sala y de la Cámara de Justicia, consejero de Rosas, y el que más ha contribuido a elevarlo, ve un día que su retrato ha sido quitado de la sala del Tribunal por un destacamento de la Mazorca; (...) al día siguiente, escribe a Rosas, en otro tiempo su protegido, su ahijado político, mostrándole la extrañeza de aquellos procedimientos y su inocencia de todo crimen. A la noche del tercer día, se dirige a la Sala, y estaba dictando al escribiente su renuncia, cuando el cuchillo que corta su garganta, interrumpe el dictado. Los representantes empiezan a llegar, la alfombra está cubierta de sangre, el cadáver del presidente yace tendido aún (p.253).

En ese mismo sentido, dentro del capítulo en que se inscribe *Facundo* denominado “La Argentina en el siglo XIX: un proyecto de Nación” y que se ofrece desde la propuesta de Puerto de Palos, se visibiliza la lucha entre unitarios y federales. No obstante, la perspectiva política y la idea de nación que estos últimos alentaban no se profundiza. Tampoco se explica concretamente a qué se refieren algunos conceptos que aparecen mencionados como “liberalismo económico” o “tendencias tradicionalistas y conservadoras”, según se observa en 16.

Ejemplo 16. Puerto de Palos (p.46)

Los unitarios propugnaban el liberalismo económico y combatían las tendencias tradicionalistas y conservadoras que regían las provincias. Se enfrentaban, por ese motivo, con los caudillos y gobernadores provinciales

El ejemplo revela que, si bien desde la enunciación del libro de texto se deja estipulado el aspecto positivo y negativo que conllevan esas expresiones, no se contextualiza el momento en que esas propuestas se construyen ni por qué son evaluadas de ese modo. Siguiendo esa misma línea y bajo un nuevo subtítulo “La formación de la Confederación”, en 17 se da cuenta del tipo de gobierno que instaló Juan Manuel de Rosas.

Ejemplo 17. Puerto de Palos (p.47) (cursiva nuestra)

Su gobierno se caracterizó por su *carácter conservador y paternalista*, y por su rechazo a todo lo proveniente del exterior. Además se mostró intolerante frente a la oposición, lo que obligó a muchos de sus enemigos a exiliarse fuera del país.

Durante su segundo gobierno (1835-1852) Rosas logró la *unificación nacional* y mantener el orden, pero el *abuso de poder* generó varias insurrecciones; la última de ellas, encabezada por Justo José de Urquiza, el gobernador de Entre Ríos, terminó con el gobierno de Rosas al derrotarlo en la batalla de Caseros (1852)

Es notable que, en 17, la información que se presenta nunca se desarrolla y todas las expresiones que hemos señalado en cursiva “carácter conservador y paternalista”, “unificación nacional”, “abuso de poder” contienen una conceptualización muy fuerte que no son ejemplificadas ni discutidas a lo largo del manual. En ese sentido, consideramos que las ideas que se desgranar solo están ahí para ser asimiladas, pues desde los libros de texto no se propone debatirlas, ya que no hay información que promueva una mirada más plural y crítica. De forma similar a lo que venimos exponiendo, la figura de Alberdi es acompañada de una afirmación que suscita ciertas conclusiones. Así, en la lectura que se desprenden de 17 y 18 se deriva que si “el rosismo es conservador, paternalista e intolerante” y “las clases populares admiran al general” entonces “las clases populares impiden el desarrollo cultural y social de la Argentina”.

Ejemplo 18. Puerto de Palos (p. 47)

...Juan Bautista Alberdi, un férreo opositor de Rosas, había reconocido que el gobernador contaba con el apoyo popular y (por ello) alertaba que era imposible concretar las ideas de desarrollo y progreso que ellos (los unitarios) demandaban

A partir de lo enunciado, se alinea a toda la clase intelectual de la Argentina de un mismo lado, aunque existan discrepancias dentro del mismo grupo, y se ubique al pueblo como representante de toda una ideología contraria, que posee menor valía y que apoya a un tirano. Nos encontramos, entonces, frente a operaciones de mediación editorial que instalan ciertos modos de leer que construyen una idea de tradición que infunde creencias y valores. Es decir, *operaciones de nacionalización* (Hobsbawn y Ranger, 2002) que, en este caso, se basan en la ausencia de la explicación ideológica de uno de los polos propuestos y que tiene efectos de sentido evidentes al infundir determinados valores mediante el movimiento de la omisión y la elisión.

4.3. La intertextualidad como refuerzo de la lectura dicotómica

La apelación a la transtextualidad resulta un recurso frecuente dentro de los libros de texto de nuestro corpus. Entendemos por este término a la forma de relacionarse que presenta un texto, de manera directa o solapada, con uno u otros, es decir, la “trascendencia textual del texto” (Genette, 1989). Entre los tipos de transtextualidad existente, los libros de texto privilegian uno de ellos: la intertextualidad, que puede definirse como la relación de copresencia entre dos o más textos; o bien como la presencia efectiva de un texto en otro. Para Yague Jara y Guerrero Ruiz (2013, p. 249), la forma más explícita y literal de este tipo de intertextualidad es la cita; la forma literal y no declarada, el plagio; la forma menos explícita y menos literal, la alusión. En los libros que analizamos, abunda el recurso de la cita directa e indirecta, que es introducido en las secciones: ‘Punto y contrapunto’ (Puerto de Palos), ‘Lecturas cruzadas’ (Estrada) o simplemente bajo la propuesta de “Otras lecturas” (Longseller), y sigue ciertos parámetros de acuerdo con el *Diseño Curricular*:

El docente debe propiciar experiencias lo más amplias posibles hacia la intertextualidad favoreciendo el contacto en el aula y fuera de ella –como ya se mencionó– con la mayor cantidad de artes posibles: ir al cine, asistir a muestras de pintura, escuchar música, leer historietas... A su vez, el docente debe favorecer un clima en el que sea posible, no sólo el análisis crítico y conceptual de los distintos lenguajes, sino también la producción creativa. (p.23)

También respecto de la selección de obras literarias, el documento privilegia la puesta en juego de la operación de intertextualidad:

Al igual que en 1º, 2º y 3º año, en los años superiores *se propicia la intertextualidad*; es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan dialogar con otras obras de diferentes autores, épocas y nacionalidades (tanto como de otros lenguajes artísticos). Esto significa que existe una apertura desde las obras escritas originalmente en nuestro idioma, hacia las obras pertenecientes a la literatura universal. (p.25)

Como se desprende de las sugerencias del Diseño Curricular, el hipotexto -aquellos textos que poseen una alta capacidad generadora de nuevos discursos- y el hipertexto -el resultante de reelaboraciones de textos anteriores- abundan como propuesta de lectura y con ese fin son presentados. Recordemos que para Kristeva (1978), exponente fundante y pionero en la teoría literaria: “Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble” (p.190). Por otra parte, si nos referimos a una postura más reciente, Mendoza Fillola (1996) mantiene un planteo similar y agrega que la intertextualidad es la demostración fehaciente de que el lector es un agente activo en el proceso de lectura. Desde esta perspectiva, el diálogo intertextual favorece a una mayor reflexión crítica. Sin embargo, consideramos que el modo en que se ofrece dentro de los libros de texto reduce sentido, pues cumple la función de alentar las lecturas dicotómicas y, en concomitancia, enfatiza solo un aspecto de análisis. Instalada con vigor, la oposición “civilización y barbarie” rige todas las lecturas posteriores que acompañan a *Facundo* dentro del mismo capítulo. En lo que sigue, examinamos a dos escritores emblemáticos elegidos como lectura cruzada de Sarmiento.

4.3.1 *Martín Fierro*

Una de las grandes intertextualidades que se llevan a cabo en estos libros de texto vincula la obra de Sarmiento con el *Martín Fierro*. En ese sentido, Puerto de Palos ofrece el capítulo denominado “Civilización y barbarie” desarrollado exclusivamente a partir de estas dos obras: la lectura del *Facundo*, en primer lugar y *Martín Fierro*, después.

El criterio de selección de los fragmentos de ambos textos reside en mostrar comparativamente la figura del gaucho.⁵⁸ Sin embargo, las secciones que ofrece el libro de texto de Puerto de Palos colocan a *Facundo* en un lugar destacado respecto de la obra de Hernández. La sección “El texto y la crítica”, que se ubica posteriormente a la presentación de ambas obras, consiste en una serie de textos críticos fragmentados, pero ellos están destinados únicamente al análisis de la obra de Sarmiento. Es cierto que *Martín Fierro* recupera su

⁵⁸En Estrada se reproducen fragmentos de *Facundo* del capítulo II “El rastreador” junto con algunos extractos de los cantos I y VI de la primera parte y el XXX y el XXXI de la segunda del poema *Martín Fierro*. Allí el gaucho canta aspectos pertenecientes a su clase social pero también a sus particularidades como cantor. Se narra la pelea de Martín Fierro con el Moreno y la payada entre el protagonista y el hermano de aquel moreno que Martín Fierro asesinó.

protagonismo en la sección siguiente denominada “Escritura Activa”, cuya función consiste en que los alumnos y las alumnas ejerciten la redacción y escritura en general, sin embargo, solo tres de las seis propuestas refieren al *Martín Fierro* y las otras tres vuelven sobre la obra sarmientina. Esta pequeña descripción da cuenta de la configuración de *Facundo* como lectura nodal del sintagma “civilización y barbarie” que resulta, ni más ni menos, el título propuesto por Puerto de Palos para el capítulo. Se instala entonces, la dicotomía política y social como un axioma emplazado por Sarmiento, mientras que *Martín Fierro* se presenta como texto complementario, pues el análisis del poema parte desde la perspectiva sarmientina.

Los fragmentos del *Martín Fierro* transcritos en el libro de texto que se corresponden tanto a la primera como a la segunda parte del poema se abordan con el fin de profundizar exclusivamente la fórmula “civilización y barbarie”. Desde la información central, vuelve a insistirse sobre el impacto de la fórmula en el poema (19):

Ejemplo 19. Puerto de Palos (p.61)

En *Muerte y transfiguración del Martín Fierro* (1948), Martínez Estrada se propone hacer una lectura total de la obra de José Hernández, en la que plantea que el poema es el reverso del *Facundo*, desde el momento en que su héroe es víctima de los males que tienen su origen en la “civilización”

Sin embargo, y a pesar de la antítesis marcada mediante la alusión a Martínez Estrada de que *Martín Fierro* es el reverso de *Facundo*, la propuesta de Puerto de Palos no muestra a estas dos obras en tanto confrontación profunda, ni tampoco reescribe específicamente las estrofas que denuncian más detalladamente el maltrato recibido por el gaucho. En efecto, en algún punto los textos aúnan su perspectiva, perdiendo de este modo, su caracterización como cara y contracara o mejor, como lo propone el libro de texto como “Punto y contrapunto”. Así lo ilustra 20 al dar cuenta de que ambas obras manifiestan una actitud despectiva respecto de “los otros”, el “indio” y el “negro”.

Ejemplo 20. Puerto de Palos (p.70)

Si bien en ambas se lee una intención despectiva respecto del indio y del negro, ‘los otros’; en la segunda parte, este ánimo descalificador y xenófobo se hace más evidente.

Al poner en evidencia que, con diferencias de perspectivas, el *Martín Fierro* también posee una visión racista donde “se abre un juego de desprecio y violencia contra los “otros” (p. 70), la clasificación de las lecturas como “punto y contrapunto” tendría sus particularidades: es cierto que existe una reparación sobre la imagen de una parte de la población atacada por Sarmiento, “los gauchos”; pero los negros o los indios no corren la misma suerte. En ese

sentido, si la obra funciona como contrapunto del *Facundo* lo hace atendiendo a solo una parte de ese grupo de habitantes que para Sarmiento representan la barbarie. Por lo tanto, es el contrapunto de únicamente un eje de lectura. Al no ofrecer más textos literarios dentro del capítulo, “civilización y barbarie” es analizada desde este enfoque. La necesidad de incorporar a estas dos obras dentro de un diseño editorial que propone lecturas en tanto cara y cruz reduce necesariamente el abordaje de ambas, y principalmente del *Martín Fierro*. De este modo, la información central aporta un dato analítico esencial: si *Facundo* posee rasgos segregacionistas, *Martín Fierro*, lo hace también, aunque de manera más solapada; no obstante, el diseño planteado desde el libro de texto propone subrayar un solo sentido de lectura. En efecto, la configuración del capítulo, las explicaciones del paratexto y las citas indirectas escogidas (pocas, por cierto, y altamente reducidas) ubican a ambas obras como relatos antagónicos cuando, en realidad, podrían observarse puntos de contacto. Se trata de operaciones editoriales (organización, reducción, etc.) que consolidan a ambas obras como ideológicamente contrarias bajo un concepto de lo nacional que debe presentarse siempre como dicotómico y confrontativo.⁵⁹

Por otra parte, el tratamiento que elige Estrada es totalmente diferente. En efecto, desde esta propuesta no se trabaja en paralelo obras como *Facundo* y/o *Martín Fierro*, sino que son presentadas desde axiomas diferentes y por ello, se ofrecen en capítulos aparte. Así, dentro del bloque 2 denominado “La identidad” ingresa *Facundo* y, en el bloque 4, designado como “La tierra” se integra el poema de Hernández. A pesar de ello, la información central ofrecida en la presentación del poema vuelve a hacer hincapié en la vinculación entre ambas obras apelando a una cita indirecta de Martínez Estrada, que aparece en el caso 21.

Ejemplo 21. Estrada (p. 106)

El escritor y ensayista Ezequiel Martínez Estrada postuló que el texto de Hernández se ubicaba en la vereda de enfrente de *Facundo*, de Sarmiento. Su explicación era que, si bien el gaucho había luchado en la frontera contra el indígena, no lo había hecho en nombre de la “cruzada civilizatoria” sino a instancias de los gobernantes y, muchas veces, como castigo

⁵⁹ En el cap. 1 las obras enfrentadas son “El matadero” y *El Farmer* de Andrés Rivera. La elección de esta última se justifica porque muestra otra cara de Juan Manuel de Rosas. En efecto, se trata de “una novela histórica que rescata la figura de Rosas durante su ostracismo en el Reino Unido, y por la que desfilan, a partir de la evocación del viejo gobernante exiliado, todos los personajes notables de la época” (Puerto de Palos, 2013: p. 17). Si bien en *El Farmer* prevalece una figura avejentada, que en la soledad recuerda lo que fue y lo que quedó; no deja de mostrarse como el hombre que se constituyó a sí mismo desde la brutalidad: “este Rosas camina por el terreno congelado de Inglaterra, orina la nieve, describe esa orina y se orina a sí mismo; reconoce haber sido el guardián de los sueños de los otros y maldice a su yerno quien monta a su hija todas las noches como a las vacas.” Con lo cual, es la cara de una misma moneda. En este “Punto y contrapunto”, el concepto de “civilización y barbarie” no aparece cuestionado.

Como vemos en 21, la explicación retoma el análisis que Martínez de Estrada realiza sobre el *Martín Fierro* y que el libro de texto recupera para visibilizar la corrupción del sistema político y judicial, y trazar una contraposición con el planteo de Sarmiento: “se ubica en la vereda de enfrente”. No es casual que vuelva a invocarse a Martínez Estrada en este libro de texto. Al igual que en el caso de Estrada se instaura la confrontación entre las obras. La dicotomía planteada por Sarmiento no solo revive en la obra de Hernández, sino se extiende y puede utilizarse para entender la realidad social, volviendo a instalar la condición de hipotexto que adquiere *Facundo*. Ya sea de manera explícita como el caso de Puerto de Palos, ya sea soslayadamente, como el caso de Estrada, en la decisión editorial prima un sentido de lectura comparativista y contrastivo.

