



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación

**Maestría en  
Escritura y Alfabetización**

**Tesis Latidos.**

**Gestaciones de lectores.**

**La conformación del  
espacio literario en**

***“Maestra de Segundo Ciclo”***

**Directora de Tesis** Lic. Miriam N. Chiani

**Alumna** Prof. María Marcela Ramírez

La Plata. Noviembre 2010

<b>1 El objeto de estudio</b>	
<b>La conformación del espacio literario en Maestra de Segundo Ciclo</b>	4
1.1 Una empresa con proyecciones. Establecimiento del contexto físico y social	5
1.2 Características generales de la revista. Materiales anexos. Presencia de la literatura	6
1.3 Recortes materiales de tiempos reales: enmarcamiento histórico de las relaciones	8
<b>2 Razones para indagar</b>	12
<b>3 Los objetivos de la investigación</b>	14
<b>4 Las hipótesis</b>	16
<b>5 Acerca del carácter de la investigación</b>	19
<b>6 Estudios que hicieron historia</b>	22
<b>7 Configuración del marco teórico</b>	30
<b>8 Categorías de análisis</b>	33
8.1 El sentido de valor	34
8.2 Sobre el canon	36
8.2.1 <i>Canon y campo de la didáctica de la literatura</i>	38
8.3 La categoría tradición	38
8.4 Cuestiones didácticas	40
8.4.1 <i>La puesta en escena: el Aparato Interpretativo Escolar</i>	40
8.4.2 <i>Un recorrido para reflexionar: Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar</i>	43
8.5 Campo literario	46
8.6 Género Escolar Aprovechable	48
8.6.1 <i>Haciendo un poco de historia sobre las clasificaciones en la didáctica</i>	48
8.6.2 <i>Arribo a la definición elegida</i>	49
<b>9 Los términos</b>	51
9.1 Las efemérides	52
9.2 Las imágenes docentes	52
9.3 Dispositivo didáctico	54
9.4 Público lector	54
9.5 Modos de leer	55
9.6 Un género problematizado: el género dramático	56
9.7 La historieta como género	57
9.8 La formación del ser nacional	57
9.9 Las matrices de inscripción de la literatura infantil argentina: poder e hibridación	60
9.10 Revisando categorías: teorías y prácticas docentes	61
9.11 La comprensión lectora y la función de la lectura literaria. El placer de leer	62
<b>10 Abordajes: Categorías y términos puestos en juego</b>	64
10.1 Un programa axiológico	65

10.1.2 <i>El otro rostro de Jano:</i>	
<i>otra faceta en el proyecto axiológico</i> _____	70
10.2 La revista y el campo en tanto formadores de canon _____	74
10.2.1 <i>Canon leído en función de tipos textuales</i> _____	85
10.2.2 <i>Canon y ruptura</i> _____	86
10.3 Dos versiones de la tradición recortada: _____	88
10.3.1 <i>El género dramático</i> _____	89
10.3.2 <i>Martín Fierro en el campo configurado</i> _____	95
10.4 La revista como auxiliar docente:	
el Aparato Interpretativo Escolar _____	100
10.4.1 <i>Compresiones para Martín Fierro.</i>	
<i>La presencia en el Cuaderno Activo</i> _____	101
10.4.2 <i>Saberes literarios como didáctica en</i>	
<i>Ciencias Sociales: el desplazamiento disciplinar</i>	
<i>en función de las efemérides</i> _____	107
10.4.3 <i>Manos a la obra: textos y propuestas</i> _____	111
10.5 La formación del lector en el imaginario de la revista:	
Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar _____	115
10.5.1 <i>“De sentir la literatura como algo</i>	
<i>ajeno a sentirse implicado en ella” (Colomer 2005:85)</i>	
<i>La literatura como algo escolar</i> _____	116
10.5.2 <i>“Del dominio incipiente de las habilidades</i>	
<i>lectoras a su dominio experto” (Colomer 2005:87)</i>	
<i>Los posibles alcances</i> _____	117
10.5.3 <i>“Del conocimiento implícito de las convenciones</i>	
<i>al conocimiento explícito” (Colomer 2005:88)</i>	
<i>¿Para qué enseñar sobre teorías de la literatura?</i> _____	118
10.5.4 <i>“De la apreciación de un corpus restringido de</i>	
<i>lecturas a otro más amplio” (Colomer 2005:90)</i>	
<i>Los derechos de los lectores</i> _____	120
10.5.5 <i>“De formas limitadas de fruición</i>	
<i>a formas diversas” (Colomer 2005:92)</i> _____	121
10-5-6 <i>“De la interpretación literal</i>	
<i>a la más compleja” (Colomer 2005:94)</i> _____	122
10.5.7 <i>“De la recepción descontextualizada</i>	
<i>al uso de la contextualización”</i> _____	123
<b>11 Conclusiones</b> _____	126
<b>12 Fuentes</b> _____	131
<b>13 Bibliografía</b> _____	133

**El objeto de estudio  
La conformación del espacio literario  
en Maestra de Segundo Ciclo**

- 1.1 Una empresa con proyecciones.  
Establecimiento del contexto físico y social
- 1.2 Características generales de la revista. Materiales anexos.  
Presencia de la literatura.
- 1.3 Recortes materiales de tiempos reales: enmarcamiento histórico de las relaciones



## 1 | El objeto de estudio

### La conformación del espacio literario en *Maestra de Segundo Ciclo*

La presente investigación surge del interés, la preocupación y el compromiso como docente. Intelectual, afectiva y cívicamente, me interesa la infancia, y la literatura me relaciona con el mundo. De tal compromiso con la enseñanza y tal experiencia con la literatura surge el objetivo de este trabajo: indagar sobre la literatura ofrecida por la revista ***Maestra de Segundo Ciclo*** y sobre la consecuente formación de lectores.

La transformación del objeto real en objeto de estudio proviene del examen de revistas de gran popularidad en el sector docente, destinadas al denominado segundo ciclo de la educación primaria.<sup>1</sup> En base a un recorte efectuado sobre las mismas ha tenido lugar una primera instancia en la investigación de carácter exploratorio, seguida de una fase interpretativa, que ha permitido analizar la conformación de un espacio literario, con determinadas características, en ***Maestra de Segundo Ciclo***. Por lo tanto, el objeto de estudio consiste en la imagen o concepción de la literatura que se presenta en esta revista y los aspectos sobresalientes de su tratamiento didáctico.

#### 1.1 Una empresa con proyecciones. Establecimiento del contexto físico y social

Si bien la prensa educativa tiene un desarrollo importante en el país<sup>2</sup>, estimulando la formación docente a través de investigaciones que la garanticen, la revista ***Maestra de Segundo Ciclo*** se asienta en el mercado ofreciendo un material destinado al docente, pero con una densidad de contenido notable para el alumno y alumna.

***Maestra de Segundo Ciclo***, producto de una empresa editorial ubicada en Bahía Blanca y competidora de la revista *Enseñar* de la editorial Clarín a quien ha logrado ganar la batalla, se adquiere en los kioscos de revistas y lleva más de diez años en el mercado ampliando su espectro lector a diversos países de América y Europa.<sup>3</sup> La empresa, que genera constantemente productos destinados a educación, se transforma en material cotidiano para las aulas y los cuadernos de niños y niñas, colaborando con cada ciclo. Algunos ejemplos de los materiales y actividades promovidos por la empresa son: manuales y libros de lecturas para cada año del primer y segundo ciclo de la EPB, cursos de capacitación, organización del Congreso de Educación Inicial en el año 2004, la agenda docente, *Un recreo para el corazón* (anecdotario de situaciones áulicas), y las siguientes revistas: *Maestra Jardinera*, *Maestra de Primer Ciclo*, ***Maestra de Segundo Ciclo***, *La revista de Tercer Ciclo*, *The Teacher's Magazine*, *Educación Especial*, *Educación Física*, *Exper* y *Mentos en el aula*, *El teatro en la escuela*, *Canciones para mi escuela* (destinados a docentes de primer y segundo ciclo) *Peluche & Souvenirs*. Es esta última revista mencionada, según la información recavada por Finocchio, la que da origen a

<sup>1</sup> En el momento de la revisión de la investigación, la denominación ha cambiado por EP 1 y 2, es decir, escuela primaria para el primer ciclo y para el segundo ciclo en la provincia de Buenos Aires

<sup>2</sup> La tesis de Finocchio es un ejemplo esclarecedor y profundo sobre el tema, constituyéndose en una base importante para esta investigación. Agregar datos específicos: Título de la tesis, nombre completo de la autora.

<sup>3</sup> Según la empresa, pueden encontrarse estos materiales, adaptados según los contextos, en Paraguay, Bolivia, Italia y España entre otros países.

la empresa en constante expansión.<sup>4</sup>

Todos estos materiales relacionados con el universo escolar florecen, tal como esta empresa, en la década de los '90, década de neoliberalización de la educación en el país a la cual se hará referencia en el análisis de los modelos docentes.

La empresa abarca con sus productos un variado espectro de obligatoriedad educativa.<sup>5</sup> Éstos, lanzados al mercado, comparten el logo de la casa editorial: “*la pasión de educar*” y un espacio virtual, también interactivo, permite la observación de la expansión mencionada.<sup>6</sup>

## 1.2 Características generales de la revista. Materiales anexos. Presencia de la literatura

La revista ***Maestra de Segundo Ciclo*** responde a una propuesta didáctica general, de la que la literatura es partícipe. De presencia mensual, acompañada por un póster y un *Cuaderno Activo*, -sus anexos fundamentales-, la revista ha ido construyendo a través del tiempo una comunidad, un público lector activo, constituyéndose en un elemento más de la cultura escolar<sup>7</sup>, con una definida identidad. Además de la oferta de actividades para trabajar en las aulas, invita a las docentes a enviar materiales para ser publicados, a participar en sorteos, en clubes que le brindan beneficios económicos, en comentarios, -tal es el caso de las fotografías-, en capacitaciones y en la escritura colectiva de anecdóticos que la relacionen con su tarea escolar, los cuales se editan y forman parte de la producción empresarial.

Desde el punto de vista de su estructura externa, presenta un número variable de páginas –entre 20 y 35-, con una estética particular que la caracteriza. El diseño es presentado mediante un alto impacto icónico. La imagen tiene un tratamiento generalmente fotográfico y policromo, que abarca la totalidad del área impresa de la tapa. En algunas revistas se superpone la imagen sobre el título. También se emplea como recurso constante el fotomontaje. Es posible, asimismo, encontrar la combinación de fotografías con ilustraciones, que en líneas generales, suelen ser dibujos.

La publicación, en términos generales, no parece presentar una diagramación fija, rígida o específica. Los logos aparentan tener preponderancia en la revista. En todas las publicaciones del recorte una niña rubia, pelirroja o castaña, con guardapolvo o delantal se presenta sobrevolando los títulos de los trabajos. También alumnos y alumnas siempre sonrientes recorren las páginas en fotos así como docentes de instituciones tanto privadas como públicas

<sup>4</sup> La tesis en cuestión incorpora una entrevista de la investigadora con el dueño de la editorial

<sup>5</sup> Para el momento del recorte educativo, la sanción de ley que incorpora lo denominado SB Superior, ex Polimodal, no había sido sancionada.

<sup>6</sup> <http://www.ediba.com/>

<sup>7</sup> La relación terminológica entre gramática escolar y cultura escolar es analizada por Viñao Frago (2002). Mediante la cultura escolar profundiza las lógicas subyacentes en las instituciones escolares, considerando generalidades y particularidades. Finocchio ahonda el análisis del término en su investigación sobre la revista. Ésta constituye un *imago mundi*, con sus lógicas internas.

En el caso de esta investigación, el entramado entre los propósitos explícitos de la revista que posiciona a la literatura dentro del programa axiológico conformando un espacio literario, colabora en la constitución de la revista como representante de la cultura escolar.

aparecen en ellas.

Por otra parte, la utilización de columnas aparenta estar desorganizada. Las justificaciones del texto son principalmente sobre el margen izquierdo.

El diseño y la diagramación dan la impresión de querer romper con todas las normas de diseño formal. Una aproximación inicial permitiría pensar en una diagramación libre con el apoyo de los refuerzos semánticos, propiciados por la imagen: todo tipo de tipografías en estilos, cajas, cuerpos, reforzadas o no, texturas, colores, se destacan. La ausencia de color o imágenes en blanco y negro se hallan exclusivamente en la sección fotocopiables. El empleo de la cuatricromía tanto como los trabajos con fotomontaje son características reiteradas en todos los productos de la empresa editorial.

Así la revista llama la atención del lector y tiende a provocar un efecto de cierta desprolijidad, con la aparente intención de presentar esta publicación como un cuaderno de apuntes o borrador, de uso cotidiano e íntimo. Impresión de intimidad que se refuerza cuando se reproduce como recurso de estilo en el mismo tratamiento discursivo.

En la tapa, intensamente colorida, además de fotos diversas, se encuentra una miniatura del *Cuaderno Activo*, anuncios de los temas sobresalientes, datos del valor material y distribución,<sup>8</sup> más alusiones a la institución escolar en relación con la efemérides sobresaliente del mes.

El reverso de la tapa contiene el sumario, del cual es posible deducir espacios relativamente fijos que mensualmente pueden encontrarse: actos escolares, proyectos de diversas áreas, -no teniendo una presencia estable en cuanto a una disciplina escolar particular-, temas relacionados con la formación docente, trabajos sobre saberes específicos de las diversas disciplinas – lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, música, plástica y educación física-, correo de lectoras, especificación de los pósters y anuncio del *Cuaderno Activo*. La página tres suele anticipar el contenido de los pósters así como de las ofertas particulares que el mes en cuestión proponga en relación con los clubes de Ediba.

Desde su aspecto externo ya es posible encontrar el núcleo de la revista en la presentación del acto escolar o el acontecimiento del calendario escolar. Este espacio suele ser preponderante.

El mismo acto es acompañado por un texto dramático, del que suelen encontrarse los *paso a paso* escenográficos, los modos de materializar elementos para la puesta en escena o bien distintivos para recordatorios del acontecimiento en cuestión. Asimismo, es recurrente la presencia de materiales denominados fotocopiables que giran en torno de dos temáticas: la efemérides central o bien la ejercitación que acompaña a alguna propuesta disciplinar. Una excepción frente a la regularidad de la oferta mensual es la del mes de febrero ya que ofrece las planificaciones para trabajar durante el ciclo lectivo.

En el interior de la revista también se promocionan materiales relacionados con la tarea

<sup>8</sup> La revista se distribuye en países limítrofes como también otros de Latinoamérica tales como Colombia, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Ecuador y Nicaragua.

educativa- cursos de capacitación, libros, otras revistas de la empresa, por ejemplo.

En relación al ámbito literario, la historietista Clau da protagonismo a la maestra con un alto grado de regularidad. En el recorte efectuado sólo los números 91 y 94 no la exhiben. Suele ubicarse en las primeras páginas.

La sección fotocopiables es otro espacio en donde la literatura tiene cabida. Además, y ya discriminando en géneros literarios tradicionales, el caso del género dramático es recurrente por su directa filiación con el acto escolar. También se encuentran, diseminados, poemas, cuentos, o fragmentos de los mismos.

La revista es acompañada por el *Cuaderno Activo*, cuya extensión aproximada es de doce páginas y tiene un logo característico; es una especie de cuaderno antropomorfizado y en movimiento, con un subtítulo referido a la diversidad -“*atendiendo a la diversidad en el aula*”-, como impulsado por unas palabras que se reiteran en la serie que compone el ciclo: esfuerzo, dedicación, concentración, compromiso, prolijidad, y atención.

Con un formato apaisado y a dos colores variables mensualmente,-dos tintas sobre papel blanco-la tapa enuncia ya los datos generales acerca de los contenidos a ser tratados.

En cuanto al diseño, los únicos elementos de carácter móvil corresponden a la información sobre los contenidos del cuadernillo encabezados bajo el título: “En este número”, y la aclaración del mes sobre la identidad “**Maestra de Segundo Ciclo**”. El uso de la tipografía, la diagramación y diseño presentan las mismas características de la publicación principal.

El inicio de este peculiar cuaderno es una concatenación de recuadros que pasan por efemérides de carácter nacional e internacional, haciéndose una síntesis que suele tener no más de dos textos por carilla presentados en diversos géneros literarios y discursivos, con pequeñas imágenes que los acompañan. En algunas oportunidades puede encontrarse un artículo destinado a la docente para luego centrarse en dos disciplinas, lengua y matemática, y cerrar la última página refiriéndose a las efemérides bajo el título “¿Qué recordamos o festejamos este mes?”.

La disciplina lengua tiene sus textos literarios, acompañados siempre por diversas ejercitaciones, separados para cada año del ciclo, mediante el recuadro de la página identificado por el número del año así como del logo que también lo indica. De este modo, cuarto, quinto y sexto año quedan representados.

Con respecto a los pósters, estos son también los agregados que la revista ofrece, a todo color, relacionando su contenido con una efemérides o bien un contenido destacado por la revista en el mes en cuestión.

### 1.3 Recortes materiales de tiempos reales: enmarcamiento histórico de las relaciones

La investigación se desarrolla en un recorte temporal y material: la propuesta nuclea distintos materiales de la editorial y está centrada en un ciclo lectivo íntegro de las revistas

**Maestra de Segundo Ciclo**, que abarca desde el ejemplar número 89 al 99, y se extiende de febrero a diciembre de 2006. Cada una de las revistas está acompañada por el *Cuaderno Activo* y el póster, y en el caso de la número 89, por las planificaciones para cada año del ciclo.

A este corpus se suman otros materiales, los cuales exceden los límites mencionados, en los que también tiene injerencia la literatura, ellos son los manuales y libros, que aquí consigno:

- Los textos literarios pertenecientes a los manuales para cada uno de los años del ciclo al que se dirige la revista
  - *Seguimos Juntos 4 Bonaerense. Lengua/Sociales (AAVV, 2003a)*
  - *Seguimos Juntos 4 Bonaerense. Libro de actividades. Lengua/Sociales(AAVV,2003b)*
  - *Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Lengua/Sociales. (AAVV, 2003c)*
  - *Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Libro de Actividades. Lengua/Sociales.(AAVV,2003d)*
  - *Seguimos Juntos Súper Manual 6. Proyectos integrados (AAVV, 2006);*
- *los libros de autor*: el recorte implica el trabajo con cuatro de los libros promocionados de Pancho Aquino
  - *Cuentos para niños de 8 a 108 años I (2003a)*
  - *Cuentos para niños de 8 a 108 años II (2003b)*
  - *Cuentos para niños de 8 a 108 años III (2003c)*
  - *A leer con Pancho (2005)*

A continuación se presenta la portada de la revista que abre el ciclo lectivo investigado:



Portada Revista  
Maestra de Segundo Ciclo N° 89



Las siguientes portadas corresponden a los tres manuales pertenecientes al campo:



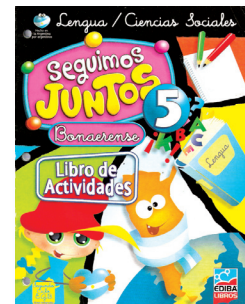
Portada Manual  
Seguimos Juntos Bonaerense 4  
Lengua/sociales



Portada Libro de Actividades  
Seguimos Juntos Bonaerense 4  
Lengua/sociales



Portada Manual  
Seguimos Juntos Bonaerense 5  
Lengua/sociales



Portada Libro de Actividades  
Seguimos Juntos Bonaerense 5  
Lengua/sociales

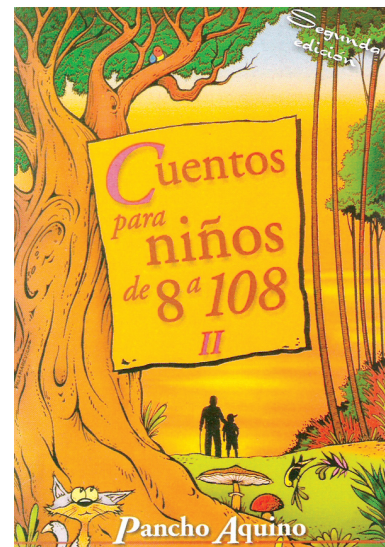


Portada Súper MAnual  
Seguimos Juntos Bonaerense 6  
Proyectos integrados

Las imágenes siguientes pertenecen a los libros de autor promocionados por la revista:



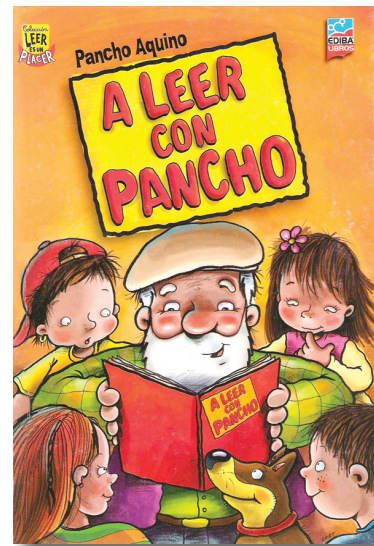
Portada  
Cuentos para niños de 8 a 108 I  
Pancho Aquino



Portadas  
Cuentos para niños de 8 a 108 I y II  
de Pancho Aquino



Portada  
Cuentos para niños de 8 a 108 III  
Pancho Aquino



Portada  
A Leer con Pancho  
Pancho Aquino

**Razones para indagar**



## 2 | Razones para indagar

El recorrido por cuadernos de niños y niñas de la provincia de Buenos Aires en particular, y de modo más general en el resto del país, permite comprobar la presencia en ellos -desde hace unos años- de ciertos materiales provenientes de revistas cuyas receptoras iniciales son las docentes.

Estos productos destinados a los diferentes niveles del ciclo abordan todas las disciplinas presentes en la escuela.

La revista que pretendo analizar es, en el desarrollo empresarial, uno de los tantos productos que Ediba ofrece al mercado en el ámbito educativo; de innegable difusión masiva, en ella la literatura ocupa un importante lugar, por lo cual comencé a interrogarme acerca de sus modos de incidencia.

La lectura literaria ofrecida, especialmente aquella destinada a niños y niñas, motivó mi interés sobre la conformación del espacio literario. Determinar entonces cómo se define lo literario, qué se elige como tal y qué se decide hacer con la literatura en este imaginario empresarial configurado, generó las cuestiones básicas para llevar a cabo la investigación, entre las que, resulta de particular interés, el posible efecto en la formación de lectores y lectoras institucionalizados.

La incuestionable importancia que ha ido adquiriendo la revista en la formación de una cultura escolar, el éxito con que esta oferta de mercado ha penetrado en las aulas diciendo qué hacer y cómo sobre los textos, justifica el intento de investigar los modos de apropiación de la dimensión simbólico social del discurso literario por parte de la revista, en lo que concierne tanto a la concepción que de éste presupone como a las consecuentes estrategias didácticas que tal concepción determina.

# 3

## Los objetivos de la investigación

### 3 | Los objetivos de la investigación

Como se ha anticipado, el objetivo general de la investigación consiste en explorar la conformación del espacio literario en la revista ***Maestra de Segundo Ciclo***.

Para analizar esta conformación es necesario deslindar objetivos derivados, específicos:

- Indagar el objeto literatura, es decir, qué es lo que la revista, y correlativamente el campo que configura, consideran como tal.
- Analizar la relación entre éste y la propuesta de los textos que están para ser leídos.
- Analizar en particular los modos de incorporar los acontecimientos históricos a través de las posibilidades del género dramático, y el modo de apropiarse de la tradición en tanto ser nacional a partir de ciertos textos literarios.
- Finalmente, dado que la literatura está acompañada de una serie de dispositivos didácticos y en función de determinados propósitos:
- Determinar las operaciones sobre los textos literarios e indagar los dispositivos didácticos para acceder a la literatura.
- Determinar los efectos sobre ese receptor que se construye en el imaginario literario y didáctico propuesto por la revista.

Estas últimas cuestiones se desprenden del material literario destinado a niños y niñas, del que se excluyen solamente las historietas dedicadas a las maestras.



## 4 | Las hipótesis

El examen de los materiales que conforman el recorte, permite sostener que en ellos se configura un espacio literario con determinadas características, las cuales en esta investigación pretendo determinar. Esta hipótesis general, abre una serie de interrogantes a ella vinculados.

Ese espacio se basa en una serie de valores que definen lo literario, establecen jerarquías de textos y autores y operan sobre la tradición literaria. También constituye determinados modos de acceso a lo literario y determinados efectos sobre el lector.

Estas hipótesis, que a continuación se precisarán, se sustentan y desarrollan con el empleo de algunas categorías y términos que he seleccionado por considerarlos particularmente productivos para el análisis del material y desarrollo de la investigación.

Es el modo particular de incorporar, apreciar y tratar los textos lo que induce a pensar qué se entiende por literatura. Para lo cual una categoría de análisis resultará especialmente productiva: la categoría valor. El valor, o conjunto de valores, que se asignan a determinados materiales discursivos en un recorte socio histórico preciso es lo que define el objeto literatura. Y dado que este valor de los textos literarios supera los límites de la revista, manifestándose también en otros materiales/productos que la acompañan, es necesario acudir a la categoría *campo literario* (la revista y sus anexos - *Cuaderno Activo* y *pósters*- libros de autor y manuales). Asimismo, esta conformación de un espacio literario se sostiene con el establecimiento de ciertos criterios, más o menos explícitos, que autorizan el acceso de un determinado cuerpo de lecturas. La categoría canon, entonces, permite aquí dar respuesta a varias cuestiones: indagar autores y consagración, relacionar autores que se rescatan desde la tradición, así como también reflexionar sobre la presentación de aquel material canónico en cuanto a lectura, pero asumida ésta desde perspectivas no literarias, tales como la cuestión de los tipos textuales.

He mencionado la palabra tradición, pues ella adquiere en la investigación una presencia lo suficientemente contundente como para elevarla a la condición de categoría. Una vez estipulado el concepto de tradición, más específicamente de *tradición selectiva*, esta categoría permite pensar los modos de leer la tradición en tanto literatura, los vínculos, los alejamientos, en definitiva, las operaciones efectuadas por la revista en relación con la *tradición literaria* en el ámbito nacional, así como indagar las posibilidades que la revista encuentra en un género para vincularlo con las efemérides.

Finalmente la categoría proveniente de la crítica literaria denominada *Género escolar aprovechable*, permite incluir los diversos modos y sentidos en que los materiales literarios son introducidos y tratados en la revista.

Sin embargo, la conformación del espacio literario, debido a su relación con lectores y lectoras institucionalizados y a las intervenciones propuestas sobre los textos literarios, no puede dejar afuera la cuestión didáctica. Para ello es indispensable seleccionar otras categorías de análisis.

En primer lugar, la categoría *Aparato Interpretativo Escolar*, mediante la cual se exploran,

describen e interpretan aquellos dispositivos didácticos con los que se abordan los materiales literarios. Esta categoría refiere especialmente a la postura de la enseñanza, lo cual me induce a consultar también cómo se configura el imaginario lector a partir de la propuesta didáctica de la editorial. Para este punto se adoptará la categoría *Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar* relacionada precisamente con postulaciones sobre el imaginario de lector y lectora institucionalizados.

# 5

## Acerca del carácter de la investigación

## 5 | Acerca del carácter de la investigación

Los aspectos de la estructura que adopta esta investigación responden en líneas generales, con las adecuaciones exigidas por el tema en cuestión, a la propuesta realizada por Piovani y Eguía (2003), en su artículo “Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis”, donde se discuten cuestiones metodológicas, vinculadas a las problemáticas surgidas en esta nueva tradición instalada en el ámbito de los estudios superiores - la maestría-, para centrar luego su atención en la estructura de la misma. De allí, pues, la orientación metodológica básica para la construcción de la tesis.

Por otra parte, según Follari (1998:210), uno de los aportes de Bourdieu relacionados con la investigación consiste en la diferenciación del objeto real del teórico, sobre el cual se produce la interpretación de los datos, una consecuencia necesaria del proceso de esta investigación:

*“Es sabido que lo pretendido con técnicas cualitativas hace a la captación del sentido, a la especificidad de construcción narrativa que capta niveles de configuración de significados que son por completo irreductibles a la posibilidad de la cuantificación”.*<sup>9</sup>

En este sentido, la presente investigación es de carácter cualitativo. La elección de este tipo de investigación se ha vinculado al objeto real que, transformado en objeto de estudio, requiere para su abordaje una metodología que justifique:

- un inicio de investigación exploratorio, el cual dé cuenta de los materiales literarios tanto en la revista como en el campo literario configurado; a este carácter exploratorio se le reconoce una cualidad descriptiva la cual ha permitido la instancia de recopilación
- para acceder finalmente desde el juicio crítico fundamentado a partir de la construcción de un aparato teórico, a la interpretación de los datos mediante el empleo de una serie de categorías, como he anticipado.

Desde estos pasos que han sido dialógicos, se han planteado los objetivos principales y los secundarios que movilizan este trabajo.

Habiendo explorado y descrito los materiales y formulado el problema sobre la conformación del espacio literario, se reconoce la necesidad de abordar mediante una serie de categorías seleccionadas, los problemas e interrogantes que dicha conformación plantea, atendiendo a la cuestión del objeto literario, el canon, la tradición y la cuestión didáctica, categorías que, además, al ser releídas desde el contexto de la revista, permitieron enriquecer y problematizar las hipótesis iniciales, en el proceso interpretativo.

La interpretación es la que ha dado finalmente la estructura de la investigación. En el primera parte de la tesis se proponen las categorías y términos que conforman la propuesta de

<sup>9</sup> Pertenece a la cita 5, p. 209 de Follari: “La noción de ‘objeto teórico’ como producido por la teoría misma, y diferente del ‘objeto real’ es desarrollada por P. Bourdieu y otros en su conocido libro *El oficio del sociólogo*. Bs As, siglo XXI, 1975.



un aparato teórico, sus ámbitos de origen y pertenencia y su pertinencia y efectividad para el objeto de estudio. En la segunda, dichas categorías se vuelven productivas en el desarrollo de las hipótesis, es decir aquí se concentra el carácter propiamente interpretativo y crítico de la investigación.

La serie de categorías que se proponen, -valor, campo, canon, tradición selectiva, aparato interpretativo escolar, líneas de avance del aprendizaje escolar y género escolar aprovechable-, responden a las variadas implicancias del objeto de estudio que determinaron los objetivos, motivo por el cual pertenecen a múltiples áreas de estudios tales como teoría literaria, didáctica de la literatura y de la literatura infantil, estudios culturales, lingüística, historia de la educación y sociología de la cultura y de la lectura.

Asimismo se propone un corpus de estudios, considerados como antecedentes, que conforman un estado de la cuestión referido más directa y precisamente al género revista: estudios sobre lecturas escolares, prensa educativa y revistas.

**6**

**Estudios que  
hicieron historia**

## 6 | Estudios que hicieron historia

La presente investigación tendrá en cuenta estudios de diversa índole que, -delimitados del modo que a continuación se organizan-, dan cuenta de las lecturas escolares y de los diversos géneros discursivos que circulan en la escuela, y entre los que la literatura, en muchas oportunidades de modo tangencial y en otras de modo central, tiene injerencia.

Los antecedentes serán organizados del siguiente modo:

- 1| En primer lugar se hará referencia a lecturas escolares, ya que éstas, restringidas a las consideradas literarias por la revista, nuclean la investigación. Para ello se mencionarán dos trabajos y se desarrollará el tercero. Los dos primeros corresponden a una investigación llevada a cabo por Cecilia Bravslavsky en FLACSO y a un trabajo de Wainermann y Heredia. El tercero es el programa *Histelea* y su relación con el proyecto *Promas*.<sup>10</sup>
- 2| Posteriormente se considerarán los trabajos sobre prensa educativa: el trabajo doctoral de Finocchio que se dedica asimismo a la prensa no podría soslayarse, aunque será analizado en el siguiente apartado; la investigación realizada por un equipo perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, FLACSO y la Biblioteca Nacional de Maestros; el proyecto de la Universidad Nacional de la Plata dirigido por la misma investigadora, y el trabajo de Beatriz Sarlo “Cabezas rapadas y cintas argentinas”.
- 3| Finalmente se tendrán en cuenta los trabajos que se vinculan directamente a la revista: la tesis doctoral de Finocchio, la primera parte de la investigación desarrollada por la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, y el artículo de Di Nucci, Islas y Guaita, enmarcado en el proyecto *Pampas*.

1| Con referencia a los libros de texto, Cecilia Bravslavsky investigó en FLACSO-GEI, en el año 1992, los usos que de ellos hace la educación argentina con especial referencia a los libros las escuelas primarias (1853-1916).

El proyecto ***Histelea*** (UNLu), iniciado en el año 1986, ha sido conformado por un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Luján provenientes de la disciplina *Historia Social de la Educación*. Estos fueron elaborando un recorrido investigativo que les ha permitido, transitar tres instancias. Dicho proyecto ha planteado:

*“el equipo (...) viene desarrollando sus tareas de investigación bajo el nombre **HISTELEA** Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina. Incorporado al proyecto interuniversitario ALFA PATRE MANES (Patrimonio Escolar Manuales Escolares) se propone dar cuenta de las diversas formas en que se cumplió la propuesta moderna de formar masivamente lectores analizando la lectura y la escritura como prácticas socio-históricas que atravesaron distintos períodos sociales y políticos de nuestro país”.*

<sup>10</sup> Mencionado éste el la investigación de Finocchio y referido a lecturas escolares.

Con respecto al inicio del proyecto, el año 1986, signado por la cercanía del cambio político, produjo una redefinición del objeto de estudio, y la disciplina fue transformada en Historia Social de la Educación, con la consiguiente explicitación y modificación del marco teórico.

Durante este primer período, el proyecto concibió a la escritura como una tecnología y la transmisión de los saberes junto con la escolarización de la cultura eran las claves de lectura.

Un segundo período, iniciado con la implantación del modelo económico a través de un nuevo referente político, en el año 1996, dio muestras de una nueva centralidad: el de la lectura desplazando intencionalmente a la escritura. De este modo lograron instalar satisfactoriamente la categoría **escenas de lectura** que ha tenido alto rédito para la mirada diacrónica efectuada; sin embargo, se plantearon como un objetivo a incorporar la prueba de tal categoría en un estudio sincrónico que reuniera espacios escolarizados como también no escolarizados.

Para ello, la ampliación del marco teórico era necesaria, por lo cual recurrieron a otras disciplinas, aunque conscientes de la no incorporación de la mirada didáctica.

El producto de este período fue el libro dirigido por Rubén Cucuzza y codirigido por Pablo Pineau (Cucuzza 2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*.

Es en este espacio donde la categoría citada describe sus componentes (factores, finalidades espacios, tiempos y soportes materiales o tecnología de la palabra (p.17)), como también reescribe el interés del libro: “Nuestra propuesta invita a complejizar la historia de la escritura y su tecnología mediante la historia de la lectura y sus variaciones” (p.15).

La cita de Pineau que antecede este tercer inicio lo demuestra: “desde el eje de los modos de transmisión de saberes fue colocado en el proceso de construcción de la escuela como “máquina de educar” como productora y producto de la modernidad.”<sup>11</sup>

La asociación con el proyecto Red Alfa Padre Manes en el año 1997 permite una ampliación del horizonte de investigación.

El inicio del tercer momento produce una síntesis en el que lectura y escritura son vistas como prácticas sociohistóricas entrelazadas y analizadas desde su mutua interdependencia, lo que permitirá su estudio desde la historia social de la educación y de la historia cultural, el acercamiento a nuevas prácticas generadas por las condiciones de los medios eléctricos y electrónicos y el análisis del vaciamiento de la forma escolar y sus posibilidades de redefinición en las condiciones de globalización.

Con respecto al proyecto **Manes**, proyecto de *Manuales Escolares de Europa y América Latina*, es importante destacar que ha permitido la cooperación internacional reunida en el estudio de materiales escolares. Vincula países de Europa y América Latina para la construc-

<sup>11</sup> Cita de la página web que, proviene de Pineau Pablo (1996) “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en Cucuzza, Héctor Rubén (comp), op. cit.; y PINEAU, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela? (...)” en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

ción de una base de datos internacional sobre los libros escolares, con el fin de fortalecer lazos entre los países, los continentes y sus instituciones, gestar programas de cooperación internacional y crear bases de datos.

2 | El proyecto *Prensa Educativa Argentina* (BNM) fue llevado a cabo por la Universidad Nacional de La Plata. FLACSO y la Biblioteca Nacional de Maestros, en el año 2008. El proyecto, integrante de **Medar**, Memoria de la Educación Argentina, fue desprendido del proyecto **HEA**, Historia de la Educación Argentina.

*Prensa Educativa Argentina*, abarcando un período que se inicia en 1810 y finaliza en 1955, recortado en fragmentos que dan cuenta de la prensa como tejido constituyente del sistema educativo, recorre las diversas publicaciones incluyendo fuentes, documentos y materiales que dan cuenta de las políticas educativas vigentes, las ideas pedagógicas y las prácticas en el aula.

El siguiente proyecto de investigación que tiene lugar en la Universidad Nacional de La Plata, dirigido por la Dra Silvia Finocchio, se titula *El campo de estudio de la prensa educativa en la Argentina* (Finocchio, a). Iniciado en enero de 2007 y finalizado en diciembre de 2008, se contextualiza en los estudios culturales de la educación y es ejecutado por un equipo conformado por docentes de Ciencias de la Educación y del Centro de investigaciones socio históricas de la casa de altos estudios. El propósito de la investigación consiste en el análisis, desarrollo y expansión de la incidencia de la prensa sobre la vida cotidiana de las instituciones.

El trabajo de Sarlo (1998) “Cabezas rapadas y cintas argentinas” pretende incorporarse a la historia cultural de la educación, tomando la voz de Rosa del Río y explorando desde esa primera persona la constitución de una subjetividad docente al servicio del ser nacional. Para la conformación de ese trabajo, recorre la prensa educativa, especialmente varios números de *El monitor de la educación*.

3 | El trabajo de Finocchio (2007), tesis doctoral no editada, está inscripto en el marco de la historia cultural de la educación (p.35) y opera en relación con la investigación presente tanto en su función de antecedente como de marco teórico.

En cuanto antecedente, porque ha abordado, bajo la perspectiva de la recepción, de los modos posibles de leer este objeto -revista por las docentes lo cual permite “reconstruir un aspecto de la historia reciente de la educación a partir del estudio de ciertas prácticas lectoras de los docentes” (p.35).

Además, estos materiales de lecturas caracterizados en líneas generales por producir un desplazamiento “de la centralidad de la palabra del maestro...” (p.437), están instalados en el mercado, y la investigadora ha percibido su importancia. Estos han sido “...desde 1996 (...) un fenómeno no advertido por especialistas ni administradores de la educación, que supone un nuevo

*pacto de lectura entre los docentes y las revistas profesionales a ellos destinadas (p.443)”.*

Este trabajo reviste importancia pues toma a este producto de modo integral, sin excepciones de abordajes disciplinares ni de niveles que diversifican los productos de la empresa en tanto producto-revista.

En cuanto a marco teórico, otorga un “*panorama provisional de la prensa educativa*” (p.60) argentina y ofrece categorías de abordaje, algunas de las cuales serán solamente observadas, debido a que la investigación persigue otros objetivos.

Mediante su investigación de carácter cualitativo, la encuesta llevada a cabo en el territorio nacional le permitió una reconstrucción de la historia de la educación reciente mediante las prácticas lectoras docentes (p.35).

