



La Literatura vedada. Un acercamiento a las políticas editoriales de los años noventa

Aldana Baigorri*

La Ley Federal de Educación (LFE) promulgada en los años noventa en Argentina implicó una aproximación al concepto de literatura que anula las grietas por donde este concepto suele filtrarse al no encontrar definiciones precisas. En ese afán de encasillarla, darle una “norma” o una especificidad, no atiende a eso que escapa de toda posible clasificación. Este trabajo tomará como eje central las políticas editoriales y cómo ellas han influido en la construcción de un concepto de literatura pensado como contenido escolar. En ese sentido, el lanzamiento que la editorial SXXI, ha realizado recientemente con la obra de Foucault *La gran extranjera. Para pensar la literatura* (2015), demuestra que la discusión sobre su definición sigue vigente. El libro reúne un conjunto de conferencias realizadas entre los años sesenta y setenta que manifiesta el no lugar de la literatura o, mejor dicho, cómo ocuparía el lugar de vértice en un triángulo donde fluctúan las infinitas relaciones entre lenguaje y obra.

Sin embargo, desde las políticas educativas que resultan de los noventa, se impuso un modo de leer diferente, atravesado por el paradigma lingüístico comunicacional que parece intentar nivelar todos los discursos, vedando la posibilidad de ver esta especificidad literaria. Al menos esto es lo que ocurre con algunas propuestas editoriales y, en este sentido, los libros de textos son objetos de interesante exploración ya que permiten realizar una sociogénesis de la lectura que de ninguna manera resulta completa.

El libro de texto es un producto que propone un tipo de acercamiento, un “modo de leer”, pero siempre entendiendo que, en la interacción de una clase, es el docente el que posibilita variables por medio de sus prácticas y en ellas, pone en juego estrategias capaces de modificar lo propuesto.

* Aldana Baigorri es Profesora en Letras por la UNLP, se desempeña como docente del nivel medio y en el ámbito superior y universitario. Está realizando la *Maestría en Educación* de la UNLP cuyo tema de investigación indaga en las relaciones, a partir de los años noventa, entre Estado y políticas editoriales en la construcción de los modos de leer en la escuela.

aldanabaigorri5@gmail.com

Sin embargo, este trabajo mantendrá su interés en los libros de textos de Literatura editados bajo el periodo en que la LFE estuvo en vigencia que, acoplados a dispositivos estatales y al margen de las estrategias de la propia mediación docente, resultan modeladores de un perfil de lector escolar. Es la preocupación por la definición de literatura y de lector que se construyen en la escuela media a partir de estos manuales, lo que intentará describir este trabajo, ya que lo que ahí prevalecen son ciertas “maniobras editoriales”, siguiendo a De Diego, que dialogan con los diseños curriculares, con los productos de la competencia bajo reglas de mercado propias de un sector que impone un modo de leer y presentan un concepto de literatura que resulta, al menos, incómodo e incompleto.

Estas miradas hacia la literatura son el resultado de relaciones sociohistóricas que a lo largo de la historia de la educación media, dieron paso a nuevos criterios pedagógicos, cuestionadores del saber literario ligado a la historia y al enciclopedismo clásico entre otras cuestiones. La masificación de la matrícula en el nivel, cuyo auge se dio en la década 1945-1955 [1], la época de oro editorial (De Diego, 2014), que impuso un movimiento en el canon literario escolar efectivizando algunas lecturas e imponiendo otras que circulaban masivamente por fuera de la escuela; la consolidación del manual como género [2], marcaron un contexto propicio para que estos cuestionamientos encuentren su caja de resonancia. En ese sentido, el contexto de los años noventa también provocarán un nuevo giro que, a partir de la sanción de la LFE, otorgará a la literatura un valor discursivo que pondrá en *suspense* otras concepciones y despertarán nuevos debates acerca de las cuestiones de “valor” en una obra [3]. Pero el valor de una obra literaria, en esta época que Malena Botto (2014) denominó de “concentración y polarización editorial” no tenía mayores regulaciones estatales. Como consecuencia la expansión y la libertad de mercado se convirtió en una influencia dominante para las denominadas literaturas juveniles, cuyas publicaciones se fueron renovando anualmente, proponiendo lecturas “amenas”, de pasatiempo, que describían el mundo adolescente con conflictos considerados propios de esa edad. La literatura ofrecida desde los libros de textos proponía un viraje y entonces, cambiando hacia una perspectiva modélica discursiva, la literatura presentada era valorada por permitir “verbalizar el mundo ordinario habilitando un análisis de la obra autosuficiente” (Colomer, 2005), donde ya no eran necesarias esas grandes informaciones del contexto ni periodizaciones, propias de los libros de textos setentistas. Sin embargo, continuaba una idea de sistematización cultural ya que se mantenían, aunque en muchísimo menor grado, las obras de referencia canónicas, que resultaban de una hegemonía minoritaria dominante y que pervivían de la tradición escolar clásica.