Otro recurso relevante en los libros de texto es el esquema de interpretación, que funciona como un mecanismo gráfico editorial de organización y reducción de la información. (imágenes 2 y 3). No solo cimienta un modo de lectura pedagógico reduccionista de las obras literarias, sino que también consolida un gesto nacionalizante o ideologizante (Hobsbawn y Ranger, 2002; Bentivegna, 2018) sobre la obra abordada. Si analizamos los esquemas propuestos por Estrada para ambas obras vemos que respecto de *Facundo*, se despliega un esquema de interpretación vinculado con sucesos sociopolíticos; en cambio, para *Martín Fierro* el problema no reside en la interpretación de la obra sino en cómo esta se convirtió en un ícono nacional. En otras palabras, en el primer caso, se incluyen datos del contexto histórico como de la vida del autor, los pares de opuestos que la obra trabaja y el tipo de género que representa, mientras que los múltiples sentidos del *Martín Fierro* se vinculan con las poslecturas que de ella se han realizado y que promovieron tanto ensayos críticos como una nueva literatura a partir, específicamente, de los cuentos de Jorge Luis Borges. Con lo cual, no hay mención a las características propias del poema: no entran aquí en juego ni su métrica, ni su rima, ni las figuras retóricas, como sí ocurría en los ejemplos de manuales que mostramos en ejemplos anteriores (imagen 1, 2 y 3 del capítulo 3)

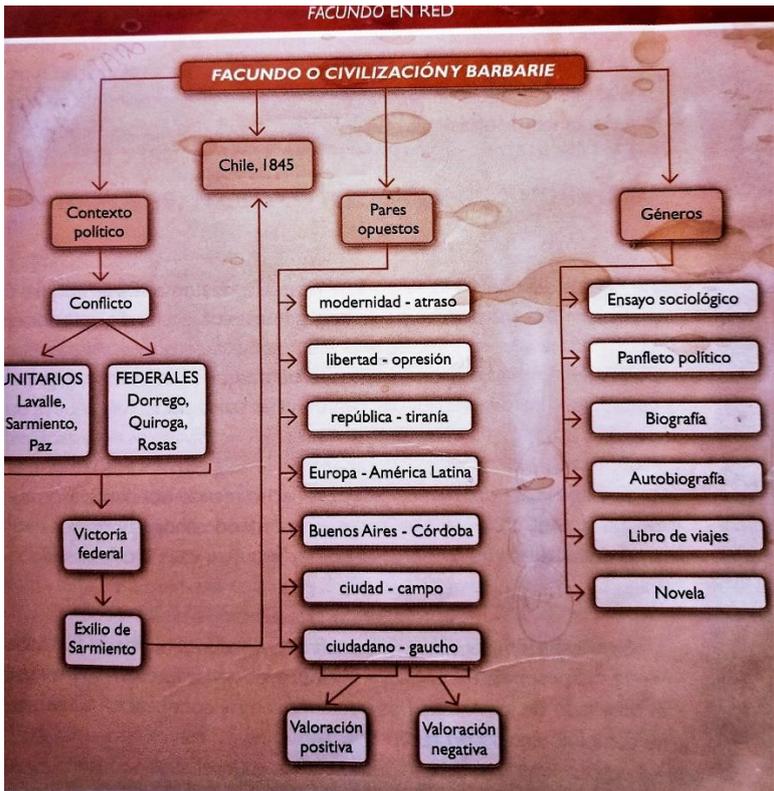


Imagen 2. Como leer el *Facundo* en Estrada (p. 37)

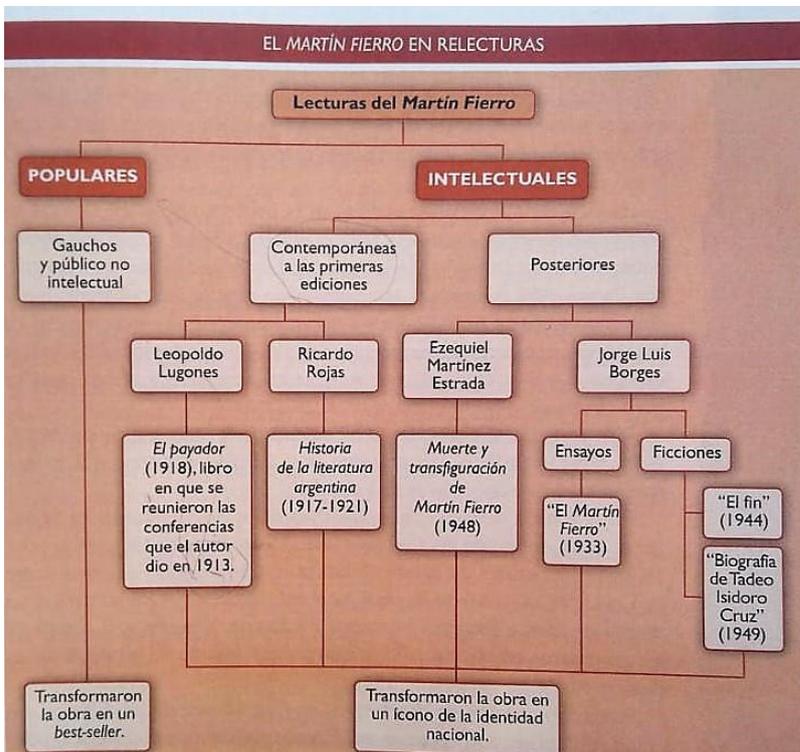


Imagen 3. Cómo leer el *Martín Fierro* en Estrada (pág. 107)

En suma, tanto en el caso de Puerto de Palos como de Estrada, la intertextualidad propuesta cumple la función de consolidar dos polos ideológicos contrapuestos e irreconciliables. Por un lado, en Puerto de Palos, la barbarie de Sarmiento adquiere humanidad y voz en el gaucho Martín Fierro. De este modo, la obra de Hernández no es analizada desde sus características estéticas sino como respuesta a la sentencia sarmientina. Por el otro, el libro de texto de Estrada las circunscribe en tópicos diferentes, sin una aparente relación, pero mediante la cita indirecta de Ezequiel Martínez Estrada se produce una metatextualidad que las constituye en tanto lecturas enfrentadas con ideologías contrarias y que generan itinerarios de interpretación disímiles, expuestos en los esquemas analizados.

4.3.2 El pensamiento de Jauretche

El *Manual de zonceras argentinas* escrito por Arturo Jauretche en el año 1968 se destaca por ser un ensayo que critica abiertamente la oligarquía argentina de su tiempo (aquellos sectores pudientes que iniciaron su estigmatización sobre las poblaciones que, históricamente expulsadas, se integraron al campo productivo de las ciudades partir de 1945). Si bien su análisis es sobre muchas “zonceras” que se divulgaron a lo largo de la historia de nuestro país, reconoce como principal la fórmula “civilización y barbarie” esgrimida por Sarmiento, ya que la considera como el germen de todas las “zonceras” posteriores. No obstante, el ataque principal que realiza este autor en su *Manual...* está destinado al sector de la sociedad rural de su tiempo y, en ese sentido, posee diferencias considerables con la clase dirigente liberal que representaba Sarmiento. Aunque es claro que el *Manual...* discute la fórmula sarmientina y toma a su autor como figura paradigmática, Longseller muestra el modo en que la obra de Jauretche alude a *Facundo* enfocando la propuesta de lectura específicamente en la relación que se establece entre estos dos textos, donde el hipertexto (el *Manual*) habla de otro anterior que funciona como hipotexto (*Facundo*), lo comenta y establece una relación crítica.

En efecto, la propuesta editorial hace foco en cómo Jauretche lee a Sarmiento; para ello transcribe solamente la primera “zoncera” referida a la “civilización y barbarie” sarmientina, estableciendo una lectura de posiciones contrapuestas. No obstante, consideramos que la polarización planteada en los libros de texto, que sin duda nace de una pretensión por reducir las posturas argumentativas, resulta forzada. Si nos referimos ya al análisis del texto escolar, tal como revela el fragmento escogido y todas las actividades propuestas por Longseller (22 y

23), la clave de lectura reside en enfrentar abiertamente la fórmula sarmientina con la de Jauretche

Ejemplo 22 Longseller (p. 59)

Antes de ocuparme de la cría de zonceras corresponde tratar una que las ha generado a todas -hijas, nietas, bisnietas y tataranietas (...)

Esa zoncera madre es *Civilización y barbarie*

Su padre fue Domingo Faustino Sarmiento, que la trae en las primeras páginas de *Facundo*, pero ya tenía vigencia antes del bautismo en que la reconoció como suya

Si bien no hay dudas de que Jauretche cuestiona la mirada del escritor sanjuanino, en el caso del libro de texto, no se alienta una lectura más profunda del *Manual...* omitiendo aquella que daría cuenta de que el verdadero sector atacado por Jauretche es la oligarquía argentina de los años sesenta. En este sentido, si bien Jauretche rechaza la dicotomía, la utiliza como punto de partida en pos de visibilizar las acciones fraudulentas de ese grupo del que disiente y que no es del todo semejante al que pertenece Sarmiento. Tal invisibilización en la propuesta editorial silencia una idea central en el pensamiento del ensayista, en la medida en que este encuentra diferencias sustanciales entre la otrora civilización propuesta por el sanjuanino y la que opera en la sociedad de su tiempo. A continuación, incluimos uno de los fragmentos del ensayo de Jauretche que plantea tal aspecto y que obviamente no aparece en el libro de texto:

Que la oligarquía haya creído un éxito definitivo de la *zoncera Civilización y barbarie*, lo que llamó "el progreso" de la última mitad del siglo XIX y los años iniciales del presente, ha sido congruente con sus intereses económicos. Alienada al desarrollo dependiente del país, su prosperidad momentánea le hizo confundir su propia prosperidad con el destino nacional. (...)

Mesianismo e ideología ya no encuentran, como pareció antes, su identificación con el destino del país. La oligarquía se vuelve anti-mesiánica desde que rechaza concretamente la grandeza al propiciar el achicamiento del pueblo, y su ideología no puede proponer otras soluciones que las de la conservación cada vez más desmejorada de la estructura existente: de este modo se convierte en freno y eso es lo que se confiesa de

hecho por sus tecnócratas que sólo proponen *seguir tirando* desde que el destino del país colonia está cubierto definitivamente.

Así, pierde el papel promotor que se había asignado mientras se creyó constructora —y esa fue su fuerza— para hacerse conservadora en un país que no debe dar un paso más adelante. Ya lo he dicho también: los progresistas de ayer se vuelven anti-progresistas desde que todo su progreso sólo puede realizarse contra la ideología que identifica el destino nacional con sus intereses de grupo. (Jauretche, 2018: p.20-21)

El fragmento transcrito muestra varias cuestiones. En primer lugar, que Jauretche instala a Sarmiento como punto de partida para su análisis, pero no constituye su punto de ataque concreto. En efecto, la oligarquía que él embiste va en contra de los intereses del país, en la medida en que esta posee una ideología forjada en el enriquecimiento personal: esto no puede asimilarse a Sarmiento ya que si bien Sarmiento es para Jauretche el depositario de una dicotomía mentirosa pensada con argumentos que le son exteriores a la patria, lo reconoce como un hombre de su tierra, un soldado de la palabra y, en tal punto, ambos poseen una zona de contacto por más que ideológicamente se ubiquen en veredas contrarias: “Sarmiento es precisamente un escritor nacional porque a diferencia de la *intelligentzia* actual escribe sobre su propio país” (Nuñez 2007b, p.4). Desde este punto analítico, Sarmiento se define para Jauretche como un ser argentino que narra con sangre argentina y por la pasión que exhala en sus escritos puede asimilarse a Quiroga. Jauretche ataca a la *intelligentzia* antinacional pero esa *intelligentzia* refiere más a los nuevos pensadores que a Sarmiento, pues ve en el escritor sanjuanino justamente su literatura y no su figura de político, y describe cómo, en su papel de escritor, trabajó sobre los temas nacionales. (Nuñez 2007a, 2007b). La contraposición simple entre Sarmiento y Jauretche da forma a esta operación de reducción de información (Chartier, 2005b) que realiza Longseller, pues solo se limita a transcribir aquellos segmentos en los que el fundador de FORJA confronta explícitamente con la dicotomía de “civilización y barbarie” de Sarmiento. Por lo tanto, si bien el *Manual de zoncetas argentinas* es introducido como lectura en tanto ejemplo de ensayo, tiene la finalidad de constituirse en la puerta de acceso a la lectura del *Facundo* y colocarse, de ese modo, en la vereda en frente.

Las actividades luego de su lectura acompañan dicha tendencia (23), en la medida en que ponen el foco en la cuestión de género discursivo y, específicamente, en el rastreo de la dicotomía civilización y barbarie sarmientina. En cuanto a las actividades que se ocupan del género discursivo, observamos que estas parecen ponerse en juego para que los alumnos

reconozcan las características principales del ensayo a partir del vocabulario y el tono utilizado, y con el objetivo de que se debata, a partir de sus marcas, sobre el receptor ideal, olvidando trabajar sobre las similitudes y diferencias que, en materia escrituraria, operan en ambas obras. En efecto, lejos de detenerse en estas consideraciones, el libro de texto se centra en el contenido (parcial) de la obra mediante una operación que reduce y adapta.

Ejemplo 23. Actividades propuestas para el *Manual de zonceras argentinas* en Longseller (p.60)

- 1) ¿Cuál es el tema sobre el que opina Arturo Jauretche?
- 2) Analicen y comenten entre ustedes el tipo de vocabulario y el tono que emplea este autor. ¿Qué reflexión les sugiere? ¿A qué actitud con respecto al tema y a los destinatarios responde?
- 3) A partir del texto leído, deduzcan y escriban la definición que da Sarmiento acerca de civilización y barbarie. Recuerden que las definiciones suelen reconocerse por la utilización del verbo ser o estar introducidas por: se llama, se denomina, etc.
- 4) Reconozcan y subrayen la tesis del ensayo de Jauretche
- 5) Expliquen la siguiente frase: "Su idea no es realizar un país sino fabricarlo, conforme a planos y planes, y son estos los que se tienen en cuenta y no el país que sustituyen y derogan" y debatan entre ustedes si esta afirmación podría aplicarse en la actualidad. Propongan ejemplos.
- 6) Debatan entre ustedes y justifiquen sus respuestas acerca del destinatario de este texto ¿está dirigido a un especialista en literatura del siglo XIX o a un ciudadano argentino común?

A grandes rasgos, observamos que en el ejemplo 23 las diferentes consignas piden a los lectores que hipoteticen la definición de Sarmiento sobre "civilización y barbarie" a partir del texto de Jauretche, haciendo explícita la condición revisionista de la propuesta de lectura, pero interpelada solo desde esa perspectiva contenidista, que impregnan las consignas 1 a 5 (preguntas sobre el tema, el vocabulario, la definición sobre "civilización y barbarie", etc.) y da cuentan, así, de un abordaje insuficiente. A partir de la escasez de profundidad analítica detectada, el encuentro de las dos obras cumple una función meramente informativa, que da cuenta de las ideas nodales y antitéticas de los dos autores, pero no permite una reflexión sobre el contexto de producción del ensayo de Jauretche, hecho fundamental para la comprensión de un texto político y social de tamaño envergadura.

Recordemos que la presencia de Arturo Jauretche dentro del libro de texto se justifica desde su condición de figura altamente reivindicada durante los años del kirchnerismo, periodo en que se publican estos libros de texto. En una serie de reportajes que Inda (2013) analiza, la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner, se autodefine como "muy jauretcheana por su conciencia popular (nacional) y democrática", revalorizando al partido F.O.R.J.A fundado por Jauretche, por su posición no complaciente (incluso hacia Perón) que le permitió constituirse como eslabón entre un movimiento nacional anterior representado por el yrigoyenismo y el

peronismo ascendente. En dicho trabajo se subraya, además, la importancia que le da Fernández de Kirchner al *Manual de zonceras argentinas* en tanto lectura obligatoria ya que se trata de una obra que construye las bases para un nuevo peronismo ideológico.

Como vemos, la presencia de este texto en la propuesta escolar abordada sigue los lineamientos ministeriales, pues la figura de Jauretche se encuentra altamente presente en los *Diseños Curriculares*⁶⁰. No obstante, en relación con su tratamiento, encontramos una mera postura “políticamente correcta” (Tosi, 2018), ya que no lo avala un apoyo bibliográfico que impacte en un análisis teórico y literario renovado que trascienda la lectura literaria dicotómica y proyecte el esbozo de una nueva configuración identitaria, signada por la diversidad y no cercenada por pensamientos antagónicos.

A partir de este análisis efectuado a lo largo de 4.3 damos cuenta de que, con diferentes argumentos, la intertextualidad es el recurso elegido para evidenciar que las posturas sociopolíticas de Sarmiento poseen su contracara. Dos de esas propuestas lo hacen a partir del poema *Martín Fierro* en un análisis que continúa la confrontación ideológica que resulta prototípica en la historia intelectual y literaria de nuestro país. La otra, ofrece el *Manual de zonceras argentinas* para esa distinción. De este modo, *Facundo* se erige como obra cardinal y fundante de un antagonismo que se presenta como inherente a la identidad argentina.