La tesis entonces, demuestra:

*“que en un contexto de reforma educativa y de cambios socio-culturales que afectaron a la educación se inició un proceso por parte de los maestros de recuperación y de reafirmación de viejas culturas docentes, en particular del normalismo, al tiempo que se producían una hibridación pedagógica original con contenidos culturales de otras procedencias. La lectura realizada por los docentes de ciertas publicaciones periódicas plausible de ser considerada “liviana o ligera” se inscribe en este proceso, aunque no podría considerarse como tal debido al peso de todo lo que se pone en juego en términos de construcción y reconstrucción del suelo de las culturas escolares” (p. 45).*

En el panorama de la prensa ofrece un análisis de la evolución del concepto revista en relación con la cultura, cuyo inicio se remonta al siglo XVIII en Europa, para marcar el estudio de la prensa educativa a nivel internacional en la década de los '80 (apartado 2 del capítulo 2), y arribar finalmente a un panorama en el nivel nacional. A partir de esta mirada es posible ubicar los objetos de mercado -las revistas (*Maestra Jardinera*, *Maestra de Primer Ciclo* y ***Maestra de Segundo Ciclo***) pertenecientes a la empresa EDIBA-, en las revistas destinadas a los docentes y su enseñanza (capítulo 2, apartado 5), para alcanzar una especificación aún mayor: las publicaciones impulsadas por las editoriales de textos escolares y de libros sobre educación (capítulo 2, apartado 5, subapartado 4).

Con respecto a las categorías que Finocchio instala, derivadas de los análisis de las encuestas, son productos de las operaciones efectuadas por las lectoras en relación con los modos de leer. La clasificación propuesta es la siguiente: 1. clandestina; 2. solitaria; 3. cómplice; 4. militante; 5. femenina; 6. gustosa; 7. eficaz; 8. crítica, definidas en el capítulo 5, apartado 2.

Otra de las categorías que trasciende la investigación es la de trinidad pedagógica, compuesta por los fotocopiados, los ritos y las láminas. Esta trinidad, que es interpretada a partir de la propuesta de Bauman (2005) (compuesta por la inseguridad, la incertidumbre y la desprotección que padecen las sociedades posmodernas), se caracteriza por ser la “...creación de los maestros en tanto traducción de las lecturas realizadas al propio mundo escolar. Se trata de la imbricación de tres elementos- láminas, fotocopiados y rituales- en los que resuena la vieja cultura escolar en

una nueva clave pedagógica que anuda sentidos alrededor de la cultura visual, la velocidad y la cohesión social como resultados de cambios en el contexto” (p. 343).

Las revistas, pues, “constituyen una guía práctica al servicio de los maestros (...) sistematizan modos de hacer en la docencia...” (p.321).

Finocchio también advierte la centralidad que le otorga la empresa a la efemérides, junto con el acompañamiento ornamental: “Lo específico de las revistas, en cambio, son los rituales de las fechas patrias, y en especial, los actos escolares” (p.230). Para continuar:

“...sugieren hacer girar toda la enseñanza en torno a las efemérides dedicando un tiempo mayor al que usualmente se les destinó en la escuela. Por otro, lo ornamental se reitera en un primer plano en ocasión de los festejos patrios. Finalmente, el tono melodramático del relato nacional aparece amplificado en poemas realizados por los llamados “escritores de la revista”, entre ellos, Silvia Zurdo y Pancho Aquino” (p.231).

Observa también que: “...las revistas están saturadas de frases, proverbios y versos efectistas” (p.235), y sostienen rituales “Dramatizaciones que expresan otros dramas” (capítulo 6, apartado 3, subapartado 3)

“ante un futuro confuso y que obsesiona, el pasado se recompone en los rituales escolares para transmitir su energía y para engullir adversidades a las que el discurso social de los medios de comunicación intentan otorgar vida” (p. 425).

Como se ha mencionado, el valor para nuestro trabajo de esta investigación, ubicada en el marco de la historia de la educación, consiste en haber advertido la importancia de la revista en las prácticas docentes y haber podido categorizar los modos en que es leída, desde la perspectiva de la recepción de las lectoras docentes.

El trabajo de di Nucci y otros (2003) *La literatura en las publicaciones periódicas destinadas a docentes del nivel Inicial*, trabajo integrante del proyecto Pampas, analiza un cuerpo de seis revistas destinadas al nivel inicial en relación con la literatura.<sup>12</sup>

Después de ofrecer una definición del objeto literario y de reflexionar sobre el espacio de la literatura en el nivel en cuestión, se abordan en primer lugar tres ejemplares de la revista *Maestra Jardinera*, de la editorial EDIBA, números 26, 36 y 41- la primera corresponde al año 1998 y las siguientes a 1999. Posteriormente analiza *Ser Docente*, de editorial Galerna, ejemplares correspondientes a los años 1999, 2000 y 2001.

Si bien la conclusión para ambas revistas es semejante, debido a que la literatura tiene un espacio de subordinación a determinados saberes, *Ser Docente* propone mayor diversidad de tratamientos y de autores. Es en este sentido material más prolífero para los docentes.

Sin embargo, de los tres ejemplares de los textos considerados literarios en *Maestra Jardinera*, ninguno de ellos tiene autoría y están siempre acompañados por la potente presencia

<sup>12</sup> El proyecto Pampas fue un proyecto de capacitación financiado por la Fundación Kellogg y que organizó la Sala Abierta de Lectura de la ciudad de Tandil entre los años 1999 y 2002. Lo coordinó Delia Lerner y trabajaron, entre otras investigadoras, Mirta Castedo y María Claudia Molinari.

de imágenes.

De la selección efectuada, un cuento elaborado posiblemente ad hoc para el acontecimiento histórico, presenta cierta correspondencia con la investigación en curso. La revista nº 41 ofrece para el mes de noviembre con el fin de festejar la tradición, el armado de un libro- dado que oferta el soporte- entregando el texto. La protagonista es una lombriz llamada Martina Fierro que aspira a ser, en un día particular, más argentina, en términos del cuento, “más gauchita”. Para ello va probando diversas identidades, mariposa, caracol, tortuga y bichito de luz. Los mates intercambiados con su sabio amigo el hornero don Atahualpa le permiten ver que su identidad es ser una lombriz, pero una lombriz bien gauchita, bien argentina.

Para la investigación en cuestión interesa esta lectura identitaria del ser nacional. Recopilando la estructura del cuento ya clásico de la literatura infantil argentina “*Los sueños del sapo*” de Javier Villafañe (1998), la tradición se interpreta en una lombriz, lombriz femenina y niña.

Si bien este material está destinado a las docentes de Educación Inicial para el trabajo en los jardines, la propuesta editorial refleja cierto grado de consonancia para la selección de materiales considerados literarios con la revista ***Maestra de Segundo Ciclo***, objeto de análisis.

El siguiente trabajo titulado *Materiales para la capacitación*. Los procesos de recepción de los docentes, fue desarrollado por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1998 y 1999 (Lopreto, G.;Huerdo, J.;Valentino, A.;Fino, C.;Felli, S.;Morando, G.;Díaz, H).

Centrado el trabajo en la Capacitación docente como proceso comunicacional, es decir, en el aspecto discursivo, los investigadores analizan materiales entre los que se incluyen los pertenecientes a la empresa EDIBA. El objetivo de la faceta exploratoria de este informe era dar cuenta de “...cómo determinado discurso escolar modeliza o prefigura determinadas prácticas escolares” y “cuáles son las estructuras discursivas mediante las cuales se manifiesta dicho discurso escolar”. Esta investigación tenía como contexto la reforma de la ley federal de educación, uno de cuyos pilares era la capacitación docente.

La investigación informada en esta etapa producía un recorte de materiales didácticos, recorte que era consciente de la no exhaustividad de tipo cuantitativo y cualitativo. Entre estos materiales, los productos fueron puestos en relación con las publicaciones de tipo no gubernamentales.

Las conclusiones parciales de esta faceta, dado que no he hallado las correspondientes a los procesos de recepción, se centran en la mirada discursiva sobre la que atiende la investigación.

Este estudio reviste interés por las consideraciones particulares sobre esta revista: advierte sobre el eclecticismo de las temáticas en cada número así como el fortalecimiento de los rituales de la cultura escolar. Con respecto a las fotocopias, las plantea como un instrumento que se emplea sin fundamentación epistemológica o metodológica.



Los estudios aquí considerados ofrecen aportes generales a la presente investigación. Los referidos a lecturas literarias han resultado útiles para considerar la fuerte aspiración didáctica de la revista. En esa dirección colaboran también los estudios sobre prensa educativa, los cuales proponen perspectivas para pensar las relaciones entre políticas educativas, ideas pedagógicas y prácticas en el aula. Con respecto a la tercera línea de trabajos, los más directamente referidos a la revista, la tesis de Finocchio resultó muy importante. De este trabajo se tendrán en cuenta fundamentalmente las categorías propuestas sobre los modos de leer, las referencias a las efemérides y fotocopiables. Los dos trabajos restantes proporcionan algunos aportes para analizar la selección literaria y la tradición y los elementos que contribuyen a los ritos de la cultura escolar. Si bien en estos trabajos se reflexiona sobre la revista, atendiendo a la recepción o a la discursividad, la presente investigación se orienta hacia un objeto diferente, el cual hasta el momento no se ha contemplado en forma exclusiva en estudios particulares.

**Configuración del  
marco teórico**

## 7 | Configuración del marco teórico

En la elaboración del marco teórico concurren diversas disciplinas que permiten la conformación de las categorías y de los términos los cuales constituyen las bases sobre los que se ha construido la investigación: teoría literaria, didáctica de la literatura y de la literatura infantil, didáctica general que engloba cuestionamientos sobre didáctica de la lengua materna y de la lectura, estudios culturales, crítica de la literatura infantil, lingüística, historia de la educación y sociología de la cultura y de la lectura.

En general, las categorías se ven atravesadas por más de una disciplina. La teoría literaria y los estudios culturales las definen relacionándolas con su contextualización sociohistórica. Estas categorías son las de valor, canon, tradición y campo literario.

Las teorías vinculadas a la literatura han generado importantes aportes de diferentes investigadores que se han tenido en cuenta para categorías y términos: Mijaíl Bajtin, Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov (para la construcción de la categoría género escolar aprovechable a partir de las problemáticas del género), Roland Barthes (acerca de la problemática placer-goce) Terry Eagleton (sobre el concepto de valor), Roman Jakobson (términos para las funciones literarias) y Alastair Fowler (categoría canon). En el ámbito nacional, Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo (ambos inscriptos en la sociología de la lectura), José Amícola y José L. de Diego (materiales teóricos actualizados sobre teoría literaria), Susana Cella y Noé Jitrik (acerca del canon), Graciela Goldchluck (géneros literarios), Josefina Ludmer (término modos de leer), Sergio Pastormerlo y Miriam Chiani (en relación con la categoría campo), Geraldine Rogers y Oscar Steimberg (sobre la historieta).

Los estudios culturales ingleses, representados en este caso por Raymond Williams, generan un aporte teórico que incide en la circunscripción semántica de más de una categoría (tal es el caso de las categorías valor y tradición). En este ámbito también se enrolan Néstor García Canclini aportando conceptos sobre la historieta y Eric Hosbawm, por su referencia a la tradición.

La didáctica de la literatura, además de aportar elementos para las categorías ya mencionadas, permite reflexionar sobre la puesta en acción de lo que sucede sobre los textos literarios cuando son interpelados por dispositivos e institucionalizados. Los autores consultados han sido Gustavo Bombini, Malena Botto, Miriam Chiani, José Luis de Diego, Teresa Colomer, Louise Rosenblatt, Carolina Cuesta, Valeria Sardi, Ana Lía Sormani, Cecilia Bajour, Marcela Carranza y Jacobo Setton.

La didáctica de la lectura, representada por Isabel Solé, plantea funciones posibles para el escrito, en las que incluye el texto literario, razón por la cual la investigación apela a su propuesta: la revista tiene el conocimiento teórico impartido por esta autora al clasificar las funciones de las lecturas.

La didáctica general ofrece aportes sobre distintos temas tratados por diversos autores tales como Alejandra Birgin, Philippe Perrenoud, Antonio Viñao Frago, Delia Lerner, Gvirtz y

Palamidessi. Asimismo, dentro del alcance didáctico y en relación con la lengua materna es posible inscribir los trabajos de M. Elena Rodríguez y Ana M. Kaufman, Jean P. Bronckart y M. Teresa Serafini, como así los de Marina Cortés, Gaspar y Laiza Otañi y Calsamiglia y Tusón Vals.

Vinculados con los saberes lingüísticos pero alejados en líneas generales de lo didáctico en relación con la institución escolar, se incluyen los trabajos de Bajtin, Teun Van Dijk, Adams y Werlich.<sup>13</sup>

El estudio sobre las posibilidades de intervención y la construcción de la historieta de Aparici, o bien la entrega sobre dicho género ofrecido por la revista *Imaginaria* pueden pensarse en este marco didáctico.

La historia de la educación posee diversas ramas. Acerca de las apropiaciones lectoras, los trabajos de Roger Chartier son claves. En el ámbito latinoamericano se encuentran alineados los trabajos de Elsie Rockwell y la tesis doctoral de Silvia Finocchio. Otra de las ramificaciones permite la inscripción de la revista en una historia de la prensa educativa en el país: en este espacio puede ubicarse la tesis de Finocchio, los proyectos universitarios que se vinculan con la Biblioteca Nacional del Maestro y las investigaciones de B. Sarlo.

También desde la perspectiva histórica centrada en el análisis de manuales escolares se encuentran los trabajos de Cecilia Bravslavsky, Cuccuza y Pineau en el proyecto Histelea, este último relacionado con el proyecto Promanes.

La sociología de la cultura es reinterpretada por varios autores en el ámbito nacional, pero el origen de ciertos términos- tales como el de habitus o campo literario mencionados en esta investigación provienen de los estudios de Pierre Bourdieu. En cuanto a la sociología de la lectura Bernard Lahire ha colaborado en la mirada investigativa.

La crítica literaria infantil permite dimensionar histórica y discursivamente la conformación del espacio literario. Autores como Marc Soriano, Dora Pastoriza de Etchebarne, Graciela Montes, M. Delia Díaz Rönnér, Marcela Arpes y Nora Ricaud, Claudia López y Marcela Carranza han sido consultados. Este ámbito ha provisto de una categoría englobadora para el análisis, la de género escolar aprovechable, la cual aparece diseminada en diversas interpretaciones en el desarrollo de la investigación.

<sup>13</sup> Los tres autores finales citados por Solé (2000) y Calsamiglia y Tusón Vals (2004).

**Categorías de análisis**

8.1 El sentido de valor

8.2 Sobre el canon

*8.2.1 Canon y campo de la didáctica de la literatura*

8.3 La categoría tradición

8.4 Cuestiones didácticas

*8.4.1 La puesta en escena: el Aparato Interpretativo Escolar*

*8.4.2 Un recorrido para reflexionar: Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar*

8.5 Campo literario

8.6 Género Escolar Aprovechable

*8.6.1 Haciendo un poco de historia sobre las clasificaciones en la didáctica*

*8.6.2 Arribo a la definición elegida*

## 8 | Categorías de análisis

El sistema de categorías seleccionado para abordar el objeto de estudio es el siguiente:

- Valor
- Canon
- Tradición
- Aparato Interpretativo Escolar (el acrónimo correspondiente será A.I.E.)
- Líneas de avance en el aprendizaje escolar (L.A.A.E.)
- Campo literario
- Género Escolar Aprovechable

### 8.1 El sentido de valor

Seleccionar el concepto valor como categoría responde a una necesidad metodológica radicada en la presencia recurrente del término en el campo literario conformado por la editorial EDIBA y que incide en la investigación sobre **Maestra de Segundo Ciclo**.

Determinar los sentidos que adquiere el término valor permitirá comprender el modo en que la literatura significa para este producto editorial en particular, es decir la revista, y para un espacio literario que va tejiéndose en relación con los productos que se asocian y constituyen la red de lecturas catalogadas como literarias a las que he incluido bajo la categoría de campo literario.

Por lo tanto, comprender el significado que va asumiendo el término en los materiales literarios considerados permitirá determinar en qué consiste el objeto literatura para el espacio en cuestión.

Si bien Mukarovsky (Altamirano & Sarlo, 1980 :144-5) confiere precisión al término, es Eagleton (1983) quien en su texto clásico *Una introducción a la teoría literaria* ofrece los aportes indispensables para comprenderlo.

Este concepto está sujeto a la transitoriedad y a la contextualización sociohistórica y se estructura sobre un sustrato cuyo componente esencial es ideológico. Acerca de este componente afirma el autor:

*“La estructura de valores oculta en gran parte (la negrita me pertenece) que da forma y cimientos a la enunciación de un hecho constituye parte de lo que se quiere decir con el término ideología” (p. 26).* Para continuar con una definición de ideología general: *“...las formas en que lo que decimos y creemos se conecta con la estructura de poder o con las relaciones de poder en la sociedad en la cual vivimos” (p.27).*

Sin embargo, quien ahonda en el concepto de ideología, entre otros, es Williams (1980) : *“Finalmente, existe una evidente necesidad de un término general para describir no sólo los productos,*

sino los procesos de toda significación, incluyendo la significación de los valores. Resulta interesante observar que ideología e ideológico han sido ampliamente utilizados en este sentido” (p. 88).

Es nuevamente Williams quien refiere a la dimensión de la experiencia social en que se producen los significados:

*“Sin embargo, y no obstante la intensidad del compromiso que pueda haber asumido el término, es necesario en algún modo el acento puesto sobre la significación como proceso social fundamental” (p.88).*

Entonces es el valor sustentado ideológicamente, circunscripto a espacio y tiempo lo que define el texto literario. Los juicios aplicados a este objeto-material discursivo catalogado como literatura no permanecen invariables en el tiempo. La cita explicita la idea:

*“Los juicios de valor son notoriamente variables: por eso se deduce de la definición de literatura como forma de escribir altamente apreciada que no es una entidad estable” (p. 22). (...) “Así como en una época la gente puede considerar filosófica la obra que más tarde calificará de literaria, o viceversa, también puede cambiar de opinión sobre lo que considera escritos valiosos. Más aún, puede cambiar de opinión (p.22) sobre los fundamentos en que se basa para decidir entre lo que es valioso y lo que no lo es. Esto, como ya indiqué no significa necesariamente que el público vaya a negar el título de literatura a una obra que, al fin y al cabo, considera de calidad inferior; la llamará literatura para indicar que, poco más o menos, pertenece al tipo de los escritos que por lo general aprecia” (p.23).*

Considerando estos aspectos destacados por Williams e Eagleton, pretendo analizar qué valor le otorgan los agentes del campo configurado a los escritos constituyéndolos en literarios. Es decir, el valor como apreciación adjudicada a determinado tipo de escrito es lo que lo torna literatura, es éste el que puede hacer que se lean como literatura textos que desde otros ámbitos no se los consideren como tales. Las coordenadas espacio temporales que trata Eagleton, en las que el valor adquiere sentido, son esenciales.

El trabajo se apropia entonces de esta categoría para determinar los diversos sentidos que el concepto adquiere en la circunscripción material prevista.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Acerca de esta problemática sigue planteando el autor: “No hay ni obras ni tradiciones literarias valederas, por sí mismas, independientemente de lo que sobre ellas se haya dicho o se vaya a decir. “Valor” es un término transitorio; significa lo que algunas personas aprecian en circunstancias específicas, basándose en determinados criterios y a la luz de fines preestablecidos” (p. 23). Es esta relatividad la que avala el juicio sobre determinados objetos en determinado contexto. Sin embargo, la relatividad planteada al valor aplicado sobre los textos no lo lleva a negar la permanencia de los juicios en el tiempo: “El que siempre interpretemos las obras literarias, hasta cierto punto, a través de lo que nos preocupa o interesa (es un hecho que en cierta forma “lo que nos preocupa o interesa” nos incapacita para obrar de otra forma) quizá explique por qué ciertas obras literarias parecen conservar su valor a través de los siglos” (p. 24) Para continuar: “...las sociedades “reescriben”, así sea inconscientemente todas las obras literarias que leen. Más aún, leer equivale siempre a reescribir”. Ninguna obra, ni la evaluación que en alguna época se haga de ella pueden, sin más ni más, llegar a nuevos grupos humanos sin experimentar cambios que quizá las hagan irreconocibles. Esta es una de las razones por las cuales lo que se considera como literatura sufre una notoria inestabilidad” (p. 24).

A este juicio sostenido lo denomina reescritura textual, basada en nuevos espacios y tiempos que justifiquen el mantenimiento de las ideas, y el cambio o suspensión de este juicio valorativo sobre otras. Ésta es la conclusión a la que arriba sobre la inestabilidad del término literatura.

## 8.2 Sobre el canon

La conformación de un espacio literario remite al examen de los criterios que rigen la selección de textos literarios. Por ello interrogarse acerca del canon y adoptar esta categoría como instrumento de la investigación se torna en una nueva clave de lectura. Al respecto afirma Cella (1998):

*“Teniendo en cuenta reglas y procesos constructivos la idea de canon deja de ser lista de “obras importantes” para indagar en esa importancia, en su carácter de producto de evaluaciones sociales, condiciones de legibilidad e ilegibilidad y coyunturas históricas que fijan las reglas y los límites del arte” (p.14-15).*

Noé Jitrik (Cella, 1998) le atribuye a esta categoría un carácter ideológico que representa temporalmente a los sujetos que la instauran. Ofreciendo una perspectiva retrospectiva, en la modernidad es la figura del editor quien asume el rol en tanto intérprete de factores diversos, a los que se suma el económico. El crítico además analiza la cuestión de la marginalidad la cual fue abordada también por Finocchio (2007) para la interpretación del fenómeno producido por las revistas en el impacto cotidiano sobre las prácticas escolares.<sup>15</sup>

Este camino que asume la investigación produce una inscripción en el cuerpo general de la literatura que circula al margen de la academia, de los espacios de validación, exceptuando el que el propio campo instaurado por la revista valida. En este sentido, afirma Jitrik:

*“...la cualidad de marginal debería ser considerada positivamente, es decir, que todo aquello que escapa a los cánones, raramente por rechazo, más bien por decisión, debería producir algún efecto- y de hecho lo hace- en el cuerpo global de la literatura” (p.29).*

En un artículo aparecido en el año 1997 en la revista La Mancha, Claudia López (1997) analiza esta categoría desde la interrelación de aspectos tales como la articulación con el mandato del estado, con las propuestas editoriales y con los presupuestos y saberes del docente. Analizar la validez de esta articulación excedería el objetivo de la investigación que en este apartado remite al canon, pero interesa esta mirada debido a que es esta complicidad entre la revista y su lectora docente la que le permite atribuciones como la oferta-imposición canónica- de textos literarios.

Malena Botto (2008) reconfirma la idea de Cella: *“...la cuestión del canon sigue vigente, así sea de modo indirecto en no pocas manifestaciones, varias de las cuales exceden los límites de la academia” (p. 119).* Es este espacio, el “desde afuera” de la academia, el que interesa y promueve la investigación.

Esta autora inicia su trabajo con una mirada retrospectiva del significado “canon” para arribar a una concepción múltiple del término. Desde la etimología-palabra de origen griego que significa “vara”, “caña” o “palo”, pasando por una fuerte apropiación del concepto instituido por la Iglesia Católica como principio regulador o precepto-, hasta el presente, los significados

<sup>15</sup> La concepción de su tesis doctoral es ampliamente abarcadora en relación con este trabajo circunscripto al espacio literario y su didáctica.



han ido históricamente variando. En la actualidad, según la investigadora, es posible considerar cuatro acepciones:

- Como apartado de otros, es decir, en primer lugar como una separación que determina un corpus.
- Como textos valorados, por lo tanto, cabe analizar cómo se relaciona este concepto de canon con la categoría valor. La acepción de valor, según este análisis, se centra en los siguientes criterios:
  - 1- temáticos y morales
  - 2- estéticos y de género
  - 3- materiales y económicos.

Estos criterios, según Botto, se nuclean en torno a lo ideológico.

- Canon como emparentamiento con la tradición. El canon es aquí una operación restrictiva sobre el conjunto de textos escritos pertenecientes a una tradición determinada, permitiendo cierto nivel de homogeneidad, actuando como procedimiento selectivo proyectivo.
- Como formador de canon: este proceso tiene relación directa con las diversas instituciones que garantizan el poder de la imposición y la conservación, así como la autoridad de los individuos que la proponen. Es el espacio escolar uno de los preponderantes, como lo es también la institución académica y la crítica.

Esta última acepción de la categoría tiene incidencia directa en la conformación de lectores y lectoras escolarizados.<sup>16</sup>

En el artículo “Género y canon literario” Fowler (1988) analiza el canon partiendo de la consideración de que el juicio crítico sobre la literatura se ejerce siempre en función de recortes, de parcelaciones. Por ello ofrece una clasificación de cánones que tienen la posibilidad de convivir: Canon oficial, personal, accesible, potencial, selectivo y crítico.

De esta clasificación, interesa la relación con el primero y la selección del tercero.

Con respecto al primero, es decir el canon oficial, plantea que, además de su incompletud “...se institucionaliza mediante la educación, el patrocinio y el periodismo” (p. 97). En relación con el canon accesible, se determina en términos de presencia, es decir, de disponibilidad.

Para la investigación se tomará la categoría de canon accesible debido a que el material está presente en esta función de colaboración con la docente que destaca la revista.

<sup>16</sup> La cita de Bombini lo certifica: “La consideración de la escuela como lugar de la reproducción por excelencia no es menor, sobre todo cuando se tiene en cuenta que representa para muchas personas “la única relación verdadera con la dimensión de lo literario en toda su vida” y siempre “se trata de una relación fundante y condicionante” Posteriormente agrega: “Si es cierto que existen en las sociedades modernas múltiples formas de contactarse con lo literario, también es verdad que la educación escolar formal es la única que en rigor garantiza- e impone, no hay que olvidarlo- el acceso a los textos literarios” (p.124). Cesarini y Bombini 2004:25)

### 8.2.1 Canon y campo de la didáctica de la literatura

El trabajo de Setton (2004) titulado “La literatura” se interroga también acerca de esta problemática. La conciencia de la inestabilidad del concepto literatura como la necesaria reflexión acerca del canon (en tanto conflicto) cuando se alude a la institución escolar, son planteadas allí. Si el estado, según afirma el autor, conforma identidad nacional a través de la literatura, la cuestión del canon se vuelve decisiva. Esta reflexión parece válida porque la revista realiza ciertas operaciones sobre el canon que ha sido oficial sobre casi todo el siglo XX, así como también pretende contribuir a la conformación de ese ser nacional. Es necesario mencionar que el objetivo de conformación de identidad nacional de la que la literatura ha participado, ha sido analizado especialmente por Bombini.<sup>17</sup>

Aunque la especificidad literaria evidencia esta tendencia en la escuela secundaria, la escuela primaria no está exenta de esta función.<sup>18</sup>

Al hacer referencia a la escuela y siempre contextualizando en la escuela media donde la asignatura es Lengua y Literatura, Setton describe las operaciones que ésta efectúa para la organización de los materiales. La primera proviene del estado “quien establece directivas a través del llamado ‘currículum prescripto’” (p.122), la segunda, realizada sobre la primera, se centra en las acciones editoriales que siguen los lineamientos estatales. Es esta segunda esfera la que resulta fundamental para la investigación que es abordada desde la categoría tradición.

Si la escuela, el mercado y la crítica tienen injerencia directa sobre el canon, la investigación intentará determinar los principios fundantes de esta problemática en la revista con el aporte teórico que ofrecen las diversas miradas citadas.

### 8.3 La categoría tradición

Para analizar cómo opera la tradición en la revista, es esencial instalarla como categoría. Los aportes provenientes de los estudios culturales a través de Williams (2003;1980), de la sociología de la lectura con Altamirano y Sarlo (1980), así como la interpretación del término que hace Finocchio (2007) a partir del aporte de Hosbawm se tendrán en cuenta en este estudio.

**Maestra de Segundo Ciclo** tiene su epicentro en las efemérides. Como asegura Finocchio (2007) en el apartado “La epopeya nacional” (3.2.8) la especificidad de la revista radica en “...los rituales de las fechas patrias” (p. 230).<sup>19</sup>

La categoría tradición es analizada por Williams (1980): “...En la práctica, lo que ofrece la

<sup>17</sup> Bombini (2004). *Los arrabales de la literatura*.

<sup>18</sup> El trabajo de Sarlo (1998) “Cabezas rapadas y cintas argentinas” centra su relato en esta tarea identitaria apelando, en algunas oportunidades a los textos escolares, mediante la asunción de la voz de una de las protagonistas, una microhistoria que refleja un modelo cultural.

<sup>19</sup> Es en este capítulo en el que profundiza la presencia de la revista en el mercado, así como la centralidad de las efemérides.

tradición es un sentido de predispuesta continuidad” (p. 138). Sobre esta idea desarrollo la noción de **tradición selectiva**, que permitirá comprender la función que entabla este concepto con el objeto literario en el marco instaurado por la investigación.

Según Williams (1980) la tradición:

*“...es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso. Lo que debemos comprender no es precisamente ‘una tradición’, sino una tradición selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (p.137).*

Otra apreciación del término tradición en relación con la revista fue aportado por Finocchio (2007). La autora afirma en su conclusión que este producto editorial está inscripto en la **tradición práctica** por relacionarse directamente con el espacio práctico de la tarea docente, recreando también **la tradición inventada**, término acuñado por Hosbawm.<sup>20</sup>

Sin embargo, para el propósito de la investigación considero más apropiado emplear la propuesta de Williams sobre **tradición selectiva**, la cual, como se ha mencionado, opera sobre los objetos literarios:

*“Normalmente no es muy difícil demostrar esta situación desde una perspectiva empírica. La mayoría de las versiones de la “tradición” pueden ser rápidamente demostradas en su modalidad radicalmente selectiva. A partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son rechazados o excluidos” (p.138).* Es decir, de todo el pasado constitutivo de una sociedad, son ciertos fragmentos seleccionados los que constituyen una tradición. La manipulación sobre los objetos literarios dará cuenta de los modos en que el pasado retorna para conformar tradición.

Williams además señala que:

*“la versión selectiva de una “tradición viviente” se halla siempre ligada, aunque de un modo complejo y oculto, a los explícitos límites y presiones contemporáneos” (p.139).* Es pues, el lugar desde el que se reconfigura la tradición. Así se valida la recuperación de un *“pasado significativo” (...)* El recorte que efectúa toda tradición lo realiza como valoración de un *“pasado significativo” (p.138).*

La explicación acerca del poder conceptual de la categoría radica en que *“se halla ligada a una serie de continuidades prácticas-familias, lugares, instituciones, un idioma- que son directamente experimentadas” (p.138).* Sobre esta serie de continuidades en las que opera la tradición selectiva, la escuela como institución social, tiene injerencia. Si la revista es una colaboración para la docente, si reconfigura el pasado a través de procesos operados sobre la literatura, la revista entonces ayuda a la escuela armando tradiciones.

<sup>20</sup> La investigadora plantea: “Cabría agregar que desde que Eric Hosbawm (1983) estudiara la nación como una tradición inventada elaboradora de rituales e identificara tres tipos de tradiciones que se solapaban, los estudios han podido explicar diversas tendencias en los procesos de formación y consolidación de las naciones: i) las que simbolizan la cohesión social y membresía de diversos grupos ; ii) las que legitimaban y justificaban instituciones, jerarquías y autoridades; iii) y las que apuntaban a la socialización a partir de la difusión de creencias, valores y comportamientos convencionales. Según la tipología que propone Hosbawm, en las revistas de predomina el tercer tipo de tradición inventada. Incluso se enseña a los niños del primer ciclo los más mínimos detalles sobre el tratamiento que el ceremonial impone para el símbolo de la bandera” (p.235).

Altamirano y Sarlo (1980) confirman la importancia de la validación de la institución escolar en relación con la tradición literaria:

*“La escuela, por ejemplo, es transmisora de una tradición literaria funcional a la cultura del grupo social que gobierna las instituciones de legitimación (las academias, las historias literarias, las antologías, etc.) (p.140).*

Esta categoría permitirá observar en lo que respecta a la revista las maniobras de selección efectuadas sobre el espacio literario y el calendario escolar para armar las tradiciones.

## 8.4 Cuestiones didácticas

### 8.4.1 La puesta en escena: el Aparato Interpretativo Escolar

El vínculo literatura y escuela es complejo, y al ser analizado por distintas disciplinas- tal es el caso de la didáctica, la psicolingüística, la etnografía, la psicología cognitiva, la sociología de la lectura-, ofrece respuestas diversas según los objetivos de estudio.

Si el objetivo central de la investigación radica en la conformación del espacio literario, las decisiones didácticas que se construyen sobre el objeto literario requieren también ser atendidas: esta didáctica problematiza aspectos vinculados tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza, la categoría **Aparato Interpretativo Escolar** permite describir y analizar dispositivos didácticos y abordajes sobre los objetos.

En relación con el aprendizaje se proponen las **Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar**, que faculta a analizar los posibles efectos sobre el lector literario que se generen a partir de los dispositivos aplicados sobre la configuración del espacio literario.

Para ambas categorías se emplearán los siguientes aportes de Bombini y Colomer.

En el año 1994, Bombini (1994) conforma la sociología del profesor, cuestionando los factores que inciden en los modos de hacer de este docente. Entre los tantos cuestionamientos, aparece la figura de las editoriales, las cuales recopilan lo curricular junto con la tradición, apostando a espacios de mantenimiento y de recreación, en los que se pone en juego la procedencia académica de quienes elaboran dichos materiales. Si bien el comentario refiere al profesor secundario, es posible trasladarla a este espacio de investigación, ya que éste centra su atención en un producto editorial y pareciera entablar una interacción dialógica irénica con su público lector femenino.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Término retomado por Calsamiglia y Tusón Vals (2004): “Los intercambios entre las personas pueden darse sobre una base pacífica, de consenso, “irénica”, o bien, sobre una base belicosa, conflictiva, “agónica”.

En otras palabras, los productos editoriales inciden en la práctica docente de distintos modos, y la categoría que propondrá Bombini extraída de las Ciencias Sociales es adecuada para analizar cómo un producto ajeno a la escuela pero pensado para ella que, en este caso particular valora ser elaborado por docentes y no por especialistas, construye una serie de dispositivos didácticos, que tienden al reemplazo de la tarea docente en lo referido a la didáctica de la literatura, produciendo un desplazamiento.

En su artículo denominado “La literatura” (Alvarado, 2006), Bombini ofrece un recorrido sobre la conformación de esta disciplina escolar y los vaivenes por ella sufridos a lo largo de su historia. Si bien prioriza la escuela secundaria, en la reflexión sobre el nivel primario se marcan ciertos hitos y modelos de abordaje didáctico a tener en cuenta, dada la representatividad de los mismos en los imaginarios generados sobre la disciplina como en los modos en que los manuales pueden dar cuenta de dichos modelos.

En el ámbito de la escuela primaria, el inicio del derrotero muestra el espacio de la literatura subordinado a las cuestiones éticas; recién para la década de los ‘80, este lugar logra autonomía con la fuerte instalación del género literatura infantil y juvenil. Sin embargo, esta liberación vuelve a sufrir una nueva subordinación bajo los “imperios lingüísticos” en la década siguiente. En el presente se registra la presencia de materiales literarios en las aulas y una literatura por placer como principio regente, modos de concepción del placer denominados por Bombini “antiintervencionistas” (p.68).

Todos estos hitos interesan a la investigación debido a que el **Aparato Interpretativo Escolar** permite pensar qué momento en el imaginario, en este caso empresarial, está presente para pensar en función del docente, de qué modo se construye un recorte sobre el objeto literario y se elabora una didáctica, que generará asimismo un modelo de maestro en el ámbito de la enseñanza y un imaginario sobre el efecto lector en términos del aprendizaje.

Tal como se mencionara en el artículo previamente citado, la construcción de la sociología del profesor presenta ciertas similitudes con las del maestro. Sin embargo en el caso que atañe, es decir la conformación del espacio literario y en este apartado la vinculación con la cuestión didáctica, la inespecificidad de la formación en didáctica de la literatura en la formación docente de la carrera de grado es una carencia pendiente que tiene impactos en el espacio áulico.<sup>22</sup>

En su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bombini (2007) retoma el concepto de aparato interpretativo escolar, analizado en otro de sus textos

<sup>22</sup> En el momento de la presentación de esta investigación el plan de estudios docente ha cambiado en la provincia de Bs As. Un trabajo realizado por Rabasa y Ramírez da cuenta de esta formación curricular en el ámbito señalado con respecto a la currícula previa.

y dedicado a la investigación de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina.<sup>23</sup>

Este concepto- tomado en este contexto como categoría- deriva del de “código disciplinar”, proveniente del campo de las ciencias y conformado por Cuesta Fernández. Bombini cita la siguiente definición:

*“una tradición social configurada históricamente (...) (que) está compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas”, es decir, todo lo referido a métodos, contenidos, rutinas y dispositivos didácticos e ideologías educativas que confluyen en los modos de configurar una disciplina escolar” (p 66).*

La categoría refiere a “(los) modos de imaginar la construcción de propuestas didácticas en relación con este objeto particular” (p.62).

La revista ofrece una propuesta didáctica para estos materiales literarios que la investigación abordará bajo la categoría **Aparato Interpretativo Escolar**, ya que describir los dispositivos y organizarlos según explicitación de criterios, observar el sostenimiento de los mismos en el tiempo, analizar las diversas concurrencias disciplinares que se ejercen sobre estos textos, son objetivos del trabajo.

La categoría habilitará a pensar:

**desde la interpretación:** pues se analizarán los modos en que se piensan los dispositivos didácticos y las operaciones efectuadas sobre los textos literarios

**desde la perspectiva histórica:** sería éste el aspecto más endeble, dado que el recorte propone sólo un año para la indagación. Sin embargo, concierne a un ciclo lectivo que se planifica desde febrero, con la organización de los materiales que muestra cierto grado de regularización y asentamiento, así como la corroboración de tratamientos similares en otros años y niveles del ciclo;<sup>24</sup>

**a través de las ideas:** se evidencian inicialmente en las planificaciones y luego se ponen de manifiesto en la entrega correlativa de los materiales a partir del cuaderno activo, de las revistas propiamente dichas, o bien la extensión al campo generado;

**de los valores:** sustentados en las elecciones de los textos, en el programa axiológico sostenido tanto por escritores como por la revista, que incluye a la empresa;

**las suposiciones:** teóricas y didácticas que subyacen en los abordajes;

y finalmente,

**las rutinas:** evidenciadas en la mirada sincrónica de dichos abordajes que abarcan once ejemplares.

23 El análisis lo propone Bombini en 2004.

24 Tal es el caso del tema tradición. He consultado acerca del abordaje a revistas pertenecientes a otros ciclos y niveles educativos, encontrando en ellas semejanzas. *Maestra Jardinera* N° 96, noviembre 2004; *Maestra de Primer ciclo* N° 31, noviembre de 1999; N° 97, noviembre 2005; N° 108, noviembre 2006.

#### 8.4.2 Un recorrido para reflexionar: Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar

Los trabajos de Colomer (1998;2001 2002), ya sean libros, tal como *La formación del lector literario* (1998) u otros artículos, centran su interés en el vínculo lectura-lectores y lectoras, y las líneas de investigación van profundizándose en el tiempo.

La categoría L.A.A.E. pertenece al trabajo *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005). La primera parte del texto centra la atención sobre la relación entre lectura, escuela y lectores- ofreciendo un abordaje histórico y crítico que conduce al presente, y describiendo cómo este lector puede construir sentidos, con una apelación a la interpretación más que a la comprensión. La segunda aborda el estudio de los textos literarios para niños y niñas, las posibles intervenciones docentes, la relación lectura y escritura y la problemática de los géneros literarios.

El inicio del libro genera un breve recorrido histórico que ofrece ciertas similitudes entre el contexto nacional y el francés. En líneas generales, el arribo del texto literario a la escuela es un punto clave que superaría en el presente la presencia de textos ad hoc tal como la investigación demostrará. Si bien, como reflexiona Bombini<sup>25</sup>, no es una cuestión suficiente la presencia de los materiales literarios en el aula, es un avance notable que se da en tan diversos contextos.

Según Colomer, la lectura literaria estaba compuesta por textos creados para las circunstancias esperadas, es decir, textos que funcionaban en relación con la inculcación de normas éticas, y aunque no con la intensa presencia que esta función de la literatura debía cumplir en la escuela secundaria, asimismo colaboraban con la formación del ciudadano.