Es decir, se cambiaba la mirada hacia la literatura produciendo una bifurcación entre las llamadas obras consagradas pertenecientes al canon y los nuevos textos pertenecientes a LIJ que surgían bajo el lema del “placer de la lectura”; bifurcación posible además, gracias a nuevos posicionamientos pedagógicos que buscaban establecer nuevas relaciones entre el alumno lector y los textos. A su vez se observaba como reflejo del “boom” latinoamericano que, luego de la dictadura, pudo encontrar un ámbito de expansión tal que le permitió ingresar en las escuelas [4]. El docente, por consecuencia, se posicionó también como un ser escindido: como *mediador* entre los alumnos y las grandes obras del patrimonio literario, y como *motivador* de una lectura personal, de placer, de ocio, difundida por nuevos medios de información. Este último se convirtió en el lugar desde el cual las editoriales pudieran deslizar políticas dentro del mercado educativo, que muchas veces, irían en contra de la creación de clásicos al proponer una lectura más de escaparate que de fondo, donde las novedades duran poco y su profusión obliga a retirar libros de calidad alterando el canon escolar.

El hecho de que los objetivos generales de la LFE insistan en conceptos como *competencia* y *equidad* [5], llevaron a la literatura a obtener apariencia de saber científico. Si se quiere, una idea utilitaria, funcional a lo discursivo, propuesta proveniente de los contenidos curriculares que “nublaba” la diferencia entre leer y saber literatura o, mejor dicho entre leer como operación práctica o leer como actividad problematizadora que coloca al lector en la inquietud, en el extrañamiento, en una subjetividad que no tiene porqué ser la suya ni la pretendida. Es esa subjetividad del otro que no es ni más ni menos que la interpelación sobre la condición humana. Dice Martínez (2001) cuando habla acerca de lecturas:

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas. Cada vez que se habla de lectura, maestros editores, se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad y tratan de convencer a generaciones de jóvenes desconfiados (...) de que leer es puro placer. (...) Yo me propongo la defensa más ingrata de los libros difíciles y de las dificultades de la lectura. (...) En todo caso la literatura, como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración (citado en Andruetto, 2014: 86-87).

Pero volvamos a los objetos que me han llevado a este artículo: los libros de textos y los modos de leer que de ellos surgen. Analizaremos manuales de editoriales importantes en el campo educativo como *Kapelusz*, *Santillana* y *AZ*. Todos, como dijimos anteriormente, editados entre los años 1993-2006, momento en que la LFE estuvo en vigencia. Por razones de extensión, no podremos dedicarnos al estudio completo de las unidades temáticas por lo que, hemos decidido analizar los prólogos ya que creemos, allí se condensa una propuesta editorial precisa.