4.4. *Facundo* como currículum sociopolítico

En el capítulo 2 hemos advertido las formas de clasificación literaria que propone el Diseño Curricular y que, a partir de la estructuración de los capítulos, la fragmentación y la secuencia de lectura sugerida, son tomadas de manera muy parcial por los libros de texto de nuestra investigación. En efecto, en ellos, la dicotomía “civilización y barbarie” como fórmula analítica juega un papel preponderante para configurar el imaginario de que existe un solo modo posible de leer Sarmiento: la lectura sociopolítica. En este punto, nos posicionamos en la misma línea de Cuesta (2003) entendiendo que la lectura de textos literarios posibilita diversas lecturas posibles y promueve modos de leer particulares que desbordan el reduccionismo de la aceptación o la restitución de datos correctos.

⁶⁰ También la figura de Arturo Jauretche se encuentra emplazada en la avenida 9 de Julio, en un proyecto de imágenes iconográficas realizado por el artista Alejandro Marmo que incluye al padre Mugica y al megamural de Evita sobre el Ministerio de Obras Públicas.

En este apartado, hacemos foco una vez más en las relaciones intertextuales que, como ya vimos, en nuestro corpus conducen a la reducción del significado y a una lectura contenidista, pero aquí indagamos cómo se construye la secuencia literaria escogida para la cosmovisión que enmarca el capítulo donde aparece *Facundo*. Asimismo, aclaramos que la propuesta de Puerto de Palos no será objeto de análisis ya que solo contempla a la obra de Sarmiento y el poema *Martín Fierro* de José Hernández, relación ya analizada en 4.3

4.4.1 La otra intertextualidad

La propuesta de Longseller realiza una operación particular pues toma como hilo conductor de los textos dos parámetros: el primero, que ya lo hemos mencionado, se relaciona con ofrecer como conexión posible de los textos la cuestión del *género literario*. De tal manera, según ya hemos dado cuenta, el ensayo permite vincular a Sarmiento con el texto de Jauretche: *Manual de zonceras argentinas*. Sin embargo, también hemos sostenido que esta vinculación pierde peso importante, pues no termina de particularizar las características de enunciación ni los recursos utilizados que diferencian a ambos textos; es decir, no se indaga en el tratamiento del lenguaje o en la construcción de la voz narrativa, entre otros aspectos, y entonces el foco pasa más por el contenido de los textos que por su materialidad y literaturidad (Sarlo, 1997). No obstante esto, dicha propuesta ha escogido un segundo parámetro: la imagen literaria del bárbaro en tanto figura retórica como *leitmotiv* y justificación intertextual. En efecto, esta figura poderosa se presenta como hegemónica e invisibiliza todos los otros matices que también forman parte de las obras literarias presentadas. De este modo, los textos literarios de diversos periodos que se presentan como lectura posterior al *Facundo* parten de un análisis que se establece específicamente desde una figura violenta, bárbara y despótica cimentada a partir de la figura que Sarmiento construyó respecto de Rosas y Quiroga.

Efectivamente, el recorrido parte de “El matadero”, sigue con *Facundo*, luego con *La malasangre* de Griselda Gambaro y cierra con “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher. La barbarie, en todos los casos, se vincula con el tema del poder y el despotismo, y siempre funcionan como las puestas de acceso para volver a destacar el poder de la fórmula “civilización y barbarie”.

El primer caso que vamos a analizar está representado por el modo de lectura que se ofrece para “Cabecita negra” donde se encuentra el negro/pobre/delincuente que es encarnado por las figuras de la prostituta y el policía. Por otro lado, el blanco/trabajador/honrado tiene su representación en el Sr. Lanari, un hombre de clase media que pudo salir de la pobreza a fuerza

de tesón y trabajo. Si bien el texto se caracteriza por mostrar una relación de dominador/dominado que se termina invirtiendo, pues el protagonista, el Sr. Lanari, por un cúmulo de circunstancias vividas, terminará sintiéndose “no seguro de nada”, desde las actividades propuestas, solo Lanari es examinado y se instala nuevamente la fórmula “civilización y barbarie” sarmientina como clave de lectura, según lo revela el caso 24.

Ejemplo 24. Longseller (p. 82)

Expliquen cómo se relaciona este cuento con la dicotomía civilización y barbarie. Justifiquen con citas del texto (...) A partir de lo estudiado en el capítulo, escriban un ensayo de mil palabras en que se desarrolle la relación de este cuento con la dicotomía civilización y barbarie

Como podemos observar, las actividades transcritas en 24 muestran una proyección de análisis que consideramos unilateral, pues deja muy poco espacio para trabajar sobre el contenido del texto. Es decir, se plantea allí una perspectiva parcial que propone la fórmula “civilización y barbarie” como clave de interpretación al delinear dos “bandos” (los civilizados y los bárbaros). En esta propuesta de lectura no se atiende a las contaminaciones existentes entre ambos conceptos, pues se vuelve a insistir sobre la tradicional dicotomía sarmientina. Esta es revalorizada como método analítico, que además permite invisibilizar a “los bárbaros”, apreciados solo desde la mirada del “civilizado”.

El segundo caso a analizar es la obra dramática *La malasangre* de Griselda Gambaro. El libro de texto transcribe solo la primera parte de la escena 1 donde se muestra la actitud del padre de la familia Benigno, con su esposa, con Rafael –quien se ha candidateado para ser profesor particular de su hija– y por último con Fermín, su siervo (en todo sentido), respectivamente. La selección de esa parte y las actividades que la acompañan habilita la lectura desde una única dimensión: el autoritarismo que ejerce el Padre y el tipo de relación que este establece con los demás personajes. Sin duda, la elección de ese único fragmento direcciona la lectura de *La malasangre* al vincular a Benigno con la figura del bárbaro, en tanto correlato del *Facundo*. De este modo, se deja de lado todos los otros tópicos que constituyen la gran obra que es *La malasangre*, como el amor prohibido de dos jóvenes, la relación madre-hija, el reproche construido a partir de un lenguaje cargado de ironía, la mutación de Dolores o el despecho del que es víctima Fermín⁶¹. En efecto, estos temas pasan

⁶¹Dolores sufre una transformación notable a lo largo de la obra. La madre, quien parece apoyarla en todo momento pero siente un temor absoluto de enfrentarse a Benigno, termina traicionando a su propia hija. En una de las férreas discusiones que ambas mantienen hacia el final de la obra, Dolores le recrimina: “Envidiosa. Aceptaste todo desde el principio, envidiosa de que los otros vivan. No por cariño. Miedo. Tímida de todo. A mí me hiciste eso. Miedo de vivir hasta a través de mí. Humillada que ama su humillación.”

inadvertidos, pues se privilegian el tema del poder y la figura del bárbaro y del despótico. Incluso, muchos de los puntos que comprenden la guía de actividades tienen que ver con reforzar el autoritarismo de Benigno.

Si *Facundo* es presentado en tanto espejo de la realidad de su tiempo y la figura del bárbaro se extiende y ocupa textos posteriores, el sentido de la lectura estaría dando cuenta de una misma matriz que se prolonga y se reitera de forma inalterable, dando por sentado que diversos procesos históricos posteriores se analizan desde una única perspectiva.

En suma, los textos elegidos para acompañar la lectura del *Facundo* dentro del mismo capítulo tienen como objetivo mostrar un desplazamiento de la barbarie que se vincula al contexto social e histórico en que se desarrollan las historias. De este modo, la figura del bárbaro que se representa en los textos del siglo XIX construyen una idea de “derivación”, pues se trata de una barbarie que se origina en el federalismo y/o caudillaje para luego trasladarse al autoritarismo de una familia patriarcal en *La malasangre* y al circo ciudadano que visibiliza las mezquindades de clase y los principios sobre los que se yergue la meritocracia como en “Cabecita negra”. “Civilización y barbarie”, entonces, resultaría un componente constitutivo de nuestra identidad argentina que se replica a lo largo de los años.

4.4.2 La construcción de axiomas. La identidad mermada

La propuesta de Estrada, por su parte, realiza una presentación de lecturas asociadas a la fórmula “civilización y barbarie”. Si bien, desde la información central se expresa que las posibles definiciones otorgadas pueden segregar significados, pues la identidad es cambiante y responde a un proceso histórico que se redefine constantemente, las obras elegidas para el capítulo siempre son abordadas bajo una perspectiva bipartita.

El bloque denominado “La identidad”, comprende a *En la sangre* de Eugenio Cambaceres abordado analíticamente mediante el binomio: nativo e inmigrante. Dicho binomio parece trasladarse y resignificarse en el peronismo-antiperonismo con “Casa tomada” de Julio Cortázar y “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher. Estos son los textos centrales que prolongan el modo de analizar la literatura en tanto cara y cruz.

Como vemos, dos de las tres propuestas de libros de texto trabajan sobre un mismo periodo, aquel que responde al peronismo y, específicamente, con el mismo texto “Cabecita negra”, aun cuando se trate de un cuento no contemplado por el Diseño Curricular. Esta

elección cristaliza, sin dudas, lo funcional del relato para mostrar una identidad argentina constituida a partir del rechazo hacia el “otro”. Si bien las antinomias que se presentan son distintas, siempre son tomadas como totalizadoras y aglutinantes. En tal sentido, la elección de los textos es funcional pues, como afirma Svampa (2010), “el peronismo va a evocar-convocar-provocar, en el plano de las representaciones, la reactivación de la vieja imagen sarmientina, como lectura de la política” (p.269). De este modo, la identidad argentina solo se construye a partir de dos pilares exclusivos que no admiten matices en los modos de representación. La identidad, entonces, siempre queda demarcada por pertenecer o no a uno de los dos grupos. En esa configuración, no hay mención a grupos minoritarios, a sectores políticos alternativos (anarquistas-socialistas) o a otras alteridades, como tampoco se ofrece una literatura que dé cuenta de procesos histórico-políticos posteriores que influyeron en la construcción de una identidad posible en términos cívicos, como lo fueron, con distinto grado de injerencia, el periodo de la dictadura, la hiperinflación o el neoliberalismo. Se trata, sin dudas, de momentos históricos cuyas acciones impactaron fuertemente en la sociedad en general, construyendo nuevas formas de autoidentificación, pero que quedan relegadas como manifestaciones literarias constitutivas de nuestra identidad argentina

Ejemplo 25. Estrada (p. 32) (cursiva nuestra)

La figura y obra de Domingo Faustino Sarmiento resultan ineludibles, ya que como se hace evidente en *Facundo, no solo se propuso pensar el país, sino también hacerlo (...)* A partir de la dicotomía civilización y barbarie, propuso una lectura de la sociedad argentina que fue aceptada y empleada por muchos, discutida por otros a causa de su maniqueísmo,

Como se desprende del ejemplo 25 de Estrada, la información teórica reconoce la doctrina maniqueísta que Sarmiento adopta para pensar la realidad, pero las aristas que se desenvuelven en esa doctrina son invisibilizadas desde el libro de texto. Se realiza así una operación de consolidación de la clave de lectura dicotómica similar a la de Longseller, a la que nos hemos referida en la explicación de los ejemplos 3 y 7, respectivamente, y donde se reiteran expresiones como “fundador”, “hacedor” o “instalador” apelando a Sarmiento.

Por lo tanto, se instalan una idea de literatura en tanto configuradora de la identidad y una clave de lectura de tipo partidaria. Esto se realiza mediante una operación de mediación editorial que apuesta a una decodificación que adelanta cualquier posible conjetura. En primer lugar, la explicación didáctica del libro de texto obstaculiza el encuentro directo del lector con el relato. En cuanto a “Casa tomada”, por ejemplo, aparece una gama de explicaciones posibles para interpretar la trama, pero solo una de las otorgadas desde el libro, marcada en bastardilla

por nosotros, posee una cita de autoridad (Saer), lo que le otorga en efecto de mayor legitimidad como interpretación posible:

Ejemplo 26. Estrada (pp.50-51) (cursiva nuestra)

La casa (...) conserva ciertas marcas de un esplendor de fuga que el narrador y su hermana Irene se obstinan en preservar. El punto de quiebre del relato se produce cuando los personajes comienzan a percibir, en los ambientes más alejados, ruidos inciertos que evidencian la presencia de extraños (...). Nunca resulta clara, no obstante, la naturaleza de los sonidos: ¿los produce un ser real o sobrenatural que se ha colado dentro de la casa?, ¿provienen de la imaginación de los personajes?, *¿o constituyen- como interpretó Juan José Saer-una alegoría antiperonista, que muestra el malestar y la sensación de acoso de la clase media por la nueva realidad política?* (p. 51).

Los sonidos de la casa, a los que se refiere la explicación de 26, pueden ser producidos por diversos motivos: un ser real o no, un hecho vivido o imaginado por los personajes. No obstante, la operación discursiva ejecutada por el libro de texto muestra que la lectura del escritor Juan José Saer resulta más profunda y argumentada. En segundo lugar y, para reforzar esta línea interpretativa, la propuesta editorial ofrece un texto de no ficción con claras reminiscencias políticas: “Carta abierta a la patria”, que Julio Cortázar escribió en 1955, acompañado de preguntas contenidistas que evitan toda posible ambigüedad. La lectura del cuento de ficción debe ser, entonces, antes que nada, una lectura en términos políticos partidarios:

En 1955, cuando hacía ya cuatro años que no residía en la Argentina, Julio Cortázar escribió una "Carta abierta a la patria" en la que evidenciaba la nostalgia por su país:

Esta tierra sobre los ojos, este paño pegajoso, negro de estrellas impasibles, esta noche continua, esta distancia. Te quiero, país, tirado abajo del mar, pez panza arriba, pobre sombra de país, lleno de vientos, de monumentos, de esperpentos, [...] salpicando de babas y estupor canchas de fútbol y ring sides. Pobres negros. Te estás quemando a fuego lento. [...] Malandras, cajetillas, señores y cafishios, diputados, tilingas de apellido compuesto, gordas tejiendo a dos agujas, maestras normales, curas, escribanos, centroforwards livianos, Fangio solo, tenientes primeros, coroneles, generales, marinos, sanidad, carnavales, obispos, bagualas, chamamés, malambos, mambos, tangos, secretarías, subsecretarías, jefes, contrajefes, truco, contraflor al resto. [...]

En cada piso hay alguien que nació haciendo discursos para algún otro que nació para escucharlos y pelarse las manos. Pobres negros que untan las ganas de ser blancos, pobres blancos que viven en un carnaval de negros. [...]

Te quiero país, pañuelo sucio, con tus calles cubiertas de carteles peronistas, te quiero sin esperanzas y sin perdón, sin vuelta y sin derecho, nada más que de lejos y amargado. Y de noche.

1. ¿Qué referencias a la realidad política de la década de 1950 se evidencian en este fragmento de la "Carta abierta a la patria"? ¿Encuentran alguna similitud, en ese sentido, con la lectura de "Casa tomada" como una alegoría antiperonista?
2. Expliquen con sus palabras las ideas que Cortázar expone en la siguiente frase: "Te quiero país, [...] te quiero sin esperanzas y sin perdón, sin vuelta y sin derecho, nada más que de lejos y amargado. Y de noche".
3. En la carta se enumeran algunos elementos que contribuyen a conformar, según Cortázar, la identidad argentina. ¿Cuáles son y cuáles agregarían ustedes?

Imagen 4. Presentación de "Carta abierta a la patria" de Julio Cortázar y sus consignas de lectura. Estrada (p. 55)

La relación establecida entre "Casa tomada" y "Carta abierta a la patria" permitirá abordar posteriormente "Cabecita negra". De esa manera, el libro de texto traza una línea de lectura al ofrecer información referente a "Cabecita negra" que resulta más que elocuente, puesto que explica que su autor es peronista (27). A su vez, el título de la sección en la que se encuentra el cuento lleva por título "Civilización y barbarie, revisitado" lo que provoca un nuevo fortalecimiento de la dicotomía sarmientina como clave de lectura, y también vuelve a instalarse la concepción de que *Facundo* presenta en su escritura un relato transparente y sin grietas. Una vez más, su carácter dicotómico resulta una vara genuina para analizar aspectos políticos y sociales posteriores.

Ejemplo 27. E (p.51)

El autor-que adhiere al peronismo-sintetiza en la furia del señor Lanari las reacciones de un antiperonismo histérico que siente que las masas ya invaden el interior de los hogares

En este punto, creemos necesario aclarar que no dudamos de que la tesis central de *Facundo* sea civilización y barbarie, pero también es cierto que hay una prevalencia notable en

estos soportes de lectura que estamos analizando por evitar desentrañar en profundidad lo que en ella se diagnostica. En efecto, no hay mecanismos propicios que permitan profundizar en el pensamiento sarmientino; por el contrario, se presenta una clave de lectura sostenida para pensar la realidad argentina en su totalidad que se produce a partir de una simplificación de la obra. De este modo, dentro de los libros de texto, se proyecta ese modo de leer pedagógico que venimos mencionando. Es aquí donde los mecanismos editoriales de organización y reducción de contenido se ponen en juego.