La apertura de los estudios literarios sumada a los desarrollos de los estudios sobre didáctica y la multidisciplinariedad permitieron que se destacara la necesidad de que la escuela ofreciera lecturas literarias auténticas. Se produjo entonces un nuevo ingreso a la institución escolar, promovido por la construcción de un campo específico, el campo de la literatura infantil y juvenil, de modo que las aulas ofrecieran experiencias de lectura literaria.<sup>26</sup>

Este campo, debe recordarse, también se “apropió” de la cultura oral tradicional y del folklore, como de algunos textos de autor que fueron en el tiempo transformándose en clásicos y leídos en clave de lector infantil. El trabajo de Marc Soriano (1999) es fundante para el momento de la construcción teórica de este espacio.

Para Colomer:

*“...el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece*

25 Bombini ha cuestionado no la presencia de los libros sino la incompletud de tener los libros, es decir, la necesidad de acompañar dicha presencia con políticas públicas adecuadas. El discurso del I Congreso Internacional de literatura para Niños Producción, Edición y Circulación, octubre de 2008 y su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, libros del Zorzal, atestiguan lo expuesto.

26 Simetrías notables en los procesos pueden ser analizados desde la crítica de la literatura infantil (Montes 1997) y la didáctica de la literatura (Bombini 2006).



*instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (p. 32).*

Esta idea contribuyó a la nueva argumentación sobre la importancia de la literatura en el proceso educativo.

La categoría, necesaria para la investigación desde la concepción de un imaginario de lectores y lectoras que la revista prevé a partir de la oferta literaria y de la didáctica puesta en marcha, colabora con la identificación de las líneas de avance para la formación del lector literario.

Inicialmente esta propuesta fue presentada por Colomer bajo el concepto de competencia literaria, en el artículo “¿Qué significa progresar en competencia literaria?” (2002). El mismo se actualiza en el libro mencionado, bajo el apartado “Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar”, en el capítulo II, “El progreso lector”.

Es interesante mencionar brevemente el derrotero histórico que conduce a la propuesta de la autora. En este recorrido se encuentran ciertas semejanzas con las investigaciones llevadas a cabo, por ejemplo, en Francia, por Anne Marie Chartier (2004). Si bien la autora francesa centra su trabajo en historias de la lectura y la escritura, los hitos que conducen a la experiencia de la lectura mediante realia y no textos ad hoc que han estado subordinados a la moral, parecen ser puntos en común.

Lo mismo ocurre con la propuesta de Bombini (2006) desde la didáctica de la literatura y con el análisis de Díaz Rönner (2000) en cuanto a la literatura infantil, sin que sea circunscripto a lo escolar. La presencia de textos literarios en la escuela- aunque no son suficientes, como se ha mencionado- parece uno de los logros de estos tiempos, textos no creados para ser sujetos a la cuestión moral o nacional, sino textos que lidiarán por la incursión en el ámbito institucional los cuales ya han penetrado sin iniciales sujeciones en las aulas.

Las *Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar* permitirán analizar, luego de la puesta en marcha del aparato interpretativo escolar, la relación del texto con los contextos de recepción y de producción, el reconocimiento de referentes literarios en una cultura determinada, el sentido de apropiación de lectura, tanto como el dominio de saberes ligados a la lectura en general, o bien “a las reglas de juego de la comunicación literaria”.

Según Colomer, las líneas son las siguientes:

- “1- de sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicado en ella;
- 2- del dominio incipiente de las habilidades lectoras al dominio experto;
- 3- del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito;
- 4- de la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio.
- 5- de formas limitadas de fruición a formas diversas;
- 6- de la interpretación literal a la más compleja;
- 7- de la recepción descontextualizada al uso de la contextualización” (85-98).



Este proceso es planteado para todas las etapas de la formación de alumnos y alumnas, por eso la pertinencia del empleo de esta categoría en la investigación. Pensada por Colomer para una introspección docente y una reflexión colectiva en el ámbito profesional, será utilizada para analizar el modo en que configura la revista al lector y la lectora literarios luego de la puesta en marcha del **aparato interpretativo escolar**.

El desglose inicial de esta competencia, “*de sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicado en ella*”, requeriría que el docente se anclara en la imagen del alumno en relación con la literatura. Es importante mencionar que la corriente que intenta instalarse en nuestro país en didáctica de la literatura se denomina didáctica de la escucha.<sup>27</sup> Aporta una instancia de posicionamiento activo del docente en el proceso de recepción y construcción de significados por parte de los alumnos y alumnas, los cuales tienen la palabra y desarrollan un espacio significativo en la construcción de sentido. Esta postura parece más común en la formación anglosajona que cuenta con una tradición con respecto a la opinión de los alumnos y alumnas sobre los textos.

El segundo desglose, “*del dominio incipiente de las habilidades lectoras al dominio experto*”, refiere a la necesidad de saber leer, más allá de las posibilidades diversas de catalogación de lectores. Gran parte de la literatura se vincula con el mundo escrito, de allí la relevancia del acto lector en sus variadas posibilidades. Los estudios minuciosos sobre el proceso lector, los aportes de otras ciencias y las estrategias didácticas que de esos espacios surgen, según la autora, pueden aplicarse a la lectura literaria.

Con respecto a la evolución de la explicitud de los conocimientos literarios, Colomer considera a este punto clave en la programación docente ya que otorga la posibilidad de configurar un metalenguaje propicio para las prácticas literarias.

Plantear en la investigación cómo se produce el conocimiento de las convenciones permitirá interpretar los modos en que la revista piensa su presencia, su significado y su uso. Si bien Colomer explicita que el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza literaria, la posición que tiene este metalenguaje en la revista será uno de los temas para analizar.

El cuestionamiento acerca “*De la apropiación de un corpus restringido a otro más amplio*” le permite interrogarse sobre el conocimiento de lecturas literarias de alumnos y alumnas para “*ampliar progresivamente su fruición*” (p.90). A lo cual agrega el posible olvido de algunos corpus como la huella que instauran otros.

Es en este desglose en el que se encuentran particulares resonancias para la investigación. Son tres conceptos que serán analizados en distintos apartados, pero que

<sup>27</sup> En nuestro medio la didáctica de la escucha fue explicitada por el CEPA, entre quienes figuran Bombini, Bajour, Carranza y otros. El trabajo de Carolina Cuesta *Discutir sentidos* (2006) y su tesis de licenciatura (2005) desarrollan este modelo didáctico para la literatura.

exhiben lazos comunes: valor, corpus y la palabra canon que aunque no se explicita está presente en el sentido propuesto por Colomer.

El pasaje “*de formas literarias restringidas de fruición a formas diversas*” permite pensar que los textos pueden tener diversidad de apreciaciones, así como el ofrecimiento de lecturas que no se limiten a la “*explicación de las conductas morales*” o bien la facilidad otorgada por una estereotipia constante. La autora considera problemático el espacio de la lectura en la docencia, planteándolo como un conflicto.

Con respecto al siguiente apartado, “*De la interpretación literal a la más compleja*”, se hace referencia al despegue de la literalidad, despegue que aunque se da por cierto, será un requerimiento indispensable de los textos. Son ellos los que deben permitir otra lectura que no sea la referencial.

Por lo tanto, una vez instalada la conciencia de la potencialidad de lecturas del texto, se piensa en ofrecerles a los alumnos y alumnas información necesaria para que estas otras lecturas se produzcan.

El último criterio “*De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización*” plantea la evolución pensada como una necesidad para la construcción de sentido.

Esta categoría de carácter interpretativo, vinculada a la anterior, aparato interpretativo escolar, completaría el espacio de la didáctica que constituye la revista y que exploro a partir de estos andamiajes teóricos.

## 8.5 Campo literario

El concepto de *campo literario* se relaciona con los estudios de la sociología cultural de Pierre Bourdieu. Entre los análisis posibles sobre el tema, he escogido el tratamiento que efectúan Pastormerlo (2008) y Chiani (2005). La elección radica en el marco de inscripción de sus estudios. El primero pertenece a una recopilación de trabajos sobre teoría literaria; el segundo analiza la vinculación entre la constitución del campo literario de la literatura argentina y la institución escolar. Si bien este último es un trabajo destinado a profesores del nivel Polimodal, los aportes teóricos son de relevancia para la reflexión sobre esta categoría.

La noción de campo, expresada para su definición en plural puede pensarse, según Bourdieu, a partir del surgimiento de las sociedades modernas; es decir, el autor propone una mirada histórica que se origina en el Renacimiento. Analiza sobre este aspecto Chiani:

“*El proceso de autonomización del arte y la literatura generó la consolidación de un campo institucional propio que, al mismo tiempo, operó como condición de posibilidad de esta autonomía*” (p.9).

La configuración del campo radica en propiedades de tipo relacionales, lo cual permite el establecimiento de semejanzas y diferencias con otros campos a los que se vincula, generando de este modo nuevas significaciones.

Pastormerlo los define en plural como “conjuntos de campos (artístico, religioso, económico, científico, político, etc.) relativamente autónomos” (p. 93).

Estos campos, asimismo, entablan directa relación con el concepto de autonomía que puede adquirir una doble significación: como proceso vinculado a la historia -que permitiría analizarla como refractaria y no refleja de la sociedad, o bien como “decisión metodológica” (p.93), cuyas consecuencias radican en el recorte del objeto de estudio.

El empleo de la noción de campo responde a una demanda de la investigación: “El concepto de “campo literario” es una respuesta metodológica al problema de la mediación, una cuestión central en el análisis de las relaciones entre la literatura y la sociedad” (p. 94).

La importancia de esta categoría radica en que el objeto de estudio proviene de la constitución de un campo literario gestado diacrónicamente, que se inicia con la producción de una revista sobre peluches, para luego progresivamente dar paso a la creación de nuevos productos: revistas que van ampliando sus receptores y generando materiales destinados al universo escolar.<sup>28</sup> Es un proceso que supera la década y va constituyendo, a través de los productos, un espacio literario que configura un campo. Redefiniendo constantemente sus receptores en función de los productos que inserta en el mercado- por ejemplo, las revistas para diferentes docentes de disciplinas o niveles educativos- la oferta amplía el abanico. Por lo tanto, también lo hace el campo. La empresa en cuestión, desarrollándose en las industrias culturales, incide en el mundo escolar en el que la literatura se asienta. Política y economía también son factores refractados en el campo configurado, pues este producto externo a la institución escolar incide sobre él: estos productos de mercado dialogan con las decisiones de política educativa.<sup>29</sup>

Este campo de producción cultural genera dependencia -en línea de subordinación sucesiva- hacia el artístico y el literario, éste último clave para desarrollar el análisis. La revista dialoga con otros productos de la empresa o promocionados por la misma, y es en ese diálogo en el que se construye la relación entre los materiales literarios, la consecuente configuración didáctica y el imaginario de lectores y lectoras que la revista como parte del campo gesta.

El campo literario se configura con la interrelación de diversos aspectos, algunos de ellos centrales para la investigación: autores, textos, lectores, público, espacios institucionales, decisiones económicas como producto de mercado, relaciones con otros productos, canonización, corpus, modos de leer.

Vinculado en general veladamente- dada la característica de los bienes simbólicos- con lo económico, el proceso de autonomización depende de la cercanía o alejamiento de este campo en relación con la producción material. Este campo en particular parece constituirse a través de decisiones que desde sus productos para el mercado educativo, inciden en la conformación de los lectores y lectoras institucionalizados.

<sup>28</sup> Para mayor información sobre la perspectiva económica la tesis de Finocchio se dedica al abordaje del mismo en apartados específicos.

<sup>29</sup> El tratamiento de la veladura de vínculos comerciales de los objetos simbólicos es analizada asimismo por Pastormerlo en el artículo citado.

## 8.6 Género Escolar Aprovechable

Pensar la categoría de género es incursionar sobre una problemática histórica. Como afirma Todorov (et alter 2003:178) :

*“El problema de los géneros es uno de los más antiguos de la poética y desde la Antigüedad hasta nuestros días la definición de los géneros, su número, sus relaciones mutuas, no dejaron de suscitar discusiones.”*

En los trabajos sobre género contemplados en este apartado, se consideran diversos criterios para la definición.

Si bien se ofrecen varias perspectivas la categoría género escolar aprovechable es la seleccionada para abordar el objeto de estudio y será definida más adelante.

Con respecto a la revista como producto de mercado, la propuesta bajtiniana (Bajtin, 1982) permitiría una clasificación dentro de géneros discursivos híbrida, con preeminencia de los géneros primarios, entablando por lo general una interacción dialógica con el público lector femenino, y con el público lector infantil en su rol de alumno o alumna.

Con respecto a la literatura infantil, es decir de género literario infantil aplicable a los materiales literarios ofrecidos por la revista, la definición es provista por Arpes y Ricaud (2008) en su texto *Literatura infantil argentina*.

Las autoras presentan un panorama de la literatura infantil contemporánea argentina. Compuesto por tres capítulos y un anexo, el texto recorre históricamente la conformación del género y los vaivenes a los que el mismo se ha visto sometido, a la vez que analiza la relación de esta literatura con el poder. Finalmente ofrece una serie de siete entrevistas de autores representativos que en sus voces reconstruyen problemáticas claves del género en cuestión.

El inicio del derrotero histórico es la consideración general del género:

*“Cuando hablamos de literatura infantil entendemos por tal un recorte de la literatura identificable ante todo por el hecho de estar destinado a los niños” (p.14).* Esta generalización es imprescindible para las autoras, y la diferencia es justamente la que en ningún momento figura cuando se elabora un lenguaje que hable de literatura en la revista.

Aún cuando los textos literarios seleccionados se dirigen al público lector infantil o se construye un receptor infantil, en muchos de ellos, la categorización genérica que permitiría una catalogación de los materiales literarios no se produce. La palabra literatura aparece despojada, inclusive en los momentos de reflexión metaliteraria.

### 8.6.1 Haciendo un poco de historia sobre las clasificaciones en la didáctica

Más de cuatro décadas han transcurrido desde que Dora Pastoriza de Etchebarne (1962) postulara una catalogación de la literatura infantil con el objeto de *“metodizar el estudio de la Literatura Infantil- tal como se hace con la literatura general- estructurándola con carácter de asignatura”*(p.49). Propone una división entre géneros tradiciona-

les y modernos. Los géneros tradicionales se subdividen en lírico, épico, dramático y **didáctico** (el marcado me pertenece); los segundos, en fábulas, adivinanzas y libros de lectura.

Esta propuesta metodológica ofrece un principio organizativo de acuerdo con la relativa estabilidad de los géneros. Sin embargo, el material que el campo configurado considera literario, supera esta propuesta. Si se la empleara, deberían subsumirse todos los géneros al didáctico, ya que la puesta en escena para la revista se rige bajo este principio de subordinación.

Otra perspectiva es la ofrecida por Sardi (2006) en su trabajo *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*.

La historización de la disciplina lengua y literatura le permite “indagar en los vaivenes, transformaciones y continuidades que constituyen el devenir histórico y cultural de un grupo humano determinado” (p. 35). Para tal fin, los materiales áulicos, entre otros, se tornan cifras reconstructivas indispensables. Es entonces que propone una definición para ellos y ofrece una clasificación de los libros de texto. Si bien aclara que el término libro de texto es más cercano a profesores de enseñanza media, éste puede ser extendido al nivel que incumbe a la investigación: “...materiales que entran en el circuito escolar y que funcionan como instrumentos de enseñanza” (p.40).

La problemática de los géneros es considerada fundante históricamente, y permite ser un instrumento de ilación para el recorrido por estos materiales que abordan las lecturas. A modo de enumeración son mencionados todos aquellos que, según la autora, son hipónimos de **libros de texto**:

- Libros de textos por antonomasia
- Libro de cosas
- Novela pedagógica o novela escolar: relación con novela de formación o diario íntimo
- Antología literaria
- Trozos escogidos
- Libros de instrucción moral
- Gramática escolar para la secundaria

Pensando en función de la investigación, de todos los espacios en donde aparece la literatura sólo el *Cuaderno Activo* y algunas secciones de los manuales pueden ajustarse a la definición de libro de texto. La conformación del espacio literario ofrece una presencia diversa de textos considerados literarios.

### 8.6.2 Arribo a la definición elegida

Graciela Montes, en su libro *La frontera indómita* (1999), ofrece, entre otros temas vinculados con la literatura infantil, el análisis de la compleja relación entre

literatura y escuela.

En el análisis de los modos en los que la literatura fue enlazándose con la escuela, la escritora y crítica de literatura infantil ofrece un posible recorrido, arribando a un presente que, después de un feliz encuentro en la década de los '80, la ilusión del sostenimiento de ese lazo vuelve a diluirse. Por ello, en el año 1995 en que escribe el artículo – el cual luego incorpora como capítulo en el libro mencionado – sintetiza en estos aspectos la ruptura del idilio entre escuela y literatura.

Los procedimientos empleados para que la literatura deje de ser, según su definición, **la construcción del espacio de la frontera indómita**, son los siguientes:

*“de la diversidad a la homogeneidad  
de lo casual a lo reglado y de lo fortuito a lo aprovechable  
de lo global a lo fragmentario  
de la pasión a la acción.”<sup>30</sup>*

Homogeneizar su presencia, accionar mecánicamente sobre ella, regularizarla, utilizarla como mathesis, esquematizarla y fragmentarla, son modos en que la literatura se presenta y anula la relación afectiva que, según la autora, podría producirse cuando la escuela la ofrece a través de diversidad de materiales literarios, espacios para la experiencia inesperada o pensada que garantice el contacto con los lectores y lectoras, así como lectura de obras completas.

Esta caracterización que anula la posibilidad de la construcción de la frontera indómita es la que permite definir a los textos como **género escolar aprovechable**. En el marco de la investigación, los abordajes irán mostrando cómo se produce esta clasificación.

Retomando la reflexión acerca de esta conflictiva relación literatura y escuela, la autora reafirma:

*“...se corre el riesgo de que terminen eligiéndose las lecturas por su adecuación a esas necesidades de actividad permanente (...) – herramientas para todo uso que resultan baratas-, exprimibles hasta la última gota pero mediocres o decididamente falsas, sin valor literario alguno, y que la nueva literatura sólo encuentre canales de publicación en tanto cumpla mansamente con ese rol de auxiliar docente” (p.93).*

La apropiación de **Género Escolar Aprovechable** como categoría es metodológicamente válida pues aplicada a los materiales considerados literarios, permite explicitar las múltiples variantes en que se produce ese usufructo sobre los textos.

<sup>30</sup> Las enumeraciones se encuentran desarrolladas entre las páginas 87 y 93.

- Los términos**
- 9.1 Las efemérides
  - 9.2 Las imágenes docentes
  - 9.3 Dispositivo didáctico
  - 9.4 Público lector
  - 9.5 Modos de leer
  - 9.6 Un género problematizado: el género dramático
  - 9.7 La historieta como género
  - 9.8 La formación del ser nacional
  - 9.9 Las matrices de inscripción de la literatura infantil argentina: poder e hibridación
  - 9.10 Revisando categorías: teorías y prácticas docentes
  - 9.11 La comprensión lectora y la función de la lectura literaria. El placer de leer

## 9 | Los términos

### 9.1 Las efemérides

El trabajo de Zelmanovich *Efemérides, entre el mito y la historia* (et alter, 1997) que, tal como explica la autora, consiste en dirigir una pieza musical inconclusa, centrada en las efemérides, propone en la primera parte - "Entre el mito y la historia"- una definición y explicación de la temática, que resultan adecuadas para el análisis de la revista.

Relacionada etimológicamente con la brevedad, la efemérides se caracteriza por interpretar "... esa necesidad de los pueblos de proveerse de los mitos, las leyendas y las historias en las que puedan reconocerse" (p. 13). Según la autora: "Cabe pensar entonces que tal vez de lo que se trata es de ubicar los hitos que dan cuenta de nuestros orígenes" (p. 20)... "Las efemérides podrán ser pensadas como mitos en la medida en que participan de la búsqueda de nuestro origen como nación, fechando los hitos que pueden dar cuenta de él, pero ocurre que estos mitos repitiéndose año tras año han perdido su poder de dar respuesta" (p. 22).

Es decir, mediante las efemérides el cuerpo social reconoce un origen. Como se verá la revista hace uso de este sentido a través del calendario escolar.

Sin embargo, Zelmanovich, también aclara que: "Las efemérides, pensadas como mitos, han perdido su capacidad de proveer a la ciudadanía de identidad y continuidad con el pasado común," (p. 14).

Para evidenciar la incompletud de la efemérides sin un contexto histórico que aporte la lógica de la relación de los acontecimientos, analiza su vinculación con el tiempo cronológico:

"no es el tiempo cronológico ni el menor conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan el punto de partida, el comienzo de algo nuevo" (p. 20).

Situadas en este tiempo, el retorno constante, según Zelmanovich, hace perder la significación, por ello plantea ubicarse en el tiempo lógico, instalando preguntas desde el presente que resignifiquen el pasado.

Esta relación cronológica, importante en la constitución de la revista y en la conformación del espacio literario, resulta de interés para la investigación cuando se presenta a la literatura como instrumento de reivindicación y presencia de las efemérides.

### 9.2 Las imágenes docentes

El artículo de Birgin (et alter, 2001) "*Pensar la formación docente en nuestro tiempo*" ofrece una mirada retrospectiva de la conformación de la identidad docente. Esta identidad es analizada en tres momentos, el último de los cuales da origen a la posibilidad de cambio que la investigadora propone:

- 1 | El docente detenta autoridad moral y respetabilidad social: simboliza un futuro mejor. La proyección de la acción docente se considera a largo plazo.



- 2 | El docente detenta el saber: implica una formación profesional cuya mirada se relaciona con el mediano plazo.
- 3 | El docente está desactualizado, desautorizado, y su capacitación está ligada a la lógica del mercado. En este modelo, por el que se transita en el momento de reflexión, es en el que se puede avizorar una esperanza a través de algunos conceptos que podrían modificar la situación actual.

El tiempo inicial de la formación docente, aquella que instala el normalismo, se asienta en la idea de una evolución ininterrumpida hacia un futuro mejor, y se basa en este andamiaje como tradición.

Con el inicio de la década de los '60, el modelo de docente a formar evoluciona. Se asume la idea de un saber profesional: se instala el método, la planificación, un sujeto cuyos vínculos se entablan entre el trabajo, la profesión y la capacitación. Asimismo el estatuto docente avala estas circunstancias. Se propone un especialista de un saber disciplinar.

El tercer momento se produce en la década del '90 con la reforma educativa y se caracteriza por la innovación, rompiendo las certezas, aldeanizando en cierto modo el rol y por otro lado quebrando los vínculos entre política y educación. Este movimiento conduce a la mercantilización del proceso educativo, al alejamiento de los modelos instaurados, a la necesidad de capacitación para crecer en el trabajo, o bien a justificarse, más que en aprender para enseñar, en la necesidad de innovación constante.<sup>31</sup>

Todo esto conlleva el progresivo debilitamiento de una imagen potente como es la elaborada en el inicio de la formación docente, conjuntamente con la enorme cantidad de oferta por parte del mercado que, dada la escasa presencia del estado, desorienta y desdibuja la función educativa.

Desde este cambio que se produce en la década del '90, es interesante la propuesta que ofrece la investigadora: necesidad de reestablecer la autoridad, relación entre capacitación y práctica docente, reflexión pedagógica del sujeto que enseña, conformación de identidad mediante los saberes didácticos, disciplinares junto con la formación de las culturas contemporáneas.

Pensar las imágenes docentes permitirá a lo largo de la investigación contextualizar la aparición y presencia de la revista ya que ésta comienza a configurarse en la década del noventa, y representa el período mencionado, aunque como se observará, con rememoraciones del normalismo.

---

<sup>31</sup> Plantea frente al criterio acumulativo: "La formación no se construye por la acumulación de cursos, sino más bien a través de un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad" (p. 291).

### 9.3 Dispositivo didáctico

El concepto de dispositivo didáctico es analizado por Perrenoud (2004 b) quien determina que:

*“...una situación de aprendizaje no se produce al azar sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver” (p. 25).* El autor aclara que es el dispositivo el que persigue el aprendizaje y la movilización de los alumnos para conseguir el aprendizaje. Finalmente asevera: *“todo dispositivo se fundamenta en hipótesis relativas al aprendizaje y en relación con el conocimiento...” (p. 28).*

En el ámbito de la didáctica de la literatura, Sardi (2006) refiere a los dispositivos didácticos en términos de *“...artefactos creados ad hoc o utilizados en el espacio áulico para la enseñanza, que dan cuenta del conocimiento considerado valioso o relevante en determinado contexto sociohistórico, como libros de texto, manuales, consignas, guías de análisis, antologías, etc.” (p. 15).*

Para el caso particular de la investigación, la definición de dispositivo ad hoc contextualizado en un propósito que lo genera, ofrece un marco para pensar los diversos abordajes que se determinan en la revista en torno a la literatura, provengan ellos o no de teorías relacionadas con ella.

Por lo tanto llamaré dispositivo didáctico a las diversas propuestas pensadas por la revista que son aplicadas al texto que se considera literario.

### 9.4 Público lector

En la obra clásica de Altamirano y Sarlo (1983) *Literatura y sociedad*, bajo el apartado V “Del lector”, se analiza el concepto público lector. Este aporte crítico permite interpretar la cuestión dialógica característica de la revista a la que el espacio literario no se encuentra ajeno.

El género revista es propicio para esta interacción, lo particular pasaría por el abordaje literario.<sup>32</sup> Acerca del término, los autores citados plantean:

*“En la medida en que los escritores y el público pertenecen al mismo medio y su habitus se ha conformado según regulaciones y prácticas semejantes, las destrezas para manejar los objetos literarios se suponen de la misma naturaleza que aquellas empleadas en su producción. Esta suposición es una matriz donde el público y el escritor piensan sus respectivos lugares, se miran unos a otros y se consideran mutuamente: nadie desciende a ninguna parte, a nadie es preciso enseñarle más de lo que ya sabe para que enfrente exitosamente y con placer un texto. Pero esta comunidad de códigos, que es la condición ideológica según la que viven entonces las relaciones literarias, no se estructura sin concesiones, ajustes, incluso violaciones y forzamientos, que pueden registrarse en los textos y de los que los escritores tienen, en ocasiones, una conciencia relativamente clara: ...” (p. 104).*

<sup>32</sup> Un trabajo reciente correspondiente a la evolución del público lector en revistas, aunque no educativas, fue propuesto por Geraldine Rogers (2007) sobre la revista *Caras y Caretas*.

En el trabajo llevado a cabo por Finocchio, se categoriza asimismo al público lector. Desde una perspectiva discursiva general cabe pensar que la revista entabla con su lectora femenina una interacción dialógica armónica, irénica. Finocchio, a partir de las entrevistas, ofrece una catalogación de las posibles relaciones lectoras, y este vínculo armónico podría ser relacionado con su propuesta de lectura cómplice.

Pero en la presente investigación, además, se tendrá en cuenta que la revista, a la vez que conforma un espacio literario, conforma un espacio complejo de público lector, el público lector es también infantil, el alumno y la alumna lectores de literatura.

### 9.5 Modos de leer

Las propuestas de estudios sobre las apropiaciones de la lectura se inician con los trabajos en Francia de Roger Chartier (1999,2006), y a estas investigaciones Rockwell adhiere desde Latinoamérica con los textos escolares.

Estas investigaciones se centran en la recepción lectora y son esos modos o maneras de leer que, vinculados con la indagación que llevo a cabo, categoriza Finocchio en su tesis sobre las revistas de EDIBA. Dichos modos, según la autora, conforman diversas clases de lecturas: lectura clandestina (emerge desde la crítica y llega en algunos casos a la prohibición); solitaria (se plantea como una cuestión de necesidad (p. 306)); cómplice (el lector se siente implicado). Esta última es una lectura que, según la autora y en base a las encuestas que ha llevado a cabo, muestra diversos grados de asociación cooperativa entre el texto y el lector (p. 309); militante (se enrola en las filas de los derechos de los maestros); femenina (vincula la imagen de la docente, con la maternidad (p. 313); gustosa (el anclaje icónico y de color propone un anhelado imago mundi (p. 315); eficaz (vincula la lectura al aspecto económico (p. 317); y finalmente, crítica (plantea el facilismo, la copia y el consumismo" (p. 321)). Finocchio concluye que las revistas sistematizan los *"modos de hacer entre la docencia"* (p. 321).

También Valeria Sardi (2006) se ha referido a esta expresión tomando como punto de partida la concepción de Josefina Ludmer:

*"la diversidad de lecturas que distintos sujetos ponen en práctica cuando leen- las prácticas de escritura- incluso la ficción-, las rutinas didácticas, la selección de textos literarios, los diversos dispositivos didácticos que se ponen en juego en el aula remiten por oposición o semejanza a otras prácticas en otros tiempos"* (p. 15).

Los trabajos actuales vinculados a la literatura y a la lectura consultados centran su atención en los modos de apropiación tanto de las lecturas en general como de las lecturas literarias.<sup>33</sup>

Sin embargo, el término modos de leer adopta un preciso sentido en nuestra investigación: interesan los modos de leer que en el ámbito de la literatura configura la empresa editorial

<sup>33</sup> Tradición proveniente de la investigación francesa. En el caso de nuestro país, en torno a la literatura, los trabajos ya citados de Cuesta y Sardi, en los estudios de didáctica de la literatura, mientras el trabajo de Finocchio se inscribe en el marco de la historia de la educación.

para el lector institucionalizado. Este modo de leer es el que se evidencia mediante diversas operaciones didácticas y de selección de materiales considerados literarios.

## 9.6 Un género problematizado: el género dramático

El género dramático, rotulado por la revista como **obrita**, tiene un espacio significativo en la composición del espacio literario.

El trabajo de Sormani (2005) *El teatro para niños. Del texto al escenario* aporta una visión teórica y crítica sobre el género en relación con el espectador infantil.<sup>34</sup>

Según la autora quien apela a la propuesta de Dubatti, el género dramático posee tres momentos constitutivos:

- *El acontecimiento convivial que es condición de posibilidad y antecedente de...*
- *El acontecimiento de lenguaje o acontecimiento poético, frente a cuyo advenimiento se produce...*
- *El acontecimiento de constitución del espacio del espectador (p. 9).*

El teatro se compone de dos textos principales: el texto dramático y el texto espectacular. Con respecto al primero, su condición habilita el segundo y es de naturaleza verbal. A su vez, este texto dramático puede ser dividido, según los estudios actuales, en dramaturgia de autor, de director, de grupo y de actor (p.14-15), generando cada una de ellas las particularidades en torno al enunciador constituido. Sormani sintetiza el texto dramático del siguiente modo:

*“El texto dramático tiene una estructura fija, reglas que lo distinguen de otros géneros. Su núcleo lo constituyen personajes situados en un espacio y un tiempo. Para presentarlos al lector, el dramaturgo recurre a actos, escenas, diálogos y didascalias o acotaciones” (p. 15).*

En cuanto al texto espectacular, está explicado en términos de Barthes “espesor de signos”, y del semiólogo Tadeusz Kowzan. Es éste quien analiza este texto constituido tanto por signos verbales como no verbales en:

- *Signos del actor: “incluye el texto pronunciado (palabras y tono), la expresión corporal (mímica, gestos y movimientos) y las apariencias exteriores del actor (maquillaje, peinado, vestuario)” (p. 15); y*
- *Signos fuera del actor: aspecto del espacio escénico (accesorios, escenografía e iluminación) y efectos sonoros no articulados vocalmente por el actor (música, sonidos, ruidos).*

En la investigación, se tendrán en cuenta estas consideraciones para analizar las operaciones realizadas por la revista sobre este género de presencia recurrente.

<sup>34</sup> La institución escolar es analizada ofreciendo una reflexión, y otorgándole un canon que considera indispensable. Previamente elabora un recorrido histórico por la dramaturgia infantil latinoamericana, una entrevista a una persona destacada en relación con el género y finalmente, obras seleccionadas por la autora.

## 9.7 La historieta como género

Otro de los géneros con fuerte presencia en la revista y el campo es la historieta.

El desarrollo de los estudios sobre la historieta ha crecido tanto como el referido a la literatura infantil: ambas han pasado de ser menores a mayores.<sup>35</sup> La inscripción de su historia en el ámbito nacional se produce a través de la voz de Steimberg (2000), y en la misma década que la literatura infantil; su poética se reinventa generando dos vertientes: una sentada en la tradición, otra reconfigurándola.

Desde el punto de vista teórico, son varios los autores que la abordan.<sup>36</sup> Desde Soriano (1999) en el ámbito de la literatura infantil, quien se atreve a plantear las pinturas en las cavernas como un inicio de este género, Eco (1973) quien la estudia en el ámbito de la semiótica, o bien García Canclini (1990: cap. VII) contextualizándola en los estudios culturales.<sup>37</sup> En relación con la literatura infantil, y dedicada a estos lectores y lectoras, la revista electrónica *Imaginaria* ofrece un tratamiento detallado.<sup>38</sup>

Todos los aportes para este género de naturaleza híbrida reconstruyen su compleja realidad. De las consultas efectuadas, el trabajo de Aparici (1992) elabora un minucioso análisis de su doble naturaleza: lingüística e icónica. El inicio de su investigación propone un viaje en el tiempo. El capítulo segundo desarrolla la naturaleza de la imagen, mientras que el tercero trabaja el lenguaje verbal. Posteriormente el autor analiza la elaboración de los cómics, para detenerse en la fotonovela y replantearse finalmente la posibilidad didáctica del género en su calidad de soporte (p. 146), así como para dejar evidenciada su naturaleza interdisciplinaria, y su capacidad de estereotipia (p.159).

Este material demuestra la posibilidad de despliegue, la potencialidad de un género que queda reducido en la revista a un género escolar aprovechable.

## 9.8 La formación del ser nacional

Carlos Altamirano (1997) es uno de los autores que ha estudiado las operaciones de instalación y organización de la literatura nacional, especialmente en su artículo "La fundación de la literatura argentina".

Un repaso permitirá analizar cómo este imaginario de consolidación del ser nacional es reinterpretado en la conformación del imaginario que la revista construye en torno del espacio

<sup>35</sup> La alusión corresponde al título con el que Díaz Röner inscribe a la literatura infantil en el ámbito nacional en la compilación de Jitrik que será posteriormente mencionada.

<sup>36</sup> Otros de los autores consultados son Misrahi (et alter 2005).

<sup>37</sup> Acerca de la evolución teórica del autor, Zubieta (2004) y otros plantean en el capítulo "Del arte popular y las utopías a las culturas híbridas y el consumo": "comienza con el uso de las herramientas de análisis características de la sociología del arte y la aplicación de un modelo de lectura centrado predominantemente en los modelos críticos del neomarxismo, en especial Gramsci y Benjamin, con la presencia de una postura fuertemente utópica y revolucionaria, y sus últimas obras, que se encuadran en lo que hoy se denominan estudios culturales" (p.230).

<sup>38</sup> Esta revista virtual de aparición quincenal y gratuita dedicada a la literatura infantil y juvenil -www.imaginaria.com.ar-, ofrece un tratamiento didáctico de este género, involucrando tanto desde la perspectiva teórica como práctica al lector y la lectora infantil, aunque alejada de la institución escolar.

literario mediante la categoría tradición selectiva. Esta reinterpretación desatiende la mirada que varias décadas antes planteara Borges, a la cual me referiré posteriormente.

Altamirano analiza el proceso de posicionamiento y de piedra fundacional que *Martín Fierro* adquiere para la historia de la literatura nacional. Esta obra, entonces, actuará como hito inicial y se transformará en la representación de la esencia del ser nacional.

Sin embargo ésta no es la única problemática que el inicio de siglo XX percibe, en términos de quienes están a cargo de la labor canónica y al que la obra de Hernández responderá: los intelectuales del momento, imbuidos entre otros temas con el del centenario, esperarán una respuesta homogeneizada en este mismo texto que será también la clave de la raza, y la respuesta identitaria frente a los aluviones migratorios que están poblando el territorio nacional- causantes del deterioro de la nación, por la ausencia, entre otras razones, del sentimiento de la identidad nacional, de esa esencia argentina.

Frente a estas amenazas, asirse de la tradición es la salida, y la literatura otorga el material apropiado. Para ello el recorte historiográfico llevado a cabo por Rojas y Lugones centra su interés en la obra de Hernández que se transforma en el poema épico nacional, pantalla que recubre otros conflictos históricos.

Es la literatura la que se encargará de forjar este espíritu nacional tan anhelado. Dice, al respecto, Altamirano:

*“... definir al Martín Fierro como obra épica o “poema nacional” no significaba únicamente atribuirle, con arreglo a ciertas convenciones, un determinado estatuto genérico (...) Era también reafirmar una identidad nacional, cuyos títulos de legitimidad se encontraban en el pasado (ahí estaba la epopeya para testificarlo) pero que proyectaba sobre el presente su significado” (p.204).* Propone así pensar la obra de acuerdo a la inversión de los estudiosos *“... era esta cuestión, la de la nacionalidad, la que daba lugar a la otra, la del carácter épico o no del Martín Fierro” (p. 204).*

Esta empresa fundacional, instaurada como historia nacional en el espacio académico por Ricardo Rojas y por la serie de conferencias de Lugones, recopiladas luego- con modificaciones- en su obra *El payador*, se introduce en la corriente del denominado historicismo romántico. El significado de la historia literaria era la *“...manifestación del desenvolvimiento del espíritu nacional” (p. 203)*, y la épica, se representaba entonces a partir de la obra de Hernández:

*“...aquel tipo de composición que, generalmente, en ciertos tiempos primitivos de una formación nacional, canta los orígenes heroicos de un pueblo y proyecta en uno o varios héroes literarios los caracteres de una raza” (p. 203).*

La revista resignifica el espacio de *Martín Fierro* y el vínculo que entabla con el sostenimiento de las efemérides posiciona especialmente a este texto del canon tradicional como instrumento para la confirmación del ser nacional.

Este canon concebido en torno a la idea de la búsqueda de esta esencia fue denostado en dos artículos de Borges pertenecientes a *Discusión* (1932).

En *El escritor argentino y la tradición* critica la postura y la labor constructiva de los escritores nacionalistas Rojas y Lugones, pues limitan la tradición a la búsqueda del color local y a una temática identificatoria. La primera tiene ascendencia romántica, la segunda, limita el corpus. Acerca de la tradición, Borges es rotundo:

*“¿Cuál es la tradición argentina? Creo que podemos contestar fácilmente y que no hay un problema en esta pregunta. Creo que nuestra tradición es toda la cultura occidental, y creo también que tenemos derecho a esta tradición, mayor que el que pueden tener los habitantes de una u otra nación occidental”* (p. 272) .

*“Creo que nuestro patrimonio es el universo; ensayar todos los temas, y no podemos concretarnos a lo argentino para ser argentinos: porque o ser argentino es una fatalidad y en ese caso lo seremos de cualquier modo, o ser argentino es una mera afectación, una máscara”* (p. 274).

Esta postura crítica carece de voces en relación con el Manual que centra su interés justamente en los postulados criticados por Borges.

En el artículo *La poesía gauchesca* el análisis de este tipo de poesía vira hacia al estudio de *Martín Fierro*. La mención de este trabajo justamente permite ver que lo analizado y juzgado por Borges como erróneo constituye los pilares sobre los que se asienta el sostenimiento de la obra.

Estos focos de estudio que son acompañados por razonamientos pertinentes pueden ser enumerados en cuatro ejes. El primero considera que ha habido una crítica excesiva, *“dispendio de inutilidades”* (p. 193) la cual juzga erróneamente la obra considerándola fuera del arte y de la inteligencia.