El caso *Kapelusz* resulta interesante. En el año 1994, la editorial saca al mercado dos manuales, que se distancian dos meses uno de otro: *Literatura Iberoamericana y Argentina* de Alicia Susana Montes de Faisal sale al mercado en el mes de febrero y *Literatura Hispanoamericana y Argentina* de Alfredo Veiravé lo hace en el mes de abril. El primero intenta respetar los lineamientos propuestos por la LFE, mientras que el manual de Veiravé, responde a una lógica historicista propia de los años anteriores a los ochenta. En efecto, Alfredo Veiravé fue el autor de los manuales de *Kapelusz* desde la década del setenta, editándose sus obras incluso de manera póstuma. Sus manuales presentan mínimas revisiones a lo largo de los años, es decir que, si habría criterios editoriales, estos apostaban por no arriesgar, apelando a prácticas docentes inalterables, aunque existan nuevos postulados educativos. Por otro lado, tenemos el manual de Alicia Montes de Faisal, cuyo caso es paradigmático. Su manual es presentado como antimanual, y presenta desde su subtítulo, la idea de un texto que pretende ser “fuente de goce y apertura”. Además, traspola una frase de Piglia que, a manera de epígrafe define: “los grandes textos son los que hacen cambiar el modo de leer”. Pero, sin dudas, el epígrafe de Italo Calvino resulta más revelador ya que cuestiona el discurso monódico propio de los libros de texto. Dice Calvino:

La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio, hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía, hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él (citado en Montes de Faisal, 1994).

Es decir, se cuestiona, desde el mismo lugar desde donde se enuncia la función de aquellos libros que funcionan como intermediarios y que impiden “dejar hablar al texto”. En ese sentido, el libro de texto impediría una lectura directa de literatura y siendo la escuela, el símbolo tradicional de “templo del saber” desde sus concepción transmisora clásica, se refuerza esa idea de reproducción.

Como operación innovadora, si se quiere, lo que hace Montes de Faisal es construir la figura de autora que se encuentra en una encerrona por el mismo objeto que presenta, pero que, desde las posibilidades que le permite ese lugar, logra construir un texto original que escapa de lo impuesto en pos de permitir una lectura hedonista y altamente aconsejable para el adolescente lector. Construye su propio producto, de la misma manera que Arlt construía su figura de escritor, operación que le servía para posicionarse como “el escritor que no sabía escribir” y, en ese sentido, su condición heredada, lo “condenaba” a correr con desventaja.

De la misma manera, aunque con objetivos muy diferentes, Montes de Faisal reniega del género libro de texto pero se apropia de él para realizar un acto revolucionario. Y entonces presenta *en una misma unidad* Walsh, Cortázar, Gironde, Caloi, aforismos y graffittis y también *El matadero*, *Un amor de los '80* y *Yo vengo a ofrecer mi corazón* de Fito Páez, rompiendo con la clásica historiografía literaria y la cultura hispana dominante, presentado manifestaciones artísticas populares que aparecerán junto a las clásicas obras escolares. Esta operación permitirá que se abra la discusión sobre el “valor” de la literatura convirtiéndose en una preocupación para los intelectuales.

En contraposición y como adelantamos, *Kapelusz* mantiene en el mercado para ese mismo año, el clásico manual de Veiravé, donde se continúa con una presentación de la literatura cronológica reforzada por saberes extraliterarios, desde el *Popol Vuh* hasta el posvanguardismo. Pero, cuando trabaja sobre las manifestaciones literarias precolombinas, lo hace desde la mirada hispana y blanca. Se le dedica muchísimo espacio a analizar las costumbres de la cultura indígena, enunciando rasgos comunes a las grandes civilizaciones como el cultivo, el conocimiento científico, sus manifestaciones artísticas, su organización social, etc. También aparecen menciones a las obras literarias, las zonas lingüísticas y la escritura sin mostrar ni un fragmento de literatura. Es decir, se pretende hablar del objeto literario, anulando toda literatura. Asimismo, se mantiene ese discurso monódico, propio de los libros de textos, neutralizando cualquier tipo de referencia a otras voces, con la clara intención de presentar como “verdades” situaciones mediatizadas por valoraciones subjetivas. Por el tipo de información que presenta, el texto es más histórico que literario. Excesivos datos biográficos, interés en mostrar una historia de los movimientos literarios, caracterización de los géneros que prevalecen en todas las unidades. En contraposición, nula aparición de obras completas y los fragmentos que sí aparecen son muy escasos.