4.5. Los otros discursos. Su abordaje

El Diseño Curricular para 5to. año de Literatura enfatiza que la enseñanza de la Literatura incluya el abordaje de otros tipos de discursos, como la pintura, la música o el cine. Así, destaca la importancia de: “establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos” (p. 16) y de: “aportar materiales, hacer comentarios, orientar la búsqueda de información e intervenir para que los estudiantes vinculen estas obras literarias con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos” (p. 17).⁶² En lo que sigue, exponemos algunos casos a modo ilustrativo y ejemplar.

Sin dudas, la propuesta de Estrada es una de las que más aboga por la mixtura de lenguajes a través de la utilización de numerosos recursos como la pintura, la ilustración y la fotografía que aparecen tanto en una presentación imponente dando apertura a cada bloque (imagen 5) o en forma de paratexto (imagen 6) con la función de complementar la lectura literaria.

⁶²Estas indicaciones se replican tanto para 4to. como para 6to año, respectivamente.

	Introducción: De amores y desamores	66
1.	Los amores, entre la idealización y la sátira: Garcilaso de la Vega y Francisco de Quevedo	68
2.	El amor al amigo: Federico García Lorca y Miguel Hernández	74
3.	Loco amor: Felisberto Hernández y Roberto Fontanarrosa	80
	Letras cruzadas: Trágicos amores prohibidos: "Píramo y Tisbe", de Ovidio	90

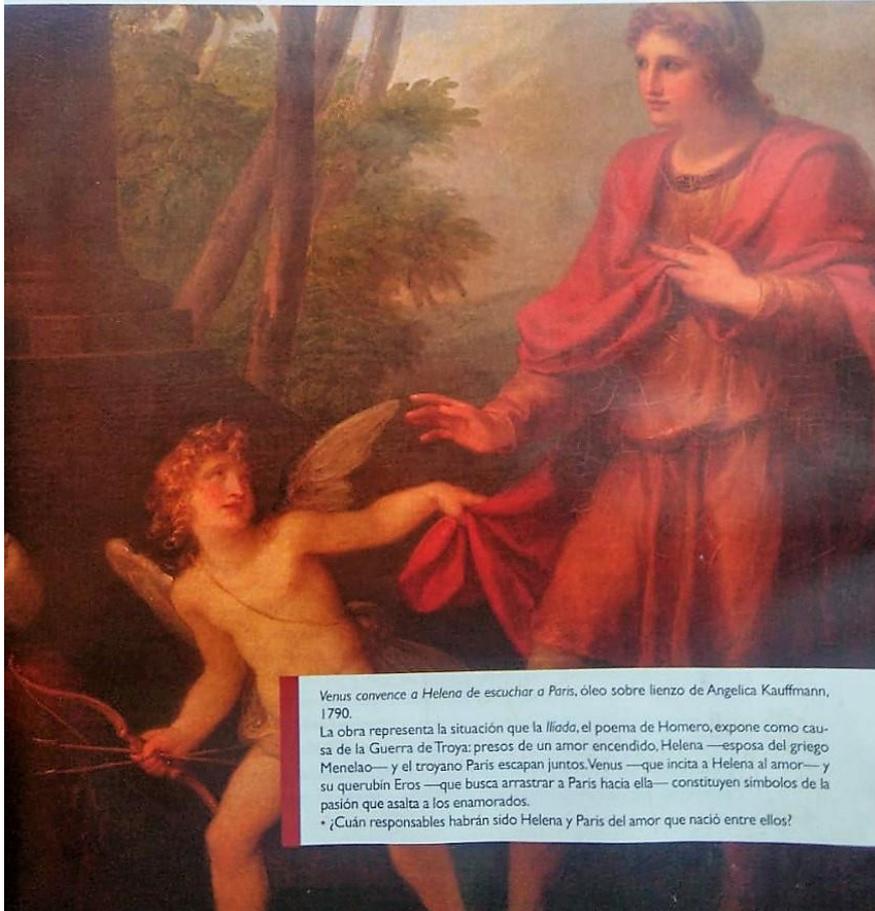


Imagen 5. Pintura que da inicio al capítulo en Estrada (p. 65)

LA IMAGEN Y LAS PALABRAS



Fotografía de Xavier Miserachs para la edición de *Los cachorros*, de 1967. La editorial Lumen, que en su colección "Palabra e Imagen" reunía obras de prestigiosos escritores y fotógrafos, encargó a Miserachs que retratara la ciudad de Barcelona con el eje argumental del relato de Vargas Llosa.

1. Lean las siguientes palabras del fotógrafo Antonio Espejo sobre Miserachs y, luego, respondan.

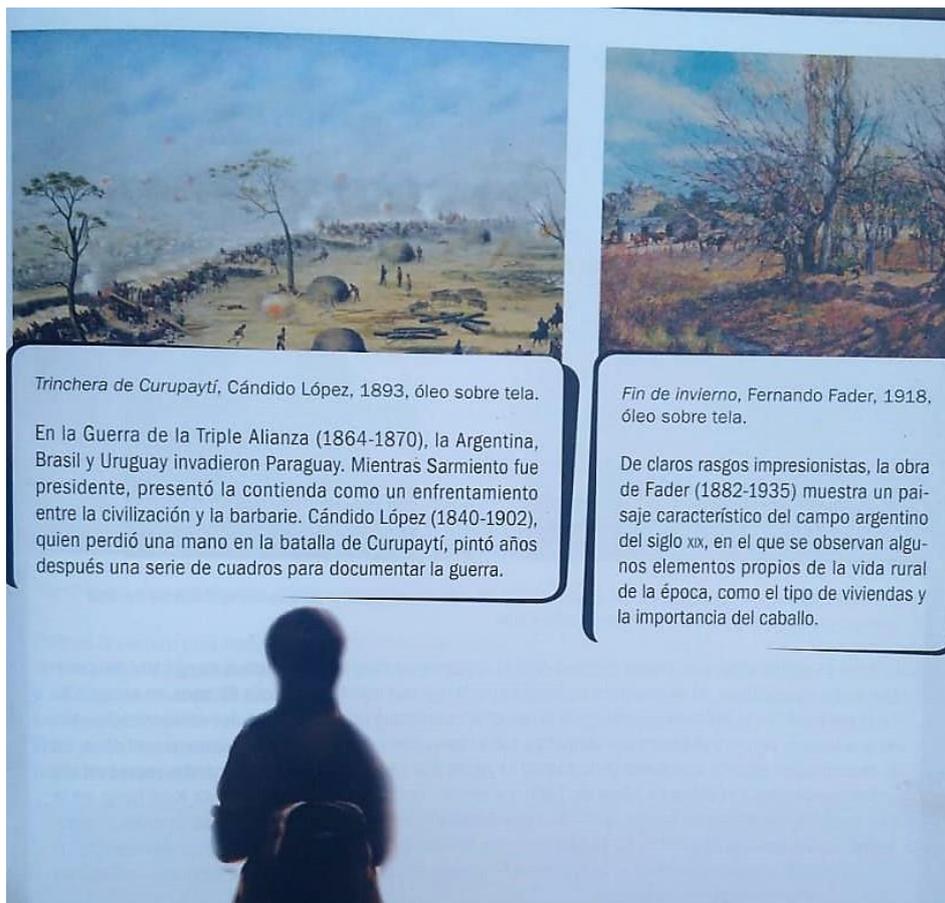
Tenía Xavier un estilo distinto de mostrar las cosas. Era ante todo un fotógrafo de calle, de personas de la calle y de la propia arquitectura urbana. De los que saben resumir en un disparo un montón de información, pero siempre sin olvidar de darle un toque crítico. Era una visión muy personal. Entre discreto y elegante, sin llegar a ofender, pero sin ocultar ninguna miseria.

- a. ¿Qué información, acerca del espacio y de las personas retratadas, resume esta imagen?
- b. ¿Qué momento de la vida de Pichula Cuéllar relatará la foto? ¿Por qué?

2. Piensen en una historia y escribanla desde el punto de vista de alguno de los personajes que se observan en la fotografía.

Imagen 6. Fotografía en paratexto en Estrada (p.21)

Puerto de Palos, en cambio, propone una narrativa particular pues designa una sección especial donde nuclea grandes obras pictóricas bajo la denominación "Museo Activo". Específicamente, para el capítulo 2 "Civilización y barbarie", los óleos expuestos se relacionan con la actividad llevada a cabo por Sarmiento como presidente y con el escenario de la época. En efecto, la obra de Cándido López, soldado de la división de Wenceslao Paunero recrea la guerra de la Triple Alianza, y la obra de Fernando Fader detalla algunos elementos de la época que dan cuenta de la vida rural (7).



Trinchera de Curupaytí, Cándido López, 1893, óleo sobre tela.

En la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), la Argentina, Brasil y Uruguay invadieron Paraguay. Mientras Sarmiento fue presidente, presentó la contienda como un enfrentamiento entre la civilización y la barbarie. Cándido López (1840-1902), quien perdió una mano en la batalla de Curupaytí, pintó años después una serie de cuadros para documentar la guerra.

Fin de invierno, Fernando Fader, 1918, óleo sobre tela.

De claros rasgos impresionistas, la obra de Fader (1882-1935) muestra un paisaje característico del campo argentino del siglo *xx*, en el que se observan algunos elementos propios de la vida rural de la época, como el tipo de viviendas y la importancia del caballo.

Imagen 7 Pinturas expuestas en sección aparte en Puerto de Palos. (p. 145)

Si bien aparece el retrato de Facundo Quiroga en esta propuesta editorial, lo hace como parte de la información histórica que se ofrece desde el texto central. Por ello, lo acompaña una explicación mínima donde se remarca su relevancia en tanto hombre de la historia argentina, sin mayores detalles: “Fue tan importante la figura de Quiroga que muchas canciones, romances y coplas se crearon en su honor” (Puerto de Palos, 2013: 59). Al no adjudicarle espacio en aquella sección aparte “Museo Activo”, su valoración es menor, puesto que cumplen una función subsidiaria que acompaña la información escrita. En este punto, hay que recalcar que también Puerto de Palos trabaja con obras pictóricas como portada de los capítulos, pero no de forma sistemática y sin mencionar ni el nombre del autor ni de la obra, como sí lo hace la propuesta de Estrada. En ocasiones, la pintura aparece recortada, unida a una ilustración o fotografía. En el caso de este último recurso, Puerto de Palos lo utiliza como modo de ofrecer la imagen de algunos escritores como Rodolfo Walsh, Truman Capote o Jorge Luis Borges y/o para visibilizar algún acontecimiento histórico. Sin embargo, dentro de esta propuesta de Puerto de Palos es, sin dudas, la ilustración la que posee mayor hegemonía, y acompaña, mayormente, a los textos literarios transcritos (imagen 8 y 9).

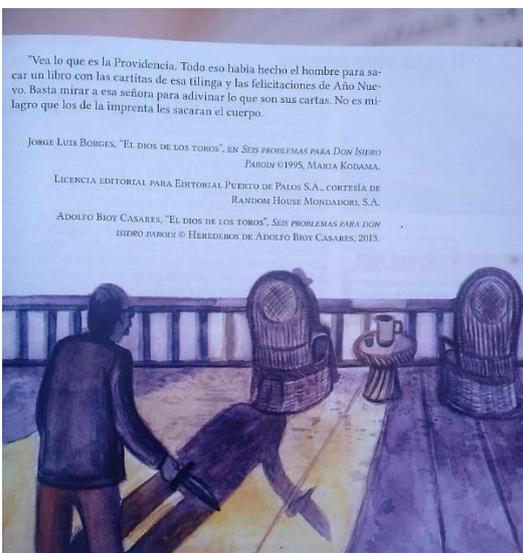
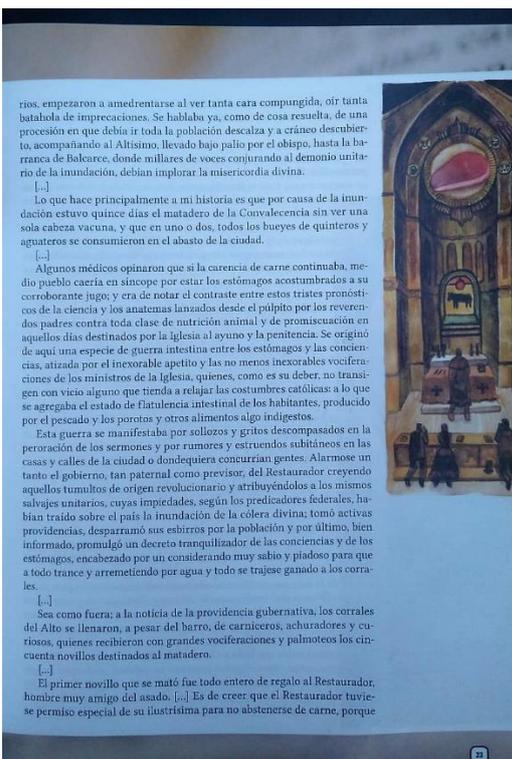


Imagen 8 y 9. Ilustraciones que se insertan en el texto literario en Puerto de Palos (p. 23 y 123)

Por último, la propuesta de Longseller ofrece varias páginas sin intervención de otros discursos. A pesar de presentar pinturas y fotografías, lo hace en una cantidad mucho menor. No obstante, abunda la alusión de obras cinematográficas. Se mencionan films de diversas épocas y estilos con el objetivo de relacionarlos con la literatura. Así, aparecen películas como la neorrealista *Roma, ciudad abierta* (1945), *Pampa bárbara* (1945) o *Ladrón de bicicletas*

(1948); documentales como *La hora de los hornos* (1968); el film *Pedro Páramo* (1967) o *La casa de los espíritus* como representantes del realismo mágico, también *Drácula* (1992) en tanto cine fantástico o *Invasión* (1969) como ciencia ficción.

En el caso de la fotografía, esta sirve de recurso para mostrar, principalmente, retratos de escritores, pero también portadas de libros, periódicos y afiches de películas. En menor medida, expone algún acontecimiento histórico como la llegada del hombre a la luna, la concentración de los Montoneros en la Plaza de Mayo y/o la Revolución de Octubre guatemalteca⁶³.

Respecto de las obras pictóricas, su presentación y distribución a lo largo del libro de texto es muy irregular siendo las del siglo XIX las mayormente presentes. Al ser expuestas en un recuadro menor, muchas de las características propias de este tipo de discurso quedan invisibilizadas, como ocurre con “El malón” (imagen 10), donde las expresiones de los indios retratados y las mujeres cautivas no pueden ser contempladas en profundidad. Por otra parte, “Soldado federal” (11), resulta la única pintura que, ubicada en un espacio menor y en la misma página en que se ofrece el texto “El matadero” da cuenta de una representación del soldado rosista. Sin embargo, se trata de una construcción muy particular pues se construye desde una mirada peyorativa, pues la pose del soldado da cuenta de una actitud melancólica y perezosa. De este modo, así como detallamos respecto de la imagen 1, vuelve a reproducirse una ideología que solo agravia a los federales. Así, lo explica Amigo (2007):

Monvoisin para representar al soldado federal se remite a la iconografía de la melancolía: la cabeza ennegrecida apoyada sobre el puño, las piernas cruzadas, el aislamiento de la figura. Este temperamento estaba asociado tradicionalmente a lo femenino, aunque en el siglo XIX tales bagajes simbólicos se utilizaban con discreta libertad, sumado a que la melancolía era asociada con la desidia, es decir, con el pecado católico de la pereza
(p.4)

⁶³ También se presenta una fotografía de la puesta en escena de *La malasangre*, del monumento en memoria de las víctimas de Estado en José León Suárez, la fachada de La Casa de las Américas y de la serie televisiva “El túnel del tiempo”.



Imagen 10 Pintura en forma de paratexto en Longseller (p.64)



Imagen 11. Oleo de Monvoisin “Soldado federal” a modo de paratexto. Longseller (Pág.43)

Ahora bien, la forma de abordar estos discursos difiere en estos libros de texto. En Estrada, por ejemplo, para el caso del capítulo correspondiente al *Facundo*, el inicio es dado por el óleo de Berni denominado *Manifestación* del año 1934. Lo acompaña la siguiente explicación:

Ejemplo 28 Estrada (p.31)

La obra expone, con intensidad y realismo, una manifestación obrera. Los rostros representados, expresan dolor e ira, debido a la falta de trabajo en un país que comienza a sufrir las consecuencias de una modernización acelerada y de un gran crecimiento demográfico. La obra pone en escena el problema de la exclusión: de la manifestación participan los que no tienen pan, los que no tienen trabajo, los que han quedado fuera del sistema

Esta exposición ubicada al pie de la ilustración pone en evidencia dos cuestiones: en primer lugar, la necesidad de ofrecer un soporte demasiado explicativo, es decir, otorgarle legibilidad. De esta manera, se construye la idea de un destinatario que necesita asistencia para la comprensión de este tipo de lenguaje, es decir, que requiere de apoyo extra, pues la pintura resulta un “capital cultural” al que no tiene acceso o si lo tiene, no es capaz de vivenciar la experiencia estética de un modo autónomo.