El segundo sostiene *“el hiperbólico elogio”* (p. 193), al que responde mediante la argumentación de la validez de cualquier género, sin primacía. Dice el autor:

*“La estafalaria y cándida necesidad de que el Martín Fierro sea épico ha pretendido comprimir, siquiera de un modo simbólico, la historia secular de la patria, con sus generaciones, sus destierros, sus agonías, sus batallas de Tucumán y de Ituzaingó, en las andanzas de un cuchillero de mil ochocientos setenta”* (p. 194). La búsqueda del poema épico, considerándolo solamente desde la protoforma narrativa, llevó a ensalzar y errar inclusive, según Borges, la consideración genérica, que según sus argumentaciones, es novela, nacida en el siglo de su auge.

En tercer lugar plantea el error de ver en esta obra la representación de la pampa, cuando limita el color local y centra la visión narrativa en la historia personal, así como el léxico no es el más representativo del gaucho como se evidencia en la payada final entre el Moreno y Fierro .

Y finalmente, el eje que piensa el ser nacional en los proverbios, los cuales según Borges, constituyen *“Otro recurso para descuidar el poema”* (p. 195). La inferencia ética que implica leer en los proverbios al personaje, tal la denominación asignada por Borges, constituye un error y una contradicción si se lee el recorrido biográfico del protagonista: *“Creer en su valor nominal es obligarse infinitamente a contradicción”* (p. 195).



La elección de estos tres ensayos no es casual: el primero muestra los procedimientos de asentamiento y configuración de una literatura nacional, a la que la revista suscribe mediante las operaciones que serán descritas a través de las diversas categorías. Los pertenecientes a Borges, -que critican el trabajo edificante de Rojas y Lugones, muestran los ejes centrales de crítica al diseño de la tradición por un lado, y por el otro, sin desmedro de la obra, los puntos erróneos que la insertan en la tradición-, resaltan negativamente los aspectos elegidos y exaltados por los materiales seleccionados en esta investigación.

### 9.9 Las matrices de inscripción de la literatura infantil argentina: poder e hibridación

La inscripción de la literatura infantil en la literatura argentina es una huella que Díaz Rönnner invita a pensar.<sup>39</sup>

Los ejes de inscripción según el aporte ofrecido por la autora (2000) son dos: *poder e hibridación*.

Si bien el recorte efectuado corresponde a 1950-1976, los lineamientos se extienden al presente, motivo por el cual el artículo ha sido seleccionado para la investigación.

El primer lineamiento, el poder, se remonta históricamente hacia el período de la colonia y continúa aún enraizado.

El segundo, correspondiente a la denominada hibridación, se instala en la década de los '60 (década en la que se señalara el cambio para el género historieta). Un nombre constituye aquí un hito: María Elena Walsh. Su poética permite abrir un camino, una vertiente para que la literatura infantil pueda pasar a ser mayor. Su obra dialoga, entre tantas otras opciones, con el disparate inglés, lo modifica, lo recrea, y así le quita a la literatura, la pesadez de la moralidad. Este camino abierto y al que otros autores aún adhieren es el ya mencionado como *hibridación*.

Para la investigación, el eje en cuestión es el que sostiene a una gran porción de la historia de la literatura infantil: aquel en que la literatura está subordinada a la pedagogía y a la didáctica.

Este eje de poder, también considerado como del aprendizaje y la instrucción, se instala en nuestro territorio desde el inicio de la colonización, y según la declaración de la investigadora, es la forma de subordinar y polinizar al niño o niña a través de las lecturas que, históricamente, van subsumiéndose al tema del aprendizaje, al didactismo que de modo en general explícito, las caracteriza. Fueran estas lecturas o no incorporadas al género de literatura infantil, ya que se sabe que su identidad se aproxima al siglo XX y en nuestro país se puede rastrear recién decididamente en la década del '70 (p. 512), los textos son funcionales a la temática del

<sup>39</sup> Considerada como un género y, para el momento de aparición del artículo, vinculada ya con sistemas relacionados de producción, autores, lectores y lectoras, mercados, críticos y teóricos, constituye un campo y logra, puede decirse, una reivindicación dado que conforma un capítulo dentro de una historia crítica de la literatura argentina (Díaz Rönnner 2000).



aprendizaje.

Una interrogación inquietante, la de la funcionalidad de la literatura permanece para Díaz Rönner y Marcela Carranza lo retoma, aunque en otros términos.

Este interrogante es expuesto por la investigadora (Carranza 2006) al analizar los valores en esta literatura para niños y jóvenes. En el artículo *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*, aparecido en la revista de literatura infantil y juvenil *Imaginaria*, Carranza afirma:

*“Cuando el texto literario es utilizado con un fin básicamente de comunicación de un contenido predeterminado (presente en el texto de manera explícita o inducido a partir de una lectura direccionada por parte del mediador) el emisor del mensaje (el autor, el mediador) posee un proyecto sobre el destinatario; y sus decisiones (en el texto, o en la situación de lectura) estarán destinadas a asegurarse la eficacia de la transmisión de dicho contenido. Todo esto en desmedro de la plurisignificación del texto, y de la libertad del lector de encontrar otros significados más allá del “oficialmente válido”.*

Esta autora considera el momento de inflexión con respecto a la línea de hibridación recién con el retorno a la democracia. El momento histórico difiere de la propuesta de Díaz Rönner.

Como se verá, este lineamiento de poder es el que la revista adopta.

#### 9.10 Revisando categorías: teorías y prácticas docentes

En el artículo *“¿Se puede enseñar literatura?”* (1994) de Diego plantea una revisión de las prácticas de literatura en la escuela a partir de la frase emblemática de Barthes (2005) de que la literatura es *“eso que se enseña”*. Dicha frase fue incorporada al libro *El grano de la voz*.

El trabajo comienza reflexionando sobre la práctica docente para arribar a los sustratos teóricos que subyacen a ella. Para ello retoma categorías provenientes de la retórica clásica, reivindicadas por Genette: *Inventio*, *Dispositio* y *Elocutio*. Con ellas da cuenta de las diversas propuestas didácticas. En los tres posicionamientos es posible reconocer diferentes dispositivos, tal como se percibe en los modelos revisados, para ofrecer en el cierre de su artículo propuestas vinculadas con maneras de leer no predeterminadas.

Con respecto a la *Inventio*, las propuestas remiten a teorías que analizan el contenido. La literatura es una suma de saberes y las claves de lectura se leen a partir de esa suma de saberes o *mathesis*. Ejemplos de esta sumatoria son los ejercicios de análisis de contenidos, o bien el análisis temático.

Las bases teóricas que sustenta la *Dispositio* son originadas en el formalismo y derivadas hacia el estructuralismo. Las concepciones de la obra literaria permiten pensar en abordajes didácticos relacionados con las partes del texto (introducción- nudo-desenlace), análisis y o reordenamiento de secuencias, descripción de funciones y núcleos, careciendo los textos de toda su referencia histórica.

Finalmente, referirse a la *Elocutio* es recorrer el camino que conduce a la estilística alemana

y española, es decir, a un espacio de confluencia de tradiciones críticas que permiten pensar actividades como el análisis estilístico o el reconocimiento de figuras retóricas.

Respecto de los términos aquí mencionados. Aludiré a las propuestas de abordaje de los textos, para analizar los modos de leer postulados por la revista en relación con la didáctica.

### 9.11 La comprensión lectora y la función de la lectura literaria. El placer de leer

En el marco de los estudios sobre la lectura, la obra de Solé (2000) ha tenido relevancia en el sistema educativo.<sup>40</sup> Tres son los términos que importan en función de la investigación. El primero es el de comprensión lectora. El segundo concierne a las concepciones de lectura por placer. El tercero es el referido a los tipos textuales.

Es el segundo el que muestra mayor similitud con respecto a la propuesta de la revista. Asimismo, el término analizado por Solé es pensado en función de la didáctica de la literatura por Bombini y planteado como “experiencia estética” por Rosenblatt (2002).

Con respecto al primero, si bien procuro indagar en el imaginario editorial qué se define como comprensión lectora, la definición de Solé puede adaptarse para la investigación, en líneas generales como “...proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector” (p. 36).

El término que acuña Barthes en *El placer del texto* (1986) sufre una considerable metamorfosis al introducirse en las aulas. La distinción del autor desde una reflexión metaliteraria entre goce y placer, el primero pensado como un discurso reescrito incesantemente a nivel del significativo que es característica de una gran porción de la literatura en el siglo XX, impuesta como su sello, no es pensada en relación con la didáctica de la literatura. Sin embargo, de gran incidencia en las aulas, es el término **placer** el que adopta Solé para referirse a una de las varias funciones de la lectura.

Al analizar las actividades de prelectura, la propuesta de esta autora reconoce la necesidad de distinguir los objetivos antes del comienzo de la lectura, por lo cual afirma:

*“... sería necesario distinguir situaciones en las que “se trabaja” la lectura y situaciones en las que simplemente “se lee”. En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute” (p. 78).*

Para continuar:

*“Poco puedo decir acerca de este objetivo, y es lógico, puesto que el placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene. Así, tal vez lo único que cabe señalar es que en este caso la lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando criterios*

<sup>40</sup> Las capacitaciones en el nivel provincial dan muestra de ello, por ejemplo, dentro del circuito de capacitación denominado Equipos Técnicos Regionales, surgidos en el año 2005. La tesis de licenciatura de Carolina Cuesta también menciona el tema.

---

*propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos” (p. 85).*

Es en este marco en el que se describe leer por placer entre otros objetivos, tales como leer para seguir las instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, para practicar la lectura en voz alta, y finalmente, para dar cuenta de que se ha comprendido.

La lectura por placer ha tenido centralidad dentro de los cambios que se produjeron desde la reforma educativa. Sin embargo desde la perspectiva didáctica Bombini (2006) plantea una reflexión frente al reduccionismo del trabajo de Barthes y a la propuesta de lectura eferente y experiencia estética de Rosenblatt (2002) .

No es objetivo de la investigación el ejercicio crítico de esta postura, pero es fundamental la cita porque la relación que se establece entre objetivos de lectura y tipos textuales realizada por Solé, responde a una propuesta semejante a la de la revista. La relación entre literatura y tipo textual se transforma, de acuerdo con la investigación, en una mirada focalizada, una oferta canónica.

**Abordajes:  
Categorías y términos  
puestos en juego**

- 10.1 Un programa axiológico
  - 10.1.2 *El otro rostro de Jano: otra faceta en el programa axiológico*
- 10-2 La revista y el campo en tanto formadores de canon
  - 10.2.1 *Canon leído en función de tipos textuales*
  - 10.2.2 *Canon y ruptura*
- 10.3 Dos versiones de la tradición recortada:
  - 10.3.1 *El género dramático*
  - 10.3.2 *Martín Fierro en el campo configurado*
- 10.4 La revista como auxiliar docente: el Aparato Interpretativo Escolar
  - 10.4.1 *Compresiones para Martín Fierro. La presencia en el Cuaderno Activo*
  - 10.4.2 *Saberes literarios como didáctica en Ciencias Sociales: el desplazamiento disciplinar en función de las efemérides*
  - 10.4.3 *Manos a la obra: textos y propuestas*
- 10.5 La formación del lector en el imaginario de la revista: Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar
  - 10.5.1 *“De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicado en ella” (Colomer 2005:85)*  
*La literatura como algo escolar*
  - 10.5.2 *“Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto” (Colomer 2005:87)*  
*Los posibles alcances*
  - 10.5.3 *“Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito” (Colomer 2005:88)*  
*¿Para qué enseñar sobre teorías de la literatura?*
  - 10.5.4 *“De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio” (Colomer 2005:90).*  
*Los derechos de los lectores*
  - 10.5.5 *“De formas limitadas de fruición a formas diversas” (Colomer 2005:92):*
  - 10.5.6 *“De la interpretación literal a la más compleja” (Colomer 2005:94)*
  - 10.5.7 *“De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización*

## 10 | Abordajes: Categorías y términos puestos en juego

A continuación se desarrollarán los objetivos propuestos en la investigación mediante el empleo de las categorías y términos seleccionadas para el análisis.

### 10.1 Un programa axiológico

Una recopilación semántica, esto es, una recopilación de los sentidos adoptados por el término valor en cuanto apreciación particular que se le otorga a los escritos, permitirá comprender qué se entiende por literario, según la revista y el campo.

Con este objetivo, se analizarán aquí diferentes materiales seleccionados en el recorte. Primero, los prólogos y dedicatorias de los libros de autor promocionados, es decir, los cuatro libros pertenecientes a Aquino. En segundo lugar, la entrevista, realizada a este autor, que aparece en el *Cuaderno Activo* n° 91, en la cual reflexiona sobre los textos literarios, para arribar a la sección de biografías- contenidas en los tres manuales- en donde es posible hallar una propuesta acerca del término literatura en función del valor que se le adjudica. El análisis de los materiales seleccionados da cuenta del recorrido por el que se va construyendo y explicitando un programa de valores al que la revista adscribe. Finalmente se observará cómo este programa ofrece un giro, una mirada diversa para la lectora docente: la maestra-mamá, protagonista de la historieta en la que es ironizada. A este giro lo hemos denominado *El otro rostro de Jano*.

Si, tal como afirma Díaz Rönner (1989:18) “*los diferentes tiempos permiten estrenar otras escalas de valores, y cada creador establece, al elaborar su producto, su propio programa axiológico, el conjunto de valores que mejor lo expresan ante los demás*”, todo escritor se inscribiría en un programa axiológico. La obra de Aquino no está exenta de tal característica, al contrario, la ostenta.

Este programa autoral tiene concomitancia con la propuesta literaria efectuada por la revista, y ciertas relaciones con el campo conformado. Si bien el campo le otorga a la literatura un espacio de libertad condicionada, es lo que desde el punto de vista didáctico Bombini (2006:68) considera como *antiintervencionista*, los valores que hacen que un texto se denomine literario coinciden: valores ético- cívicos, conducentes al placer. Sobre estos ejes que semantizan la categoría valor se asienta el proyecto literario en el que la revista está inmerso. Es en el campo en el que se despliegan las respuestas, aún cuando puedan encontrarse excepciones.<sup>41</sup>

El primer tomo (2003a) está a cargo de la directora general de la revista, Alicia Marinángeli.<sup>42</sup> Escrito en el año 2000, la lectura propone una reflexión sobre la valoración de las lecturas del autor, la aceptación del público lector de la revista, así como un breve recuento del acercamiento fortuito con Aquino.

<sup>41</sup> Tal es el caso del poema “Doña Primavera” que será mencionado.

<sup>42</sup> Hasta el último número del recorte, es la misma persona quien está a cargo del proyecto de la revista.

Comenzar por el encuentro implica recordarle al lector de ese libro la causa por la que el escritor se incorpora a la revista. Habiendo asistido Marinángeli a una feria de libro, recoge todos los materiales disponibles y entre ellos los de Aquino. La lectura la invita a llamarlo para que se incorpore al staff. Uno de los textos que la conmueven es “Añoro” (tomo I, 78). Es así como Aquino comienza su participación en **Maestra de Segundo Ciclo**, la que se sostiene hasta el recorte investigativo de 2006. “En este prólogo la directora se presenta *una docente del interior que además tiene el honor de dirigir revistas de educación, (...) un sueño impensado*”.<sup>43</sup> Se define al público lector -las docentes y alumnado-, y se semantiza un aspecto vertebrador del contenido de la categoría valor que explora el análisis: “*teniendo una importante acogida por parte de los docentes que nos comentan que sus alumnos se deleitan con la lectura*”.

Por lo tanto, estos textos son apreciados por lectores vinculados al sector escolar, docentes y alumnos y alumnas, quienes los eligen por el *deleite*, y tal como afirma Mariángeli, ese deleite es producto de cuentos y frases “... *con un alto contenido ético, con situaciones similares a la vida diaria, ideales para despertar el placer de leer*”.

Además, la directora, en su rol de lectora, tomando la voz de los otros lectores y lectoras, también aprecia lo que el escritor capta del mundo. Los textos vehiculan “*sentires y percepciones*”, así como “*sabiduría de pueblo*”.

La literatura transmite la sabiduría popular, las percepciones, los sentires y valores éticos y así produce placer. La categoría valor comienza a evidenciar en líneas generales sus semas para la revista y el campo.<sup>44</sup>

Los criterios de valoración de los escritos se despliegan en plenitud en las secciones de los manuales denominadas, **Leer por leer** y **Leemos Juntos**, espacios literarios que sin ningún tipo de intervención generan, según la concepción de la revista, placer por la lectura.

En síntesis, como se intentará demostrar, lo que se destaca y define la literatura promovida, -colaborando con el fin didáctico y haciendo de ella un *género escolar aprovechable*- es una valoración de los textos por sus contenidos ético- cívicos.

La misma palabra valor, incluso, se emplea para promocionar los libros de Aquino: *¡Libros con alto contenido en valores*.<sup>45</sup>

El tomo II (2003b) de los cuentos es el que ofrece materiales que pueden ser contextualizados en términos de contenidos cívicos. Estos contenidos son definidos también a través de la categoría valor. Algunos ejemplos que pueden citarse son “*Unidos*”, clasificado en el índice como *Poema (Unidad Nacional)*<sup>46</sup> y “*Cacerolazo*” al cual se califica como: “*Discurso (Compromiso Social) Lo que ocurre cuando el pueblo se enfrenta pacíficamente al poder que*

43 El prólogo referido no posee paginación, pertenece a los datos mencionados en la misma carilla, es decir, Aquino 2003 a.

44 Aludo mediante el concepto de sema a los rasgos mínimos de significado. La Real Academia Española (www.rae.es) define sema del siguiente modo: “unidad mínima de significado lexical o gramatical”.

45 Pueden encontrarse los ejemplos en los siguientes números: N° 90, p. 7; N° 92, p. 6; N° 98, p. 24; N° 99, p. 6.

46 La forma de elaboración de índices de los tomos I, II y III, propondría otro aspecto para la investigación que aquí no ha sido contemplado.

*intenta someterlo*".<sup>47</sup>

En el prólogo se lee la dedicatoria, que confirma además el público lector

*"Dedicado de todo corazón a mis maestros,  
A tus maestros  
A los maestros  
Pancho Aquino, eternamente alumno"*

Tal como señalan Altamirano y Sarlo,<sup>48</sup> las propuestas literarias que tienen interpelaciones compartidas entre público lector y escritor reducen la complejidad de construcción de códigos comunes: éstos ya están dados.

El tomo II y III están a cargo del mismo Aquino, exceptuando *A leer con Pancho* (2005), el cual no está prologado. Este segundo prólogo reescribe el contenido del primero. El autor reflexiona sobre sus textos en términos de *"mensaje de dignidad, ética, valores y amor al prójimo"*. Nuevamente Aquino insiste en la relación con el público lector: *"Seguiré caminando junto a los maestros y a los niños, quienes van marcando mis nuevos rumbos"*.

El público lector, según el escritor, -público lector institucionalizado-alumnos y alumnas y maestros-, determina su escritura, que reafirma los contenidos sobre los que se asienta el valor de lo literario ideológicamente descripto.

El texto que abre el libro, que no figura en el índice, confirma lo expuesto:

*"En la noche más oscura de la patria  
una luz se enciende en el horizonte.  
Alzando la bandera  
se aproxima el ejército más poderoso,  
son los niños y sus docentes...  
nuestra esperanza.  
Educar  
es invertir en futuro.  
-Educar  
es formar hombres libres" (p.9).*

Este programa axiológico del que participa el público lector, rememora la postura normalista de la formación cívica de la docencia a la que Finocchio hace referencia -de modo general sobre las revistas-, o bien, la figura de Rosa del Río cuando recuerda la pomposidad de los textos apreciados en su relación y presencia directa con el acontecimiento cívico al que la literatura está subordinada.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Es ésta la lectura de los acontecimientos ocurridos en el país en diciembre de 2001.

<sup>48</sup> "En la medida en que los escritores y el público pertenecen al mismo medio su habitus se ha conformado según regulaciones y prácticas semejantes, las destrezas para manejar los objetos literarios se suponen de la misma naturaleza que aquellas empleadas en su producción. Esta suposición es una matriz donde el público y el escritor piensan sus respectivos lugares, se miran unos a otros y se consideran mutuamente: nadie desciende a ninguna parte, a nadie es preciso enseñarle más de lo que ya sabe para que enfrente exitosamente y con placer un texto" (p. 104).

<sup>49</sup> Hago referencia a la propuesta de Sarlo "Cabezas rapadas y cintas argentinas" (1998:26).



La dedicatoria del texto expresa justamente la remembranza del escritor de su escuela, su maestra y sus compañeros. El universo escolar está evocado.

El tercer prólogo (2003c) nuevamente se refiere a la apreciación de los escritos, escritos que obren a *“favor de la vida”*, escritos *“... desde el corazón”*. Esta reflexión parte del análisis que elabora el autor acerca de la frase *“Plantar un árbol, tener un hijo, escribir un libro”*.

Posteriormente se hace referencia a la elección de algunos de sus materiales: *“decidí incluir aquí algunos de los cuentos, frases y poemas que a los lectores más les gustan...”*

El pacto con el público lector es nuevamente explicitado. Aprecian sus escritos, él escribe para este público y se confirma como escritor en sus páginas: *“Acordáte que estoy aquí dentro y que cada vez que abras este libro, en cada página, te estaré esperando...”*

La dedicatoria, en esta oportunidad, adquiere carácter religioso dentro del criterio romántico de la escritura: la inspiración es divina. Su contenido es similar a la reflexión sobre la escritura y el escritor planteada en la entrevista perteneciente al *Cuaderno Activo* N° 91. Con respecto a ésta, como ejercitación para alumnos de 4° año se presenta la entrevista realizada a Aquino por el supuesto programa de radio: *“Sólo los chicos”*. La charla, según cuenta el entrevistador, *El topo*, estuvo *“llena de valores”*. Éste lo interrogó sobre su infancia, sobre sus travesuras, sobre los inicios en el oficio de escritor - aquí se plantea una reflexión exacta a la del prólogo III: *“...alguien decidió convertirme en escritor”*- para arribar a la interrogación sobre la escritura. Esta respuesta es crucial dado que es el mismo autor quien plantea cómo son sus escritos valorados por su público lector. Pregunta el entrevistador- *“¿Todo lo que escribís está basado en hechos reales?”* Responde entonces Aquino: *“Casi todo. Se le agrega un toque de fantasía, imaginación, para darle vuelo poético. Pero casi todo es de la vida real, mío o...tuyo, a lo mejor.”* Es decir, si bien se valora la relación de la obra con lo real, lo poético queda asociado a la imagen romántica del hecho literario: obras de carácter ficticio e imaginativo.

La conmemoración del acontecimiento histórico también le da cabida a este escritor en la revista para las efemérides, por lo cual allí también se incorpora *lo real con vuelo poético*. El eje cívico despliega aquí su potencial. Ampliado por otros géneros, tal es el caso de la historieta y la poesía, *Cuaderno Activo* y revista son espacios de muestra.<sup>50</sup>

El último libro seleccionado, *A leer con Pancho*, tiene como receptor de la dedicatoria al público infantil; aunque no da indicio de que éste sea escolarizado, la temática escolar es la predominante. También se registra una notoria recopilación de materiales editados en los anteriores.

Así se ha tratado de evidenciar cómo la conformación del espacio literario va construyendo sus sentidos.

El siguiente cuadro expone todos los textos que pertenecen a cada uno de los libros del recorte. Con color se indica si han sido reiterados, así como con un asterisco si varían los títulos aunque los textos sean idénticos.

<sup>50</sup> *Historietas para la conmemoración de acontecimientos históricos* : *Cuaderno Activo* N° 91, 4° año; N° 92,6° año; N° 94,6° año, N° 96, 6° año.



Cuentos para niños de 0 a 108 I	Cuentos para niños de 0 a 108 II	Cuentos para niños de 0 a 108 III	A leer con Pancho
Querida Maestra	Maestra rural	<b>Maestra y mamá</b>	La familia
Por favor, déjennos vivir	<b>El tigre y el dentista</b>	El Arco Iris	<b>Maestra y mamá</b>
Marina, Carlitos y el nuevo milenio	¿Qué podemos hacer el día del animal?	Año Nuevo	Palabras
La bruja	El cielo de Malvinas es blanco y celeste	Sonrisas	<b>El cumpleaños de la tortuga</b>
<b>El cumpleaños de la tortuga</b>	Los reyes magos	El viejo cuchillo	<b>El examen de Marina</b>
<b>El examen de Marina</b>	Y fueron talados	La telaraña	El puma
<b>El reino de las ballenas</b>	Los pozos y los grandes hombres	El lobo	Palabras
Marina y una buena acción	La paz quiere ver...	Nicolás y su muñeca	<b>El reino de las ballenas</b>
Fiesta en la selva	Raíces	Mi paz	<b>El tigre y el dentista</b>
<b>La valija del abuelo</b>	¿Qué es la primavera?	Los marginados	<b>La justicia y el justo</b>
Marina, Carlitos y el camino de la verdad	El buen camino	Melina y su traje de novia	Palabras
Marina, Carlitos y el chanchito	El hombre y el creador	Se buscan	<b>La paz del hogar*</b>
Aquel caballo criollo	El anciano paraíso	Un libro, el mejor amigo	<b>Primavera</b>
El canto de la libertad	Vacaciones	La plaza blanca	<b>Siempre hay una estrella</b>
Comprendemos	¡Cómo quisiera...! ( por un niño de la calle)	Vuelve tu mirada	
<b>Primavera</b>	Las preguntas	Ojos para ver duendes	<b>El perro, el gato y el ratón</b>
<b>La justicia y lo justo</b>	Unidos	La hormiga haragana	Palabras
La blanca paloma	Participar...unirse	Quiero ser Luna	El celular
<b>Solidaridad</b>	El beso y el príncipe feo	El príncipe	El muro
Añoro	La familia	El agujero en la hoja	La calesita
Éramos tan felices	Ser solidarios	En equipo	Palabras
<b>La paz en el hogar*</b>	La inundación	Mentiras	Los lápices
Carta a mi amigo	Cacerolazo	Los colores	<b>Solidaridad</b>
Deberes y derechos "ellos" o "nosotros"	La amistad	El trabajador	<b>La valija del abuelo</b>
¡Cómo quisiera...!	Cartita a nuestros papis	La sombra de la cruz	Palabras
<b>Siempre hay una estrella</b>	El gato y el perro	Un minuto por la paz	<b>Los niños de la calle</b>
<b>El ángel y el globo rojo*</b>	La paz	Imagina	<b>El globo rojo*</b>
Llegó Papá Noel	De pie y caminando	¡Cómo quisiera...!	La cartita blanca
Papá Noel y el invierno	El niño y el genio	A vos	<b>Último día de clases</b>
Encuentros	Era sólo un niño	Algunas palabras	
	¿Por qué... Para qué?	La cacería	
	Indígenas	<b>El perro, el gato y el ratón</b>	
	Hoy, sólo por hoy	Había una vez	
	Dibujar en el cielo	<b>Último día de clases</b>	
	Discriminación	Por ese amor perdido	
	El terrible dinosaurio	El cóndor	
	Nochebuena		
	El puma		
	Un año nuevo		
	<b>Los niños de la calle</b>		
	Tiempos		
	Desfile gauchesco		
	Amigos por conveniencia		
	Nuestra identidad		
	La aldea de los pescadores		
	Acostumbrados		
	La mayor fortuna		

En los manuales para 4º, 5º y 6º año que pertenecen al recorte, también se encuentra un párrafo, -acompañado de biografías de algunos autores-, donde la apreciación de los textos reitera lo ético- cívico, generando también el placer de leer, a lo que se suma esta vez la idea de que la lectura ofrece la oportunidad de pensar. Se valora la emoción como punto de partida para la lectura de los textos, y construir una imagen de escritor romántica vuelve a ser la premisa pautada por el imaginario sobre la literatura y la escritura literaria. El texto, exacto para los tres manuales, dice así:

*“Los escritores”*

*Esta página está dedicada a ellos. ¿Sabés por qué? Porque son una parte muy importante en este libro, ya que pueden lograr que tu cara se ilumine con una sonrisa gigante.*

*Los escritores sólo necesitan un lápiz y un papel para poder soñar, porque aunque no lo crean, sueñan despiertos y comparten sus sueños con vos, en cada cuento, en cada poesía que escriben...*

*Te llevan a lugares misteriosos, únicos y hermosos que sólo existen en la imaginación...*

*A veces, hacen que se te escape una lagrimita que rueda por tus cachetes, mojando la hoja de un libro. Pero también te hacen pensar y reflexionar con sus historias.”<sup>51</sup>*

Esta voz, asumida por la revista, reitera una concepción romántica de escritura, una escritura sin proceso ni reflexión, con una inspiración y un efecto inmediatos. El placer es presentado como pasivo, puro y solo efecto de la emoción.

### 10.1.2 *El otro rostro de Jano: otra faceta en el proyecto axiológico*

La imagen legendaria de este rey representa el pasado y el porvenir y su rostro bicéfalo autoriza interpretaciones: una mirada en el presente corroborando la diversidad. Un rostro respondiendo a un programa, el otro revelándose.

El proyecto axiológico en la revista tendrá esta otra mirada: el otro rostro de Jano, el de la parodia, es el rostro de la historieta dedicada a la docente, que la tiene como protagonista.

Contemplar a la maestra, en este recorrido por el ciclo lectivo, como el otro rostro que modifica la categoría valor, es el objetivo de este apartado.

Las historietas a todo color, en esta oportunidad alejadas del género escolar aprovechable pues es la única lectura literaria destinada a las docentes, producen placer, tal como en el programa, pero éste no proviene ya de una mirada ética, de una mirada cívica, sino de la ironía sobre dichos ejes. Única oportunidad en que la literatura muestra este rostro, ajeno a lo didáctico, y burlesco, sin que se “use” para la infancia escolarizada. Constituye un cuerpo de lecturas que abarcan el calendario escolar, abordan la labor docente, reparan en la tradición, y son leídas por la docente

<sup>51</sup> *Seguimos Juntos 4 Bonaerense. Lengua/Sociales, p. 120-1; Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Lengua/Sociales, p. 120-1; Seguimos Juntos Súper Manual 6. Proyectos integrados, p. 128-9.*

sin la advertencia del fotocopiado o sin incluirse en el *Cuaderno Activo*, ambos materiales destinados al aula.<sup>52</sup>

De la constitución misma de la historieta, es decir, de su naturaleza icónica y verbal, se atenderá aquí al personaje, fundamentalmente en lo que respecta a la construcción discursiva, con algunas referencias al lenguaje icónico.

En ocho, de los once números del recorte, se encuentran historietas. Dispuestas en diferentes espacios de la revista, siempre bajo la misma autoría, -es decir, Clau, quien también participa del programa en tanto género escolar aprovechable- las historietas ofrecen un recorrido sobre la protagonista que, si bien es representada con cierta diversidad de estilo, parece constituir un tipo sostenido en el año escolar.

La revista N° 89, es la única de los ocho números en que la docente no viste guardapolvo. Otra característica compartida es que, exceptuando la N° 96 en que participa de una situación en la que el interlocutor es un adulto fuera del ámbito escolar, el resto de las situaciones transcurren en la escuela. Por lo tanto, los interlocutores en general son niños y niñas escolarizados.

El espacio predominante es la institución escolar (la N° 89, como apertura, sólo se dirige a las "chicas" con las que dialoga sin tener respuesta, es decir, fuera de las viñetas): tres en situación de preparación o representación escolar (N° 93, 97 y 98) y finalmente la correspondiente a mayo, la N° 92, y la que cierra el ciclo, N° 98, en el aula, en situación de clase.

Las ocho historietas que varían entre una y cuatro viñetas, presentan diversas situaciones de finales relacionados con una circunstancia de infortunio. En la primera (número 89), una sensación de angustia y llanto se apodera de la protagonista cuando comienza a reflexionar sobre los trabajos docentes. Comienza jugando con la variedad de palabras que se inician con la letra "p" referidas a las vacaciones y expresadas en la primera viñeta con referencias a música y jolgorio, para iniciar las tareas docentes con la misma letra - planificaciones, por ejemplo- que desencadenan un llanto en la protagonista, acompañado de movimientos que expresan esa angustia.

La siguiente, la N° 92, de sólo dos cuadros, cierra con una voz interior que no encuentra respuesta a la circunstancia de aprendizaje planteada. Consulta a los niños sobre los oficios, dentro de los cuales ellos no nombran la docencia, y en cada uno de

52 Otro de los aportes provenientes de la investigación de Finocchio reside en el fotocopiado. Lo considera el "símbolo de la ideología pedagógica" (p. 387), además de destacar su "colaboración con el recorte y pegado que da creatividad (p. 387). El término fotocopiado se vuelve relevante para la investigación ya que adquiere materialidad en el espacio literario y su didáctica, presentándose como un instrumento que colabora con el desplazamiento docente. Para Finocchio, la idea del recetario (p. 393) como una propuesta ofrecida por la revista, tiene una vinculación directa con el fotocopiado, lo que puede relacionarse también con dicho desplazamiento.

La presencia de los textos literarios está íntimamente unida a la posibilidad de ser fotocopiada, posibilidad que la revista resume como fotocopiado. Esto pone en evidencia el otro público lector, el institucionalizado. La conformación del espacio literario requiere de la observación de esta presencia.

los expresados por los niños se manifiesta una representación del imaginario social. Es interesante la respuesta del alumno que anhela ser extranjero, hecho discordante frente al proyecto cívico propuesto por la revista y la editorial. Los otros niños y niñas tampoco apelan a la tradición de profesiones y la maestra sólo los escucha. La pregunta retórica muestra un rostro de incertidumbre de la docente en soledad en la última viñeta, frente a las contestaciones de los niños.

La N° 95, sucede en el transcurso de un acto escolar y deja a la maestra en una situación de absoluta desautorización por parte del alumno que adjetiviza para que la rima consonántica se genere, por lo cual la docente interrumpe la lectura en pleno acto, y el niño la desafía frente al planteamiento sobre la elección de la abanderada. El desafío se presenta justamente en emplear la palabra “*elegir*” y “*ocurrió*”. La elección del abanderado, según el planteo del alumno, responde a estos criterios: elección y ocurrencia. La maestra no responde al desafío, acompañado por la gestualidad evidente del niño para esta circunstancia. Plantea nuevamente la posición de la docente, su inestabilidad frente al hecho ético- cívico: el valor de los símbolos patrios.

En una situación más distendida transcurre la historieta perteneciente a la revista N° 95, en la que se festeja el día del niño. Cuando la niña hace el planteo de género, que se reiterará en la historieta de la revista N° 98, la maestra trata de justificar su posición, lo que provoca el enojo de la niña que gira su rostro con actitud desafiante porque no acepta la respuesta dada por la docente. Nuevamente la maestra se responde a sí misma como en un monólogo interior, pero la insatisfacción de su alumna queda demostrada y la docente acepta interiormente el planteo, aunque no lo verbaliza. Frente a la postura de la pequeña, la docente no tiene respuesta.

La posición más violenta que asume la maestra como protagonista en este recorrido por los infortunios con los que la historieta cierra, es la que corresponde a la revista N° 96 del mes de septiembre. En este número, la docente es invitada a dialogar sobre temas relacionados con la docencia por otro adulto. El agradecimiento de la docente no se hace esperar y comienza a explicar acerca de los siguientes temas: educación, alumnos, comunidad educativa, currícula, proyectos, perfil, problemática. El empleo de la expresión *bla bla*, cuando se trata de conversaciones o temas de lectura, es recurrente no solo en la historieta sino en los manuales.<sup>53</sup> Frente a esta exposición, el adulto le pide que finalice y que se retire, invitándola a llevarse su globo. La última viñeta la encuentra caminando sola, con su discurso, con una expresión poco feliz como “*cachen die*”.

<sup>53</sup> Para citar sólo un ejemplo, el manual de 5° año Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Libro de Actividades. Lengua/Sociales, presentado como logo p. 4- 5- 6-60.



Esta protagonista contrapone la imagen idealizada que se construye en el resto de las manifestaciones literarias.

Para observar esa contraposición de la imagen docente es interesante acudir a algunos ejemplos en donde la maestra participa en la otra versión del rostro de Jano, la que acuerda con el programa axiológico, el ético- cívico : Maestra y Mamá (2005) “ella también era mamá de sus hijos y de todos sus alumnos (p.8), o bien la protagonista de Último día de clases “con su palabra y su ejemplo” (p.62) y para citar un último ejemplo del mismo autor, la frase que inicia el tomo II Cuentos para niños de ocho a ciento ocho años (2003b), ya citada: “ En la noche más oscura de la patria...”.

Como ha podido observarse, cuando la lectura es compartida por el público lector, la imagen de la maestra se corresponde con el programa axiológico; cuando la maestra es protagonista de las historietas y lectora de las mismas, esa imagen es parodizada, muestra el otro rostro de Jano.

Retornando al análisis de las historietas, la correspondiente a la revista N° 97 desarrolla la representación de la organización del acto escolar del 12 de octubre. Seis niños disconformes, una maestra frustrada: el teatro dentro del teatro, una escena dentro de la otra. Ningún niño está de acuerdo con la actuación que le corresponde y en este acto la literatura muestra el desconocimiento absoluto de la circunstancia de uso de la representación y el aprendizaje de las efemérides.

Dos de los niños, absolutamente alejados de la circunstancia de representación histórica, desean ser el hombre araña y Peter Pan, protagonistas de novela y película, naturalmente destinadas a otro contexto sociohistórico. Nuevamente, la maestra plantea incertidumbre frente a la circunstancia, nuevamente permanece hablando consigo misma, preocupada por la escenificación de los niños y sin plantearse el desconocimiento de la circunstancia histórica a la que la representación aludiría.

En esta oportunidad la tradición arriba con el número correspondiente a noviembre, y con la tradición, el gaucha.

Dentro de las “cosas” del gaucha está la china, es decir la mujer, por lo cual el

reclamo de la niña es acerca de los sentimientos de la “*cosa*”. En esta oportunidad, el silencio nuevamente se reitera. La maestra la escucha, pero no responde.

La última historieta del ciclo vuelve a emplear la poesía y el planteo de la rima forzada. Única viñeta en la que la maestra se encuentra sentada en el escritorio, un alumno le explica frente al forzamiento del verso que le sirve para justificar su rauda partida. Es el cierre del ciclo lectivo y la maestra, desde su escritorio, tiene una leve sonrisa.

El calendario escolar, con tres efemérides patrias en las historietas, abre y cierra el ciclo lectivo: la tristeza y el llanto en el inicio, la sonrisa y la quietud en los finales de las historietas. Estas historietas muestran la diversidad de infortunios, una docente desorientada, tal la propuesta de la situación docente explicitada por Birgin desde la década de los '90, exceptuando el cierre del ciclo, en que el silencio de esta maestra abruma, y una sonrisa suave, un cuerpo apoyado en el escritorio, revelan el valor de lo icónico frente a lo verbal.<sup>54</sup>

Esta categoría, la de valor, ha permitido observar el acceso de la literatura en cuanto apreciación de los escritos por un público lector reconocido y que tiene injerencia en la producción. Las reflexiones de uno de los escritores involucrados ha permitido ver qué es lo que en un recorte temporal y por un público lector definido se aprecia como literatura y se define como tal en términos de la revista y del campo: básicamente, la literatura está al servicio de los valores ético- cívicos, que producen placer. Los textos literarios definidos por el valor están al servicio del género escolar aprovechable. La maestra participa de este proyecto axiológico, exceptuando cuando se presenta como la única lectora, cuando muestra el otro rostro de Jano.

## 10.2 La revista y el campo en tanto formadores de canon

**Maestra de Segundo Ciclo** ofrece en líneas generales con cada número tres textos considerados literarios, para cada año del ciclo en el *Cuaderno Activo*, además de la diseminación de poemas, obras y otros géneros tanto en el cuerpo de la misma como en el póster correspondiente.

La siguiente categoría seleccionada para abordar los textos es la de canon.

En primer lugar, es posible pensar el canon en tanto accesibilidad, es decir, la remitencia a la presencia real de los textos ofrecidos.

Pero también es posible analizar la revista y el campo en tanto formadores de canon: la consagración autoral, así como también la relación que entabla con los ya consagrados.