El caso de *Santillana* que tomamos pertenece al año 1995, un año después de los dos anteriores, sin embargo mantiene la línea historicista que venimos advirtiendo y otra vez, el contacto directo con la literatura es mínimo. Para este caso, además del prólogo tomamos arbitrariamente una unidad: la unidad 2, referida al Renacimiento. Para todo ese periodo se muestran tres sonetos (de los cuales dos son anónimos y el tercero de Garcilaso de la Vega) y el episodio de *Lazarillo de Tormes* (que contiene 20 renglones) donde Lázaro roba el vino al ciego, haciéndole un agujero al jarrón. Recortes “extraños” del canon escolar, no por las obras seleccionadas sino por los fragmentos escogidos. La totalidad de la unidad incluye trece páginas de abundante información a manera de ítems, explicación sobre autoría, estilo, etc., que incluye la publicación de los textos literarios mencionados. Es decir, una notable

fragmentación, que en este caso, tampoco podría considerarse la más representativa del canon escolar que venimos analizando. Como docentes que somos, el hecho de la excesiva fragmentación de los textos literarios comportaría un riesgo, además, de no ayudar a construir una idea de lector como la que venimos observando. Si el “buen lector” es aquel que indaga, que le hace preguntas al texto, que lo investiga para encontrar mucho más de lo que dice ¿cómo es posible esa actividad detectivesca si sólo le ofrecemos una parte que en muchas ocasiones resulta de una selección azarosa vedando lo que en su totalidad el texto viene a decir (nos)? Este es un aspecto que resulta interesante abordar y que espero sea consistente en mis investigaciones futuras.

Vayamos al Prólogo. Desde el Prólogo se hace cargo de su condición eficientista (adjetivo que nos hace recordar los objetivos de la LFE) ya que propondrá “información” (refiriéndose a la literatura) subyugada a las estrategias de aprendizaje. Es decir, primero está la manera de enseñar, luego lo que se enseña. Dice el Prólogo: “De qué nos vale un texto informativo que no nos eleve sobre el mero hecho de informar (...) que no despierte en el lector, el interés, el placer por el arte de las letras”. Deja en claro que, para llegar a la literatura, primero deberíamos informarnos y continúa reconociendo y valorando que lo que distingue al libro son sus aspectos formales: el tratamiento de la información, las actividades y la presentación gráfica que aparecen como dominante en un libro que plantea el enseñar y aprender como un arte y donde la palabra literatura sólo aparece en el quinto párrafo. La multiplicidad de fuentes fue resuelta desde la editorial. Se obvia el discurso plural en pos de un discurso monódico que resulta elegido por los “expertos”, teniendo en cuenta la utilidad que podría darle el alumno, concepto unánime que niega las subjetividades individuales. Dice textual, “la multiplicidad de fuentes, de autores y hasta la selección de material informativo se constituían como una tarea vasta y compleja, que debimos resolver teniendo en cuenta primordialmente el interés del alumno.”

Finalmente, la editorial AZ propone desde el prólogo “Puntos de partida”, es decir una ayuda que a manera de “puertas de acceso” se le brinda al estudiante para poder acceder al saber literario. El libro ofrecerá, entonces *en* el Prólogo, las definiciones de géneros discursivos y géneros literarios que se ofrecen desde las perspectivas lingüístico- comunicativas, poniendo en el mismo nivel los distintos tipos de discursos, lineamientos propios de la LFE que como afirma Pionetti (2011), atenta contra la especificidad de la literatura presentándola como un discurso más y enfatizando su interés en el análisis de tipologías textuales a las que se reduce la producción escrita.