En segundo lugar, ciertas afirmaciones aparecen como irrefutables, como en el caso de aquella que acompaña la pintura de Berni que hemos transcritto en el ejemplo 28. En efecto, según el texto, la modernización y el crecimiento demográfico implican inexorablemente la exclusión, con lo cual la falta de trabajo y la pobreza es la consecuencia natural del progreso impuesto por los nuevos sistemas económicos y no por decisiones humanas que operan y son funcionales a ellos.

Respecto del discurso cinematográfico, Estrada también ofrece un abordaje particular. En la sección “Plan escritor” sugiere mirar la película *Bolivia* de Adrián Caetano. Sin embargo, las actividades de escritura posteriores se relacionan con la opinión del director, más que con el discurso de la película. Las actividades no trabajan sobre los recursos propios de este tipo de discurso, sino que solicitan al alumno armar un texto argumentativo justificando su posición a partir de las opiniones referenciales de Adrián Caetano.

De lo expuesto, extraemos dos conclusiones. Por un lado, los “otros” discursos que son introducidos avalan, replican y refuerzan la lectura dicotómica propuesta para *Facundo*. Por el otro, las actividades que se aplican a las obras pictóricas o cinematográficas no hacen foco en su especificidad (técnicas pictóricas, estrategias de la narración audiovisual, etc.); de este modo su introducción tiene un mero fin decorativo –no de configuración de sentido o de una postura crítica personal– y siempre subsidiario a la obra literaria.

Hasta aquí, hemos expuesto algunas operaciones editoriales llevadas a cabo dentro de nuestro corpus de investigación que alientan un tipo de lectura didáctica de corte dicotómico. La reducción de conceptos antepuestos al texto literario, la intertextualidad o la reproducción de una ideología hegemónica, entre otros mecanismos, disminuyen las posibilidades de ofrecer la multiplicidad de sentidos que caracteriza a la literatura. En ese sentido, vuelve a reforzarse la idea de que la literatura debe abordarse desde una perspectiva contenidista, a través de la cual el mensaje aparece explícito, para no dejar lugar a interpretaciones erróneas. Así, la mediación editorial opera de tal modo que se invalidan otras lecturas posibles.

Si tomamos en cuenta que el Diseño Curricular señala que el concepto de cosmovisión puede ser considerado desde diversas ópticas, es decir en tanto interpretación del mundo o a

través de la poética que los autores llevan a cabo, podría pensarse en *Facundo* como una narrativa original que puede ser leída desde muchas dimensiones. Como texto inaugural que ofrece una mixtura de géneros permite su abordaje en clave de ruptura o experimentación. Asimismo, la figura de Quiroga podría ser interpretada como una alegoría: alegoría del salvaje, alegoría al heroísmo; también podría vincularse desde una mirada trágica que se prolonga desde su niñez -caracterizada por la violencia-, hasta su muerte marcada por la traición. Este imaginario no es tenido en cuenta por ninguna de las propuestas editoriales. Todas continúan una tradición de lectura en el tratamiento de la obra y la incluyen dentro de la cosmovisión realista. Leído el relato como espejo de la “realidad”, queda obturada cualquier otra posibilidad de abordaje del texto. Sobre esta base, las operaciones de simplificación propuestas en torno a la obra fortalecen su lectura en clave dicotómica y atentan con la lectura crítica tan anhelada y sugerida por el *Diseño Curricular*.

5. Consideraciones finales

El análisis que hemos llevado a cabo a lo largo de esta investigación describe los mecanismos específicos que realizan tres propuestas editoriales a la hora de presentar una obra literaria del tenor de *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento. Según hemos advertido desde el inicio de este trabajo, el libro de texto es entendido como “un libro de editorial” en la medida en que el público lo reconoce e identifica por el nombre de las empresas que lo editan y no por los autores que lo escriben. De este modo, a lo largo de la exposición, nos hemos referido a ellos teniendo en cuenta la denominación empresarial –Puerto de Palos, Longseller y Estrada– y hemos descrito los diferentes procedimientos de mediación editorial (Chartier 2005a, 2005b, 2014) implementados por cada uno de los sellos, como la organización de la información y la reducción de sentido, entre otros. Asimismo, hemos establecido la vinculación que los libros de texto mantienen con las sugerencias curriculares y hemos percibido que mientras estas abogan por la pluralidad de interpretaciones, aquellos operan reduciendo las posibles inferencias del texto y provocan una limitación de sentidos. Esto se da a partir de una lectura impuesta que viene acompañada de conceptos ya definidos y de perspectivas de análisis que resultan parciales. Si bien detectamos un profuso trabajo con la intertextualidad –mecanismo altamente valorado desde los Diseños Curriculares vigentes y presente en los tres casos estudiados–, advertimos que dicha operación también resulta reductiva, pues es un recurso utilizado específicamente para leer textos en clave confrontativa, restringiendo sustancialmente su aporte.

A su vez, hemos demostrado que *Facundo* se configura, principalmente, en tanto obra identitaria, lo que nos ha llevado a desandar el concepto ‘identidad’. En este recorrido, encontramos una resignificación del concepto que se construye a lo largo de las numerosas políticas educativas que fueron propiciadas por el kirchnerismo. En efecto, una nueva concepción sobre el término se encuentra presente tanto en la narrativa de la Ley de Educación Nacional de 2006 como en los consecuentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2011 y en los *Diseños Curriculares* de la provincia de Buenos Aires, sancionados en 2011 y 2012. En dichos documentos se insiste sobre una identidad que se construye a partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad y la alteridad.

Atendiendo a tal arista, evidenciamos que los libros de texto trabajan de manera muy solapada esta nueva perspectiva estatal y fijan parámetros de lectura que continúan estableciendo una identidad que se yergue a partir de la negación del otro mediante un tratamiento muy pobre del postulado que Sarmiento desanda en *Facundo*.

También hemos expuesto que la enseñanza de la literatura sigue proponiéndose como zona disciplinaria que puede reconstruir identidades, mediante una sociabilización de lecturas que consolida la formación ciudadana. Por ello, en los diversos documentos ministeriales que hemos analizado, se espera que el encuentro con el texto trascienda la experiencia personal del lector y se manifieste en ámbitos abiertos y de participación. En ese contexto, el hecho de que dentro del tiempo didáctico, los jóvenes exterioricen lecturas y generen un espacio de discusión en torno a ellas, resultan acciones fortalecedoras de la identidad, pero la narrativa escolar pierde cierta concepción de la lectura en tanto encuentro íntimo y personal con el libro. Siguiendo esta premisa, el canon de lecturas que el currículum privilegia es el de literatura en lengua castellana, en general, y la escrita por autores argentinos, en particular; centraliza *Martin Fierro* en tanto poema épico mientras que reduce notablemente la literatura del siglo XIX y omite toda aquella producida a partir de los años ochenta en nuestro país. En este conglomerado de decisiones se prescinde de la lectura de un clásico como *Facundo*. En efecto, si para 5to. año la preponderancia de la narrativa realista es notoria, no lo es la obra de Sarmiento; Mansilla y Mármol ocupan ese espacio consagratorio que otorgan los documentos ministeriales (Pionetti, 2017a; 2017b). Llegados a este punto, advertimos, con respecto a la vinculación de los libros de texto con el currículum, que las propuestas editoriales examinadas han consolidado una tradición de lectura paralela, a partir de la operatividad que diversos proyectos editoriales han sabido construir a lo largo de la enseñanza literaria. De este modo, el texto más importante del escritor sanjuanino continúa como propuesta de lectura al margen de las decisiones del Estado. Asimismo, los modos propuestos para leer la obra marcan también una persistencia, en la medida en que no se presentan cambios notables entre los planteos de los libros publicados en el siglo XX y XXI. Es más, hemos detectado la reproducción casi exacta de fragmentos y consignas entre libros de años muy diferentes⁶⁴. Si bien es cierto que las editoriales observan los lineamientos propuestos por los diseños curriculares vigentes, cuentan con la capacidad de configurar su propio currículum y delinear un canon literario específico que perdura a pesar de los cambios en las políticas educativas. De ahí que postulemos la existencia de una tensión entre políticas ministeriales y políticas editoriales. Estas últimas proponen modos de leer y de enseñar a través de procedimientos específicos, que terminan construyendo sentidos determinados sobre la obra *Facundo* y su autor y que, en todos los casos, resultan reductivos y simplificadores. Por encontrarse ligados a objetivos de enseñanza específicos, nos hemos referido a ellos como “modos de leer pedagógicos”.

⁶⁴ Específicamente esto lo observamos en libros de texto publicados en el año 1998 y 2014, respectivamente.

Parte de nuestro trabajo ha sido dar a conocer la constitución de algunos de los mecanismos de mediación editorial que plantean un tipo de lectura basado en la *desliteraturización* de *Facundo* y en la cimentación de la obra en tanto currículum sociopolítico.

Por un lado, la *desliteraturización* se trata de una operación editorial que provoca que la “literariedad del texto” –aquellas condiciones que determinan al texto como literario– (Culler, 1993; Sarlo, 1997) sea soslayada y, entonces, leer *Facundo* se limita a rastrear e indagar dos polos identitarios formulados como incompatibles y exhibidos como inherentes a la identidad argentina. Por lo tanto, los libros de texto alientan una lectura fuertemente dicotómica que no profundiza en los desplazamientos y las tensiones propias que el discurso sarmientino esgrime (Jitrik 1968, 2012, 2016; Garrels, 1997). Instalan, así, protocolos de lectura que se forjan como el modo hegemónico de abordar *Facundo*, aumentando el valor simbólico y sociopolítico de la obra, en la medida en que la legitima en tanto texto iniciático de nuestra identidad. De este modo, toda otra posible mirada alternativa se encuentra subsumida a lo que la propuesta didáctica postula. Los libros de texto provocan un efecto de lectura que vehiculiza que la identidad de los argentinos se sostiene a partir de identidades antagónicas y binarias; desoyen, así, los principios de alteridad y diversidad mencionados que se encuentran plasmados en las leyes y diseños curriculares del Estado

Como el análisis ha revelado, la *desliteraturización* es parte de una tradición de lectura manualística que obtura sentidos a partir del silenciamiento de los recursos estilísticos de las obras. Para el caso que nos convoca, se configura, especialmente, a partir de dos dimensiones: la presentación de Sarmiento como político, y no como escritor, y la indagación de *Facundo* como texto de los orígenes y de su tesis “civilización y barbarie” como fórmula personal y privativa del autor.

En primer lugar, mediante una exploración de la figura de Sarmiento que resulta muy parcial, incluso cuando esta es adjetivada como “dudosa” o “controversial”. En ese punto hay un cercenamiento de datos históricos que resulta elocuente. Tal recorte consolida la imagen del escritor sanjuanino en tanto prohombre y, por ello, las particularidades que se mencionan sobre él son altamente positivas. Así presentado, Sarmiento se exhibe sin modificaciones a lo largo de la tradición escolar que fuera impuesta por los libros pedagógicos, a pesar de tratarse de una figura que, específicamente en el periodo en que se publican estos libros de texto, fuera cuestionada desde diversos sectores. Predomina siempre la representación de Sarmiento como ideólogo y político. El foco no se coloca en su rol como escritor: la dimensión estética de su pluma queda soslayada.

En segundo término, hemos advertido que *Facundo* se consolida como la literatura más importante de los inicios, puesto que se omiten textos literarios de épocas anteriores. No obstante, también se centraliza como lectura nodal del capítulo en el que se inscribe con una matriz analítica -“civilización y barbarie”- que se replica a textos literarios de periodos posteriores. De este modo, resulta un eje preponderante que se extiende como línea de lectura político-partidaria que llega hasta el peronismo.

Por otro lado, hemos mencionado el modo en que la mediación editorial configura a *Facundo* como relato verídico, reforzando ciertos argumentos de la obra a partir de la apelación a otros discursos artísticos. De este modo, los libros de texto construyen una discursividad que intenta asegurar una interpretación clara y sistemática, en la que las posibles ambigüedades terminan diluidas en meros comentarios. Así presentada, la propuesta de lectura de *Facundo* establece un currículum sociopolítico basado en la construcción de la identidad argentina como bipartita y dicotómica. Asimismo, las apreciaciones que se destacan de *Facundo* no se corresponden privativamente con lo que la obra manifiesta. Por ello, consideramos que en estos tipos de libros pedagógicos opera una forma de censura por omisión y reducción, ya que se anulan importantes perspectivas de lectura, como la exploración de los recursos expresivos y estéticos que posee el texto en su carácter literario (Jitrik, 1968; Sarlo, 1997; Ansolabehere, 2012; Contreras, 2012).

La matriz analítica propuesta por estos libros de texto y que surge a partir de la fórmula “civilización y barbarie” resulta tan funcional para el análisis de la realidad argentina que busca moldear un tipo de lector que acepte, como parte irrevocable de su identidad, una percepción binaria y maniqueísta subyacente, donde prima el rechazo del *otro*. Un *otro* que se manifiesta como parte de un colectivo social en donde las individualidades resultan invisibilizadas.

Por todo lo expuesto, la presente investigación ofrece una contribución a los estudios educativos, literarios y editoriales, ya que ha permitido relevar la importancia de los libros de texto en la formación de un canon escolar legítimo y los modos de lectura fijados. Nuestro trabajo, de corte multidisciplinar, pretendió, entonces, profundizar los vínculos entre diferentes áreas del saber y fomentar la reflexión sobre los materiales educativos en vinculación con los documentos curriculares y la legislación educativa.

Guiados por el objetivo de abrir la reflexión sobre la intervención del Estado en los libros de texto, hemos hecho hincapié en la preeminencia del mercado en la construcción de una cultura nacional legítima. En ese sentido, el debate acerca de cuál debería ser el grado de

incidencia estatal en la producción de materiales escolares, resulta una línea de derivación posible de nuestro estudio.

Por otra parte, destacamos que nuestra investigación resulta una contribución a la Didáctica de la Literatura, ya que da cuenta de ciertas orientaciones de enseñanza planteadas desde el libro de texto como ampliamente reductivas y que se dan a partir de la operación de desliteraturización característica para el caso de *Facundo*. Echar luz sobre los mecanismos puestos en juego por la mediación editorial constituye, sin dudas, un punto de partida para desnaturalizar modos de lectura y de enseñanza cristalizados. En este punto, acordamos que la intervención del docente sobre el libro de texto es fundamental y que es la única que puede asegurar la construcción de lectores verdaderamente autónomos. La pretensión de aportar a la formación y capacitación docente es una prioridad que nos fijamos, como compromiso ineludible, en el marco de la Maestría en Educación, en la que se inscribe nuestro trabajo.

Por último, esta tesis contribuye a repensar el concepto de identidad configurada hoy a la luz de ciertos textos clásicos de mediados del siglo XIX, teniendo en cuenta que sucesivos hechos políticos y sociales han producido una crisis en el sentido de pertenencia. Al respecto, Adamovsky (2012) afirma: “Las identidades populares se volvieron así menos generales y homogeneizantes y más fragmentadas, particulares y efímeras.” (p.345). En esta nueva composición social, la escuela ha dejado de asumir un papel hegemónico y las múltiples identidades “emergentes” de nuestros jóvenes encuentran su correlato en otras vías de comunicación, mayormente en las provenientes de los medios audiovisuales.

Bajo esta coyuntura que forma parte del Estado social en que nos encontramos hoy, presentar un discurso hermético sobre la identidad como el que se desprende de los libros de texto de Literatura que hemos abordado en esta investigación no interpela a nuestros jóvenes, debido a que las formas de contemplar al *otro* resultan parciales y arbitrarias y dejan de lado las dudas, las tensiones y las controversias, pero también los encuentros, los diálogos y los consensos. En efecto, todos esos aspectos esenciales y particulares se vuelven invisibles como datos identitarios dentro de los libros de lectura; aspectos que resultan constitutivos de todas las personas pues cada uno y cada una es “el fuego de su sangre, el eco de su esperanza” y en ese acontecer resultan ser únicos y únicas: inclasificables.