Así como la revista se relaciona con los autores del canon oficial tradicional, abriendo un espacio promocional, permite una nueva presencia de autores, y sostiene asimismo autores

<sup>54</sup> Alusión a la apertura del tercer momento dentro de las imágenes docentes analizadas por Birgin.



consagrados de la literatura infantil y juvenil- en términos de aceptación de público y espacios críticos-.

El análisis llevado a cabo permite además considerar el canon como presentación tipológica: la literatura subordinada a la tipología textual<sup>55</sup>. Esta modalidad de presentación asume el imperativo lingüístico: el texto literario que debe ser leído se presenta como tipo textual. La inferencia lingüística queda develada.<sup>56</sup>

Finalmente es posible analizar la categoría en tanto ruptura: lo que se espera y no se entrega.

Entre la presentación de la planificación de febrero y la oferta mensual durante el ciclo lectivo se produce la discordancia. En esta oportunidad la mirada se centra en la entrega de la revista que supone una proyección en función de la planificación.

55 El tercer término tomado de Solé es el referido a los tipos textuales. En el apartado titulado "Los tipos de textos", perteneciente al capítulo 4 Las enseñanzas de las estrategias de la comprensión lectora la autora afirma que "...las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar" (p. 71).

Posteriormente, al justificar los tipos de textos, considera que la distinción de la tipología es necesaria en función del lector y sus expectativas. La investigadora iguala tipos de textos con superestructuras. Afirma que la tipología proviene de las investigaciones de Bronckart y que las superestructuras "actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito" (p. 71) que "... funcionan para el lector como esquemas de interpretación" (p. 72). Luego de una explicación en la que justifica esta relación tipo-estrategia, incluye la tipología de Adam, sintetizándola en: narrativo, descriptivo, expositivo e instructivo-deductivo. Posteriormente afirma que el autor suma los tipos conversacionales, los semióticos o retórico poético, y los predictivos, (p. 73).

Esta asimilación directa de las lecturas a la oferta tipológica en las que la literatura se encuentra, como un discurso más, es la reinterpretada y recogida por la revista.

Otra oferta que ha recorrido las aulas en la década de los '90 interpretada sintéticamente por el Ministerio de educación de la Nación N° 17, describe y explica perspectivas didácticas y teóricas.

Dentro de las primeras, propone las categorías prosas base y tipos de texto. Tomadas de Serafini (2005), ofrece en primer lugar un cuadro de prosas base en el que la literatura se ubica entre bases textuales y géneros (p. 16).

La propuesta siguiente que recoge las ideas de Jakobson, clasifica los textos por función y trama y reproduce un cuadro del libro de Rodríguez y Kaufman (1993), La escuela y los textos. Éste se ha destacado por tener mayor repercusión en las escuelas, combinando la clasificación de los textos por trama y función, propuesta a la que la revista adhiere.

Desde la perspectiva teórica la oferta se completa con las funciones del lenguaje. Extraídas de las determinadas por Jakobson, menciono la función literaria que es definida así:

"Los textos con predominio de la función poética del lenguaje son los textos literarios (cuento, novela, poema, guión, chiste y textos que combinan lenguajes: historieta, fotonovela) que suponen un uso original del lenguaje, el no remite a un referente real (la negrita me pertenece). En el texto literario se crea realidad con el lenguaje" (p. 15).

Marina Cortés (2006), en su artículo Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza bajo el subtítulo Algunas reflexiones acerca de estas líneas teóricas y las prácticas de enseñanza plantea los conceptos de tipología. Su reflexión se considera valiosa en cuanto al modo en que propone pensar los términos y en cuanto a la importancia editorial. Aborda lo que se ha denominado contenidos estrella, es decir, contenidos resaltados y promovidos por diferentes manuales pertenecientes a distintas líneas editoriales que se renuevan de acuerdo con los lineamientos curriculares en vigencia, poniendo entonces en discusión el tema editorial. Al respecto afirma:

"Otro es el grado de responsabilidad del campo editorial en relación con el complejo proceso de la transposición didáctica que va del currículum a los libros y de éstos a la práctica de los docentes. En este sentido, la mayor preocupación de gran parte del mercado editorial estribó en cuidar que sus "nuevos libros" de texto incorporaran los contenidos curriculares propuestos por la Reforma, y que esos contenidos estuvieran, en lo posible, enunciados a través de un metalenguaje especializado, que actuaría como inequívoca señal de que se trataba de un material "aggiornado" (p. 121).

Asimismo, en el apartado "Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza", plantea la tradición extensa que se relaciona con los tipos de textos (p. 138) explica la noción de secuencia dominante para los textos, analizando la presencia de otras posibles secuencias en los textos. Cuando bajo el apartado ¿Por qué es importante conocer diversas tipologías? advierte: "no existe una tipología que pueda considerarse plenamente satisfactoria (...) Por eso, en este tipo de actividad nada resulta más estéril que confundir clasificar con etiquetar" (p.143). "Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza", plantea la tradición extensa que se relaciona con los tipos de textos(p. 138) explica la noción de secuencia dominante para los textos, analizando la presencia de otras posibles secuencias en los textos. Cuando bajo el apartado ¿Por qué es importante conocer diversas tipologías? advierte: "no existe una tipología que pueda considerarse plenamente satisfactoria (...) Por eso, en este tipo de actividad nada resulta más estéril que confundir clasificar con etiquetar" (p.143).

Calsamiglia y Tusón Valls (2004) en su libro Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso dedican los capítulos 9 y 10 a la problemática vinculándolos a los géneros discursivos y a la organización de los mismos.

56 Una modificación de estas observaciones fue presentada en las Jornadas 30 años de lectura y escritura en América Latina, llevadas a cabo en la U.N.L.P. 13, 14 y 15 de marzo de 2009.

Reflexionar sobre el canon desde la accesibilidad, permite abrir interrogantes sobre la posición de este objeto editorial como formador, y éste en directa relación con la formación de lectores y lectoras.<sup>57</sup>

Esta idea de accesibilidad se relaciona con un proceso de separación, el cual deriva de la acepción etimológica.

Así como la institución escolar tiene un rol preponderante en cuanto a formación, las empresas editoriales también lo tienen y, esta revista en particular, en tanto producto editorial participa de esta lógica. Produce un impacto en la institución escolar, impone lecturas, autores y modos de leer. Y en este proceso, conforma un canon promocionándolo en sus diversos productos: libros de cuentos, manuales, revistas para cada ciclo de la educación obligatoria, etc.

Quienes escriben para la revista, en la mayoría de los casos, se suman con la elaboración de textos literarios referidos al calendario escolar. Éste, ofrecido en la revista N° 89 (p. 16 y 17) bajo el título *Conmemoraciones y actos escolares*, divide en tres las formas de referencias que superan al universo escolar pero que sin embargo éste debe atender: **cartelera, solemne y evocativo**. La cartelera es la predominante y versos (Aquino -revista N° 91- y Zurdo- N° 98) y prosas atienden a ella, sin embargo, solemnes y evocativos también se representan y los autores consagrados pueden desplegar sus trabajos *ad hoc* en el *Cuaderno Activo*.

La revista ofrece mensualmente una entrada a textos de autor, aunque no dejan de encontrarse materiales sin ser rubricados- tal es el caso de las obras, referidas a las obras de teatro.

El caso paradigmático es la instalación autoral de Aquino, quien instituye el programa axiológico, y es el autor promocionado por antonomasia.

Éste tiene una presencia incuestionable en todos los productos de la editorial. En el caso de la revista es posible encontrarlo en los siguientes números: N° 89 "Soñar un sueño" p. 20; N° 91 "La tierra... es de todos"; N° 92 "Aquel 25 de mayo" p. 11.

Silvia Zurdo es otra de las autoras consagradas, recurrente en el recorte. Más abocada a la poesía, este género la encuentra en los siguientes números: N° 94 "La casa de Tucumán" p. 11; N° 96. "Un poco de historia" p. 11; N° 98. "Mi caballo" p. 11; "Qué se va a servir" p. 11. La imagen de la página que se presenta a continuación corresponde a la revista N° 98, en la que se encuentran algunos ejemplos de la obra de la autora y pueden observarse otras actividades en concomitancia con la efemérides, así como el logo de **fotocopiable**.

<sup>57</sup> Finocchio (2007:162) también plantea la implantación de lectores. Al respecto afirma: "... las revistas remiten no sólo a la cultura de lo escolar y a los procesos simbólico-políticos ligados a la conquista celular sino a la producción de los propios lectores."



11  
Maestra de Segundo Ciclo

## Día de la Tradición

### La vida del gaucho

● Unir con flechas.

DOMA	Contrapuntos de versos entre gauchos en los que cada uno le contesta al otro acompañado de una guitarra.
YERRA	Amansar potros salvajes convirtiéndolos en animales domésticos.
TABA	Pasillo contiguo al corral.
PAYADAS	Competencias ecuestres que se realizan en las fiestas.
PULPERÍA	Pelar al ganado ovino.
ESQUILA	Marcar el ganado con un hierro caliente al rojo vivo.
CARRERAS CUADREAS Y DE SORTIJA	Lugar de reunión y diversión del gaucho.
MANGA	Juego de azar que se realiza con un hueso de la pata de la vaca.

### Mi caballo

Ni azabache ni moro,  
mi caballo es alazán.  
Al pasito o al trote  
mi caballo es un galán.

Él me lleva hasta la escuela  
todas las mañanas  
y me espera paciente  
bajo una sombra lejana.

Ni bayo ni zaino,  
ni tordillo ni overo.  
Con mi alazán quisiera  
recorrer el mundo entero.

Al galope es muy veloz,  
recorremos los caminos  
y cruzamos los arroyos.  
como alegre torbellino.

Ni overo ni tordillo,  
mi caballo es doradito.  
Es mi fiel compañero,  
para mí, ¡es el más bonito!

Silvia Zurdo

**Bayo:** amarillo.  
**Moro:** tiene cabeza, patas, crines y cola negra y el resto del cuerpo salpicado con pelos blancos.  
**Azabache:** totalmente negro.  
**Alazán:** castaño (cuando es oscuro se lo llama "quemado", cuando es claro, "dorado").  
**Zaino:** castaño colorado, y según las manchas de su pelaje puede ser cebrado, ruano o gateado.  
**Tordillo:** blanco y negro. Si predomina el blanco es "tordillo blanco", si predomina el negro es "tordillo negro".  
**Overo:** claro con manchas oscuras, especialmente en la parte superior del cuello.


### ¿Qué se va a servir?

Maiz blanco pa' el loco. batata y pimentón. Puchero, carbonada o carne al asador.	Empanaditas dulces, mazamorra, leche y miel. Arrope de tuna y uva, carbonada o pastel.	La comida de mis pagos es sabrosa, ¡la mejor! El menú es muy variado ¿Qué le sirvo a usted, señor?
--	---	---

Silvia Zurdo

"Tradición es compartir en el presente el pasado. lo que nos hace argentinos y nos encuentra hermanados".

El día ..... a las ..... los esperamos en la escuela, para disfrutar de nuestras tradiciones.



F  
O  
T  
O  
C  
O  
P  
I  
A  
B  
L  
E  
S

Si bien Edith Mabel Russo tiene mayor injerencia en las revistas de nivel inicial, el número 99 la incorpora con un poema referido a la celebración navideña: "Ha nacido el niño".

En el género historieta Clau instala su rúbrica: el cuerpo de la revista ofrece mensualmente sus trabajos construyendo, tal como se ha explicado en la categoría valor, los dos receptores. Aún en el caso de que la historieta no tenga autoría (por ejemplo *Los deberes escolares*, revista N° 90 (p. 30), las características de estilo corroboran quién la ha producido.<sup>58</sup>

<sup>58</sup> La historietista cuenta con una página web: [www.clau.com.ar](http://www.clau.com.ar).

Son estos autores mencionados los que constituyen el cuerpo de la revista y responden también al programa del cual Aquino es abanderado.

La consagración autoral responde a la conformación de un canon regido por la propuesta editorial.

Con respecto al canon tradicional, sólo tres autores representativos es posible hallar en las revistas pertenecientes al recorte: Atahualpa Yupanqui, Bartolomé Hidalgo y Rubén Darío. Los textos de los dos primeros se encuentran relacionados con acontecimientos históricos.

El poema de Atahualpa Yupanqui, "*La hermanita perdida*" se incorpora a la sección **fotocopiables** para ofrecer una ejercitación y aparece en el número correspondiente a la efemérides de Malvinas (Nº 91, p. 11).<sup>59</sup>

El siguiente es un cielito de Bartolomé Hidalgo, más precisamente "Cielito de la Independencia", incorporado para el recitado en la obra *Con una gran concurrencia celebramos la Independencia*. Ésta se presenta para la puesta en escena del acto escolar que corresponde a la efemérides del 9 de julio, y pertenece a la revista Nº 94.

El último texto se incorpora a una serie de actividades bajo el título *Práctica lectora* (revista Nº 96, p. 22). Introducida por la temática teórica sobre la fábula, tres recortes gráficos corresponden a tres textos brevísimos que van acompañados de actividades. El primero propone la lectura de una fábula, "*El pescador y el pez*", el segundo incorpora el dicho "*Más vale pájaro en mano que cien volando*" y finalmente el poema de Darío que no tiene título "*Éste era un rey que tenía...*". A pesar de que no es el apartado de la investigación correspondiente a la reflexión sobre didáctica de la literatura, mencionar que la presencia de estos tres textos responde a fines didácticos es ir corroborando la constatación de la literatura como género escolar aprovechable, género que se constituye también por la construcción de textos para objetivos de aprendizaje.<sup>60</sup>

Es decir, de la literatura propuesta en la revista, lo que se da para leer, el canon accesible es constituido en una notable medida, por autores consagrados y promovidos por la empresa editorial. Por lo tanto desde esta perspectiva se transforma en formadora de canon, característica que será sostenida al analizar el *Cuaderno Activo* y los manuales.

Tal como se ha anunciado, el *Cuaderno Activo* despliega el espacio autoral en dos grandes vertientes: los textos literarios para cada año del ciclo y los dispersos en los correspondientes a las efemérides.

En este auxiliar de ejercitaciones, la literatura vuelve a presentarse al servicio de otros saberes. Muchos de los textos parecen ser escritos para recuperar y /o sostener la memoria, y la materia lengua provee en sus textos uno de los instrumentos: la literatura.

<sup>59</sup> El poema ofrece como continuación de la lectura una ficha de lectura.

<sup>60</sup> La presencia en el recuadro de los tres textos invita a reflexionar sobre microhabilidades lectoras y la referencia en el recuadro a la intertextualidad es el único elemento del agrupamiento de los materiales literarios que supondría el establecimiento de vínculos. Propone particularmente para el texto de Darío una aproximación a la gramática textual y oracional, interpretación del mensaje global y del vocabulario, verificación del uso de distintas clases de palabras, lectura expresiva del texto, distinguir recursos expresivos, etc.

Desde el punto de vista autoral se observa la misma característica: la promoción por parte de la editorial. Se reitera aquí la característica de ser formadores de canon. Dado que el objetivo es observar cómo opera el canon como consagración, es decir, qué autores son los leídos según la oferta literaria, la referencia a los mismos es relevante.

A continuación se presentarán los autores que consagra la revista ordenados cronológicamente- respetando el recorte- y aclarando si pertenecen a un año específico del ciclo o bien a una efemérides:

- N° 90 Clau "Historieta"-4°  
Aquino. "Mirando el futuro"- 5°  
"Opaquén y el brillo de los cuervos" -6°
- N° 91 Clau: "Historieta: Cuidando la tierra"; "Los símbolos patrios"-5°
- N° 92 Guerrero, Marcela. "Anécdota: un llamado a la libertad"-4°  
Huenchul, Saúl. "Crucero Gral. Belgrano" -5°
- N° 93 Genovese, A. "Querer es poder" (Marcha Nacional del Bombero) -  
Efemérides  
Aquino, P. "Cuento maravilloso: Ojos para ver duendes"-4°
- N°94 Fernández Moreno, B. "La casa del juramento"- Efemérides  
Saez, S. "El hombrecito de helado"-5°  
Clau. "La independencia se declara todos los días"-6°
- N° 95 Aquino,P. "A don José"- Efemérides  
Zurdo, S. "San Martín"- Efemérides  
Aquino, P. cuento sin título-4°  
Russo, E.M. "Cuando los duendes tienen miedo"-5°  
Clau. "José de San Martín. El papá de todos"-6°
- N° 96 Kipling, R. "Cuando vayan mal las cosas como a veces suelen ir"-  
Efemérides  
Zurdo, S. "Día de los derechos del Niño/ Adolescente"- Efemérides  
Guerrero, M. "Nacieron las flores"-4°  
Mistral, G. "Nacieron las flores"-5°  
Sáez, S. "Los recuerdos del abuelo"-6°
- N° 97 Clau. "Descubriendo a Colón"-4°  
Sáez,S. "Festejo en la cocina"-5°  
Aquino, P. "¿A quién le doy mis caricias?"- 6°
- N° 98 Clau. "1° de diciembre. Día Mundial de la Lucha contra el SIDA"-  
Efemérides (tal como se presenta en el original)  
Zurdo, S. "Tradición"- Efemérides  
Madre Teresa. "Tómame tu tiempo"- Efemérides  
Saez, S. "La santa de la música"-4°
- N° 99 Aquino, P. "Milagro de Navidad"  
Russo, M.E. "Fin de año"-póster con recortables<sup>61</sup>

<sup>61</sup> A modo de fotocopiabile, el póster correspondiente al mes ofrece un poema titulado "Fin de año" para ser recortado, la imagen que acompaña es la de la natividad del niño Jesús.

Como ha podido observarse, sólo dos autores consagrados aparecen en la selección: Gabriela Mistral y Rudyard Kipling, demostrando que el *Cuaderno Activo* promueve autores cuyos textos parecen ser escritos *ad hoc*.

En este espacio el despliegue de autores consagrados por la empresa se incrementa. Sus obras se caracterizan por ser narrativas, aunque la historieta tiene una notable presencia. En extraña oportunidad los textos sobrepasan la carilla, y la relación con el proyecto axiológico se inicia en varias ocasiones desde los títulos. Los autores que son consagrados respetan la proyección prevista.

La revista, como ha podido observarse, restringe la autoría en su cuerpo y anexo a escritores que promueve. En cuanto a la promoción literaria, sólo se produce con los libros de Aquino, y el anecdotario *Un recreo para el corazón* de Epherra y Balajovsky, recopiladores de anécdotas provenientes de docentes que se vinculan con este universo.<sup>62</sup>

Sin embargo, una mirada al campo permite apreciar algunas diferencias: una apertura hacia autores de una tradición, aunque breve, de la literatura infantil y juvenil nacional, como también la incorporación de algunos autores clásicos adaptados.

Con respecto a los autores del corpus de literatura infantil y juvenil representativos, según la investigación de Arpes y Ricaud (2008, cap. 3), tres de los siete seleccionados participan de este recorte canónico: Silvia Schujer, Gustavo Roldán y Ricardo Mariño.

Atendiendo al objetivo, se mencionarán los autores cuyas obras son presentadas en los tres manuales del recorte según la siguiente modalidad:

- Textos literarios en función de aprendizajes y con dispositivos elaborados (tales como lo expresados en el cuadro analizado bajo la categoría Aparato Interpretativo Escolar);
- Textos literarios diseminados en el área de lengua bajo la sección **Leer por leer;**
- Textos literarios pertenecientes a la sección **Leemos Juntos;**
- Textos literarios en función de los aprendizajes de Ciencias Sociales e incorporados a dicha materia, ubicados en el manual o en el libro de actividades del alumno, para los casos de 4º y 5º año respectivamente.

En el caso de **Leer por leer** y **Leemos Juntos**, ninguno de ellos promueve ejercitación, y la última sección mencionada se acompaña de una selección de autores sobre los que se ofrece una breve biografía y se reitera su presencia en los tres años del ciclo, incorporando dos de los nuevos clásicos de la literatura infantil y juvenil :

<sup>62</sup> En las revistas del recorte, los docentes están siendo invitados a participar para la confección del próximo tomo.

Autores	Año
Aquino-Roldán- -Schujer-Ferro	4º
Aquino-Roldán –Schujer-Ferro-Mariño	5º
Russo-Epherra-Aquino-Cortázar-Roldán-Schujer	6º

Las obras de Aquino vuelven a reiterarse en este espacio, respondiendo a la lógica editorial.<sup>63</sup>

Otro de los autores promocionados por la empresa es Ariel Edgardo Epherra. Sus cuentos sólo aparecen en el *Seguimos Juntos Súper Manual 6º. Proyectos Integrados*. Ellos son: “Crónica de una invasión” y “El jinete fantasma”.

Olga Martínez, además de incorporarse al grupo de escritores y presentar sus poesías en *Seguimos juntos 4 Bonaerense. Lengua/Sociales* sobre las que se ofrecen actividades (tales son los ejemplos de “La abeja” y “Ésa es mi maestra”<sup>64</sup>), y un cuento en *Seguimos Juntos Súper Manual 6º. Proyectos Integrados*. (“No todo es lo que parece”), produce adaptaciones de otros géneros (mitos y un cuento popular español en el mismo manual, p. 85-6.

Edith Mabel Russo se inscribe con sólo dos materiales para 6º año: “¡Sí, Indalecio está enamorado!” p.122-123; “Apenas comenzaron las clases”, p. 124-125.

Además de los autores mencionados, es en los manuales donde el canon abre las puertas. Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Ricardo Mariño y Beatriz Ferro participan con textos que se incorporan a los libros mencionados.

En el *Seguimos Juntos Súper Manual 6. Proyectos Integrados* la presencia de Cortázar y Borges, en el ámbito nacional, y Kafka, Prèvert y Wilde, en el ámbito europeo, desequilibra el modelo propuesto por la revista. Cortázar es presentado con su texto “Instrucciones para subir una escalera”, sin datos bibliográficos.

El poema de Borges titulado “Milonga de Jacinto Chiclana” sufre una serie de modificaciones

63 En *Seguimos juntos 4 Bonaerense. Lengua/Sociales*: “Pato Lagunero” p. 109; “Los niños de la calle” p. 115. En *Seguimos juntos 5*: “Amigos por conveniencia” p. 115; “La telaraña” p. 118-119. En *Seguimos Juntos Súper Manual 6º*: “Un sueño hermoso” p. 112-113; “La sombra de la cruz” p. 121; “La nutria” p. 126-127.

64 Reproduzco el poema de la autora que comparte la misma página con “Canción primaveral” de García Lorca y “El sol quería bañarse” de Salvador de Madariaga:  
 “ Sonrisas.  
 Simpatía.  
 Y humildad.  
 ¡Ésa es mi maestra!  
 ¡No la voy a olvidar!  
 Por su cómplice mirar  
 Por sus ideas geniales  
 Por su ternura sentida  
 por sus ideas geniales  
 siempre va a estar  
 a mis recuerdos prendida.”



desde el título. En el manual se lo denomina “Jacinto Chiclana”, careciendo también de datos bibliográficos con respecto a la extracción del mismo. Esta carencia de datos bibliográficos se sostiene en el campo literario configurado.<sup>65</sup>

Presentado como *Letra de Jorge Luis Borges* (p. 83), el poema se estructura en forma tripartita. El cuerpo principal corresponde a las cuatro primeras estrofas, en forma de tirada de versos. Posteriormente, anunciado como *Recitado*, se agrupan en tirada las estrofas quinta y sexta. Se omite posteriormente la séptima y la octava, para finalmente, anunciar el *Canto*, el cual reitera la omisión de la estrofa décima.

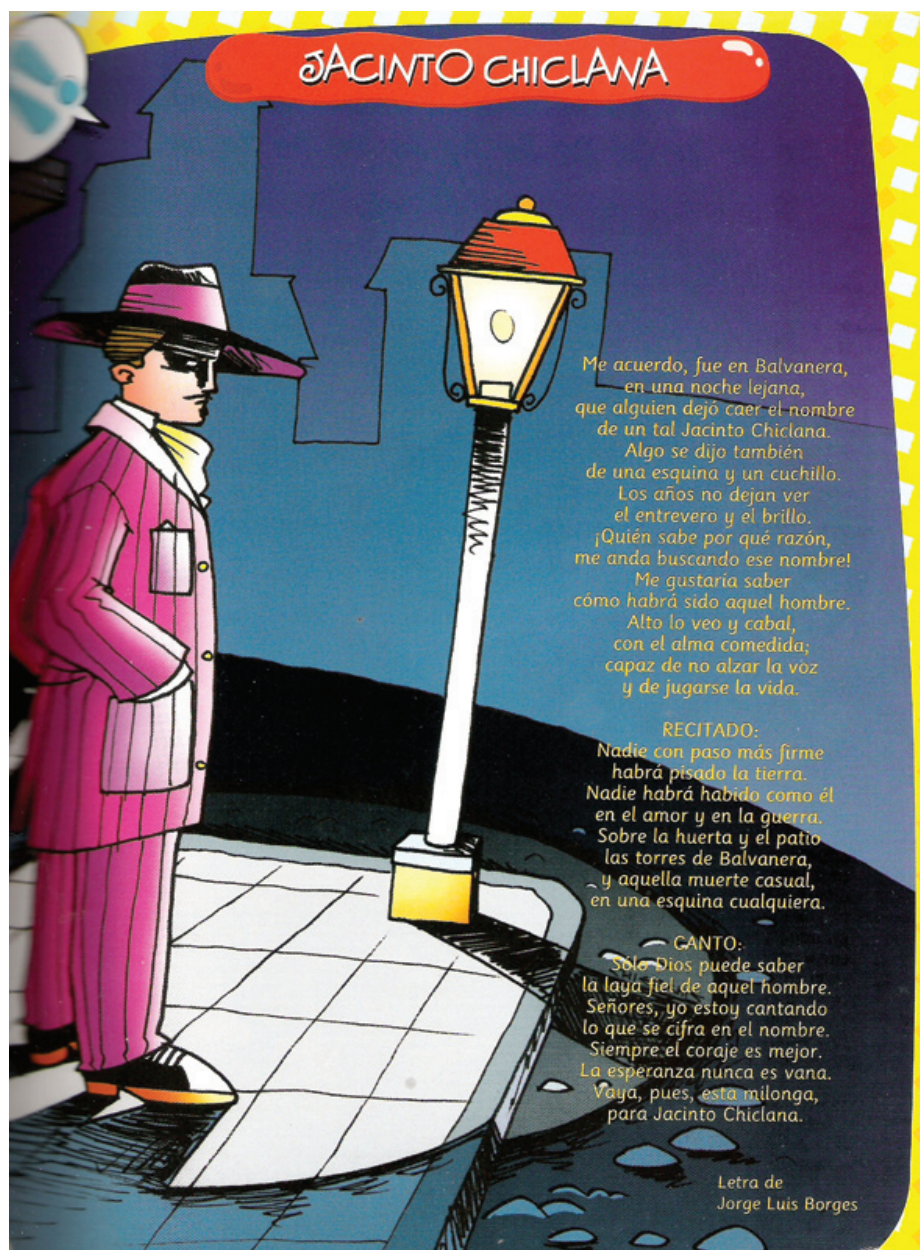


Ilustración del poema “Milonga de Jacinto Chiclana”  
J. L. Borges

65 Borges (1974:959).

La operación selectiva ha generado efectos sobre la obra perteneciente al canon tradicional de la literatura argentina.

Con respecto a Wilde y Kafka, ubicados en la sección **Leer por leer**, sus textos son adaptados y reducidos a dos carillas. Ellos son respectivamente “El gigante egoísta” y “Ante la ley”. En el caso del segundo, considero que al menos la propuesta de intervención docente hubiera sido adecuada, especialmente en el ámbito de la comprensión lectora, observando los derroteros que la lectura pudiera producir.

La proporción entre lo icónico y lo textual aventaja lo primero frente a lo segundo en ambas páginas

**ANTE LA LEY**

**A**nte la ley hay un guardián. Un campesino se llega hasta ese guardián y le pide que le permita entrar en la ley, pero el guardián le dice que por ahora no se lo puede permitir.

El hombre reflexiona y entonces pregunta si más tarde se lo permitirá.

- Es posible - contesta el guardián -, pero ahora no.

La puerta de la ley está abierta, como siempre. El guardián se hace a un lado. El hombre se agacha para mirar hacia adentro. Cuando el guardián lo advierte, se ríe y le dice:

- Si tanto te atrae - intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda que soy poderoso. Y sólo soy el último de los guardianes. Entre salón y salón hay otros tantos guardianes, cada uno más poderoso que el anterior. Ya el tercer guardián es tan terrible que no puedo soportar su vista.

El campesino no había previsto semejantes dificultades; pero el imponente aspecto del guardián, con su pelliza, su nariz grande y aguileña, su larga barba de tártaro, rala y negra, le convencen de que es mejor que espere.

El guardián le da un banquito y le permite sentarse a un lado de la puerta. Allí el hombre espera días y años. Intenta entrar un sinfín de veces y suplica sin cesar al guardián. Con frecuencia, el guardián mantiene con él breves conversaciones, le hace preguntas sobre su país y sobre muchas otras cosas; pero son

preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y al final siempre le dice que todavía no puede dejarlo entrar. El campesino, que ha llevado consigo muchas cosas para el viaje, lo ofrece todo, aun lo más valioso, para sobornar al guardián. Éste acepta los obsequios, pero le dice:

- Lo acepto solamente para que no pienses que has omitido algún esfuerzo.

Durante muchos años, el hombre observa al guardián: se olvida de los otros guardianes y le parece que éste es el único obstáculo para entrar en la ley. Maldice su mala suerte, los primeros años en forma desconsiderada y voz alta; después, a medida que envejece, sólo emite unos leves murmullos. Se vuelve como un niño, y como en

**Leer por Leer**

Sección Leer por leer. Adaptación de “Ante la ley”. F. Kafka  
Proporción entre lo icónico y lo textual





su larga contemplación del guardián ha llegado a distinguir hasta los piojos que tiene en el cuello de piel, ruega a las piojos que lo ayuden y convencen al guardián. Finalmente empieza a perder la vista, se debilita, y ya no sabe si realmente se está poniendo más oscuro o si sólo le engañan sus ojos. Pero en medio de la oscuridad distingue un resplandor, que sale de la puerta de la ley. Antes de morir, reúne mentalmente todas las experiencias de esos largos años en una pregunta que hasta ahora no había hecho al guardián. Hace señas al guardián para que se acerque, ya que no puede enderezar más su cuerpo que está paralizado. El guardián tiene que agacharse mucho para hablar con él,

porque la diferencia de estatura entre ambos ha aumentado con el tiempo.

- ¿Qué quieres ahora? - pregunta el guardián - Eres insaciable.

- Todos tienden a la ley -dice el hombre;- ¿cómo se explica, pues, que durante tantos años sólo yo intentara entrar?

El guardián comprende que el hombre va a morir y, para asegurarse de que oye sus palabras, le dice al oído con voz atronadora:

- Nadie podía intentarlo, porque esta puerta estaba destinada solamente para ti. Ahora voy y la cierro.

Adaptación de "Ante la Ley"  
Franz Kafka

Sección Leer por leer. Adaptación de "Ante la ley". F. Kafka | Proporción entre lo icónico y lo textual

En relación con *Martín Fierro*, que es la obra emblemática de este canon de la tradición nacional, ha sido abordado bajo las categorías *Aparato Interpretativo Escolar* y *Tradición*, donde se aclara que la obra se trabaja en función del área de Ciencias Sociales y a partir de la efemérides correspondiente al mes. Lo mismo ocurre con autores de la poesía gauchesca, u otros que tienen como protagonista al gaucho.

Como ha podido apreciarse, esta apertura del canon presenta ciertas características operativas. En primer lugar, consagra a autores mediante la inscripción en este campo, algunos de los cuales integran el corpus de los elegidos por la revista. En segundo lugar, retoma una



tradición en la literatura infantil y juvenil, incorporando escritores reconocidos en este ámbito. Incursiona asimismo en el canon que la escuela secundaria ha sostenido, a través de autores nacionales como extranjeros, generando en este caso recortes o silencios.

### 10.2.1 Canon leído en función de tipos textuales

El canon en función de la gramática textual y la posterior clasificación genera un desplazamiento dentro de los paradigmas con los que se aborda el objeto literario. Si bien la siguiente advertencia de Marina Cortés (2006: 143) es para el tratamiento discursivo, la considero válida:

“El objetivo es que la clasificación no se convierta en un contenido a enseñar, sino en una de las prácticas que se pueden realizar con textos, en una de las formas de desarrollar las habilidades de comprensión lectora y favorecer operaciones de pensamiento ligadas a la formación de conceptos”.

Es ésta una de las características que presentan los materiales literarios en el campo en cuestión. El *Cuaderno Activo* suele introducir a alumnos y alumnas en la lectura literaria a través de tipos textuales y tramas. Es decir, presenta a los textos desde una perspectiva clasificatoria dentro de un marco gramatical. Pero esta característica puede tener otras manifestaciones: el cierre de cada unidad, por ejemplo en los manuales para 4º y 5º año respectivamente, presenta la última página que reúne las temáticas aprendidas en las que aparecen los textos literarios como géneros o tipos textuales.

El cuadro muestra el modo de cerrar el tema literario, así como la semejanza estructural de organización entre los años. Otra característica común se presenta en la vacilación clasificatoria, ya que textos y tipologías se ubican sin que medie criterio común. Se puede advertir que el modo de inclusión del género también puede cuestionarse, por lo que debe señalarse esta oscilación confusa para el lector y la lectora escolarizados. El cuadro muestra los modos semejantes para dos años del ciclo en el tratamiento de la literatura desde una perspectiva lingüística.

Seguimos Juntos 4	Seguimos Juntos 5
Textos: literatura "La gaviota pesimista" (cuento) p. 22	Tipología textual: la fábula p. 22
Textos: literatura – cuento "El día de las tortugas" p. 34	Textos: texto literario p. 36
Tipología textual: el cuento p. 46	Textos: cuento maravilloso p. 46
Textos: cuento fantástico p. 58	Textos: cuento de aventuras p. 58

Algunos otros ejemplos del campo permiten reafirmar estas ideas.

En el caso del Cuaderno Activo, la leyenda se introduce como tipo textual (Nº 96-4º año). En el caso del cuento “Festejo en la cocina” (Nº 97-5º), la ejercitación implica que el alumno clasifique el texto en trama y función”.

### Festejo en la cocina

**L**a mamá de Paula había traído dos enormes bolsas del mercado. Dejó todos los alimentos que usaría para el almuerzo sobre la mesada de la cocina. Cuando se preparaba para cocinar, su hija la llamó desde su habitación para que vaya. Cuando la señora salió de la cocina, los alimentos comenzaron a moverse por la mesada. El tomate se puso en medio de todos y dijo:

- ¡Feliz día a todos!

- ¿Por qué? preguntó la zanahoria.

- Hoy es el Día Mundial de la Alimentación y nosotros somos los protagonistas. Nosotros ayudamos a que todas las personas crezcan fuertes y sanas.

Todos los alimentos quedaron con gran curiosidad.

- Contanos más sobre ese día - dijo el pan que mostraba una miga de intriga.

- La finalidad del Día Mundial de la Alimentación, proclamado en 1979 por la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), es la de concientizar a las poblaciones sobre el problema alimentario mundial y fortalecer la solidaridad en la lucha contra el hambre, la desnutrición y la pobreza. El día coincide con la fecha de fundación de la FAO en 1945. En 1980, la Asamblea General (uno de los órganos principales de la ONU) respaldó el cumplimiento de este día por considerar que "la alimentación es un requisito para la

supervivencia y el bienestar de la humanidad y una necesidad humana fundamental".

- ¡Qué interesante! - dijo el queso con asombro.

- Cada uno, aquí, pertenece a un grupo en la pirámide alimenticia. La pirámide alimenticia nos muestra la gran variedad de alimentos que pueden y deben ser consumidos por las personas, además de las cantidades proporcionales en que deben ser consumidos en forma diaria para que su organismo se mantenga en forma adecuada y puedan realizar todas sus funciones en forma normal. Por ejemplo, en la base de la pirámide se encuentran los alimentos que deben consumirse principalmente: los hidratos de carbono (el pan, los cereales, las pastas y el arroz). Arriba de ellos, están las frutas y verduras. Un escalón más arriba se encuentran los alimentos que deben consumirse moderadamente: proteínas (como la carne, el pescado, las legumbres, los huevos y las frutas secas) y los productos lácteos como la leche, el queso y el yogur.

En un rincón de la mesada estaban la manteca, el chocolate y el aceite. Se acercaron con algo de vergüenza y preguntaron si ellos pertenecían a la pirámide.

- Claro. Ustedes están en la punta de la pirámide. Nada más que ustedes pertenecen a los alimentos que deben consumirse en

forma mínima: los azúcares, grasas y aceites (como la margarina, la manteca, el aceite y los dulces).

En ese instante, la mamá de Paula volvió a la cocina y todos los alimentos volvieron a sus lugares. Al ratito, apareció Paula:

- ¡Cuántos alimentos! - dijo la niña abriendo grande los ojos.

- Así es, Paulita. Los seres humanos debemos alimentarnos de manera adecuada. Es fundamental una buena alimentación en la niñez, pues eso nos permite un crecimiento sano y fuerte, tanto para nuestras mentes como para nuestros cuerpecitos.

- Entonces voy a alimentarme bien para poder ser muy, muy alta - dijo Paula poniéndose en puntas de pies.

Sebastián Saez

- **Leé** detenidamente el texto.
- **Pintá** con diferentes colores las siguientes partes del texto:  
 Diálogo entre los alimentos - Narración  
 Información - Diálogo entre la mamá y la niña.
- **En tu carpeta, clasifica** a los alimentos que nombra el texto en un cuadro como el siguiente:

ALIMENTOS			
Frutas y verduras	Proteínas	Grasas, aceites y azúcares	Lácteos

Cuaderno Activo  
Cuento “Festejo en la cocina”

Esta ambigüedad en la forma de canonizar la lectura repercute en la formación del lector y la lectora literarios.

El género escolar aprovechable es leído, en cuanto a accesibilidad, desde una perspectiva lingüística y poco clara.

### 10.2.2 Canon y ruptura

La revista correspondiente al mes de febrero que inicia el ciclo lectivo, anuncia el acompañamiento de materiales literarios (Nº 89, p. 7) vinculados a las planificaciones y a algunos proyectos presentados, también entregados ya en este mes.<sup>66</sup> Las planificaciones anuales corresponden a los tres años del ciclo y el primer artículo de la revista propone una reflexión teórico-práctica sobre las mismas.

En el artículo “Planificar es tomar decisiones” (p. 4), la revista dialoga con la

<sup>66</sup> Dice en el apartado Proyecto anual: leer y comprender (Dos caras de la misma moneda): “Mes a mes recibirás textos y actividades fotocopiables, graduadas en complejidades y adaptadas a los intereses de tus alumnos”, p. 7.

lectora docente.<sup>67</sup> Confianza, colaboración, tranquilidad frente a la incertidumbre: ofertas para las lectoras en el momento de diseñar un año de labor, actividad que se ofrece diseñada. Sin embargo le advierte acerca de la flexibilidad que deben conllevar estas planificaciones, debido a los contextos diversos de sus alumnos, contextos señalados también en tensión con sus propios recuerdos de infancia.

Ese **nosotros** que desde la revista se torna constitutivo en el diálogo ejercido con la docente, le anuncia que cada mes recibirá el material que les servirá para la organización, supuestamente concordante con las ofertas de acciones previstas por este número en las planificaciones. Por lo tanto, si bien plantean una planificación flexible en el que el espacio de decisión de las docentes parece ampliarse, es ése mismo espacio el que se reduce cuando la oferta mensual les siga dictaminando qué hacer, con qué materiales y cómo, al aceptar en este caso particular la oferta literaria y el dispositivo didáctico que se genera.

Sin embargo, un aspecto observable es la ausencia de correlación entre las planificaciones ofrecidas, el contenido de la revista y el *Cuaderno Activo* acorde con el mes al que se tome como referencia. Restringiendo siempre la focalización al espacio de la literatura, lo canónico presupuesto, aquello que se debe leer, que se introduce tipológica o genéricamente en la planificación y que la revista mensualmente entregará, parece no estar planificado en las entregas. Es decir, más que la ayuda que la revista insiste en ofrecer, y teniendo en cuenta la flexibilidad que le otorga a la misma, la planificación se separa de la oferta mensual.<sup>68</sup>

Esta mirada sincrónica de la investigación permite analizar la carencia de interrelaciones entre la oferta de la planificación y el material ofrecido durante el mes en cuestión.

Si es una ayuda al docente, cabe pensar que estos materiales estén diseñados de

<sup>67</sup> Acordar acerca del sentido del término planificación permitirá orientar la investigación en los aspectos didácticos.

Presento aquí dos definiciones que resultarán pertinentes. La primera de carácter general, la segunda en relación al ámbito de la didáctica de la literatura.

Gvirtz y Palamidessi (1998) ofrece la siguiente definición general:

“Diremos que el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica...Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente” (p. 177).

Con respecto a la didáctica de la literatura, la planificación encuentra un espacio de reflexión en Colomer (2005). En el capítulo 4 de *Andar entre libros*. “La articulación escolar de la lectura literaria”, el tema es planteado sobre tres núcleos: los libros en el espacio áulico, es decir, la certeza de la presencia de su condición material, los modelos de trabajo más apropiados para que la planificación cobre sentido y por último, la articulación de “...objetivos, ejes de programación, corpus de lecturas y tipos de actividades” (p. 168).

Con respecto al primer núcleo, la presencia material cobra sentido en relación con los otros mencionados.

Acerca de los modelos, se consideran apropiados los trabajos por proyectos, los cuales integran los saberes sobre la literatura, los saberes lingüísticos discursivos y generan interrelaciones en los conocimientos para evitar que éstos estén aislados. Los trabajos por proyectos, para los cuales cita a Lerner (2001:33;164,5,6,7) tienen los siguientes beneficios:

“...integra los momentos de uso con los de ejercitación (p. 164), interrelaciona actividades de lectura y de escritura (p. 164-5), engloba los ejercicios sobre las operaciones de lectura y las ayudas a la comprensión del texto (p. 165-6) y favorece la asimilación de los aprendizajes realizados (p. 166-7).”

En el último núcleo analiza la condensación espacios de superposición en la práctica real sobre los textos literarios, sin embargo una observación minuciosa favorece la reflexión docente para organizar una labor áulica, labor a la que la revista se suma, aunque siempre pensando en la disciplina lengua y empleando la literatura como género escolar aprovechable.

<sup>68</sup> En el artículo *Planificar es tomar decisiones* (Nº 89 p. 4) insiste con la ayuda a la docente “...ayudar...”; “...colaborar...”; así como en la flexibilidad de las planificaciones “abierto, flexible y modificable”, sin embargo para el proyecto que continúa parece que colaborará a lo largo del año (p. 79) pero disidiendo de la oferta de la planificación.

modo tal que le permitan obtener el material acorde con la planificación ofrecida.

Se tomará por caso los tres textos ofrecidos en el *Cuaderno Activo* de los meses de Junio y Julio, para confrontarlos con la planificación correspondiente.

En la planificación de 4° año, el objetivo propuesto es “apropiarse de contenidos socialmente válidos”. En sus aprendizajes prioritarios menciona el cuento realista, mientras que el *Cuaderno Activo* ofrece un cuento maravilloso y la revista no trabaja sobre ningún tema específico vinculado a la literatura.

Para la planificación de 5° del mismo mes, el objetivo es “comprender mensajes a partir de la lectura atenta”. En sus aprendizajes prioritarios propone el cuento maravilloso, mientras que el cuadernillo ofrece un texto informativo.

Estas desavenencias en cuanto a esta oferta de lectura literaria encubierta en algún objetivo de lengua vuelven a reiterarse en la planificación de 6° año. Ofreciendo como objetivo “leer y escribir valorando la coherencia y la cohesión”, el aprendizaje prioritario es por vez primera más cercano a la literatura ya que menciona “lectura por goce estético”, entregando en el *Cuaderno Activo* un fragmento de un texto expositivo y considerándolo como trama descriptiva.

Esta desinteligencia se reitera también en la planificación cuando se analiza el mes de Julio. La planificación en los objetivos de 4° año plantea “comprender los diferentes mensajes”, en aprendizajes prioritarios menciona el cuento fantástico, el *Cuaderno activo* correspondiente al año entrega la propaganda y la revista sólo incorpora el *Cielito de la Independencia* de Bartolomé Hidalgo para una obra teatral, y dos poemas de autor (Zurdo y Pereira) para la conmemoración de la Independencia Nacional y de Amia, respectivamente.

En cuanto a 5° año, el objetivo es “valorar la coherencia y la cohesión”; en la comprensión de textos nuevamente se reitera la complejidad de la enunciación como tema para alumnos de 5° año, como la valoración de estos conceptos vinculados a la gramática textual. El aprendizaje prioritario centra su atención en el cuento de aventuras y el *Cuaderno Activo* presenta un cuento fantástico.

Los ejemplos dan muestra de la discordancia entre lo que se debe hacer, la proyección, y lo que se hace, la entrega, entre el decir sobre el hacer y el hacer, en términos vinculados a la oferta literaria y a la lectura transformada en canónica.

Las contradicciones se manifiestan entre la propuesta de un canon desde lo genérico y lo temático diluido en la puesta en marcha; esto genera un nuevo canon accesible: el entregado, no el planificado.

### 10.3 Dos versiones de la tradición recortada

La llamada *tradición selectiva* puede considerarse como una de las operaciones más características en la revista en lo que respecta al tratamiento de la literatura, de ahí la elección de esta categoría de análisis que en primer lugar nos permite visualizar el uso peculiar del género dramático.

La presencia en varios números de obras pertenecientes a este género, construidas ad hoc, carentes de autoría, demuestra cómo se produce la subordinación de la literatura a la enseñanza para la conmemoración del hecho histórico que obras dramáticas representan, inscribiéndose estos materiales en la *línea del poder*. En este sentido, estas *obritas* -denominación ésta otorgada a estos materiales por la revista-, ponen también así de manifiesto su directa relación con la valoración de los textos por su contenido ético- cívico, razón por la cual, pueden ser catalogadas como *género escolar aprovechable*.

Por otra parte, en este apartado de la investigación, se analizará, en particular, el tratamiento de *Martín Fierro*, para evidenciar el modo en que se lo inscribe en la selección de la tradición, desplazándolo de la materia Lengua e insertándolo en Ciencias Sociales, área que a su vez se apropia de saberes de la historia de la literatura que son enseñados desde ese otro espacio de saber. Por lo tanto se ofrece una reinscripción de la obra literaria en otro espacio de aprendizaje de la educación formación obligatoria.

*Martín Fierro* es presentado allí como un libro de reflexiones, de representación autóctona “sin influencia extranjera”, cifra del ser nacional depurado.

### 10.3.1 El género dramático

Número de revista	Título de la obrita	Efemérides correspondiente
89		
90		
91		
92 a	<i>Semillas de libertad</i>	Referencia al 25 de mayo
92 b	<i>Al que fuma, la vida se le hace humo</i>	Efectos del cigarrillo
93	<i>Una buena idea</i>	Conmemoración de la muerte del Gral Belgrano
94 a completar	<i>Para contar nuestra historia</i>	Referencia al 9 de julio
94 b	<i>Con una gran concurrencia celebramos la independencia</i>	Referencia al 9 de julio
95	<i>Un tropezón no es caída</i>	Conmemoración de la muerte del Gral San Martín
96 a	<i>Ser maestro...un arte</i>	Día del maestro
96 b	Obrita: <i>Sarmiento</i>	Día del maestro
97	<i>Por la paz</i>	Día de la raza
98	<i>Una hermosa tarea, recordar la tradición</i>	Día de la tradición
99	<i>Hagamos del mundo un pesebre</i>	Navidad- cierre de ciclo

Las once **obras** que durante el ciclo lectivo la revista ofrece, participan de la tradición selectiva en función de las efemérides y del calendario escolar. Ocho de ellas están relacionadas con un acontecimiento histórico que se vincula a la nación; de las restantes, una se refiere al calendario que recuerda el “*Día mundial sin tabaco*”, otra a la conmemoración del “*Día de la raza*” y la última, a la “*Fiesta navideña*”, despojada ésta- así se lo declara (“*algunos como una fiesta religiosa, otros como una tradición más*” p. 6) – del carácter religioso y empleada para cerrar el ciclo lectivo.<sup>69</sup>

De acuerdo con las reflexiones de **Maestra de Segundo Ciclo**, el tema del acto o efemérides, del que se destaca la *amenidad*, es central en la problemática escolar, por ello se afirma en la revista N° 91, p. 4:

*“Muchos docentes comentan con naturalidad que debieron interrumpir la enseñanza de un tema de Ciencias sociales para “preparar el acto” o “hacer una actividad del Calendario Escolar”... “Ciertamente, las fechas importantes del calendario pueden ser previstas por los maestros, a la hora de realizar su planificación de actividades anuales y destinarles un tiempo de desarrollo relevante, a efectos de enseñar contenidos sociales, que tendrán mayor significatividad que sólo una clase informativa o la preparación de un “número” para el acto”. Para ello entonces, nada mejor que la obra: un modo de leer la tradición, selectiva, en las tablas. El lector y la lectora escolarizados de literatura conocen, según la propuesta editorial que conforma el espacio literario, sólo estas obras como únicos ejemplares del género dramático, es decir, de todos los materiales que incluyen el campo configurado, con los recortes mencionados, el género dramático se manifiesta únicamente en estas representaciones.*

Insertas en el acto, reconstruyen un recorte del pasado y rememoran la tradición en términos de respeto. La maestra encuentra en ellas el reflejo de los aprendizajes escolares, y esta selección recupera un significado histórico. El mismo artículo afirma:

*“...lograr que lo que los niños “hagan y digan” en e acto no sea memorizado (“representado”) sino que, por el contrario, muestre el resultado de su comprensión sobre el tema; esto sin duda producirá un mayor impacto en sus redes de conocimiento sobre el mismo”. La obra de teatro, pues, es una obra que sirve para aprender.*

Aquí la manifestación del género escolar aprovechable se vuelve explícita. El género dramático es otro auxiliar docente: el diálogo entre las maestras que escriben y las lectoras lo confirma. Posiblemente la razón radique en que las voces que constituyen la revista no son las de especialistas. La maestra le ofrece a la maestra una *obra*, sin permitirle al género, en función de la formación de lectores, ser más que un germen de texto dramático subordinado a un acontecimiento histórico

<sup>69</sup> Finocchio ofrece la lectura en clave de ritual, mientras que la propuesta que llevo a cabo trabaja la operación selectiva de la tradición a través del texto dramático en torno de las efemérides.



leído en clave de efemérides. No puede perderse de vista, sin embargo, que, si esta revista existe como colaboración a la docente, toma de ella su voz, hace ejercitar mediante diversidad de dispositivos construyendo un imaginario de lector y lectora literarios, podría permitirle al género dramático una presencia que no lo limitara a esa función.

Sin embargo, la propuesta está claramente acotada. El género rendirá su usufructo en la medida en que esté al servicio de la recuperación del hecho histórico, en el lineamiento ético-cívico, característica sostenida del campo.

A continuación se describirán los componentes reflejados en los tratamientos de las denominadas obritas. Para ello han sido seleccionadas solamente aquellas que se vinculan a la nación, de allí los componentes del análisis.

Cabe aclarar que si bien la revista N° 91, correspondiente a abril, trabaja la efemérides referida a la Recuperación de las Islas Malvinas, no propone el texto dramático para la posterior representación. Enfatiza sin embargo, la importancia de las efemérides patrias, y recalca la superación del recuerdo:

*“...en un mundo globalizado donde se pierden las identidades locales, sin duda es la escuela la encargada, hoy más que nunca, de mantener vivas y de manera renovada estas fiestas, más allá del calendario escolar” (p. 4).*

Es la escuela, la selección literaria, la construcción de obras, la configuración del lector literario, lo que garantiza el proyecto que la revista anuncia en su N° 89, *Un espacio especial: Las efemérides*:

*“En este 2006... Nuestras revistas intentan colaborar con las docentes, otorgando propuestas de actividades variadas, atractivas y fundadas en un sustento teórico. Hipotetizar, sacar conclusiones, discernir son algunas de las competencias que perseguimos en un encuadre de diversidad de formatos, tipologías textuales y actividades de divulgación y profundización.*

*Desde esta visión pretendemos que las efemérides se impregnen de espíritu festivo y participativo, un espacio de libertad y creatividad donde la expresión artística y el mensaje sean un medio para lograr crecientes niveles de superación social e individual. ¡Que así sea!”*

De esta propuesta interesa rescatar cómo la literatura en esta manifestación genérica se vincula con el espíritu festivo y participativo y la expresión artística, así como con el aprendizaje. De ahí que exhiba fundamentalmente las siguientes características de la tradición selectiva:

- **Héroes exaltados por sus notorias acciones:**

N° 93 Belgrano por uno de los alumnos: *“les vuelvo a repetir, para mí Manuel*

*Belgrano era un súper capo” (...) “... yo solamente iba a decir que Belgrano es lo más...”*

**Nº 95** San Martín por el relator que introduce el acto: *“...la ayuda de un grande (...) Ese gran hombre fue el General San Martín...”*

**Nº 96 a** Sarmiento por la madre: *“... yo estoy muy orgullosa de vos”*

**Nº 96 b** Sarmiento por los personajes: *“El gran maestro debe ser recordado por todos los argentinos con admiración pero, sobre todo, para imitar sus cualidades”.*

- **Exaltación de acontecimientos históricos. El final de las obras presenta un estado de algarabía en los personajes:**

**Nº 92** 25 de mayo. La voz de una dama protagonista anuncia: *“Eran todos grandes patriotas/ los que la Junta integraban/ y el pueblo desde la plaza/ muy feliz lo festejaba”.*

**Nº 94 a y b** 9 de julio.

**a-** El presentador dice: *“El baile es expresión de alegría y júbilo. ¡Adelante, las parejas!”.*

**b-** El Congresal 2: *“... y luego de firmar el acta, con la sensación del deber cumplido, una inmensa felicidad colmó mi alma.”*

El periodista dice: *“Y la de todos nosotros, hoy la noticia está llegando a todos los rincones del país y podemos asegurarle que el pueblo entero está de fiesta”.*

Laprida responde: *“Y ahora si nos disculpan, nos vamos a retirar, porque nosotros tampoco queremos perdernos la fiesta que se vive en las calles.”*

- **Explícito reconocimiento del aprendizaje esperado a partir de la obra:**

**Nº 92** La dama y el caballero anuncian: *“No fue sencillo/ conseguir la libertad/ por eso, ¡cuídenla mucho!/ ¡defiéndala de verdad!”*

**Nº 93** Después de que en la situación de clase representada, un alumno díscolo descubre que cuando mira el cielo encuentra los colores de la patria, otra compañera agrega: *“...La verdad es que tu idea está buena, cualquier argentino puede alzar su mirada y sentir con orgullo que su Patria está con él, que nunca lo abandona.”*

**Nº 94 a** El presentador recopila los datos históricos del acontecimiento patrio.

**Nº 94 b** Laprida, después de la expresión de exultación por la decisión tomada, anuncia: *“... y antes de despedirnos aprovecho este medio para dejarles este mensaje a todos los que nos miran: “Hoy nació un nuevo país, pero esto ha*



*sido sólo el comienzo, los convoco a todos a seguir trabajando para verlo crecer, grande, fuerte, pero por sobre todas las cosas... independiente, porque como dijo un gran patriota, el General San Martín: "Si somos libres, todo nos sobra".* La frase aparece resaltada en negrita y con cambio de color.

- Nº 95** El relator después de explicar la batalla de Maipú anuncia: *"Aprendamos de esta historia que todos, aún los más valientes, podemos caer, sufrir desilusiones y encontrar obstáculos en nuestros caminos, pero la grandeza y la fortaleza reside, justamente, en caer y levantarnos. Por eso... ¡VAMOS ARGENTINA! Sigamos adelante, nosotros podemos hacer una Patria mejor cada día."*
- Nº 96 b** En voz del relator se dice: *"Esa tarde los chicos aprendieron mucho..."*
- Nº 97** El locutor describe los cuatro elementos que, según la tradición indígena, crean el universo. Esos elementos son representados por niños quienes relatan la historia hasta la llegada del conquistador y sus consecuencias. En el final del relato aparecen las posibilidades de cambio. El agua propone: *"Es tiempo de reflexión. Pongamos en acción igualdad y no discriminación. Es la paz la solución"*.
- Nº 98** Luego de los ejemplos de la vida del gaucho y del conocimiento de que el ceibo es la flor nacional, el niño concluye: *"Tuviste una buena idea/ me parece que esta vez/ la seño con este informe/ seguro me pone un diez"*.

- **Mensaje sobre la necesidad de continuar el esfuerzo para una patria mejor:**

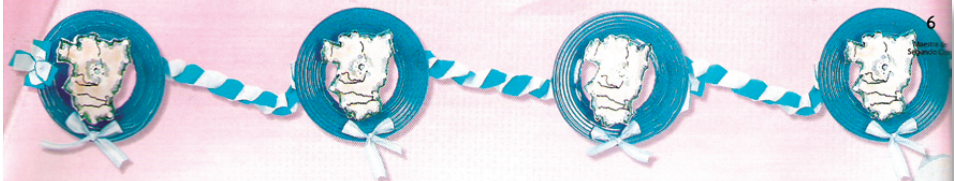
La operación lógica de lectura del pasado para comprender el presente, según Zelmanovich, se evidencia con más claridad en este apartado.<sup>70</sup> La representación de las efemérides mediante el género dramático permite, de acuerdo con la propuesta de la revista, la reivindicación del vínculo entre lo ocurrido y el ahora, intentando darle sentido al vaciamiento que las efemérides pueden provocar con su sola repetición. Para ello la revista recurre a la modalidad enunciada.

- Nº 92** con respecto a la libertad, la dama y el caballero proponen cuidarla.
- Nº 96<sup>a</sup>** *"Que los maestros son artesanos del futuro de este país, y que él, el Gran Maestro, pudo interpretar y hacer posible esta realidad."*
- Nº 97** *"Hagamos realidad el sueño de una patria orgullosa de sus raíces y en paz"*.

A modo de ejemplo presento la obra "Para contar nuestra historia":

La página siguiente, que muestra la imagen de la posible representación, explica los modos de elaboración escenográfica, que, como ha sido mencionado, tiene preponderancia para la empresa editorial.

<sup>70</sup> El libro citado de Zelmanovich también ha sido consultado por la revista, así como el trabajo de Aisemberg y Alderoqui "Didáctica de las Ciencias Sociales" de Paidós.



## Conferencia de prensa Para contar nuestra historia

**Escenografía**  
Una mesa con micrófonos, simulando las conferencias de prensa actuales. En el fondo la Casa de Tucumán. Sillas para que se acomoden los periodistas.

**Personajes**

- Congresales
- Periodistas
- Camarógrafos

Los personajes pueden leer lo que les toca decir, ya que en la vida real los periodistas tienen sus apuntes, y en una conferencia es normal que los entrevistados tengan ayuda-memorias.

Aparece en escena un periodista y su camarógrafo, el periodista dice mirando a la cámara:

**Periodista 1:** -Nos encontramos en la ciudad de San Miguel de Tucumán, frente a la casa de la señora Francisca Bazán. Adentro, el Congreso parece haber tomado una resolución, hace apenas unos segundos las calles se llenaron de júbilo al escuchar que finalmente se declaró la Independencia de nuestro país de los reyes de España y su metrópolis.

*Pero en algunos minutos, podremos informarlos con mayor precisión, ya que nos prometieron una conferencia de prensa, que todos los periodistas aguardamos ansiosos.*

El periodista se sienta en una de las sillas, el camarógrafo se queda a un costado, otros periodistas ingresan a la sala y toman ubicación, entre ellos conversan, hay un gran murmullo, que se termina en el momento que aparecen los congresales y se acomodan en la mesa.

Un congresal dirigiéndose a los periodistas dice:

**Congresal 1:** -Mi nombre, como todos ustedes saben, es Francisco Narciso de Laprida, presidente del Congreso. Aquí estamos todos, dispuestos a contestar sus interrogantes, pero por favor, pregunten de a uno y sean claros a la hora de formularlos.

El periodista se dirige a él y le pregunta:

**Periodista 1:** -¿Podría decirnos cuáles eran los temas que se pensaban tratar en este Congreso?

**Congresal 1:** -El objetivo era discutir y analizar cuestiones referidas a la organización de la Patria, entre ellas determinar algunos pactos entre la provincias, realizar un proyecto de Constitución, establecer la forma de gobierno, y otros tantos asuntos. Pero por iniciativa del doctor Sánchez de Bustamante, la cual todos apoyamos, se le dio prioridad al tema que consideramos más importante: La Declaración de la Independencia.

Un periodista se pone de pie y dice:

**Periodista 2:** -Para el canal Libertad. ¿Estaban todas las provincias representadas en el Congreso?

Uno de los congresales toma el micrófono y responde:

**Congresal 2:** -No. Artigas no permitió que la Banda Oriental y las provincias del Litoral enviaran a sus diputados y los ha convocado a otra asamblea: el Congreso del Oriente.

Otro de los periodistas toma la palabra:

**Periodista 3:** -Pero... ¡qué contradicción! ¿Cómo pudo ocurrir esto, si uno de los objetivos de este Congreso era justamente favorecer la unión de todos los habitantes del Virreinato del Río de la Plata?

Otro congresal le contesta:

**Congresal 3:** -Somos un país que, todavía debe aprender mucho, aún nos falta lograr la unión nacional. Ha sido una verdadera lástima pero era un paso que debíamos dar aunque existieran todavía divisiones entre nosotros.

El primer periodista dice:

**Periodista 1:** -¿Creen que ha sido un buen momento para tomar esta decisión?

Laprida contesta:

**Congresal 1:** -Los realistas están intentando recuperar sus colonias en toda América, declaramos en este momento libres e independientes de la dominación extranjera, para convertirnos en un país soberano, es un signo de responsabilidad y madurez política.

**Periodista 2:** -¿Podría alguno de ustedes contarnos qué sintió en ese momento?

**Congresal 2:** -Al principio no fue nada fácil, era un gran compromiso, algunos teníamos muchas dudas, muchos miedos, pero finalmente cuando me tocó responder y expresar mi deseo, sentí que sólo podía hacerle caso a lo que sentía mi corazón. Sabía que aunque no fuera lo más sencillo sería lo mejor para la Patria. Y luego de firmar el acta, con la sensación del deber cumplido, una inmensa felicidad, colmó mi alma.

**Periodista 3 (poniéndose de pie):** -Y la de todos nosotros, hoy la noticia está llegando a todos los rincones del país y podemos asegurarle que el pueblo entero está de fiesta.

Laprida se pone de pie y dice:

-Y ahora si nos disculpan, nos vamos a retirar, porque nosotros tampoco queremos perdernos la fiesta que se vive en las calles. Muchas gracias a todos, y antes de despedirnos aprovecho este medio para dejarles este mensaje a todos los que nos miran: **Hoy nació un nuevo país, pero esto ha sido sólo el comienzo, los convoco a todos a seguir trabajando para verlo crecer, grande, fuerte, pero por sobre todas las cosas... independiente, porque como dijo un gran patriota, el General San Martín: " Si somos libres, todo nos sobra".**

Los periodistas y congresales se dan la mano, se despiden y se retiran del escenario.

Possible representación  
"Para contar nuestra historia"

Si la efemérides rememora el acontecimiento, la propuesta de la revista es que esta textualidad conserve la referencia histórica, el discurso entonces se actualiza, especialmente desde el nivel léxico. Nuevamente la literatura es polinizada para enseñar otra cosa.

En este teatro, en el que el niño es actor y espectador, lo lúdico no tiene cabida, se es otro para aprender ciencias sociales.

Del análisis se observa cómo las obras seleccionadas exaltan los héroes, estimulan

la algarabía frente al acontecimiento histórico, explicitan el saber del que el texto dramático se responsabiliza y proponen una conciencia cívica proyectiva, es decir, a través de la literatura es reinterpretado el pasado cronológico entablando con el presente una lógica de continuación. Ésta se traduce en el esfuerzo propugnado para una patria mejor.

Lo acordado en la revista N° 89 sobre las efemérides y renovado en compromiso por la N° 98 en el *Cuaderno activo*, sumándose al programa axiológico al que la revista adhiere, es llevado a cabo a través del texto dramático. La pulseada ha sido perdida. Si el género puede ser explorado por la infancia según la investigación de Sormani, la revista liquida esta posibilidad. La propuesta editorial le anticipa la derrota.

### 10.3.2 *Martín Fierro en el campo configurado*

Pensar la tradición selectiva desde las ideas de respeto y obediencia permite ver el sostenimiento del principio fundacional de la literatura argentina: la conformación del ser nacional, ignorando, entre otros, el paradigmático análisis de Borges en los ensayos mencionados.

La revista se apropia de los textos literarios que constituyen la instalación canónica tradicional y, a través de dicha selección, retoma la construcción identitaria que la escuela secundaria se encargó de promover y sostener, al menos hasta la reforma educativa de los años '90.

Si bien esta fragmentación de la escolaridad ha sido el estandarte del canon de la tradición nacional literaria, el normalismo reivindicó el mandato de formación de ciudadanos en la antigua escuela primaria, reservando a los textos literarios el mandato ético – cívico, llevado a cabo asimismo mediante selección de textos.

En esta oportunidad, la revista y el campo vuelven a sostener el mandato, en clave de tradición, en concordancia con el proyecto axiológico explicitado y emplean el libro clave del canon tradicional para enseñar la esencia del ser nacional, produciendo un desplazamiento a la materia Ciencias Sociales.

El “campo” reivindica el posicionamiento de *Martín Fierro* para la conformación identitaria y la revista, si bien se centra en la tradición selectiva, decide alejar a los autores tradicionales en la selección de textos para los tres años del ciclo, es decir, los excluyen de la oferta literaria para 4º, 5º y 6º año respectivamente. *Martín Fierro* y otras obras representativas de la literatura gauchesca quedan ubicados en la efemérides y en el campo.

El proyecto 9 del *Súper Manual* (AAVV, 2006), elegido por ser el más desarrollado en relación con la investigación, configura un espacio explicativo de la tradición, en tanto selectiva, mediante las obras literarias, es decir, reconstruye el pasado

seleccionándolo.

Este enlace con la literatura fundacional argentina, limitado a ciertas operaciones sobre *Martín Fierro*, resulta semejante a las ofertas de los proyectos número 9 dedicados también a la tradición en la materia mencionada de *Seguimos Juntos 4* (AAVV, 2003a) y *Seguimos Juntos 5* (AAVV, 2003b).

Éste, titulado *Juntos al final ¿Qué es la tradición?* comienza ofreciendo una definición de tradición, de costumbres nacionales entre las que se encuentran alimentos y juegos. Posteriormente define el folklore, narra la historia del mate y, en el apartado “Entre payada y payada”, incursiona en la literatura que fue emblemática para la constitución del ser nacional. Obra mediante una selección que introduce a otros autores además del autor de *Martín Fierro*.

El párrafo que abre la página 236 condensa los datos operatorios sobre los que la tradición selectiva interpreta este texto literario:

“El libro *Martín Fierro* muestra al gaucho en su lugar, con su gente, con sus valores y filosofía de vida, con sus gustos, sus penas y alegrías, con su **ser argentino** (el remarcado y la negrita me pertenece). En esta historia narrada se mezclan hechos con reflexiones”.

Indagar sobre la concepción de mezcla conduciría a otra investigación. Lo interesante entonces es esta caracterización del texto: hechos mezclados con reflexiones. La obra de Hernández ha sido reducida al objetivo esperado: describe el ser nacional en la mezcla y sirve como género escolar aprovechable, desplazándose del ámbito de la materia Lengua.

Retornando a la selección de materiales literarios para el objetivo previsto por la editorial, el artículo “Entre payada y payada” se inicia con una definición del payador y una brevísima interpretación sobre la literatura de tradición oral y su pasaje a la escrita. Remarca que el pasaje ha conservado las características lingüísticas de personaje del campo: “esa gente nuestra” (p. 235). Según esta interpretación, el respeto a esta tradición consiste en la no modificación de la lengua gauchesca, definida como autóctona “sin ninguna influencia extranjera”. Este espacio incontaminado, según la revista, representa la esencia buscada y respetada.

A continuación se observa la página en cuestión:



## ENTRE PAYADA Y PAYADA

Al principio el payador, popular, transmitía entre versos el mismo visaba (lo de pronto, sin ración). Esos estaban pañados por el ra y saban todo lo al gaucha.

tarde, la forma oral pasó a ser escrita, se respetaron, en la mayoría de los casos, rasgos de oralidad propios de esa gente nuestra y que dieron como resultado una **gauchesca**, es decir, que es autóctona, ninguna influencia extranjera.

Artolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi, elao del Campo y José Hernández eron sus obras utilizando ua gauchesca, es decir, do el habla de los os.

escritor Rafael Obligado obra Santos Vega relata del gaucha en su pampeano pero sin el lenguaje gauchesco.



**José Hernández**

José Hernández nació en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, el día 10 de noviembre de 1824. Toda su juventud la vivió en el campo y murió el 21 de octubre de 1886 a los 52 años.

En su honor se instauró el día 10 de noviembre como el Día de la Tradición. Sus escritos más destacados fueron:

- Vida del Chacho (1863) - Escribió sobre la vida del caudillo "Chacho" Peñaloza.
- Martín Fierro (1872) - Relata la vida del gaucha Martín Fierro.
- Instrucción del Estanciero (1881) - Manual referido a temas rurales, trabajos, cuidado de animales, los peones y su trato.

● También Ricardo Güiraldes, en su obra **Don Segundo Sombra**, narra la vida del gaucha y del ambiente rural.



Rafael Obligado



Original del Martín Fierro



Ricardo Güiraldes

● Luego de leer esta página, realizó un esquema como éste y completalo.

Poesía gauchesca

● **Actividades**

● **Carpetita**

“Entre payada y payada”

En el recuadro superior derecho se encuentra una biografía de José Hernández que reúne fecha de nacimiento y muerte, razón por la que se instaura el día de la tradición, así como sus obras más importantes, entre las que figura sólo la primera

parte de *Martín Fierro*, mientras que en el reverso de la página, aparece la segunda.

Posteriormente, en tres ítems aparecen mencionados Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo y José Hernández como escritores de lengua gauchesca.

Es interesante pensar otro de los recortes propuestos: si bien los dos escritores que se mencionarán a continuación no son considerados dentro de la gauchesca, como los protagonistas de sus novelas resaltan al gaucho y su ambiente, se los incluye. Es decir, las limitaciones identitarias pensadas por Borges, aquí son exaltadas, reinscriptas y seleccionadas para conformar la tradición nacional.

*Santos Vega*, de Rafael Obligado, queda resumida del siguiente modo: “relata la vida del gaucho en su paisaje pampeano pero sin utilizar el lenguaje gauchesco” (p. 235).<sup>71</sup>

Y *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes, “narra la vida del gaucho y del ambiente rural” (p. 235).<sup>72</sup>

De este modo, la literatura gauchesca es una mathesis definida y sintetizada para el objetivo previsto, mathesis que se reitera en la obra gauchesca por antonomasia.

La operación elaborada sobre *Martín Fierro*, evidenciada ya bajo el título “Más que un libro, reflexiones”, se inicia con un proceso interpretativo y selectivo acerca de la obra de Hernández, una definición que el manual autoriza. La información teórica se distribuye en una serie de fragmentaciones que semejan la lectura de un hipertexto. Saturada en policromía, recortada la información en recuadros, con fotomontajes, se suma un logo que aparenta ser una computadora, anunciando: “¡Conozcan el gaucho leyendo este libro!” (p. 236).

A este libro, que se invita a leer, se lo explica en dos recuadros mediante núcleos narrativos. Bajo el subtítulo “Este libro se refiere a”, en sólo cinco núcleos se reúne el argumento, sin indicar si pertenece a la primera o a la segunda parte - proceso que puede inferirse dado que el recuadro siguiente menciona la segunda. Sin embargo, estos núcleos están acompañados por una tirada de dieciocho versos-a los que no se les respeta tampoco la estructura estrófica- que pertenecen a la segunda parte del libro, más precisamente canto XXX. Es decir, los núcleos temáticos corresponden a la primera parte de *Martín Fierro* y los versos que podrían sostener o ejemplificar el argumento, a la segunda.<sup>73</sup> Asimismo, como es característico, no se encuentra indicación alguna al canto o a la parte del libro al que pertenecen.

El siguiente recuadro informativo confirma ser de la segunda parte, trata el argumento también mediante núcleos, con un total de ocho, y ejemplificando con dos estrofas pertenecientes al canto I, aunque la empresa editorial lo denomina

71 El remarcado me pertenece.

72 *Idem*.

73 Vuelve a producirse la alteración en el verso, por ejemplo cambiando el pronombre. Transcribo el verso afectado:...” y si en tu saber se encierra” (parte II, canto XXX).



capítulo, en concomitancia con lo que piensa del libro, “esta historia narrada” en la que “se mezclan hechos con reflexiones”.

Con respecto a la segunda parte de la obra, se presentan dos sextinas del inicio

## MÁS QUE UN LIBRO, REFLEXIONES

**E**l libro Martín Fierro muestra al gaucho en su lugar, con su gente, con sus valores y filosofía de vida, con sus gustos, sus penas y alegrías, con su ser argentino. En esta historia narrada se mezclan hechos con reflexiones.

MEJOR QUE APRENDER MUCHO ES APRENDER COSAS BUENAS.  
UN PADRE QUE DA CONSEJOS ES UN AMIGO.  
LOS HERMANOS SEAN UNIDOS, ÉSTA ES LA LEY PRIMERA.  
NO ES PATRIOTA QUIEN NO CUIDA AL COMPATRIOTA.  
SI LA VERGÜENZA SE PIERDE NO SE VUELVE A ENCONTRAR.  
VIVAN CON PRECAUCIÓN.  
HAY QUE TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.  
LA MISERIA ENTRA EN LA PUERTA DEL HARAGÁN.  
AL QUE ES AMIGO JAMÁS LO DEJEN SOLO.  
DEBE TRABAJAR EL HOMBRE PARA GANARSE SU PAN.  
RESPECTEN A LOS ANCIANOS.  
NI EL MIEDO NI LA CODICIA SON BUENOS.

**Este libro se refiere a:**

- la vida del gaucho y su envío a la frontera.
- rebeldía, asesinato y persecución.
- enfrentamiento con la policía.
- amistad con el sargento Cruz.
- refugio de los dos en el desierto.



**¿De qué habla esta 2ª parte?**

- Costumbres indígenas y vida en la toldería.
- Muerte de su amigo Cruz.
- Rescate de la cautiva y huida al desierto.
- Encuentro con sus hijos y relatos de éstos.
- Consejos del viejo Vizcacha.
- Historia de Picardía (hijo del sargento Cruz).
- Payada entre Martín Fierro y el Moreno.
- Consejos a sus hijos y reivindicación del gaucho ante una sociedad que lo discrimina.

**CAPÍTULO I:**

ATENCIÓN PIDO AL SILENCIO Y SILENCIO A LA ATENCIÓN. QUE VOY EN ESTA OCASIÓN. SI ME AYUDA LA MEMORIA. A MOSTRARLES QUE A MI HISTORIA LE FALTABA LO MEJOR.

VIENE UNO COMO DORMIDO CUANDO VUELVE DEL DESIERTO. VERÉ SI A ESPLICARME ACIERTO ENTRE GENTE TAN BIZZARRA Y SI AL SENTIR LA GUITARRA DE MI SUEÑO ME DESPIERTO.

**Actividades**

● Relacioná, reescribí y clasificá los versos sueltos en un cuadro según lo que expresan cada uno.

Persecución	Consejos	Amistad	Patriotismo
"Los hermanos sean unidos porque ése es la ley primera... porque si entre ellos pelean los devoran los de ajuera."	"Siempre el amigo más fiel es una conducta honrada."	"Monté y me encomendé a Dios, rumboando para otro pago."	"...que no tiene patriotismo quien no cuida al compatriota."
"Él anda siempre huyendo siempre pobre y perseguido."	"Viene uno como dormido cuando vuelve del desierto."	"...Al que es amigo jamás lo dejen en la estacada."	"...pero debo enmendar si la vergüenza se pierde... se vuelve encompañado."

| “Más que un libro, reflexiones”

del canto I, acompañadas por una foto de la obra dentro del mismo recuadro que indica el título de La vuelta y la fecha.

Esta literatura al servicio de la identidad nacional es presentada nuevamente | 99

como mathesis cuando se explican varios de los consejos, simplificándolos o bien parafraseándolos, tales como:

*“Mejor que aprender mucho es aprender cosas buenas.” (parte II, canto XXXII)*

*“Un padre que da consejos es un amigo.” (parte II, canto XXXII)*

*“Los hermanos sean unidos, ésta es la ley primera.” (parte II, canto XXXII)*

*“No es patriota quien no cuida al compatriota.” (parte II, canto XXVII)*

*“Si la vergüenza se pierde no se vuelve a encontrar.” (parte II, canto XXXII)*

*“Hay que tener confianza en sí mismo.” (parte II, canto XXXII)*

*“La miseria entra en la puerta del haragán.” (parte II, canto XXXII)*

*“Al que es amigo jamás lo dejen solo.” (parte II, canto XXXII)*

*“Ni el miedo ni la codicia son buenos.” (parte II, canto XXXII).*

Los únicos consejos que han sido transcritos sin modificaciones, aunque decotextualizados, son:

*“Vivan con precaución.” (parte II, canto XXXII).*

*“Debe trabajar el hombre para ganarse su pan.” (parte II, canto XXXII).*

*“Respeten a los ancianos.” (parte II, canto XXXII)*

Presentadas como oraciones sentenciosas, estas reflexiones renovadas transmiten saberes que según la propuesta del manual superan al libro.

Tal vez la empresa editorial piense que mediante procesos de inferencia, los alumnos puedan relacionar esos consejos en el recuadro con el pequeño párrafo que anuncia que *“...Martín Fierro le dedicó una serie de consejos para que, a través de ellos, aprendieran a vivir dignamente” (AAVV, 2006:236).*

Nuevamente las operaciones selectivas pueden ponerse en evidencia, ya que se resumen a dos los interlocutores de los consejos.

En este apartado se han podido mostrar los modos de operación selectiva que constituyen el pasado a través de una serie de obras literarias que, una vez sintetizadas argumentalmente, pierden interés para focalizarse la atención en *Martín Fierro*, el cual a la vez se reduce a una obra que *“muestra al gaucho en su lugar, con su gente” (p. 236).* una mathesis que concentra *“valores, filosofía de vida, gustos, penas y alegrías”*

Esta tradición que condensa el ser nacional se presenta en una carilla que transmite información recortada, confusa y errónea, modos en que la tradición selectiva obra de acuerdo con los criterios de la empresa editorial.

#### 10.4 La revista como auxiliar docente: el Aparato Interpretativo Escolar

Si bien todo el material se impregna de lo didáctico en la medida en que pertenece a un objeto que persigue ese fin, la categoría aparato interpretativo escolar se refiere directamente a los modos de operar sobre los textos considerados literarios en tanto actividades para ser



desarrolladas por niños y niñas escolarizados. Por tanto permitirá observar la puesta en escena, en la revista y en el campo, de los aspectos relativos a la enseñanza de la literatura.

Indagaré, en primer lugar, las diversas propuestas didácticas referidas a *Martín Fierro* tanto en los Manuales como en el *Cuaderno Activo*, completando así la mirada ofrecida sobre la obra bajo las categorías valor, canon Y tradición.