6. BIBLIOGRAFIA GENERAL

Adamovsky, E. (2012). “El color de la nación argentina: conflictos y negociaciones por la definición de un ethos nacional, de la crisis al Bicentenario”; De *Gruyter; Jahrbuchfür Geschichte Lateinamerikas*, 49; 1; pp. 343-364

Aguado, A. (2014). “1956-1975 La consolidación del mercado interno” en de Diego, J.L. (dir.), *Editores y políticas editoriales*, Bs. As: Fondo de Cultura Económica

Alabarces, P. (2012), “Las lecturas revisionistas de Sarmiento” en Amante, A. (dir.), *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé

Albergucci, N. (1995), “Educación polimodal y trabajo” en *Novedades Educativas*, N°58, pp.10-11

Alvarado, M. (2000) “La estrategia narrativa de una utopía abierta en *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento en *Literatura y Lingüística*, n° 12, Santiago de Chile, pp.103-118

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112000001200008

Alzate Piedrahita, M. V. (1999). “El texto escolar como instrumento pedagógico, partidarios y detractores” en *Revista de Ciencias Humanas*, 21, pp.1-13.

Amante, A. (2003), “La crítica como proyecto” en Schwartzmán, J (dir.), *La lucha de los lenguajes*, Buenos Aires: Emecé

----- (2012) “Introducción Sarmiento” en Amante, A. (dir.), *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé

Amigo, R. (2007) “Beduinos en la Pampa. Apuntes sobre la imagen del gaucho y el orientalismo de los pintores franceses” en *Historia y Sociedad*, n° 13. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/fche/2.pd>

Andruetto, M. T (2015). *La lectura, otra revolución*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ansolabehere, P. (2012) “Escrituras de la barbarie” en Amante, A. (dir.), *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé

Apple, M (1986). *Teachers and texts a political economy of class and gender relations in education*, New York, Routledge

Bajtín, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, S.XXI editores, México, 248-293.

Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario en *Estudios Sociológicos*, Vol. 29, No. 86, pp. 649-686.

----- (2014). Las migraciones en los libros de texto. *Tensión entre globalización y homogeneidad cultural*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bauman, Z. (2011) “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad” en *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu

Bengoechea M.F y Sartori, N. (2012) “Tratamiento de la diversidad en manuales escolares y en lineamientos educativos” en *I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica*, FAHCE, La Plata

Bentivegna, D. (2003) “Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910) : El caso de los trozos selectos” en el *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 13 al 16 de agosto, UNLP. Disponible en:

----- (2011) *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina* , La Plata: UNIPE.

----- (2018) *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1886-1947)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba

Bernstein, B (2001). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata

Blanco García, N. (2001) “La dimensión ideológica de los libros de texto” en *Kikiriki Cooperación Educativa*, nº 61, pp. 50-56.

Bloom, H. (1998). *El canon literario*. E. Sullà (Ed.). Arco/Libros.

Bombini, G. (1998) *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina, 1884-1960*. Tesis doctoral, bajo la dirección de Ana Maria Barrenechea, UBA

----- (2000): "La literatura interpela a la imaginación". Entrevista a Beatriz Sarlo. *Revista Monitor*, Año 1, No. 1, pp. 32 – 35.

----- (2001) “La literatura en la escuela” en *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, coord. Alvarado, Maite, Buenos Aires, Flacso Manantial, pp.53-73

----- (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires

----- (2008) “La lectura como política educativa” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 46, pp. 19-35.

----- (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Libros del Zorzal ediciones, Buenos Aires

----- (2017) “Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; Nº. 4, junio (pp. 19- 34)

Borges, J.L. (1996) “Domingo F. Sarmiento. *Facundo*” en *Prólogos con un prólogo de prólogos. Jorge Luis Borges, Obras Completas (IV)*, Buenos Aires: Emecé

Bórtoli, P. (2017). *Lengua y Literatura I* (1988). “Perspectivas sexogenéricas residuales y emergentes” en *Badebec*, vol. 6, n°12, pp. 208-237

----- (2018) “Contra la mercantilización pedagógica de los manuales de Lengua y Literatura: el caso de Ediciones del Eclipse (1994-2002)” en *Álabe*, n° 18, pp. 1-18

Botto, M. (2014) “1990-2010. Concentración, polarización y después “en de Diego, J.L. (dir.), *Editores y políticas editoriales*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

Bourdieu, P. (2014) *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba

Bravo, R. R. (2005). “Aproximación al concepto de transposición didáctica” en *Revista Folios*, núm.21, pp. 33-45.

Brunelli, A.(2004) “Lecturas y escrituras. La literatura como metatexto” en *Serie Pedagógica*, N° 4-5, pp. 9-25

Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento?. Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores

Catelli, N. (2010), “Circuitos de la consagración en castellano: mercado y valor” en *BOLETIN/15*, Buenos Aires.

www.celarg.org

Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (2010) “La cuestión de Rosas a fines del siglo XIX: Una discusión sobre el pasado” en Alejandra Laera (dir.) *El brote de los géneros*, Buenos Aires: Emecé

Cerrillo, P. (2014). “Canon literario, canon escolar y canon oculto” en *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, n°18, Universidad de Castilla, La Mancha, pp. 17-31.

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

----- (2005a) *El mundo como representación. Historia cultural entre prácticas y representación*, Barcelona: Gedisa

----- (2005b) *El orden de los libros*, Barcelona: Gedisa

----- (2014) *Cultura escrita, literatura e historia*, México: Fondo de Cultura Económica

Chartier, R. y Cavallo, G. (dirs.) (2011) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus

Chávez, F. (2006 [1973]) *La cultura en la época de Rosas. Aportes a la descolonización mental de la Argentina*, La Plata: Edulp

Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires: Histoire et actualité*. París: Hachette.

----- (2000), “Pasado y presente de los manuales escolares” en *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol. X, N° 29, Madrid

Codaro, L. (2014) “Educar en la Memoria: la literatura infantil y juvenil y los olvidos del canon literario escolar” en *VI Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*, 19-20 de septiembre, Universidad Nacional de La Plata

----- (2018) “Subversión y canon literario escolar” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 4, n°. 7, Universidad Nacional de Mar del Plata

Colomer, T. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido en *Literatura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, pp. 2-19

Contreras, S. (2012). “*Facundo*: la forma de la narración” en Amante, A. (dir.), *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé Editores.

Contreras, S. y Prieto, M. (2005) “Prólogo” en *Los clásicos argentinos*, Avaro, N. [et al], Rosario: Editorial Municipal de Rosario

Cruz Rodríguez, E. (2013) “El problema de la identidad en el pensamiento de Simón Bolívar y Domingo Faustino Sarmiento” en *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4, n° 1, pp. 180-196

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

Cucuzza, H. R. (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Madrid: Miño y Dávila

----- (2012). “Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana” en *Historia de la lectura en la Argentina*, H. Cucuzza (dir) y Paula Spregelburd (cod), Buenos Aires: Editoras del Calderón

Cuesta, C. (2003). “Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural”. Tesina de Licenciatura, UNLP

Culler, J. (1993) “La literaturidad” en *Teoría Literaria* de Marc Argent et. Al, México: Siglo XXI.

Da Silva, T. (1998) “Cultura y Currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, N°1, Barcelona: Pomares Corredor, pp. 59-76

Darnton, R. (2014) *Censores trabajando, De cómo los Estados dieron forma a la literatura*, México: Fondo de Cultura Económica

De Alba, A. (1998) *Crisis, Currículum: crisis, mitos y perspectiva*, Buenos Aires: Miño Dávila

----- (2007) *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, Universidad Autónoma de México

De Diego, J. L. (2013) “Algo más sobre el valor literario: mercado editorial, sociología de la cultura, estudios culturales” en *III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*, Rosario

----- (2014) *Editores y políticas editoriales*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2015) *La otra cara de Jano*, Buenos Aires: Ampersand

De Haro, P. (2005) “El género ensayo, los géneros ensayísticos y el sistema de géneros” en *El ensayo como género literario*, Cervera et al (editoras), Murcia: Universidad de Murcia

De la Fuente, A. (2016). “‘Civilización y barbarie’: fuentes para una nueva explicación del Facundo”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, núm. 44, pp. 135-179

Degiovanni, F. (2007) *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Rosario: Beatriz Viterbo

De Souza Minayo, M.C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*, Buenos Aires: Lugar Editorial

Distéfano, M. y Pereira, C. (2009) “Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)” en Pini M. (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*, (pp.233-260), San Martín: UNSAM EDITA.

Eagleton, T. (2017) *Cultura*, Buenos Aires: Taurus

Egan, K. (2010). “La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje” en *Praxis Educativa* , vol. XIV, núm. 14, pp. 12-16, La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.

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

----- (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

----- (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

----- (2009). “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes” en *Tendencias Pedagógicas*, N° 14, pp. 169-180.

Feldfeber, M.; Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo" en *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356

Feldfeber, M. y Ribet, N. (2016). “La Ley de Educación Nacional, diez años después”, Agencia de Noticias Ciencias de la Comunicación, UBA. <http://anccom.sociales.uba.ar/2016/10/26/la-ley-de-educacion-nacional-diez-anos-despues/>

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

Filmus, D. (1998) *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. San José.

Fish, S. (1980) *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge (MA), HUP Massachusetts: Harvard University Press.

Freire, Paulo (2012 [1970]) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

García Romeu, J. (2007) “Una polémica actual: la reconstrucción del sistema literario argentino” en *Anales de Literatura Hispanoamericana* , vol. 36, pp. 199-219

Garrels, E. (1997) “Sobre indios, afroamericanos y los racismos de Sarmiento” en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIII, núm. 178-179, pp 99-113

Genette, G. (1989) *Palimpsestos*. Barcelona: Taurus

Gerbaudo, A. (2005). Pluralismo Teórico y Transferencia Didáctica (o la Literatura en la Encrucijada entre el Relativismo y la Ortodoxia) en *El Hilo De La Fabula*, 1(1), 60-67.
<https://doi.org/10.14409/hf.v1i1.145>

------(2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Centro de Publicaciones de la Univ. del Litoral.

----- (2008). “La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura” en *Horizontes Educativos*, Vol. 13, Nº 1

----- (2013) “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura” en *Alabe*, 7, pp.1-11.

González Amorena, M. P. (2004). “Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina: una mirada desde los libros de textos”, en *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Gonz%C3%A1lez+Amorena

Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación*, Colombia: Grupo Editorial Norma

Hall, B. (2007). “La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque”, *Hologramática*, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ, año VI, nº 79, pp. 79-105

Hall, S. (2003). “¿Quién necesita identidad?” en *Cuestiones de identidad cultural*, España: Amorrortu editores, pp.13-39.

Halperín Dongui, T. (1996) “*Facundo* y el historicismo romántico. La estructura de *Facundo*”, *La Nación*, 13 de marzo de 1955 en *Ensayos de historiografía*, Buenos Aires: El cielo por asalto

Hermida, C. (2012). Coleccionar para educar. Acerca de “La Cultura Argentina” (1915-1928). *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, año 1, nº 2, pp. 17-30.

----- (2019) “Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares”, en *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, vol. 14, n°23, pp. 71-89.

Hobsbawn, E. Y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*, Barcelona: Claridad

Inda, G. (2013) “Separando la paja del trigo: los peronismos del discurso presidencial kirchnerista y la construcción de una posición hegemónica en el campo político-ideológico (2007- 2012)” en *A Contracorriente*; vol.10; núm.3; North Carolina State University, pp. 199-234

Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus,

Jauretche, A. (2018) *Manual de zoncetas argentinas*, Buenos Aires: Corregidor

Jauss, H.R. (1986) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus

Jitrik, N. (1968). *Muerte y resurrección de “Facundo”*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

----- (2010) “El efecto de la palabra” en *El Aromo* N° 54, Año VIII, pp.10-11

----- (2012) “Escritura: entre espontaneidad y cálculo” en Amante, A. (dir.) *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé Editores.

----- (2016) *Sarmiento: el regreso*, Villa María, Eduvim

Kristeva, J. (1978) *Semiótica I*, Madrid: Fundamentos

Lacay, C. (1986). *Sarmiento y la formación de la ideología de la clase dominante*, Buenos Aires: Contrapunto

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

Linares, C. (2009) “Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo” en Spregelburd, R. y Linares, M. C. (Eds.), *La lectura en los manuales escolares: textos e imágenes*, Universidad Nacional de Luján, pp.47-57

López, C. y Bombini, G. (1992): “Literatura Juvenil o el malentendido adolescente”, *Revista Versiones*, Año 1, UBA, pp.28-31

López Casanova, M. y Fernández, A. (2005) *Enseñar literatura*, Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento

López Casanova, M. (2011). “Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura” en *Glotodidacta*, 1, pp.141-166

López García, M. (2016) “Compra estatal de libros escolares. Afinidades electivas entre el Estado argentino y las editoriales multinacionales” en *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, N° 37, pp.29-52

----- (2017). “Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado” en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 35, núm. 65, pp. 157-180.

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

Lyons, M. (2012) *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires: Editoras del Calderón

Marcús, J. (2011). “Apuntes sobre el concepto de identidad” en *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol.5, nº 1, pp.107-114

Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid: Ediciones Morata.

----- (2008) “Los libros de texto como práctica discursiva” en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, nº 1, pp.62-73

Martínez, G. (abril 2001) “Elogio de la dificultad” en Suplemento de Cultura, *Clarín*

Mendoza Fillola, A. (1996)“El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura” en *Signa*, nº 5, pp. 265-288.

Mihal, I. (2009) Plan nacional de lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura en *Revista Pilquen*, año XI, nº 11, pp.1-9

Morales, L.R (2011) “Ideología y educación. La reproducción de ideologías (o modelos de pensamiento) a través de los textos sugeridos en manuales de enseñanza media” en *Políticas Educativas*, v. 5, n.1, Porto Alegre, pp. 140-149

Moro, D. (2014) ”La lectura literaria: educación y mercado” en *El toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año. 5, Nº8 ,UNLP, pp102-105

Myers, J. (2003) “Aquí nadie vive de las bellas letras”. Literatura e ideas desde el Salón Literario a la Organización Nacional” en Schvartzmann, J. (dir.), *La lucha de los lenguajes*, Buenos Aires: Emecé

Negrín, M. (2009) “Los manuales escolares como objeto de investigación” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, nº 6, Universidad Nacional del Sur, pp. 187-208.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>

Nieto, F. (2010). “Escuela media, canon y consumo. Reflexiones en torno a la última década de educación literaria” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VII Nº 7, pp. 123-142

----- (2013a) “La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión” en *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. X, Nº 10, pp. 101-127.

----- (2013b) “La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XX” en *Enunciación*, vol. 18, nº 1, Bogotá

----- (2014a) “Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos” en *El taco en la brea*. Revista anual del Centro de Investigaciones Teóricas Literarias-CEDINTEL-, Año 1, núm. 1 pp.70-88

----- (2014b). “Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)”, *Propuesta Educativa*, FLACSO, núm.41, año 23, vol 1, pp. 115 a 117

----- (2014c) El “programa Alvarado” Aportes para una renovación de la didáctica de la literatura en *Revista del Departamento de Letras*, pp. 35-48

----- (2017) “En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 2; n°. 4, pp. 131-151

----- (2018) “Ficciones de escuela. Leer y escribir en el aula de secundaria según la novela juvenil” en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 6, N° 12, Facultad de Educacion, UNCuyo, pp. 153-177.

Nosiglia, M. C. (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas” en *Praxis educativa*, n° 11, pp. 113-138

----- (2008). Las políticas educativas como objetos de investigación: aportes de las investigaciones realizadas. *Anuario. IIICE. Bs. As: UBA*

Núñez, A. J. (2007a) (agosto) “Jauretche y Sarmiento: La escritura de un encuentro”, en *II Jornadas de investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Argentina. <http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/pages/actasanteriores.htm>.

----- (2007b) (octubre). “Jauretche y Sarmiento: Un encuentro más allá de los límites de la civilización y la barbarie” en *II Jornadas de Humanidades. Historia del Arte. “Representación y Soporte”*, Bahía Blanca, Argentina.

Olmos, L. (2008). “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina” en *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, n° 48, pp.167-185

Orlandi, E.P. (2009 [2003]) *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Pontes: Ed. Campinas

Ossenbach Sautter, G. (2010) “Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo” en *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n° 2, pp.115-132

Ossenbach Sauter, G. y Somoza, M. (eds) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

Pagliai, L. (2012) “Facundo: la historia del libro en vida de Sarmiento” en Amante, A. (dir), *Sarmiento*, Buenos Aires: Emecé

Pantano, E. (2011) “Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: un campo tensionado” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2, vol. 2, Universidad Nacional de La Plata, pp.1-14
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano-nro-2.pdf>.

Pas, H. (2006) *Escribir el desierto. Narrar la nación. Literatura y periodismo en la formación de la nación argentina, 1830-1852*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.287/te.287.pdf>.

Pastormerlo, S. (2014) “1880-1899. El surgimiento de un mercado editorial” en de Diego, J.L. (dir), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Piglia, R. (1980). “Notas sobre el Facundo” en *Punto de vista*, nº 8, año 3, marzo-junio, pp. 15-18

----- (1993). *La Argentina en pedazos*, Buenos Aires: ediciones de la Urraca

Pionetti, M. (2010) “Entre el manual y la práctica: la enseñanza del canon literario escolar argentino en la actualidad” en *Espéculo*, Revista virtual , Universidad de Madrid.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pionetti%2C+M.+%282010%29+%E2%80%9CEntre+el+manual+y+la+pr%C3%A1ctica%3A+la+ense%C3%B1anza+del+canon+literario+escolar+argentino+en+la+actualidad%E2%80%9D+en+Esp%C3%A9culo%2C+Revista+virtual+%2C+Universidad+de+Madrid.&btnG=

----- (mayo 2011) "El canon escolar argentino en los nuevos diseños escolares” *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata, pp.1-8

----- (2012) “De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual” en *Estudios de Teoría Literaria*, Revista digital, Año 1, Nro. 2, pp.7-15

----- (2015) Cosmovisiones de fin de ciclo: una lectura de los Diseños Curriculares de sexto año en *Actas de las Jornadas Internas de Investigadores en Formación del Departamento de Letras*, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 319-326

----- (2017a) “El padre del aula levanta la mano: leer a Sarmiento en la escuela” en Hermida, C y Cañón, M (comp.), *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp.67-84

<https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/17>

----- (2017b) “Repensar el canon escolar: obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos sugeridos en la enseñanza literaria actual”, dossier en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 2, nº 4, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp.4-18.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2197>

Poch, Susana (2014) “Neoclasicismo y nación (1806-1827)” en Iglesia, C y El Jaber, L (dir.), *Una patria Literaria. Historia Crítica de la literatura argentina*, Tomo 1, Buenos Aires: Planeta, pp. 105-128

Puiggrós, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación?. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna

----- (2017) *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue

Ramírez (2002) “El texto escolar como objeto de Reflexión e Investigación” en *Docencia Universitaria*, Vol. III, Núm.1, Universidad Central de Venezuela

Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México: Siglo XXI

Rivas, A.(2004) *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Ediciones Granica SA,

Rodríguez, L. (2013) “La educación en los últimos treinta años” en *Cuestiones de Sociología*, nº 9, pp. 305-310.

Romero, L.A (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI

Sacristán, G. J. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ediciones Morata

Salinas y De Volder (2011) “La colección ‘Historia de los textos escolares argentinos’ de la Biblioteca del Docente” en *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros*, Buenos Aires.

Sardi, V. (2006). *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la construcción de identidades nacionales (1900-1940)*, tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30846>

----- (2016) “La literatura con las infancias como experiencia de los límites” en *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*, 13 y 14 de mayo de 2016, Ensenada.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7528/ev.7528.pdf

Sarlo, B. (1997) “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa” en *Revista de Crítica Cultural*, nº15, Sgo. de Chile

----- (2000) “La literatura interpela a la imaginación” en *Revista El monitor*, año 1, nº, 1, Ministerio de Educación de la Nación

----- (2003) *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en Argentina*, Buenos Aires: Seix Barral.-

Sarmiento, D. F. (2018) *Facundo o Civilización y barbarie*, Buenos Aires: Biblioteca del Congreso

Scarano, M. (2012). “El libro y su autor: las imitaciones textuales del *Facundo*” en *Estudios de Teoría Literaria*, Revista digital; año 1, núm. 1, Universidad Nacional de Mar del Plata

Sigal, S. (2002) *Intelectuales y poder en Argentina: La década del sesenta*, SXXI,

Spregelburg, R.P.(2012) “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)” en *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Cucuzza, H.R. (dir.), Spregelburd, R. P (codir.), Buenos Aires: editoras del Calderón

Suasnábar, J. (2012). “El estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 22, Universidad Nacional del Centro, pp. 261-276

Suasnábar, C. (2018) “Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista *Propuesta Educativa*”, por Claudio Suasnábar. *Propuesta Educativa*, vol.2, núm. 50, año 27, pp. 39 a 62

Svampa, M. (2007) (mayo-agosto) “Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo” en *Cuadernos del CENDES*, vol. 24, núm. 65, Universidad Central de Venezuela, pp. 39-61

----- (2010) *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires: Taurus

Tedesco J.C y Tenti Fanfani, E. (2001) *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, Buenos Aires: IIPE – UNESCO

Terigi, f. (2016) “Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández” en *Revista Análisis*, vol.16, pp.1-43

Tiramonti, G. (2003) (julio). “Después de los 90: agenda de cuestiones educativas”. *Cadernos de Pesquisa*, núm.119, Brasil: Autores asociados, pp. 71-83.

Tosi, C. (2010a) “Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos”, *Alabe* N° 2.

<http://www.ual.es/alabe>

----- (2010b). (27-30 de abril) “El mercado de los libros de textos. Un análisis sobre el proceso de edición” en *IV Congreso Argentino de Hispanistas “El Hispanismo ante el Bicentenario”*, La Plata.

----- (2012) “El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de textos de educación media (1960-2005) en Cucuzza, H. (dir) y Spregelburd, P. (cod), *Historia de la lectura en la Argentina*, Editoras del Calderón, Buenos Aires.

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

----- (2021) “Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela” en *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, n° 124, año 24, pp. 127-145

Villanueva, G. (2000). “La imagen del inmigrante en la literatura argentina entre 1880 y 1910” en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*.

<https://doi.org/10.4000/alhim.90>

Williams, Raymond (1997). *Marxismo y Literatura*, Ed. Península, Barcelona

Yagüe Jara, M. I y Guerrero Ruiz, P. (2013) “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en *Dialogía*, 7, pp. 245-267

Zysman, N. (2015). *De la subversión marxista al terrorismo de estado*, Ed. Universitaria Villa María, Córdoba

Leyes, documentos y planes nacionales y provinciales consultados:

Consejo Federal de Educación (2011) *NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) Ciclo Básico, Educación Secundaria 1ro, 2do. Y 3ro*, Consejo Federal de Educación.

<https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>

------(2012) *Resolución N° 180*

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_180-12.pdf

----- (2012) *NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) Lengua y Literatura. Campo de Formación General Ciclo Orientado para la Educación Secundaria*, Consejo Federal de Educación.

<https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literatura-educacion-secundaria-ciclo-orientado?coleccion=132584>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993) Ley N° 24.195- Ley Federal de Educación

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

------(1996) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*.

<https://www.educ.ar/recursos/92798/cbc-para-la-educacion-polimodal>

----- (2006) Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

----- (2006), *Plan Nacional de Lectura*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001758.pdf>

------(2008), Resolución N° 707, Plan Nacional de Lectura

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/1303.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB*

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_1deg_ano.pdf

----- (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 2º año ESB*

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_2deg_ano.pdf

----- (2009) *Diseño Curricular Educación Secundaria 3 Prácticas del Lenguaje*

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/practicass_del_lenguaje.pdf

----- (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4º año: Literatura*

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Literatura.pdf>

----- (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Literatura*

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Literatura%20%281%29.pdf>

----- (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Literatura*

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Literatura%20%282%29.pdf>

Material didáctico consultado:

Blanco, M. I et al (2005) *Lengua y Literatura I. Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*, Buenos Aires: Estrada

Centrón, Graciana (2014) *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*, serie enfoques, Buenos Aires: Longseller Educación.

Cosson, A. (1902). *Trozos selectos de Literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros. Tomo I.*, Buenos Aires: de Coni Hermanos.

Chauvin, S. et al. (2013) *Literatura 5. Desde las lentes realista-mimética y fantástico-maravillosa*, Serie Activados, Buenos Aires, Puerto de Palos.

Croci, P. et al (2015) *Literatura 5 ES. Una perspectiva realista-fantástica*, serie Huella, Buenos Aires: Estrada.

De Luca, G.; Di Vincenzo, D. (1998). *Literatura argentina y latinoamericana conectada con la literatura universal*, Buenos Aires: Santillana

De Figún, S.; Moraglio, E. 1979. *Girasoles*, Buenos Aires: Estrada

Loprete, C. (1975). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Montes de Faisal, S. (1994) *Literatura Iberoamericana y Argentina*, Buenos Aires

Uriarte, G. (1883) *Elementos de Literatura. Ilustrados con ejemplos tomados de escritores Sud-Americanos, y especialmente Argentinos*, Buenos Aires: Igon Hermanos editores

7. ANEXO

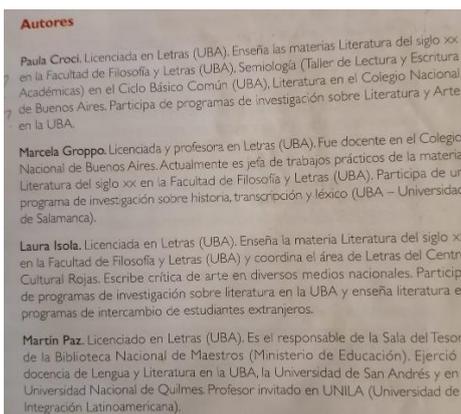
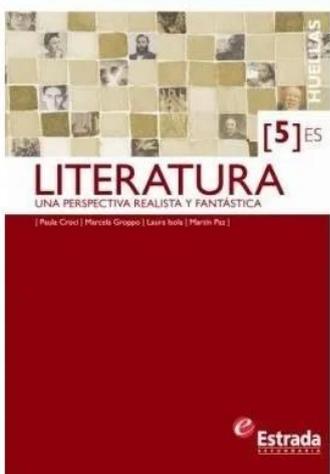
§1. La presentación de los autores dentro del libro de texto no está destacada en la tapa. Suelen figurar como redactores en las páginas legales. Esta es una de las características por las cuales reconocemos al libro de texto como “libro de editorial”.



Tapa y primera hoja del libro de Puerto de Palos. En ninguna se menciona a los autores



En Longseller el nombre aparece en la primera página pero no en la tapa



En Estrada, la tapa menciona a los autores y la primera página detalla su actividad académica

§2. Colecciones “Clásicos con estuche”, “Clásicos de siempre”, “Esenciales” y “Para principiantes”, todas colecciones de la editorial Longseller:

Clásicos con estuche:

La colección “Clásicos con estuche” resulta la colección más selecta de la firma. Su presentación es lujosa; con libros de tapa dura en estuche de cartón y un diseño que se repite para todos los tomos. Las publicaciones hacen referencia a títulos clásicos de diversas regiones tal como se muestra en el cuadro.

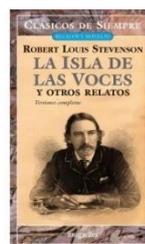
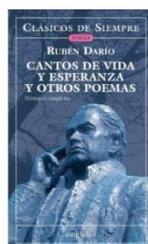
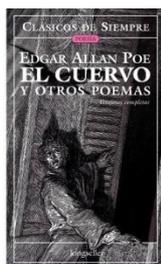
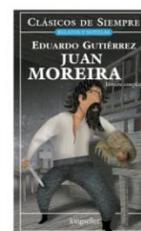
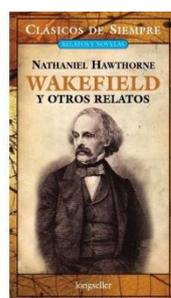
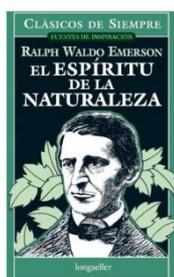
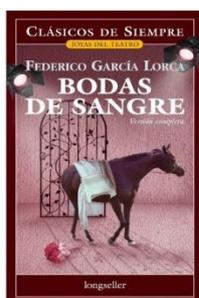


Obra	Autor	Observaciones
<i>Cumbres borrascosas</i>	Emily Bronte	Versión completa, prólogo y datos sobre la obra
<i>El arte de la guerra</i>	SunTzu/ SunBin	
<i>Martin Fierro</i>	José Hernández	
<i>Drácula</i>	BramStoker	
<i>Bushido, Hagakure y El libro de los cinco anillos</i>	M. Musashi Y. Tsunetomo T. Shigesuke	Agrupados en el volumen <i>Sabiduría Samurái</i>
<i>Crimen y Castigo</i>	F. Dostoievski (sic)	
<i>Don Quijote de la Mancha</i>	Miguel de Cervantes Saavedra	
<i>Los hermanos Karamazov</i>	F. Dostoievski (sic)	
<i>El Conde de Montecristo</i>	Alejandro Dumas	Presentación en tres tomos
<i>Guerra y paz (sic)</i>	León Tolstoi	Dos tomos
<i>Las mil y una noches</i>	Anónimo	Cuatro tomos
<i>La Iliada/ La Odisea</i>	Homero	Se ofrecen juntas

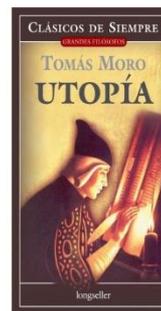
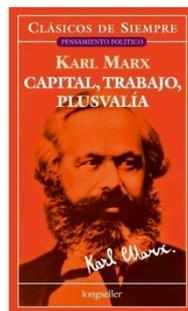
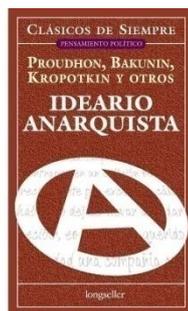
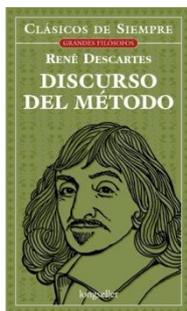
Clásicos de siempre:

Es una colección que se caracteriza por poseer un gran número de títulos literarios, pero también de filosofía. En lo que respecta a literatura argentina, la colección edita, *Juvenillia*, *Juan Moreira*, *M'hijo el doctor*, *Don Segundo Sombra*, “El matadero” y “La cautiva” (mismo tomo), *Fausto*, “El almohadón de plumas” y otros cuentos, *El hombre mediocre* y *Una excursión a los indios ranqueles*. Esta colección trabaja con versiones completas y no ofrece actividades posteriores a la lectura como ocurre con otras propuestas editoriales, aunque sí ofrece prólogos exhaustivos. Fue adquirida por el *Ministerio de Educación* para su distribución. Son libros de bolsillo, con títulos que trascienden el canon escolar y si bien fue pensada para el público en general, las ilustraciones que se ofrecen en la portada dan cuenta que se está pensando en un público juvenil.

Textos literarios:

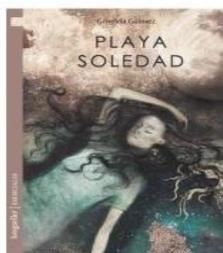


Textos no literarios:



Colección esenciales:

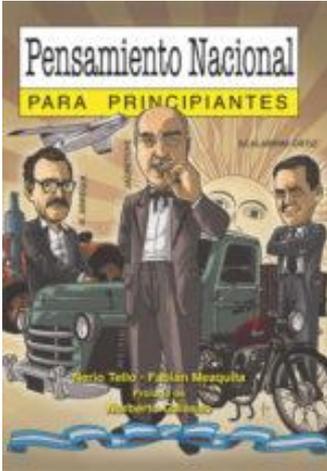
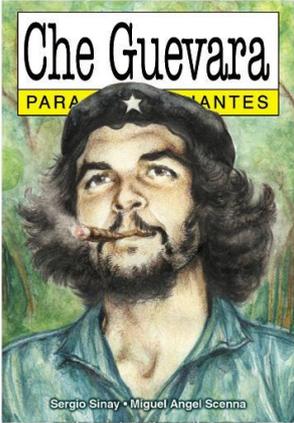
Presentada desde la página web como una colección destinada específicamente al público infantojuvenil. En lo que respecta a literatura argentina, se publican títulos clásicos como *Los siete locos*, *El juguete rabioso* y *Cuentos fatales* de Leopoldo Lugones incluyendo la nueva literatura juvenil de autores contemporáneos como *Playa Soledad* de Griselda Galmez



Colección Para Principiantes:

Es una colección que incluye obras de política, filosofía, arte y literatura, psicología y ciencia abordando tanto la biografía de personajes reconocidos como conceptos o momentos históricos. Al ser pensada para un lector que se inicia en los temas que propone, los libros abundan en imágenes, con un formato que se asemeja a la historieta y con subtítulos que facilitan la lectura. Por lo general, estos subtítulos mencionan tanto el concepto a trabajar como nociones o situaciones históricas importantes a partir de una lectura cronológica. En este caso, como comentamos en el cuerpo de la tesis la imagen de Arturo Jauretche encabeza el libro que da

cuenta del “pensamiento nacional”, lo que marca una fuerte relación entre el Estado y las empresas editoriales privadas.