En segundo lugar analizaré, mediante la elaboración de un cuadro, aquellas aplicables a los textos literarios. Este cuadro será ejemplificado con la propuesta para 4º año del ciclo en cuestión ofrecida en el *Cuaderno Activo* el cual contempla todas las posibilidades de abordaje recogidas en la observación del campo literario configurado en relación con los dispositivos.

#### 10.4.1 Compresiones para *Martín Fierro*. La presencia en el *Cuaderno Activo*

El *Cuaderno Activo* del mes de noviembre, correspondiente a la revista N° 98, permite reencontrar la reafirmación del vínculo revista- efemérides.

El mismo se abre con una invitación para la docente. El título "*Proyecto mensual: ¡A invertir de la mejor manera tu tiempo!*", presenta la imagen de una maestra pensativa, y el globo demuestra su soliloquio "*Ya casi llegamos al final. ¿Cómo hago para hacer todo lo que me falta?*"

En este proyecto se reafirma la propuesta de la revista que ya fuera señalada en ***Maestra de Segundo Ciclo*** N° 89, en relación a la importancia constitutiva de las efemérides.

Se recopilan las preocupaciones docentes, entre las que el acto de fin de año ocupa el lugar principal, siguiéndole, entre otras, las evaluaciones. Para afrontar estas problemáticas, la legislación provincial otorga respuestas: el documento de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de Buenos Aires, en su anexo V del Calendario Escolar 2006, dice: "... para cada efeméride<sup>74</sup> del mes un Aprendizaje Prioritario a lograr para todas las unidades educativas públicas y de gestión privada."

Se considera, pues, oportuno el conocimiento de dicho documento para "...que se puedan abocar exclusivamente a ellos". Por lo tanto en este número, casi en el cierre del ciclo lectivo, se reafirma la condición subsidiaria de la revista, a la que la conformación del espacio literario no es ajena. Las efemérides, según la lectura efectuada sobre el documento, sería lo que se debe aprender, el único aprendizaje prioritario para tener "*la plena tranquilidad de que sus alumnos están afianzando su identidad cultural y social, pero que a la vez están ahorrando energías y tiempo.*"

A posteriori el tema se enlaza con los NAP, a los que he hecho referencia al mencionar las planificaciones, documentos sobre contenidos curriculares de carácter nacional. De todos los que se seleccionan, nos interesa particularmente uno que el *Cuaderno Activo* cita y que vincula a la categoría tradición:

<sup>74</sup> Transcripción literal del original.

*“- La construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad nacional”.*

De las diez efemérides mencionadas, - la revista propone un abordaje promedio de dos de ellas por semana en el mes-. Importa sobre todo detenerse en las actividades que ofrece para la del 10 de noviembre, fecha conmemorativa de la Tradición.

La elección de la misma da muestra de:

- la relación literatura- tradición a través de la elección de *Martín Fierro*;
- el dispositivo didáctico elegido para el tratamiento de la temática que permita la construcción de una identidad nacional: una *obra* para ser puesta en escena
- las operaciones efectuadas sobre el material literario, en este caso particular, sobre la obra citada.

La **actividad** propuesta es la siguiente:

*“Viernes 10 de noviembre: Día de la Tradición. Nacimiento de José Hernández (1834-1886). Promover el aprecio por nuestro pasado histórico y valorar la vigencia de nuestras tradiciones apuntando al rescate de nuestra identidad cultural, nacional y popular.”*

La actividad revela la clave de lectura sobre la que se asienta la interpretación de la tradición: dato biográfico y, en esta oportunidad, transformación de la obra desde lo genérico hasta lo temático en base a ciertos intereses.

En el marco de la efemérides, después de anunciar la fecha conmemorativa y su sentido - “Día de la Tradición”-, se presenta el título de la puesta en escena, en esta oportunidad, sin anuncio tipológico ni genérico “**¡Consejos de antes, consejos de hoy!**”

La propuesta consiste en representar una conferencia de prensa, en la que *Martín Fierro* dialoga con periodistas sobre distintos temas que ellos proponen, tales como la justicia, la verdad, el empleo y el trabajo, y los derechos civiles.

En esta conferencia, una vez expuesta la exaltación de orgullo que despierta en los periodistas este gaucho famoso, comienzan las interrogaciones que culminan con el pedido a *Martín Fierro* de un último pensamiento, el cual éste dedica a la mejora de la sociedad para la construcción de una patria mejor.

El contrapunto, en forma de payada, brinda una metamorfosis considerable de las palabras de *Fierro*, es decir, del texto original que colabora con la identificación del ser nacional.

Intentando sostener los octosílabos, entre sextinas y cuartetos, se desenvuelve el diálogo. En él, -sin la correspondiente cita bibliográfica y con una actualización discursiva al presente en el que se produce la posible enunciación-, se mezclan la verdadera voz de *Fierro* con otros personajes de la Segunda Parte de la obra en cuestión.

Es decir, el personaje dice lo que le hace la revista decir; ésta se apropia de un nombre, transforma su discurso y propone las operaciones necesarias para la situación socio cultural esperada, en relación con el público lector de la revista.

La organización es la siguiente:

El diario *La Patria* interroga sobre la justicia. Fierro, tomando la voz del Moreno (canto XXXII, segunda parte) en la payada que mantiene con este personaje, cuyo carácter general es eminentemente filosófico, dice:

*“ La ley es tela de araña  
En mi ignorancia le explico,  
No le tema el hombre rico  
Nunca la tema el que mande  
Pues la rompe el bicho grande  
Y sólo enreda a los chicos”.*

En primer lugar, como se ha anticipado, Fierro asume la voz del otro payador; en segundo, la lengua gauchesca, de la que ofrece en el *Súper Manual* un reconocimiento y valoración por respetar los criterios fónicos, se rompe, tal es el caso de la palabra “ignorancia” “explico” y “rompe”. El cambio pronominal del segundo verso modifica el sentido. El texto original dice “lo explico”, refiriéndose al tema de la ley y su relación con el tejido, sin embargo, aquí se le dirige al receptor y no plantea la reflexión sobre la explicación terminológica. Además, la simplificación y la descontextualización de esta estrofa para un alumno o alumna de segundo ciclo permitirían pensar en un imaginario sobre la comprensión del lector institucionalizado que, más que sentir desde el punto de vista afectivo y cognitivo, ofrecerá memorísticamente la propuesta de la puesta en escena. Este mismo modo de operar ha sido observado en relación al género dramático, sobre las obras que se encuentran en el cuerpo de las revistas.

Luego la idea se completa con una estrofa no perteneciente a la obra y adjudicada también al personaje:

*“ Pero ustedes, argentinos,  
Nunca se den por vencidos,  
Reclamen siempre justicia  
Y anden ese camino”.*

Planteada la estrofa inicial sobre el tema como una problemática a discutir, y dada la adversación con la que abre el verso de la siguiente, incita a pensar el reclamo de justicia y el mantenimiento del marco legal.

A continuación otro periodista interroga sobre el descubrimiento de la verdad. Es la elección más compleja para la respuesta adjudicada a Fierro. El texto original pertenece a la voz de Vizcacha, que para las cuestiones éticas, poseía puntos de vista controversiales en relación con el proyecto asumido por la revista.

Con este personaje el texto se fragmenta y realiza una modificación temática. El fragmento se produce pues esta estrofa, perteneciente al canto XV de la segunda parte, estrofa 4, elide los versos 3,5 y 6. El texto original plantea la adaptación al que ejerce el poder, sin cuestionamientos éticos, mientras que la propuesta es la sumisión a la palabra del juez.

*“ Recuerdo que una vez dije:  
Hacéte amigo del juez  
No le des de qué quejarse,  
Vos te tenés que encoger.”*

En la estrofa siguiente, bajo el aprendizaje otorgado por la experiencia y el tiempo, una voz no encontrada en el texto original le hace decir a Martín Fierro:

*“Pero el tiempo me ha enseñado  
Que si uno tiene razón  
No debe nunca callarse  
Y hablar con el corazón.”*

Esta hibridación entre razón y sentimiento daría como producto lógico que la razón permite la expresión de hechos que afecten a la subjetividad.

El representante del diario *El Progreso* indaga sobre el empleo y el trabajo. Es en esta oportunidad la voz de Fierro quien, en el cotexto de la obra original, tiene como auditorio a sus hijos.

El canto XXXII, también de la segunda parte de la obra, presenta este consejo en la estrofa número XI. Es ésta la primera cita textual, casi sin alteraciones:

*“ Debe trabajar el hombre  
Para ganarse su pan  
Pues la miseria en su afán  
De perseguir de mil modos,  
Llama en la puerta de todos  
Y entra en la del haragán”.*

La única alteración es la elisión de un signo de puntuación en el segundo verso, que acentúa la estructura típica de la sextina.

La siguiente estrofa retoma, bajo idénticas características, la voz adjudicada a Martín Fierro:

*“Pero yo quiero aclararles  
Que es una triste verdad  
Ver a todos esos argentinos  
Que no pueden trabajar”*

Nuevamente la iniciación estrófica se produce mediante una adversación y con dificultades en el sostenimiento de la métrica (un ejemplo es el tercer verso). Aquí, lo que se plantea no es una cuestión de haraganería sino una imposibilidad de trabajar.

Por ello otro cuarteto enfatiza esta postura:

*“ No es haraganería  
No es falta de voluntad.  
¡Necesitan del trabajo  
Y recuperar la dignidad!”*

Con unos versos violentados se plantea la verdadera problemática: la relación trabajo- dignidad, sin esclarecer si la necesidad y la imposibilidad radican en la ausencia del mismo.

La anteúltima propuesta se refiere a la violación de los derechos de los otros en situaciones de reclamos. A lo cual, Martín Fierro, nuevamente con su voz responde:

*“ Los hermanos sean unidos  
Porque ésa es la ley primera  
Tengan unión verdadera  
En cualquier tiempo que sea  
Porque si entre ellos pelean  
Los devoran los de afuera”*

En este caso, con cambios de puntuación y de ortografía respecto del original (canto XXXII de la segunda parte) esta respuesta exige del receptor un fuerte esfuerzo de interpretación, de reconstrucción cotextual y contextual, pues se plantea como consecuencia de la pelea entre los ciudadanos, a los que se alude con el término hermanos.

El mecanismo de elisión en los versos seleccionados que construye la voz polifónica de Fierro, mecanismo puesto en marcha por la revista, no colabora con el receptor infantil escolarizado, destinatario final de la revista.

Finalmente, el último periodista, representante del diario “El sentimiento” le pide, para cerrar la conferencia, un pensamiento:

*“ Mas Dios ha de permitir  
Que esto llegue a mejorar  
Pero se ha de recordar  
Para hacer bien el trabajo  
Que el fuego, para calentar  
Debe venir desde abajo”*

Es esta estrofa X (del canto XXX de la segunda parte) la que cierra, con la voz

auténtica de Martín Fierro, aunque con alteraciones ortográficas y de puntuación. Nuevamente el trabajo del receptor es intenso. La invocación divina abre la estrofa pero exige la comprensión metafórica del cambio. Por ello parece presumible el carácter explicativo de la estrofa final y adjudicada nuevamente al personaje.

*“ Por eso al pueblo le digo:  
De ustedes va a depender  
Construir a la Argentina  
¡que soñamos con tener!”*

La escena invita a la despedida de Martín Fierro y la permanencia de los periodistas, “realizando anotaciones y notas televisivas”.

El aparato de interpretación generado por la revista fue puesto en acción del siguiente modo:

- Recorte de un personaje que transmita la esencia del ser nacional, reparando en sus proverbios- con las aclaraciones pertinentes expuestas.
- Trabajo polifónico ejercido sobre el personaje, sin explicitación: el personaje es una suma de voces sin ser reconocidas; entre ellas, la voz de la revista.
- Modificación temática, ortográfica y de puntuación de los textos.
- El texto como mathesis: explicación a través de la voz directriz que asume Martín Fierro de lo que la revista anhela que diga, a modo de disfraz.
- Ausencia de cotextualización y contextualización para comprender al personaje y la realidad que trata de reconstruirse en las situaciones discursivas expuestas.
- Ausencia de datos bibliográficos que den cuenta del material.

En cuanto a su clasificación, se reitera la controversia: la *adaptación* del texto a una conferencia de prensa, se asemeja a las propuestas de obras que casi mensualmente la revista entrega. El aspecto aún más debilitado es la escenografía que suele tener mayor despliegue en las revistas.

Si la revista es un auxiliar docente, debe ser fiable. La *complicidad*, categoría elaborada por Finocchio, y muchas de las otras categorías propuestas que muestran la relación revista- público lector, demuestran el depósito de confianza de los lectores docentes en este objeto de mercado.

Por ello, se vuelve necesario reflexionar sobre la construcción de esta didáctica de la literatura que se construye con errores, -tales como la apropiación polifónica y la modificación a nivel textual,- que no son aclarados, y que, por tanto, o supone la idea de un receptor tan capacitado como para percibirlos y distinguir el desplazamiento y reordenamiento disciplinar que tienen algunas obras y personajes literarios. o, por el contrario, un receptor proclive a no asumirlos como tales

La revista, que se jacta de ser un par y no un especialista, de tender una ayuda, tiene gran responsabilidad también frente al alumnado. Ayudar y errar son conceptos diversos. La confianza depositada en este instrumento perjudica en última instancia al lector y lectora institucionalizados, y también a la docente. Asegurar la apropiación de las efemérides a partir de la oferta propuesta será un conflicto a pensar, más que una solución entregada.

*Martín Fierro* se convierte en un género escolar aprovechable y se opera tanto sobre la obra como sobre el lector, invitándolo a un modo de leer, construido por la revista.

Otra mirada sobre la tradición se constituye en el *Cuaderno Activo*. Bajo la sección *Efemérides*, se encuentra una breve poesía de Silvia Zurdo, una de las autoras consagrada por la revista. Dice así:

*“Cada comunidad  
tiene sus tradiciones,  
sus costumbres y ritos,  
arte, historias y canciones.\_  
Se aprenden sin darse cuenta/  
las debemos conservar.  
Nos hacen diferentes  
y nos dan identidad”.*

El gauchito sonriente de la imagen parece recitarla, y posteriormente en imperativos se entrega un listado de actividades dirigidas a la búsqueda de costumbres familiares con indicación de quién ha provisto la información; se pide a los alumnos que escriban sobre las tradiciones que otorgan identidad para finalizar con una reflexión que deberá ser transcripta: “¿por qué es importante que un país tenga identidad?” Leer para escribir, leer poesía para aprender sobre las tradiciones, modos de operar sobre los textos que responden a la lógica de la conformación del espacio literario en tanto propuesta didáctica.

El vínculo entre tradición e identidad es sostenido también en las propuestas didácticas mediante la poesía, otro género más al servicio del provecho.

#### 10.4.2 Saberes literarios como didáctica en Ciencias Sociales: el desplazamiento disciplinar en función de las efemérides

En los manuales correspondientes a cuarto año y a quinto año, -Seguimos Juntos 4, Seguimos Juntos 5-, se plantea la lectura de la tradición en el área de Ciencias Sociales a través del texto literario que se considera su cifra: *Martín Fierro*. Ambos, bajo el logo de recortables, remiten a actividades que se encuentran en los correspondientes libros



de actividades. Respecto de Seguimos Juntos 4 (AAVV, 2003a:168-9) la propuesta se divide en tres actividades. La primera, mediante imperativo, propone recortar la foto de Hernández, responder quién ha sido, y por qué ha escrito Martín Fierro. La información necesaria para estos interrogantes, sin embargo, no se encuentra en el manual respectivo, característica notable pues las ejercitaciones se caracterizan por guiar explícitamente las respuestas, propuestas que, en términos de Colomer (2005:203), implicarían un leer más que un interpretar. Posteriormente, y a partir de dos imágenes a las que se consideran una secuencia, se debe escribir una narración y dibujar el final de esta historia (imagen que está ausente). Para finalizar se presenta un rompecabezas que debe ser recortado y pegado en la carpeta. La imagen es de dos gauchos al anochecer, bailando.

**Recortables**

**1** ● Recortá esta figura, pegá y respondé estas preguntas en tu carpeta.  
 ¿Quién fué José Hernández?  
 ¿Por qué escribió el Martín Fierro?



**2** ● Inventá una historia a partir de la siguiente secuencia.  
 ● Luego, en tu carpeta, escribí una narración y dibujá el final de tu historia.



**3** ● Recortá y armá este rompecabezas en tu carpeta



Actividad  
Rompecabezas

Otra actividad invita a remitirse al manual y propone reunir los versos separados en hemistiquios, a través de líneas. A continuación se tiene que buscar la definición de la palabra identidad, y escribir, a partir de la discusión grupal, acerca de si los

argentinos poseen y valoran su identidad (p. 168-9).

En cuanto a *Seguimos juntos 5* (AAVV, 2003c), presenta las actividades referidas a este tema exactamente en las mismas páginas que el de cuarto, y genera un conflicto más que interesante para tener en cuenta, debido a que la estructura se sostiene homogénea para los tres años del ciclo.

La oferta de recortable de la página 169 se inicia con dos fotos. Una de ellas es la que se repite en los tres manuales- aunque en situación de espejo- correspondiente a José Hernández. Sin embargo, pronto se arriba a la problemática que posiblemente el alumno y la alumna no aprecian: “Muchas personas confundían a José Hernández con Martín Fierro, aquí tenemos el retrato de cada uno para que los identifiqués”. La otra foto, entonces, pertenece a Martín Fierro, quien logra a partir de la revista poseer una identidad gráfica.

**Recortables**

1- Muchas personas confundían a José Hernández con Martín Fierro. Aquí tenemos el retrato de cada uno para que los identifiqués.



● Investigá cómo llegó a ser su libro best-seller.

● Buscá y anotá coplas donde muestren cómo era su vida.

2- Armá este rompecabezas en tu carpeta.



DIBUJÁ LAS ARTESANÍAS TÍPICAS DEL LUGAR EN QUE VIVÍS.



169

Actividad  
Rompecabezas

Seguramente un recorte de una reproducción icónica del personaje, o bien de un gaucho, le otorga presencia a *Martín Fierro*, y desde este lugar se lo enseña;

así, con la identificación de la imagen se vuelve ambigua la entidad literaria, la referencia literaria y, en consecuencia, también, la relación, ya compleja de por sí, autor/ narrador.

Otra de las propuestas es saber cómo el libro llegó a ser “best seller”. Esta respuesta se encuentra en el manual correspondiente (p. 236) en donde se dice:

*“fue la primera obra que habló de la vida del gaucho. Este libro tuvo un éxito tan importante que superó las expectativas de la época. Se realizaron once ediciones y después de siete años se presentó la segunda parte llamada “La vuelta de Martín Fierro” que tuvo más éxito que la primera. De esta forma se convirtió en best-seller de la época.”*

Descubrir la conexión de “best-seller” con la identidad nacional que parece ser la propuesta editorial en el área de Ciencias Sociales resulta complejo desde este espacio crítico.

Finalmente, la última propuesta consiste en un rompecabezas para armar en la carpeta, y en dibujar artesanías provenientes del lugar en que viven los alumnos.

Desde el punto de vista del conocimiento de la literatura, ofrecerle al personaje una identidad real se torna inadmisible, genera una confusión que demuestra la desconexión de los contenidos planteados. Es en el mismo libro donde se enseña el tema del narrador (2003b:39), y aunque se hable de este texto lírico-narrativo, puede también apelarse al protagonista pero sin darle más existencia que la discursiva. Persona y personaje son en la revista equivalentes.

*Martín Fierro* fue “best seller” y tiene rostro de pintura. Parece entonces que no habrá más confusión que la generada por este aparato interpretativo escolar que afecta a la formación de los lectores literarios.

La propuesta de *Seguimos Juntos Súper Manual 6*, insistiendo en el área de Ciencia Sociales, es una actividad que involucra saberes literarios.

Para la construcción del ser nacional, el esquema de la poesía gauchesca (p. 235) y la clasificación de los versos según temas (fragmentos de sextinas narrativizadas, algunos respetando la dimensión espacial del verso- p. 236), están al servicio del conocimiento histórico. Según la propuesta editorial, la literatura habla de la historia.

Por otro lado, en concomitancia con la propuesta del *Cuaderno activo “Leer para escribir”* (*Cuaderno activo* N° 89) éste propone invención, escritura y recitación de payadas (p. 235) que surgen “como agua de manantial”.

La literatura, una mathesis, invita inclusive a apropiarse de modo automático de un estilo particular como es la payada, y a una construcción traslaticia a partir del

dispositivo didáctico.

#### 10.4.3 *Manos a la obra: textos y propuestas*

Ubicados los textos literarios en general como *género escolar aprovechable*, las propuestas de actividades ofrecidas por la empresa editorial manifiestan los modos esperados de apropiación de las lecturas por los lectores y lectoras escolarizados.<sup>75</sup>

Es necesario observar los dispositivos didácticos, cuando se piensa la didáctica de la literatura, como la puesta en marcha de propuestas del *aparato interpretativo en relación con lo escolar*. La organización de los datos recogidos en el campo configurado, se presenta aquí en forma de cuadro, el cual ofrece una perspectiva integral y general sobre las operaciones propuestas y sobre los criterios que determinan los modos de acceso al texto literario. La observación del mismo mostrará que el mes de julio no ha sido seleccionado debido a que se ofrece trabajar sobre la propaganda.

La revista, su cuadernillo de actividades, y la planificación, como un decir sobre el hacer de la docente para su situación áulica, y finalmente los manuales, permiten la organización de este aparato interpretativo que será ejemplificado siguiendo diacrónicamente la oferta para el 4º año entregada cada mes en el *Cuaderno Activo*.

En el cuadro se observan los siguientes aspectos:

- Relación con la planificación (en el caso de que no haya coincidencia, el espacio quedará vacío, acuerdo otorgado para el completamiento general del cuadro);
- Presentación como tipo textual; relacionada con la gramática textual, la escisión propuesta atiende a la visualización de las presentaciones de los dispositivos didácticos.
- Presentación genérica
- Relación con las efemérides
- Relación con la escritura (leer para escribir)
- Dispositivos:
  - cuadro para elaborar o completar;
  - completamiento y ordenamiento de textos
  - interrogatorios, lo que tradicionalmente se formula como cuestionario
  - imperativos, es decir, consignas formuladas mediante este modo.
- Con respecto a la C.L en general. se ofrecen asimismo dos apartados, que

<sup>75</sup> La propuesta *Leer por leer* que se encuentra en los manuales del recorte, entrega lecturas en solitario, sin dispositivos didácticos, pero ya desde el título se anticipa el modo de leer.

dan cuenta de:

- propuestas que involucren al lector sin actividades sobre el texto: es decir, que éste deba dar cuenta de lo que piensa y siente sin aplicarlo a un dispositivo didáctico como los señalados.
- propuestas que involucren al lector con actividades sobre el texto.
- Saberes gramaticales<sup>76</sup> provenientes de:
  - gramática oracional
  - gramática textual
  - normativa
- Saberes en torno a la literatura, reubicables en
  - Inventio (la literatura como saberes, como posibilidad de direccionar la lectura de los textos, condensados en ejercicios tales como análisis de contenidos, o bien análisis temático);
  - Dispositio (abordajes didácticos relacionados con la dimensión estructural, con las partes del texto -introducción- nudo- desenlace-, análisis y o reordenamiento de secuencias, descripción de funciones y núcleos);
  - Elocutio (análisis estilístico o el reconocimiento de figuras retóricas).

Como se ha mencionado, el cuadro ha sido confeccionado a partir de los datos recogidos en el campo. La configuración ha atendido no sólo a la puesta en escena ofrecida sino que ha sido completada con los marcos teóricos de proveniencia, en la mayoría de los casos no explicitados.

---

<sup>76</sup> Las referencias sobre gramática oracional y textual están intencionalmente sometidas en este apartado a un reduccionismo. Ambos conceptos provienen de una tradición lingüística y científica que motiva conflictos constantes en relación con la transposición didáctica. Los trabajos de Gaspar y Otañi (1999; 2004; 2006) para el ámbito nacional proveen conceptos y posturas críticas claves, así como una mirada diacrónica de la evolución, relación y confusión de dichos conceptos, tanto si son tratados de modo independiente como en relación. Sumado a esto analizan pactos y rupturas entre la investigación y la escuela, más precisamente podría pensarse en los modos de construcción de la cultura escolar que se apropia de los saberes provenientes del ámbito científico.

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Coincidencia planificación		X							X (mención del concepto cuento)	X (mención de integración de contenidos)
Presentación tipológica			X			X (secuencia) <sup>77</sup>	X	X		
Presentación genérica	X	X		X						
Relación efemérides	X							X	X	X
Relación escritura	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Dispositivo. Cuadro								X	X	
Dispositivo completamiento y reorganización	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Dispositivo imperativo	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Dispositivo. Interrogatorio	X	X	X	X				X		
C.L. lector no involucrado		X				X	X		X	X
C.L. lector involucrado	X		X					X		
Gramática oracional						X	X	X	X	X
Gramática textual			X			X	X	X		
Normativa									X	
Saberes literarios: Inventio	X	X	X	X				X	X	X
Saberes Literarios: Dispositio	X (reconocimiento de partes para elaborar historieta)	X	X (secuencias y personajes)	X (reconocimiento de personajes)		X (secuencias)	X	X (personajes)	X (voces en el relato)	
Saberes Literarios: Elocutio	X (imágenes visuales)					X (comparaciones-reescritura con las palabras del alumno)			X (personificaciones)	X (búsqueda sinónimo adecuado)

<sup>77</sup> Acorde con lo analizado por Calsamiglia y Tusón Valls (2004), los aportes de Adam recogen trabajos sobre el tema de otros autores tales como Van Dijk, Bajtin y las bases textuales de Werlich. Adam habla de secuencia textual prototípica: "Los planes de organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreductible a un sólo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura de secuencia (Adam, 1992: 20).



A modo de ejemplo se ofrece la propuesta para 4° año del mes de marzo:

**Historieta**

**Introducción**  
¿POR QUÉ TENGO QUE IR A LA ESCUELA?

1 A VER, AQUÍ DICE: "...GANA QUIEN HAYA SUMADO MÁS PUNTOS..."

2 YO SUMÉ ONCE. YO, CATORCE. Y YO, SIETE.

3 ¡¡ GUAAU !! ¡¡ GANEEÉ !!

4 ¡¡ QUÉ LINDO SERÍA JUGAR TODO EL DÍA Y NO IR NUNCA MÁS A LA ESCUELA !!

5 ANABELLA, SI YO NO FUESE A LA ESCUELA NO HUBIERA SABIDO LEER LAS REGLAS DEL JUEGO NI SUMAR LOS PUNTOS.

6 TIENEN RAZÓN, ADEMÁS, LA ESCUELA ME DIO GRANDES AMIGOS COMO USTEDES DOS.

7 ¡ VIVA MI ESCUELA !

**Final**  
PORQUE LA ESCUELA NOS ABRE LAS PUERTAS A UN MUNDO MEJOR.

● ¿Cuál es la pregunta que plantea la historieta?  
● ¿Qué opinás de las conclusiones de los chicos, acerca de la pregunta?  
● ¿Te parece bien la reflexión final? ¿Por qué?  
● ¿Qué respuesta le darías vos a la pregunta? *Escribila en un breve texto en tu carpeta.*

Actividad  
"Historieta"

El cuadro propuesto ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar ha sido casi nula la coincidencia entre planificación y oferta mensual tal como el análisis de categoría canon dio muestra.

Nuevamente se ha manifestado la vacilación entre la presentación genérica y tipológica de los textos literarios como modos de entrada a la lectura, lo cual ressignifica la dimensión paratextual.

En esta oportunidad el vínculo efemérides y calendario escolar no se muestra con la misma intensidad que en los otros apartados analizados, es decir parece tener cierto grado de libertad temática. Sin embargo los textos considerados literarios son pensados para las propuestas de escritura.

De los dispositivos mencionados casi todos ellos se aplican a estos textos tanto en forma simple como combinada. Los completamientos y reorganizaciones de cuadros así como los imperativos y los interrogatorios, son los dispositivos más recurrentes.

Con respecto a la comprensión lectora parece predominar una propuesta en la que el lector y la lectora literarios se vean involucrados con ella.

En relación con la gramática predominan los ejercicios sobre la gramática oracional frente a la textual, aunque la mirada sobre esta última fue desagregada

para visualizar más claramente la entrada desde los tipos textuales, separándolas de actividades que se relacionen con ella. Se ha podido observar la escasa ejercitación sobre normativa.

Finalmente los saberes literarios distribuidos en las propuestas de inventio, dispositivo y elocutio, reflejan más allá de la conciencia de quienes elaboran los dispositivos didácticos, reminiscencias de marcos teóricos sobre los que éstos se asientan, marcos que en el cuerpo de la revista no son abordados en sus interrogaciones sobre didáctica, así como tampoco sobre literatura.<sup>78</sup>

Esto ha permitido la observación de una característica sostenida en el desarrollo de la investigación: los textos, predominantemente *ad hoc*, son escritos para hacerlos hablar sobre aquello para lo cual el texto ha sido escrito. El predominio de la proyección sobre la inventio lo corrobora. La lectura de los mismos permitiría la continuidad con el proyecto axiológico de los textos convertidos en género escolar aprovechable.

El despliegue del aparato interpretativo en torno a lo escolar, ha dado cuenta también de un usufructo constante sobre los textos: ellos son pre-textos, es decir, excusas de escrituras, excusas de abordajes gramaticales, excusas para exhibir temáticas predeterminadas.

#### 10-5 La formación del lector en el imaginario de la revista: las Líneas de Avance del Aprendizaje Escolar

Colomer (2005:98) concluye su reflexión sobre las líneas de avance en el aprendizaje escolar del siguiente modo: *“Reflexionar sobre las cuestiones subyacentes al aprendizaje literario nos hace más conscientes de la línea de continuidad que preside la educación literaria desde sus inicios”*.

Focalizar la mirada didáctica, en esta oportunidad, en los posibles efectos sobre la formación del lector y lectora de literatura, permite completar la propuesta de la investigación.

<sup>78</sup> En el artículo encabezado *técnicas de estudio*, perteneciente a la revista n° 95, p. 26-27 y luego titulado *¿Cómo te expresas leyendo? La lectura, una psicopedagoga que rubrica su trabajo, caso extraño para las características de la revista, define a la lectura como habilidad y propone finalmente un cuadro a modo de ejercicio en donde para el fin de semana organiza la lectura llamada de entretenimiento, cuyo objetivo es disfrutar. Por lo tanto, se disfruta de la lectura sólo el fin de semana. Las organizaciones de los efectos lectores siempre se anticipan en la lógica investigativa: si es leer por leer, la literatura se despoja, si es placer, es ético cívico. Ahora se suma: si es disfrutar, el fin de semana. A continuación se reproduce el cuadro del ejercicio 4:*

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
<i>Tipos de lectura</i>	Oral	Silenciosa	De estudio
<i>Objetivos</i>	Tomar contacto con el tema	Empezar a comprender el tema	Identificar ideas principales del tema
	JUEVES	VIERNES	SÁBADO/DOMINGO
<i>Tipos de lectura</i>	De estudio	De repaso	De entretenimiento
<i>Objetivo</i>	Aplicar técnicas de estudio en el tema	Estudiar lo más destacado del tema	disfrutar

La categoría “Líneas de avance en el aprendizaje escolar” permite desglosar, siguiendo los criterios estipulados por Colomer, la configuración de los lectores a partir de la oferta editorial, en función del efecto que las lecturas provocan.

Para ello es necesario considerar:

- la oferta literaria, es decir, la presencia material de los textos en la diversidad de soportes (revistas, *Cuaderno Activo* y *Manuales*) que constituyen el campo literario; aunque en este caso, el análisis priorizará la propuesta de la revista y su anexo, el *Cuaderno Activo*,
- esto, en función del recorte temporal: la mirada diacrónica que abarca el ciclo lectivo de las revistas, unida a la mirada sincrónica que incorpora a los materiales provistos por el campo;
- la discordancia entre la oferta de planificación y la propuesta real;
- la constitución de los textos ***Género Escolar Aprovechable***, catalogación asignada, según se ha visto, por el usufructo que en general se realiza sobre la literatura en la revista y en el campo.

#### 10.5.1 “De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicado en ella”

(Colomer 2005:85)

##### ***La literatura como algo escolar***

La frase condensa una de las serias problemáticas observables en la escuela, especialmente cuando no sabe qué le sucede al alumno o alumna al leer literatura. Luego de analizar tradiciones didácticas anglosajonas y latinas, Colomer considera a las primeras más interesadas en la relación texto- receptor, en la medida en que centran la atención sobre las apropiaciones de los sujetos.

¿En qué consiste la apropiación, en el sentido que supone este primer apartado? Si ésta se plantea desde la perspectiva de los dispositivos didácticos empleados, se evidencia un predominio de usufructo de saberes diversos -normativos, gramaticales, literarios- sobre la posición del lector, posición que genera un interrogante. El recorrido por los números ha mostrado la ausencia de criterios o saberes que formen a la docente para las posibles intervenciones sobre la lectura literaria, es decir, una formación didáctica sobre esta disciplina.

La selección de lecturas, como ha sido demostrado, invita a sumarse a un proyecto axiológico que ofrece también la perspectiva de la mirada canónica y lingüística. Esta selección será entonces el modo propuesto por la revista para implicar al lector.

Algunos ejemplos claros de esta tendencia se dan cuando el lector encuentra en las obras para ser representadas o vistas en escena, en el poema, en el cuento o la

fábula algo para aprender. Se apropia de un programa que recuerda acontecimientos históricos reinterpretados en clave de institución escolar, y de textos que exhiben valores ético-cívicos, transformándolos en género escolar aprovechable.

10-5-2- “Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto”  
(Colomer 2005:87)

### Los posibles alcances

Colomer (1992:132) reflexiona sobre una cita de Meek acerca de la constante lectura de los docentes, lo cual no les permite ver la distancia que tiene el alumno en relación con lo escrito.<sup>79</sup> La reflexión sobre las prácticas lectoras del alumnado es en la revista clasificatoria y taxativa. Las propuestas de lectura para la docente se remiten a *Un recreo para el corazón* y los libros de Aquino, así como la concepción de capacitación resuelta por la revista del siguiente modo:

Capacitación e integración: 

## Hacia una práctica docente con sello personal

Todo cambio requiere asumir riesgos, empecemos por riesgarnos al compromiso de laborar y revisar recurrentemente los Proyectos curriculares de Integración para acompañar dichos cambios como un proceso de asimilación que tenga sentido y un sello personal en las nuevas propuestas.

Nada se puede proyectar acerca de un buen trabajo de integración si no se capacita a los responsables. Favorecer el aprendizaje será una meta permanente y común a todos nuestros alumnos. Existen ciertas premisas al respecto que deberíamos replantearnos en el día a día de nuestra práctica docente, para fortalecer nuestros recursos a la hora de enfrentar los conflictos cotidianos.

### Objetivos de común acuerdo



Pautar y ajustar los objetivos de acuerdo con los intereses, necesidades y posibilidades de superarse con respecto a sí mismo. Tal como si fuese un trato, acordar con otro favorece el esfuerzo.

Conociendo los detalles de la evolución de un niño que tiene diferente estilo de aprendizaje, se puede acceder a sus formas de aprender y sólo así se llegará a nuevas propuestas con acierto.

### Mejor práctica docente



Replantear las actividades, los recursos y la dinámica que se frecuenta en el aula. Sin subestimar, ni etiquetar, ni proteger, ni bajar las expectativas, se pueden mejorar las condiciones de aprendizaje favoreciendo así a todo el alumnado.

### Aprendizajes compartidos



Proponer experiencias agradables y compartidas con posibilidades de permanente apertura hacia la participación de todos y la ayuda mutua.

### Demostraciones, acompañamientos y rehacer



En el intercambio y la colaboración siempre habrá alguno que pueda demostrar o que pueda colaborar con otro, para que acceda a nuevos intentos hasta que llegue a hacerlo sin ayuda.

### Seguimiento



### Capacitación sin tensión



Con el esfuerzo compartido, el intercambio cotidiano, la investigación y capacitación acerca de lo poco conocido, se evitarán tensiones tanto en los alumnos como en los docentes.

Evidentemente, la empresa considera a la lectora docente en los términos que

<sup>79</sup> La cita corresponde a la número 22 de *Andar entre libros* (p. 88): Margaret Meek, “Ajudant a llegir”, en T. Colomer (coord.), *Ajudant a llegir*, Barcelona, Barcanova, 1992, p. 132.

considera al alumno: recorte, fragmentación y guía para aprender y luego, cuando la revista toma su lugar, para enseñar literatura.

La lectura de los materiales ofrecidos para alumnos y alumnas plantea sólo desafíos lectores que pueden ser trabajados con el diccionario, única herramienta para resolver la complejidad del texto que estaría dada exclusivamente en el nivel léxico. La revista y su anexo no plantean textos desafiantes ni que generen la posibilidad de despegarse de la literalidad. Dado que la mayoría de los textos del Cuaderno Activo son textos ad hoc, se resuelve toda posible complejidad desde su propia gestación.

Es notoria la ausencia de dificultad de los textos en líneas generales, y si la tuvieren -tal es el caso de algunos textos ya mencionados- ésta se resuelve incorporando los textos al apartado *Leer por Leer* o *Leemos Juntos* de los manuales, lecturas en solitario y ausentes de toda intervención didáctica.

Si el dominio de las habilidades lectoras se condensa en la práctica lectora, el contacto del alumno con los textos, en este caso literarios, es fundamental. Dada la variedad temática a la que atiende la revista, el espacio configurado y observado no tendría posibilidad de ejercer un impacto notable sobre el lector y la lectora institucionalizados, un impacto que repercuta en un acercamiento y dominio de diversidad de prácticas lectoras a partir de los textos literarios ofertados pues los textos están en función en general de las efemérides.

El contacto con la literatura se torna una necesidad para que pueda producirse una apropiación en las habilidades lectoras. No necesariamente tienen que ser los textos excusas de aprendizajes diversos o conmemoraciones para que los lectores y lectoras institucionalizados puedan leer. Así como los autores clásicos son seleccionados y justamente se plantea como crítica que dicha selección requiere una intervención docente, podrían seleccionarse otros textos tanto en el cuerpo de la revista como en el Cuaderno Activo que les permita a los alumnos transitar con comodidad sobre la lectura literaria. Depende, pues, de la selección y el propósito que rijan dicha selección.

A una narrativa, -dado que la narrativa es paradigmática, elegida y cuasi elaborada en la medida en que ofrece sólo un desafío para el diccionario, para la interpretación literal del texto-, a la obra para el acto, al poema para recordar a San Martín; a eso se reduce la propuesta de la revista.

### 10.5.3 *“Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito”* (Colomer 2005:88)

#### ***¿Para qué enseñar sobre teorías de la literatura?***

El tercer apartado plantea la enseñanza de un lenguaje metaliterario. Con respecto a este punto Colomer afirma que estos conocimientos son explicitados en



la institución escolar, si bien el propósito del conocimiento de los mismos consiste en una repercusión en la lectura de las obras y en una especificación a través de la precisión terminológica. Sin embargo es interesante recordar en qué términos estos saberes son validados según la autora: "... es un esfuerzo presidido por la convicción de que saberlo mejora la interpretación" (p. 89). Es decir, términos y conceptos no deben transformarse en un fin en sí mismos ni en el único objeto de enseñanza: *el texto no es una excusa para enseñar un saber relacionado con diferentes teorías literarias, sino una oportunidad para conocer una estrategia, una idea que da cuenta de ese modo de nombrar, de ese modo de hacer cosas con palabras*. Se puede hablar del texto con un caudal léxico que muestre la apropiación del recurso empleado.

La revista demuestra la insistencia sobre saberes acerca de la literatura, sin embargo, la decisión generalizada propone la perspectiva de leer literatura para aprender saberes sobre literatura.

El caso de la propuesta del cuento maravilloso plantea que la lectura de un cuento del género implica la inducción al conocimiento de dicho género. El ejemplo pertenece a la revista N° 93, correspondiente a 4° año.