§3. Vinculación entre el *Diseño Curricular* de 5to año y las propuestas de lecturas que ofrecen los libros de textos

Literatura 5. Desde las lentes realista-mimética y fantástico-maravillosa Puerto de Palos (2013)

Primera parte.	Diseño Curricular	Puerto de Palos
	Eduardo Sacheri <i>La pregunta de sus ojos</i>	Eduardo Sacheri <i>La pregunta de sus ojos</i>
	Juan Gelman (sin especificar)	Juan Gelman “Glorias”
	José Martí (sin especificar)	José Martí <i>Versos sencillos</i>
	Andrés Rivera. <i>La revolución es un sueño eterno</i>	Andrés Rivera. <i>El farmer</i>
Segunda parte.	Diseño Curricular	Puerto de Palos
	Gabriel García Márquez. <i>Cien años de soledad</i>	Gabriel García Márquez. <i>Cien años de soledad</i>
	Julio Cortázar. <i>Bestiario</i>	Julio Cortázar. “No se culpe a nadie”
	Juan Rulfo. <i>Pedro Páramo</i>	Juan Rulfo. “¡Diles que no me maten”!
	Héctor G. Oesterheld. <i>Mort Cinder</i>	Héctor G. Oesterheld. <i>El eternauta</i>
	Angélica Gorodischer. <i>Trafalgar</i>	Angélica Gorodischer. <i>Trafalgar</i>
	Isabel Allende. <i>La casa de los espíritus</i>	Isabel Allende. <i>Los cuentos de Eva Luna</i>

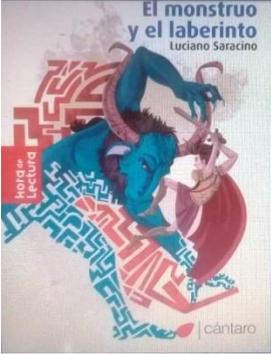
Literatura II. *Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles* de Longseller (2014)

Diseño Curricular	Longseller
Rubén Darío. Poesía	Rubén Darío “La larva”
Eloy Martínez, Tomás. <i>Santa Evita</i>	Eloy Martínez, Tomás. <i>Santa Evita</i>
Gambaro, Griselda. <i>La malasangre</i>	Gambaro, Griselda. <i>La malasangre</i>
Pardo Bazán, Emilia. <i>Insolación</i>	Pardo Bazán, Emilia “La risa”
Soriano, Osvaldo. <i>Crónicas</i>	Soriano, Osvaldo. “Hammett: crónica de un hombre flaco y solo”
Walsh, Rodolfo. <i>Operación Masacre/ ¿Quién mató a Rosendo?</i>	Walsh, Rodolfo. <i>Operación Masacre</i>
Jauretche, Arturo. Ensayos	Jauretche, Arturo. <i>Manual de zonceras argentinas</i>
Bécquer, Gustavo Adolfo. <i>Leyendas</i>	Bécquer, Gustavo Adolfo. “El monte de las ánimas”
Rulfo, Juan. <i>Pedro Páramo</i>	Rulfo, Juan. <i>Pedro Páramo</i>
Borges, Jorge Luis y Bioy Casares, Adolfo. “Esse est percipi”	Borges, Jorge Luis y Bioy Casares, Adolfo. “Esse est percipi”
Oesterheld, Héctor Germán. <i>El eternauta</i>	Oesterheld, Héctor Germán. “El árbol de la buena muerte”
Pérez Galdós, Benito. <i>Trafalgar y la batalla de los Arapiles</i>	Pérez Galdós, Benito. “¿Dónde está mi cabeza?”
García Márquez, Gabriel. <i>Cien años de soledad</i>	García Márquez, Gabriel. <i>Cien años de soledad</i>

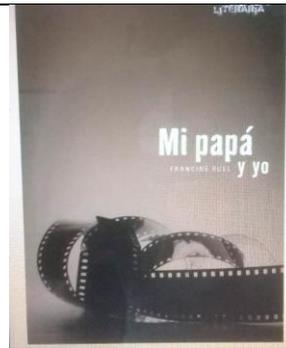
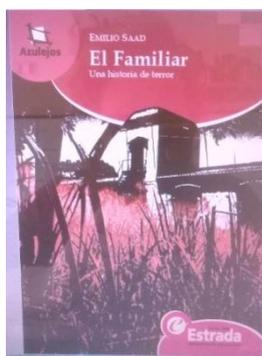
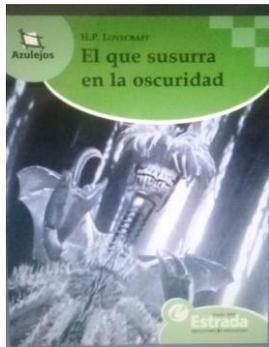
Literatura 5. Una perspectiva realista fantástica Estrada (2015)

Diseño Curricular	Estrada
Roberto Arlt. <i>Aguafuertes porteñas</i> y <i>El juguete rabioso</i>	Roberto Arlt. <i>El juguete rabioso</i>
Rodolfo Walsh. <i>Operación Masacre</i> y <i>¿Quién mató a Rosendo?</i>	Rodolfo Walsh. <i>Operación Masacre</i>
Mario Vargas Llosa. <i>Conversación en la Catedral</i>	Mario Vargas Llosa. <i>Los cachorros</i>
Julio Cortázar. <i>Bestiario</i>	Julio Cortázar. “Casa tomada”
Ezequiel Martínez Estrada. Sin especificar	Ezequiel Martínez Estrada “La inundación”
Jorge Luis Borges. <i>Ficciones</i>	Jorge Luis Borges. “El escritor argentino y la tradición”, “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”, “El fin”
Juan Rulfo. <i>Pedro Páramo</i>	Juan Rulfo “Nos han dado la tierra”
García Márquez, Gabriel. <i>Cien años de soledad</i>	García Márquez, Gabriel. <i>Cien años de soledad</i>
Alejo Carpentier. <i>El reino de este mundo</i>	Alejo Carpentier. <i>El siglo de las luces</i>
Augusto Roa Bastos. <i>El trueno entre las hojas. Hijo de hombre</i>	Augusto Roa Bastos. <i>Hijo de hombre</i>

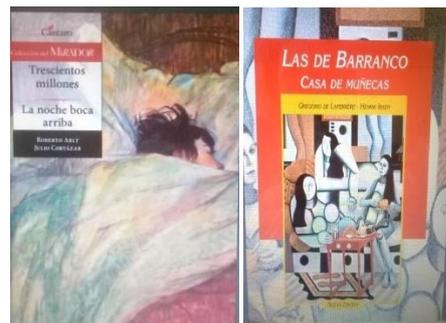
§4. Las colecciones de Estrada y Puerto de Palos.

<i>Colección Azulejos (Editorial Estrada)</i>	<i>Colección Cántaro (Editorial Puerto de Palos)</i>
<p>Azulejitos (Primeros lectores). Nivel inicial y primeros años de primaria.</p>  <p>Casi con exclusividad narrativa argentina, tres publicaciones de poesía, una miscelánea y un texto de juegos de palabras. 42 títulos</p>	<p>Rincón de Lectura (Primeros lectores). Nivel inicial y primeros años de primaria.</p>  <p>Serie pensada a partir de un personaje o por géneros (poesía, cuentos, textos informativos).49 títulos (Fig. 9)</p>
<p>Azulejos. Colección Naranja (7 a 11 años). Colección formada por antologías, adaptaciones, compilaciones y cuentos infantiles, cuentan con datos del autor y con actividades al final de cada volumen. 67 títulos</p> 	<p>Hora de lectura. (7 a 11 años). Colección formada mayoritariamente por narrativa infantil, con actividades para trabajar en la carpeta, se ofrece una entrevista a los distintos autores y un trabajo con las palabras claves del texto. 28 títulos.</p> 
<p>Azulejos rojos. (A partir de 11 años). Esta colección comprende dos tipos de presentación de autores argentinos y extranjeros. Presenta cuadros cronológicos del autor y la obra y una</p>	<p>Aldea literaria. (A partir de 11 años). Narrativa argentina y extranjera, no presenta actividades pero sí datos del autor al final del volumen. Contiene 29 títulos.</p>

sección de actividades que no se repiten en todos los volúmenes. 61 títulos



Colección del Mirador (A partir de los 12 años)
Colección que presenta poesía, leyendas, antologías poéticas y de cuentos, clásicos y una sección denominada “Puertas de acceso” Contiene 81 títulos.



§5 Biblioteca Activa.

Sección presentada por Puerto de Palos que propone continuar con lecturas que se vinculen a los temas propuestos en cada uno de los capítulos

Cosecha roja (frag.) **Dashiell Hammett**

Cosecha roja (1929) narra la violenta historia de un detective que asume la responsabilidad de eliminar la corrupción en una pequeña ciudad minera. Desde una perspectiva crítica, esta novela muestra cómo la corrupción atraviesa todos los estratos sociales y cómo la violencia acecha a cada instante, y para ello se vale de diálogos directos, sin veladuras. Todas estas características son propias del policial negro.

1. UNA MUJER VESTIDA DE VERDE Y UN HOMBRE VESTIDO DE GRIS

En el *Big Ship* de Butte oí por primera vez a un minero pelirrojo de nombre Hickey Dewey que llamaba Poisonville a la ciudad de Personville. Tenía la costumbre de convertir las erres en diptongos, así que me importó poco su manera de nombrar la ciudad. Luego volví a oír el mismo nombre de boca de hombres capaces de pronunciar bien las erres. Lo tomé como una muestra más del humor vulgar que anima los retruécanos propios de la jerga de los bajos fondos. Unos años después fui a Personville y comprendí el exacto significado de esta palabra.

Utilizando uno de los teléfonos de la estación llamé a Donald Willsson el *Herald* para decirle que acababa de llegar.

—¿Podrá venir esta noche a mi casa a las diez? —tenía una voz agradable pero seca—. [...]

Le prometí que iría. Fui al hotel Great Western, dejé allí las valijas, y me fui a dar un vistazo a la ciudad. La encontré fea. Los edificios hacían alusión a una arquitectura afectada. Quizá había conocido tiempos mejores. Los altos hornos, con sus chimeneas de ladrillo levantadas al sur frente a una sombría montaña habían impregnado la antigua pomposidad de una época de suciedad ocre y de un humo espeso. [...]

Tomé un tranvía de Broadway a las nueve y media y seguí las indicaciones de Donald Willsson. Así me fue posible llegar a una casa situada en la esquina rodeada de un jardincito artificial y una cerca.

Puerto de Palos (p. 139)

§6 Museo Activo.

Sección propuesta por Puerto de Palos donde las pinturas se relacionan con los textos literarios y la información ofrecida en el cuerpo del libro



Retrato de Manuelita Rosas, Prilidiano Pueyrredón, 1851, óleo sobre tela.

Esta obra de Pueyrredón (1823-1870) fue realizada por encargo, para ser presentada en ocasión de un homenaje a la hija de Juan Manuel de Rosas en un baile en el teatro Coliseo. El predominio del rojo, que es "el color de la patria federal", responde al pedido expreso de la comisión que encargó la obra. La actitud de la joven, además, debía mostrar su bondad y su posición social.



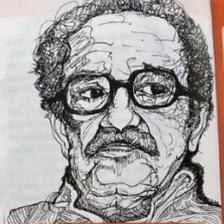
El matadero, Carlos Alonso, 1963, acuarela. Colección Fundación Alon para las Artes.

Entre 1963 y 1966, el pintor argentino Carlos Alonso (1929) realizó una serie de acuarelas basadas en *El matadero* de Esteban Echeverría. Al igual que en ese relato, en la obra de Alonso el rojo adquiere un sentido simbólico fundamental: el vínculo de los federales con ese color sigue presente, pero ya no a partir de la divisa punzó que los identifica, sino como representación de la violencia. En ese espacio desmesurado y caótico se condensa la barbarie de la federación.

(P. 144)

§7 Palabra Autorizada.

Sección de Puerto de Palos que agrupa textos teóricos sobre la literatura a cargo de escritores reconocidos acompañados de una clave para entender los textos más una guía de análisis



Gabriel García Márquez

Es novelista y nació en Colombia, en 1927. Estudió derecho y periodismo. A los veintisiete años, publicó su primera novela, *Le hojarasca* (1955), que se inscribe en la corriente del realismo mágico latinoamericano. Su libro *Cien años de soledad* (1967), que se considera su obra cumbre y una de las novelas más importantes de la literatura universal del siglo *xx*, fue publicado por primera vez en una editorial argentina. En 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura. De su amplia producción, se puede mencionar *El coronel no tiene quien le escriba* (1951), *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El amor en los tiempos del cólera* (1985), y *Memoria de mis putas tristes* (2004).

La poesía al alcance de los niños

Un maestro de literatura le advirtió el año pasado a la hija menor de un gran amigo mío que su examen final versaría sobre *Cien años de soledad*. La chica se asustó, con toda la razón, no sólo porque no había leído el libro, sino porque estaba pendiente de otras materias más graves. Por fortuna, su padre tiene una formación literaria muy seria y un instinto poético como pocos, y la sometió a una preparación tan íntima que, sin duda, llegó al examen mejor armada que su maestro. Sin embargo, éste le hizo una pregunta imprevista: ¿qué significa la letra al revés en el título de *Cien años de soledad*?

Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca he pensado que los novelistas quisieran decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka dice que Gregorio Samsa despertó una mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que eso sea el símbolo de nada, y lo único que me ha intriguado siempre es qué clase de animal pudo haber sido. [...] Creo, en fin, que el licenciado Vidriera –de Cervantes– era en realidad de vidrio, como él lo creía en su locura, y creo de veras en la júbilosa verdad de que Gargantúa se orinaba a torrentes sobre las catedrales de París. Más aún: creo que otros prodigios similares siguen ocurriendo, y que si no los vemos es en gran parte porque nos lo impide el racionalismo oscurantista que nos inculturaron los malos profesores de literatura.

Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías. [...] En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda.

García Márquez, Gabriel. "La poesía al alcance de los niños" dentro *El país*, Madrid, 27 de enero de 1981, disponible en <http://goo.gl/7i2w> (Link accedido de http://alexis.com/diario/1981/01/27/opinion/349399006_850215.html). (Fragmento).

pudo resistir la tentación de tomarle el pelo a aquel sabido remoto, y contestó: «Es el gallo de los huevos de oro». Más tarde supimos que quien obtuvo la mejor nota fue el alumno que contestó, como se lo había enseñado el maestro, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe me alegré una vez más de mi buena estrella pública, pues al final que yo había pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era que el coronel le torciera el pescuezo al gallo e hiciera con él una sopa de protesta.

Desde hace años coloco como estas perlas con que los malos maestros de literatura pervierten a los niños. Conozco uno de muy buena fe para quien la abuela desalmada, gorda y voraz, que explota a la cándida Eréndira para cobrarse una deuda es el símbolo del capitalismo insaciable. [...] Dos críticos de Barcelona me sorprendieron con el descubrimiento de que *El otoño del patriarca* tenía la misma estructura del tercer concierto de piano de Bela Bartók. Esto me causó una gran alegría por la admiración que le tengo a Bela Bartók, y en especial a ese concierto, pero todavía no he podido entender las analogías de aquellos dos, críticos. Un profesor de literatura de la Escuela de Letras de La Habana destababa muchas horas al análisis de *Cien años de soledad* y llegaba a la conclusión –halagadora y deprimente al mismo tiempo– de que no ofrecía ninguna solución. Lo cual terminó de convencirme de que la manía interpretativa termina por ser a la larga una nueva forma de ficción que a veces encaja en el disparate.

CLAVES PARA ENTENDER EL TEXTO

- 1 Este artículo de opinión fue publicado en 1981 por el diario *El país*, de España.
- 2 En él se ponen de manifiesto, mediante abundantes ejemplos, las opiniones del autor respecto de la enseñanza de la literatura en la escuela, así como la "mala" relación que muchos docentes y críticos mantienen con la literatura, y de la influencia que ejercen en el acercamiento de los niños a los textos literarios.
- 3 Como conclusión, el autor propone lo que debería ser un curso de literatura.

Algunas preguntas para hacerse al texto: ¿cómo influye la enseñanza errada de algunos docentes en el gusto de los niños por la literatura? ¿qué sucede internamente cuando se realizan interpretaciones "equivocadas" de un texto? ¿qué significa para este escritor ser un "lector ingenuo"? ¿en qué debe consistir un curso de literatura? ¿por qué?

(pp. 6 y 7)