Si bien los ejemplos seleccionados de poesía no son textos *ad hoc*, están ubicados en función de la efemérides correspondiente y con una guía de análisis para el reconocimiento de una labor estilística. Tal es el caso de "Crucero Gral Belgrano" de Saúl Huenschul (5° año, revista N° 91): se observa el acompañamiento de la imagen y la guía de análisis recurrente en la que pueden verse elementos identificados en el cuadro perteneciente al apartado Aparato Interpretativo Escolar. Se pide el completamiento de cantidad de estrofas y versos, y explicar el poema y en el recuadro definir el tema, trabajar sobre la imagen, es decir, elaborar una ficha y que el poema sirva para rememorar el acontecimiento Malvinas. Otro ejemplo posible sería el de "Doña Primavera" de Gabriela Mistral (5° año, revista N° 96), en el que se ofrece un tratamiento semejante.

## Crucero Gral. Belgrano

Era pleno otoño, era justo en mayo,  
galopaba el año del ochenta y dos  
y sobre las aguas de los mares fríos  
marchaba un crucero que nunca volvió.

Casi medio siglo, lo vieron los cielos  
de un puerto a otro puerto cumplir su misión.  
Si hasta en Norteamérica se quedó en la historia  
cuando en el cuarenta lo atacó el Japón.

Crucero Belgrano, señor de las aguas,  
epopeya blanca con alma de albur.  
¿Con cuántos soldados te fuiste al fondo,  
cuando te "chumbearon" en el mar del sur?

Cuentan los muchachos de la providencia  
que llamas rojizas se pudieron ver,  
justo en el momento que dos cañonazos  
desde un submarino tiró "Lucifer".

Después infierno y agua, que en pocos minutos  
como una culebra ganó el interior,  
y eran de mi Patria los mil tripulantes  
que en aquel crucero viajaban, Señor.

Porque allá en los fríos de un mar tempestuoso  
a un barco argentino Inglaterra hundió,  
y era aquel "crucero" que con muchos hombres  
partió un dos de mayo, y nunca volvió.

Saúl Huenschul



- Lé la poesía.
- Relacioná el dibujo con los versos. ¿Qué le agregarías?
- Explicá con tus palabras, en un breve texto, el significado del poema.
- Pensá si estos versos se podrían cantar.
- Averiguá quién es y qué hace el autor.
- Completá la ficha de la poesía.

Título: .....

Autor: .....

Tema: .....

Cantidad de estrofas: .....

Cantidad de versos por estrofa: .....



En el caso de la narrativa, más específicamente el cuento que es el elegido para el trabajo sostenido entre todas las variedades del género, las propuestas se reiteran. La lectura de un solo cuento maravilloso no implica saber sobre las características generales de los mismos (4º año, revista N° 93).

En líneas generales se propone un acceso más semejante a la inducción de conocimientos sobre la lectura literaria que al propio acto de lectura, en tanto proceso, en tanto vínculo con el lector.

10-5-4- *“De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio”*  
(Colomer 2005:90)

### **Los derechos de los lectores**

Afirma Colomer: *“Los alumnos tienen derecho a saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas...”*. (Colomer 2005:91), derecho que en este caso parece no respetarse.

La revista construye un corpus -que se transforma en canónico por el nivel de organización que subyace a la elección de los textos - subsumido en líneas generales a un programa axiológico, que se amplía en cierto modo en el campo y que se transforma en lecturas canónicas en cuanto accesibilidad y presencia, lectores y lectoras muchas veces introducidos a la lectura desde una perspectiva tipológica.<sup>80</sup>

El alumno y la alumna reciben un derecho de lector acotado al modo en que la empresa editorial plantea.

Sin embargo, es necesario recordar la observación que Colomer recupera y que recoge también Botto (2008:134): tal vez sea la escuela la única oportunidad del contacto con la literatura. En esta oportunidad, el tiempo es valioso.

Un encuentro mensual con el texto literario puede ser más que una conmemoración. Por ello, es oportuno mirar la propuesta para los tres años del ciclo en la revista y su anexo, y la oferta se asemeja, como el armado de un rompecabezas: cuento, historieta, fábula, poema, cuento maravilloso, mito: es eso lo canónico, el cuerpo textual que está, el límite impuesto por la revista.

El cuadro expuesto sintetiza la oferta de lecturas en relación con el recorte seleccionado.

<sup>80</sup> Esa ampliación, como se ha mencionado, responde criterios cuanti y cualitativo- más cantidad de textos, más ofertas diversas de lectura. Más allá de que continúe con su constante consagratoria, y a las secciones *Leer por leer* y *Leemos Juntos*, en los que los textos literarios se encuentran en solitario de actividades, las temáticas tiene mayor libertad y también más cantidad de textos.

Mes <sup>81</sup> // año	4°	5°	6°
Marzo	Historieta	Cuento	Leyenda
Abril	Entrevista	Historieta	Texto informativo/carta
Mayo	Cuento (anécdota)	Poesía	Historieta
Junio	Cuento	Texto informativo	Texto informativo
Julio	Propaganda	Cuento	Historieta
Agosto	Cuento	Cuento	Historieta
Septiembre	Leyenda	Poesía	Cuento
Octubre	Historieta	Cuento	Cuento
Noviembre	Cuento	Documento histórico	Texto legal
Diciembre	Cuento	Cuento	-

Textos caracterizados por la brevedad, su naturaleza ad hoc, su presencia en relación con la efemérides: una propuesta literaria y una didáctica construida en torno a la subordinación de la literatura.

La oferta en el campo ofrece cierto grado de variación, pero los límites al programa están digitados con antelación.

#### 10.5.5 “De formas limitadas de fruición a formas diversas” (Colomer 2005:92)

Colomer considera, en primer lugar que la noción de placer, en consonancia con las ideas de Montes trabajadas en *La frontera indómita*, supone actividad, es un placer en construcción por parte del lector y la lectora. En segundo lugar, analiza la problemática de proponer modos de leer escolarizados frente a otros posibles. Esta investigación plantea que los modos de leer que impone la revista se piensan en relación con la institución escolar, con un lector y una lectora en relación con esta institución.<sup>82</sup>

La fruición es también pensada en una planificación, en una propuesta de lectura considerada literaria que responde al programa diseñado por la empresa editorial, con los lineamientos previamente señalados.

En el caso de la revista, el placer es producto de las lecturas seleccionadas para que lleven adelante el programa que se ha delineado. Lo ético- cívico, tal como he

<sup>81</sup> Dada la complejidad para establecer la catalogación de algunos textos, he decidido mencionarlos de acuerdo con los lineamientos tradicionales de los géneros y los géneros discursivos.

<sup>82</sup> Aún es válida la afirmación para los libros de Aquino promocionados, cuya relación temática con la escuela y con los actores de esta institución son omnipresentes en todos ellos.

analizado que la revista lo entiende, es lo que produce placer.

La otra vertiente que produce placer, en este caso más pasiva porque implica sólo el acto de leer según la propuesta, es la producida mediante las lecturas literarias seleccionadas de las secciones *Leer por Leer* y *Leemos Juntos*, correspondientes a los manuales del recorte.

Por eso pensar la propuesta editorial permite concluir que el placer de estos textos relacionados con el programa consiste en la exaltación del acontecimiento patriótico o ético, o bien ofreciendo selecciones literarias con una decisión “antiintervencionista”.

#### 10.5.6 “De la interpretación literal a la más compleja” (Colomer 2005:94)

Colomer reafirma la importancia de la escuela en generar plurisemia para las lecturas literarias, pero esa plurisemia debe tener como punto de partida el texto. Evidentemente, la propuesta literaria de la revista se ancla en la literalidad exhibida del mensaje.

El ejemplo extraído del *Cuaderno Activo* dará cuenta de lo expresado. El texto destinado para 6º año del mes de mayo es una historieta titulada “Aclarando situaciones” con el subtítulo “Libertad y responsabilidad”. Nicolasa, la protagonista, reniega de las exigencias familiares y escolares y se las plantea a Tomi, su amigo de la escuela, interrogándolo acerca del lugar que tiene en la vida esa libertad que siente no poseer. Tomi le responde a través de una enseñanza que su abuelo le ha dejado: “me contestó que la encontraré junto a mi responsabilidad.” Es el adulto quien nuevamente poliniza. Sin embargo, como la incertidumbre del niño continúa, una nueva voz adulta le responderá a su declaración interrogativa: “¿Qué me habrá querido decir?”. Por ello, el último cuadro cierra: “Nuestra libertad va siempre unida a nuestra responsabilidad”.

Esta propuesta de 6º, en mayo, se relaciona con la de 4º año “Anécdota: un llamado a la libertad”, en donde la problemática de la libertad se reitera.

El mes de mayo se centra en la conmemoración de la Revolución de Mayo. La revista recorta su cuerpo de fruición a estos acontecimientos. Los textos exhiben manifiestamente sus temáticas y no permiten más que la literalidad de su mensaje, en función de un acontecimiento que será recordado.

La misma problemática se reitera si se observa el mes de julio, en el que la propuesta editorial, mediante la elección genérica de una historieta nuevamente, conmemora la Independencia. La misma, destinada también a 6º año y ubicada en el *Cuaderno Activo*, confronta momentos de la historia argentina en los que se define de diverso modo el concepto de independencia, ahondando sólo las propuestas didácticas en la marca del siglo correspondiente a cada referencia histórica.



Esta historieta requeriría una intervención didáctica, una sugerencia de análisis dada la problemática presentada, pero la propuesta editorial decide el apego a la literalidad y la selección semántica para el análisis. O bien las oportunidades de intervención no son didácticamente previstas, o bien son decididamente rechazadas.

#### 10.5.7. "De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización" (Colomer 2005:96)

En el caso del recorte que se analiza, esta contextualización, cuando se produce, sólo es en relación con el conocimiento del hecho histórico que otorga la revista, pues el texto existe en esta función subsidiaria. Caso contrario, el texto aparece en solitario.

Dada la presencia de la mayoría de los textos en la revista en relación con la efemérides correspondiente al mes, el contexto entonces, se limita a dar cuenta, de este acontecimiento. En líneas generales, a través del texto, del hecho que, más allá de que pueda ser una obra de teatro, es narrativizado actualizando el contexto, se enseña lo que el mes en función de la efemérides tiene que recordar.

Si la mirada se centra en el género dramático, pueden pensarse como colaboración a la contextualización las guías para cada acto, es decir, la propuesta de acto escolar que la revista entrega, por lo general, antecediendo la obra. Tres casos resultan ejemplares: las revistas N° 93, 94 y 97, que respectivamente conmemoran el fallecimiento del Gral Belgrano, la celebración de la independencia y el 12 de octubre. En los tres se ofrece la estructura general del acto (glosas, discurso, palabra del director y del maestro, etc.)

Respecto del *Cuaderno Activo*, considerando específicamente la ejercitación correspondiente al 4° año que se ha tomado como ejemplo, si los textos no se vinculan a la efemérides, carecen de contextualización. Si son contextualizados, el procedimiento es el ya descrito: la revista mencionará el contexto, o será el mismo texto el que lo refiera. El ejemplo siguiente corresponde a 4° año y pertenece al Cuaderno Activo de la revista N° 97:

**DESCUBRIENDO A CRISTÓBAL COLÓN**

A VER CHICOS, ¿QUIÉN SABE CONTAR QUÉ DESCUBRIÓ CRISTÓBAL COLÓN?

YO, SEÑO.

COLÓN DESCUBRIÓ QUE TENÍA INQUIETUDES, QUE TENÍA SUEÑOS, QUE QUERÍA IR MÁS ALLÁ DE LO CONOCIDO

DESCUBRIÓ QUE TENÍA DESEOS, QUE QUERÍA PROBAR, CONOCER, ESTUDIAR, INVESTIGAR, SACAR SUS PROPIAS CONCLUSIONES...

DESCUBRIÓ QUE QUERÍA LLEVAR SU EMPRESA ADELANTE CONTRA VIENTO Y MARECA.

SE DIJO: " SI TENGO QUE PEDIR AYUDA A LA MISMA REINA, LO HARÉ..." Y LO HIZO

¿NO LES PARECE QUE ÉSTE FUE SU MEJOR DESCUBRIMIENTO?

¿QUÉ DESCUBRIÓ COLÓN DESPUÉS DE TODO ESTO?

**Para reflexionar**

¿Creés que es importante poner esfuerzo y tener mucha paciencia para lograr lo que querés?  
 ¿Pensás que Cristóbal Colón logró lo que se proponía, gracias a su esfuerzo?  
 ¿A dónde llegó, en realidad, Colón?

● Leé la historieta con mucha atención.  
 ● Observá las acciones de los personajes.  
 ● ¿Qué pregunta realiza la maestra?

● ¿Qué actitud tienen los siguientes personajes?  
 Pintá el o los  correctos.

De admiración a Cristóbal Colón.  
 De aburrimiento.  
 De deseos de participar.

De interés.  
 De distracción.  
 De aburrimiento.

El ejemplo más esclarecedor, como se ha evidenciado, corresponde a la propuesta del área de Ciencias Sociales en el que la obra literaria es nuevamente excusa y el contexto permite comprender ese ser nacional que en la revista se encarga de desarrollarlo *Martín Fierro*. Es factible mencionar el N° 98 destinado al mes de noviembre, en el que casi excepcionalmente se encuentra una nota referida al tema de la tradición con firma.<sup>83</sup> Esta propuesta invita a leer algunas estrofas de la obra, y naturalmente, la lectura biográfica.

83 En la página 24 del número en cuestión, el artículo lo firma la profesora Susana Linares, quien propone pensar *Martín Fierro* nuevamente desde Ciencias Sociales recortando "...una temática referida a José Hernández y a *Martín Fierro*, su obra".

Por ello, la propuesta contextualizadora por la revista es la histórica. El niño o la niña sabrán a través de los géneros literarios seleccionados por la empresa editorial aquello que ha sucedido y si se lo actualiza, será mediante una obra o bien una historieta.

Considerar el contacto de los niños escolarizados a través de un año con la conformación de ese espacio literario configurado por la revista, permite una especulación sobre qué se espera que aprenda y que lea a partir de la propuesta lectora y la propuesta didáctica

En un ciclo lectivo, en nueve meses, la literatura ha latido, tal como ha podido verse, y ha gestado lectores y lectoras literarios, relacionados con una propuesta editorial que proyecta y que se proyecta sobre ellos, configurándolos.

El empleo de la categoría líneas de avance del aprendizaje escolar ha permitido arribar a las siguientes conclusiones: promoción de una implicación del lector y la lectora escolarizados recortada a un sujeto cívico; escasez de textos considerados literarios por la empresa editorial que habiliten el manejo de estrategias para el desarrollo de habilidades lectoras; desarrollo de un lenguaje metaliterario, que además de ser escaso, aparece induciendo al conocimiento y teniendo más relevancia que la literatura misma, lenguaje metaliterario supeditado a la idea de literatura como mathesis; corpus restringido a un programa axiológico, adquiriendo una dimensión canónica dada la presencia y la ubicación no fortuita en el tiempo y en el espacio de dicha selección literaria; formas limitadas de placer, en general, restringidas al programa axiológico implantado; escasa generación de plurisemia debido a la presencia intencional de los textos y a su propia naturaleza; procesos de contextualización restringidos a la dimensión histórica.

En suma, los pasajes que propone Colomer para formar lectores y lectoras y darles la oportunidad, aún en la institución escolar de avanzar en sus historias lectoras, difícilmente pueda cumplirse según lo planteado por la empresa editorial.





## 11 | Conclusiones

El análisis de la conformación del espacio literario, objetivo central de la investigación, a la vez que exigía un recorrido por los materiales ofrecidos por la empresa editorial, -que, partiendo inicialmente de la revista, se extendiera también al campo conformado por ella-, ha requerido del empleo de una serie de categorías que permitieran dar respuestas a los interrogantes surgidos durante la investigación, así como de términos que ofrecieran las referencias pertinentes a las alusiones mencionadas en esta propuesta .

Para pensar la concepción de lo literario según las coordenadas espacio- temporales prefijadas, la categoría valor se presentaba como instrumento metodológico fundamental.

Una indagación como la ofrecida muestra la configuración, para el imaginario de la revista, del valor del texto literario, es decir, qué es lo que se debe leer y cuáles son las claves de lectura en términos de lo que se espera que se haga con ello, acorde con el imaginario de lector.

Como se ha tratado de demostrar, la conformación de este espacio en la revista está subordinado a un programa axiológico explicitado, reiterado y sostenido: un programa ético- cívico que conduciría al placer, del que los prólogos de la obra de Aquino son claros ejemplos. El público lector -maestras y alumnos y alumnas especialmente-, lo avala y sostiene, así como el receptor construido dentro del cuerpo de los textos lo identifica. De este modo este proyecto colabora con la función didáctica en la cual la revista adquiere sentido.

La inscripción del cuerpo de lecturas de la revista, se produce, en términos de Díaz Rönner, en el lineamiento del poder. Sin embargo, pueden verificarse dos excepciones: la primera es la ruptura mediante el recurso de la ironía del proyecto, aquello que he denominado “El otro rostro de Jano”. La historieta que tiene como receptor y público lector al femenino e institucionalizado, ofrece una parodización de esta maestra estandarte, único espacio en que la conformación de la literatura en la revista está destinada a la docente en modo exclusivo y no posee una dimensión didáctica.

Si en el cuerpo de lecturas la maestra lleva la bandera ético- cívica, con la ironía este personaje en las historietas se reubica, se reposiciona, es burlado. Su imagen queda languidecida y la fortaleza docente para llevar adelante el proyecto patrio que muchas lecturas literarias proponen se derrumba.

La segunda excepción es la referida al campo en donde la oferta lectora se amplía. La categoría valor permite incorporar como literarios otros escritos y éstos se manifiestan especialmente en los apartados *Leer por Leer* y *Leemos Juntos* de los manuales seleccionados.

Como se ha evidenciado, la propuesta literaria de la revista es sumamente acotada para esta infancia institucionalizada que obtendría un placer sólo en relación con lo ético- cívico, los ejes portadores de valor a los escritos.<sup>84</sup>

Posteriormente, recurrir a la idea de canon en cuanto accesibilidad y aquello que debe

<sup>84</sup> Eagleton plantea la importancia de un placer activo en la infancia y la adolescencia en el libro ya mencionado (p.251).

ser leído, ha permitido pensar cómo la editorial ostenta el poder consagratorio, es decir, lo que se lee también implica acceder a nuevos escritores que encuentran en la revista la posibilidad de ser reconocidos en tanto sus materiales se presentan en el recorte efectuado por la investigación. La revista y su anexo, el *Cuaderno Activo*, ofrecen un espacio para el despliegue de “los nuevos”, mientras que los manuales exhiben un diálogo más amplio con el canon tradicional de la literatura argentina, visible especialmente en la presencia de autores de literatura gauchesca, o bien de Borges y Cortázar. Con respecto a la literatura infantil y juvenil, la catalogación nunca estuvo presente. Podría pensarse que la revista también la considera una cuestión de minoridad, sin embargo, puede constatar la presencia de obras de autores del canon vigente.

Además, se ha observado que, desde el imperativo que todo canon ostenta, la lingüística tiene su espacio, pues el acceso a varios de los materiales literarios se subordina a esta cuestión. Finalmente, en esta misma categoría, aquello que debe leerse difiere de la propuesta proyectiva ofrecida por la planificación del mes de febrero para cada uno de los años del ciclo, situación que complica esta ayuda docente que se arroga la revista.

Con respecto a la categoría tradición, considerada en términos de *tradición selectiva*, ésta reubica al género dramático como el subsidiario por antonomasia para la re-presentación del acontecimiento histórico.

La propuesta editorial encuentra la posibilidad de aprendizaje mediante la recreación del suceso a través de un género que ve debilitadas todas sus posibilidades.

La construcción de textos ad hoc, tal es el caso de las obras- aunque podría considerarse que no son las únicas-, pulsa negativamente sobre el género dramático, convirtiéndolo, como a todos los textos que son considerados literarios, en género escolar aprovechable, al utilizarlo para leer las efemérides actualizadas, instalándolas fuertemente en el tiempo cronológico.

Del mismo modo, la lectura de la tradición desplaza a la literatura al ámbito del aprendizaje de las Ciencias Sociales, generando un modo de leer fragmentado del texto literario que la revista considera como representante de la conformación del ser nacional: *Martín Fierro*, clave de las efemérides, depositario de las características esenciales de lo nacional, es objeto de diversas modificaciones/deformaciones tales como la información errónea entre los núcleos narrativos y los versos seleccionados o la paráfrasis de los refranes. Se mencionan también otras obras de la literatura gauchesca, pensada entonces ésta como mathesis.

En la revista, este espacio de literatura está siempre en función de una efemérides, de una tradición selectiva. Parece así improbable la presencia de materiales literarios sin relación con la efemérides correspondiente.

Categorías que atendieran a la cuestión didáctica se volvieron también necesarias en la investigación, debido a la función de la revista de auxiliar docente, corroborada por la presencia de dispositivos didácticos en relación con la literatura.

La investigación ha podido mostrar cómo funcionan estos dispositivos, reconociendo

marcos teóricos de referencia- teorías literarias que los sustentan- con la organización de un cuadro que da muestra de todos los dispositivos recogidos en el campo, así como de la elaboración de apartados vinculados a diversas relaciones que entablan las propuestas con los textos literarios.

Posteriormente, este cuadro fue aplicado a un año del ciclo lectivo del *Cuaderno Activo*, más específicamente a 4°. A partir de ello se pudo ejemplificar la serie de procedimientos que se aplican a textos que, en líneas generales, sirven para constatar la comprensión lectora, para movilizar la escritura y para afirmar o aprender saberes tanto lingüísticos como literarios, o bien, para “hacer hablar a la literatura”, excusa de un saber, predominantemente histórico. La cuestión genérica también se reduce a esta necesidad de enseñar. Estos textos, catalogados como literarios por la planificación o el título son pretextos para el aprendizaje de los saberes mencionados.

Referidas a la cuestión didáctica, las líneas de avance del aprendizaje escolar han permitido una reflexión que discurre sobre la configuración de lectores y lectoras de literatura por parte de la empresa editorial en una dimensión tanto sincrónica como diacrónica, notándose que el espacio literario, en cuanto a la revista en particular, es mucho más restringido que el campo. La oferta literaria no ofrece posibilidad de crecimiento por la complejidad de los textos, los cuales no pueden despegarse de la literalidad porque no son más que literalidad. Asimismo si bien ha sido analizada la cuestión autoral, una vez instalado el grupo de autores, éste se sostiene en los años, sin ser ampliado el corpus. Ha podido comprobarse, desde este punto de vista también, que los saberes que hace circular la literatura gravitan más que los textos literarios, y que la fruición se correlaciona con el programa axiológico tan explicitado. La diferencia con el campo ha sido previamente señalada, ejerciendo críticas especialmente cuando los textos seleccionados requerían intervenciones docentes para analizar conjuntamente aquello que los textos pueden brindar a los receptores.

Estas categorías se han pensado correlacionándolas con la del género escolar aprovechable, género al que se subordina la oferta literaria. Los textos están para aprender y confirman su subsidiariedad en relación con el aprendizaje seleccionado o la presencia material en función de una efemérides correspondiente al mes.

La presencia de este espacio de literatura diseminado en la revista está siempre en función de una efemérides, de un saber, del aprendizaje de la escritura, respondiendo a un programa ético-cívico que ayuda a lo institucional, la escuela, desde la perspectiva didáctica. Por lo tanto, es improbable que la literatura se presente si no existe un calendario escolar que le dé entrada: siempre está acompañada de las excusas mencionadas. Las únicas excepciones se presentan en el campo configurado, es decir, en manuales y libros de promoción. Por ello, el aparato interpretativo escolar despliega su maquinaria, con su batería de abordajes tal como ha sido mostrado, efectuando transposiciones didácticas sobre teorías vinculadas a la literatura o bien destacando diversos saberes al que el texto considerado literario será sometido.

De la riqueza que la cuestión áulica puede generar, de los textos y de las múltiples

apropiaciones de las que muchos autores en sus investigaciones han provisto evidencias, dan muestra otros estudios. Entre ellos, y centrada en las lecturas docentes, la investigación de Finocchio ha permitido ofrecer un marco a este recorrido investigativo.

Sin embargo esta propuesta, circunscripta al espacio literario en la revista durante un año y destinada a un ciclo lectivo, permite pensar cómo se posiciona a la docente en cuanto a la literatura y su enseñanza, cómo se configura un espacio, qué dispositivos se piensan para analizarlo, por qué aparece esa literatura así diseminada y cómo se diseña un lector infantil institucionalizado.

Si la revista es una ayuda para la docente, esta labor puede ser también una colaboración para que la docente piense cómo piensan por ella en función a este espacio.

El circuito del mercado sigue su rumbo, pero en ese recorrido, hay niños y niñas, que como ya se ha mencionado, y ahora insisto, pueden encontrarse con la literatura sólo en esa oportunidad única que le otorga la escuela.<sup>85</sup> Allí la responsabilidad es también del sistema, y de quienes piensan en los niños y niñas que están en la escuela.

Si como afirma Birgin, desde la década de los noventa frente al problema de la capacitación el mercado está adelantándose, el /la docente que se siente interpelado por el par que confecciona la revista para otro par, que paga mensualmente para tomar contacto con este material, puede exigirle que al menos no se produzcan los errores mencionados. Para ello, puede ser este trabajo también una mano que se tiende, en el respeto a la labor de la maestra que lee, enseña y aprende con la literatura, y a la de los niños y niñas que transitan las aulas.

---

<sup>85</sup> Muchos investigadores han insistido en esta problemática, tal es el caso de Cesarini (1992).





## 12 | Fuentes

Las fuentes empleadas para la investigación han sido:

Ediba (Ed.). (1999). *Maestra de Primer Ciclo*. Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 89). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 90). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 91). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 92). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 93). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 94). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 95). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 97). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 98). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2006). *Maestra de Segundo Ciclo* (Vol. 99). Bahía Blanca: Ediba.

Ediba (Ed.). (2007). *Maestra de Primer Ciclo*. Bahía Blanca: Ediba.

AAVV. (2003 a). *Seguimos Juntos 4 Bonaerense. Lengua/Sociales*. Bahía Blanca: Ediba

AAVV. (2003 b). *Seguimos Juntos 4 Bonaerense. Libro de actividades. Lengua/ Sociales*. Bahía Blanca: Ediba.

AAVV. (2003 c). *Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Lengua/Sociales*. Bahía Blanca: Ediba.

AAVV. (2003 d). *Seguimos Juntos 5 Bonaerense. Libro de Actividades. Lengua/Sociales*. Bahía Blanca: Ediba.

AAVV. (2006). *Seguimos Juntos Súper Manual 6. Proyectos integrados*. Bahía Blanca: Ediba.

Aquino, P. (2003a). *Cuentos para niños de 8 a 108 años I*. (Pancho Aquino ed.). (No. I). Quilmes: Pancho Aquino.

Aquino, P. (2003b). *Cuentos para niños de 8 a 108 años II*. Bs As: Pancho Aquino.

Aquino, P. (2003c). *Cuentos para niños de 8 a 108 años III*. Bs As: Pancho Aquino.

Aquino, P. (2005). *A leer con Pancho*. Bahía Blanca: Ediba.



## 13 | Bibliografía

- 1 | Altamirano, C. (1997). La fundación de la literatura argentina. En *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Bs As: Ariel. (pp. 201-211).
- 2 | Altamirano, C., & Sarlo, B. (1980). *Conceptos de Sociología literaria*. Bs As: CEAL.
- 3 | Altamirano, C., & Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Bs As: Ariel.
- 4 | Altamirano, C., & Sarlo, B. (1983). *Literatura/Sociedad*. Bs As: Hachette.
- 5 | Alvarado, M. (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As: Flacso- Manantial.
- 6 | Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs As: Universidad Nacional de Quilmes.
- 7 | Amícola, J., & de Diego, J. L. (2008). *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques y debates*. La Plata: Al margen.
- 8 | Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Edición de la Torre. Proyecto Quirón nº 39.
- 9 | Arpes, M., & Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Bs As: Stella -La crujía.
- 10 | Bajour, C., Bombini, G., Cantagalli, A., Carranza, M., & Fernández, M. (2000) *Experiencia de capacitación. El postítulo en literatura infantil y juvenil*. Ciudad de Bs. As.: Ministerio de Educación.
- 11 | Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- 12 | Barthes, R. (1986). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- 13 | Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós comunicación.
- 14 | Birgin, A. (2006). "Pensar la formación docente en nuestro tiempo". En: Terigi, Flavia (coord.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As: Siglo XXI.
- 15 | Bloom, H. (1997). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- 16 | BNM, U. F. F. (2008). *Proyecto Prensa Educativa Argentina*. Bs As: BNM.
- 17 | Bombini, G. "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda". En: *Orbis Tertius*, 1996,2/3, pp. 211-218.
- 18 | Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza*

- literaria en la escuela secundaria argentina*. Bs As: Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- 19 | Bombini, G. "Cómo y para qué escribir una historia de la enseñanza de la literatura". En: *Novedades Educativas*, 2005,17 (177), pp.44-46.
- 20 | Bombini, G. "La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible". En: *Novedades Educativas*, 2007 (194), pp. 52-53.
- 21 | Bombini, G. (2006). "La literatura en la escuela." En: Alvarado, M. coord. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As: Flacso- Manantial.
- 22 | Borges, J. L. (1974). "El escritor argentino y la tradición". En: *Obras Completas 1923-1972*. Bs As: Emecé, pp.267-274.
- 23 | Borges, J. L. (1974). "La poesía gauchesca". En: *Obras completas 1923-1972*. Bs As: Emecé, pp.189-197.
- 24 | Borges, J. L. (1974). "Milonga de Jacinto Chiclana". En: *Obras completas 1923-1972*. Bs As: Emecé, pp.959-960.
- 25 | Botto, M. (2008). "Canon". En: J. L. de Diego, & J. Amícola. *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata: Al Margen.
- 26 | Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs As: Miño y Dávila.
- 27 | Bruner, J. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En: Olson, D. y otros. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- 28 | Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- 29 | Cañón, M., & Hermida, C. "La definición del canon literario escolar". En: *Novedades Educativas*. 2001(132).
- 30 | Carranza, M.). "La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la literatura". En: *Imaginaria. Revista De Literatura Infantil y Juvenil*. 2006 (181).
- 31 | Cella, S. (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Bs As: Losada.
- 32 | Cesarini, R. (1992). "Cómo enseñar literatura". En *Literatura y Educación*. Bs As: CEAL.
- 33 | Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- 34 | Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE.

- 35 | Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*. Bs. As: Flacso-Manantial.
- 36 | Chartier, R. "¿Muerte o transfiguración del lector?". En *Novedades Educativas*. 2000 (116) pp.4-6.
- 37 | Chiani, M. (2005). *Importancia de la literatura argentina e hispanoamericana en el Nivel Polimodal*. Bs As: DGCyE.
- 38 | Colomer, T. "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". En: *Lectura y Vida*, 2001, año 22 (4).
- 39 | Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- 40 | Colomer, T. "¿Qué significa progresar en competencia literaria?". En: *Lectura y Vida. Textos en Contexto*, 2002, (5).
- 41 | Colomer, T. (Dir.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- 42 | Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- 43 | Cortés, M. (2006). "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza". En: Alvarado, Maite coord. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As: Flacso- Manantial
- 44 | Cucuzza, H., & Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo a La Razón de mi vida*. Bs As: Miño y Dávila.
- 45 | Cuesta, C. (2005). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de los textos literarios como práctica sociocultural*. La Plata: UNLP. (Tesis para optar al grado de Licenciada)
- 46 | Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Bs As: Libros del Zorzal.
- 47 | De Almada, M., Duarte, M., Etchemaité, F., & Seppia, O. (2001). *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*. Bs As: Lugar Editorial.
- 48 | Diego, J. L. "¿Se puede enseñar literatura?" En: *Serie Pedagógica*, 1994 (1), pp.13-19.
- 49 | Di Nucci, L., Islas, A. L., & Guaita, S. (2003). La literatura en las publicaciones periódicas destinadas a docentes del Nivel Inicial. En: AAVV. *Literatura y escuela. Proyecto Pampas. Sala abierta de lectura*. Tandil: Cipte.
- 50 | Dicker, G. (2006). *Los laberintos de la palabra escrita del maestro. Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As: Fundación Osde. (pp. 231-265).

- 51 | Díaz Rönner. (2000). "Literatura infantil: "de menor a mayor"". En: Jitrik, Noé. *Historia crítica de la literatura argentina "La narración gana la partida."* Buenos Aires: Emecé.
- 52 | Díaz Rönner, M. A. (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Bs As: Libros del Quirquincho.
- 53 | Ducrot, O., & Todorov, T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Bs As: Siglo XXI
- 54 | Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: FCE.
- 55 | Eco, U. (1973). "Lectura de Steve Canyon". En: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen, pp. 153-192.
- 56 | Finocchio, S. (2007). *Del kiosco al aula. Lecturas docentes*. FLACSO. Sede Argentina: Programa de doctorado, Flacso. Director: Gustavo Fischman. Tesis no édita.
- 57 | Finocchio, S. Dir. (2008) *El campo de estudio de la prensa educativa en la Argentina* (Proyecto de investigación). La Plata: UNLP. FaHCE.
- 58 | Follari, R. Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa. En: *Revista De Ciencias Sociales*, 1998 (9) pp.2007-219.
- 59 | Fowler, A. (1988). Género y canon literario. T. Todorov, P. Brookke-Rose, A. Hernandi, & A. y. o. Fowler *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- 60 | García Canclini, N. (1990). "Culturas híbridas-Poderes oblicuos". En *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- 61 | Gaspar, M., & Otañi, L. (2006). "Sobre la gramática". En *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As: Flacso-Manantial.
- 62 | Gaspar, M., & Otañi, L. (1999). *El gramaticario*. Bs As: Cántaro.
- 63 | Gaspar, M. d. P., & Otañi, L. (2004). "La gramática". En: *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs As: Universidad Nacional de Quilmes.
- 64 | Goldchluck, G. (2008). "Géneros discursivos". En: J. L. de Diego, & J. d. Amícola *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques y debates*. La Plata: Al Margen.
- 65 | Goldin, D. "La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 2001, pp. 1-15.
- 66 | Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Bs As: Aique.



- 67 | Hernández, J. (1962). *Martín Fierro*. Bs As: Eudeba.
- 68 | Iser, W. (1987). "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico". P. Burger, W. Iser, & P. Gumbrecht .En: *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libro.
- 69 | Jitrik, N., & Drucaroff, E. (2000). *Historia crítica de la literatura argentina*. Bs As: Emecé.
- 70 | Lahire, B. (2005). "De la teoría del habitus a una sociología psicológica". En: B. Lahire *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Bs As: Siglo XXI.
- 71 | Lahire, B. (2005). "Lógicas prácticas: el "hacer "y el "decir sobre el hacer". En: *El espíritu sociológico*. Bs As: Manantial.
- 72 | Lahire, B. (2005). "Sociología y literatura" En: *El espíritu sociológico*. Bs As: Manantial.
- 73 | Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- 74 | Lopreto, G., & Huergo, J. y otros. Materiales para la capacitación: los procesos de recepción de los docentes. Programa de incentivo para la capacitación: 4-1998--4-2000 (elaboración 1998-1999). La Plata: UNLP.
- 75 | López, C. "Ni en cementerios, ni en museos. Venturas y desventuras del canon literario en la escuela". En: *La Mancha. Papeles De Literatura nfantil y Juvenil*, 1997 (5) pp. 16-18.
- 76 | Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Ed.). *Nueva Escuela N° 17. Más y Mejor Educación Para Todos*. Bs As: MCyEN.
- 77 | Misrachi, C., & Alliende, F. "La historieta como medio educativo y como material de lectura".En: *Lectura y Vida. 25 Años*, 2005. Versión digital.
- 78 | Montes, G. "Literatura y escuela: ilusiones en conflicto". En: *La Mancha. Papeles De Literatura Infantil y Juvenil*, 1997 (3).
- 79 | Montes, G. (1990). *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- 80 | Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y la defensa del espacio poético*. México: FCE.
- 81 | Montes, G. (2000). *El bosque y el lobo. Construyendo sentido en tiempos de industria cultural y globalización forzada*. En: Memorias del Congreso Internacional IbbY: Cartagena de Indias.
- 82 | Montes, G. (2001). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de Lectura: Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- 83 | Pampillo, Albajari, Di Marzo, M., & Sarchione. (2001). *Permítame contarle una historia*. Bs As: Eudeba.
- 84 | Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 85 | Pastormerlo, S. (2008). "Campo Literario". En: J. L. de Diego, & J. d. Amícola *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques y debates*. La Plata: Al Margen.
- 86 | Perrenoud, P. (2004 a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- 87 | Perrenoud, P. (2004 b). *Diez nuevas estrategias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 88 | Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- 89 | Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE.
- 90 | Petit, M. "Pero, y qué buscan nuestros niños en los libros". En: *La Mancha. Papeles De Literatura Infantil y Juvenil*, 2003, (17) p. 11.
- 91 | Piovani, J., & Eguía, A. "Algunas reflexiones y pautas para elaborar una tesis. Metodología de la investigación". En: *Trampas De La Comunicación y La Cultura. Anclajes*, 2003, año 2(17).
- 92 | Politis, D. Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l'école primaire d'aujourd'hui. En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2006, 18, pp. 237-247.
- 93 | Punte, M. J. (2008). "Glosario". En: J. Amícola, & J. L. d. de Diego. *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques y debates*. La Plata: Al Margen.
- 94 | Rest, J. (1979). *Conceptos de literatura moderna*. Bs As: CEAL.
- 95 | Rockwell, E. "La historia de la lectura y los textos escolares". En: *Novedades Educativas*, 2000,12 (115). pp. 48-49.
- 96 | Rodríguez, M. E., & Kaufman, A. M. (1993). *La escuela y los textos*. Bs As: Santillana.
- 97 | Rogers, G. "Escuela de aficionados. Lectores y letras de molde en la cultura emergente". En: *Orbis Tertius*, 2007, XII (13). Disponible en Internet en: <http://www.orbisterius.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/03.%20Rogers.pdf>
- 98 | Romero, J. (2008). "Imagen de escritor". En: J. L. de Diego, & J. d. Amícola. *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques y debates*. La Plata: Al Margen.
- 99 | Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

- 100 | Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs As: Libros del Zorzal.
- 101 | Serafini, M. T. (2005a). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Bs As: Paidós.
- 102 | Serafini, M. T. (2005b). *Cómo se escribe*. Bs As: Paidós.
- 103 | Setton, J. "Don Quijote. Incertidumbre en la definición de la literatura". En: *Novedades Educativas*, 2000, 116, pp. 60-61.
- 104 | Setton, J. "Irineo Funes: memoria, canon y supervivencia de la literatura". En: *Novedades Educativas*, 2000, 119, pp. 18-19.
- 105 | Setton, J. (2004). "La literatura". En: *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs As: Universidad Nacional de Quilmes.
- 106 | Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- 107 | Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes*. Bs As: Colihue.
- 108 | Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens.
- 109 | Steimberg, O. (2000). "La nueva historieta de aventuras: una fundación narrativa", pp. 533-549. En: Jitrik, Noé. *Historia crítica de la literatura argentina. "La narración gana la partida"*. Bs As: Emecé.
- 110 | Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As: Siglo XXI.
- 111 | Todorov, T. y otros (1998). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- 112 | Ubersfeld, A. (1993). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra, Universidad de Murcia.
- 113 | UNLu. (1986). Programa Histelea. Disponible en Internet en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar>
- 114 | Villafañe, J. (1998). *Los sueños del sapo*. Bs As: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- 115 | Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- 116 | Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- 117 | Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Bs As: Ediciones Nueva Visión.
- 118 | Zelmanovich, P., Gojman, S., González, D., & Finocchio, S. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Bs As: Paidós.

- 119 | Zubieta, A. M. d. (2004). *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Bs As: Paidós.