No resulta casual entonces, que en la prevalencia de esta mirada discursiva la obra *El Matadero* sea puesta en una unidad cuyos ejes temáticos son: el ensayo, la publicidad y propaganda y la argumentación; en el mismo sentido, cuando la obra de Echeverría es analizada, recursos como la ironía o las figuras retóricas aparecen como explicaciones secundarias, apartadas del texto central. Además estas explicaciones son abordadas desde la mirada lógica sin relación alguna con el texto literario. En la definición sobre ironía expresa: “X dice A, piensa no A y quiere dar a entender no A”, mientras que recurre a ejemplos por fuera del texto rematando: “la ironía implica, por lo tanto, una inversión que debe ser reconocida como tal”, y finalmente explica las diferentes formas escritas en que una ironía puede presentarse. Desde el diseño propuesto surgen como comentario. En su presentación, son paratextos que poco se relacionan para “discutir” con el texto literario, por lo tanto no discuten con la voz principal, son cuadros secundarios aparecidos como meras apostillas.

Como dijimos al inicio, los manuales postulan un modo de leer y a partir de la lectura que proponen, instalan, reafirman, modifican e interpretan el canon escolar. Si entendemos que en este periodo analizado, existe una concentración editorial, donde los grandes grupos se afianzan con una regulación del Estado casi inexistente, no parece inapropiada la pregunta que le realizaron a Maite Alvarado desde el grupo *Radar*: “¿No le parece que la educación está corriendo el riesgo de quedar en manos de grandes empresas editoriales?” Más allá de la respuesta (que, lastimosamente, fue afirmativa) lo interesante es ver como las políticas editoriales juegan. Si el libro se caracteriza por ser un producto de doble faz, como dice Bourdieu, por su característica de bien simbólico y económico, el libro de texto tiene además sus propias particularidades: es un elemento de poder ya que participa estrechamente en el proceso de socialización y de aculturación de los jóvenes, es una herramienta pedagógica y un vector muy potente de la comunicación, cuya función es transmitir “verdades” incuestionables reforzadas por ser en la escuela, en ese templo del saber, su lugar de circulación. Además, el libro de texto en general, es un producto que tiene un fin que resulta paradójico: posee vida útil corta, fue pensado para ser sustituible en el próximo año, (aunque luego logren pervivir más tiempo en la escuela), y con una necesidad de convencer al consumidor, “lector último”, con exactamente el mismo producto que puede brindarle la competencia. Muchos promotores de distintas firmas, se acercan a las escuelas e intentan demostrar que son la mejor opción y que cuanto más lo elijan, mayores beneficios económicos. Evidencia abiertamente su condición de mercancía, ofreciendo a su vez, agendas, lapiceras o calendarios según el monto de la compra. Lo problemático, en todo caso, es que esa mercancía se relacione con lo pedagógico.

Creo que, desde el análisis de la didáctica, el gran problema de los manuales que aquí aparecen analizados, aunque este análisis es muy breve, por cierto, es que se piensa en *lectores* y no en *lecturas*. Se preocupa por anclar significados, por otorgarle concepto a la literatura sin querer/poder reconocer que eso es algo que la literatura no tiene, ya que, como dice Foucault, desde finales del siglo XIX hasta hoy, cualquier definición resulta insuficiente

En estos manuales perviven diferentes miradas: la historiográfica clásica, que revaloriza la literatura canónica de los siglos pasados; aquella que prioriza la literatura en cuanto modelo discursivo que se distingue de los otros, permitiendo el aterrizaje de otras literaturas tensionando el concepto de valor; y también la presencia en simultáneo de ambas miradas donde se continúa reforzando lo comunicativo, aunque trabajado sobre aquellas obras canónicas. Claro que, este tipo de análisis termina siendo vacío, lastimoso, ya que resulta evidente que trabajar *El matadero* sólo como paradigma del ensayo es un atentado a la especificidad literaria.

El manual y su ámbito de expansión, la escuela, buscan provocar lecturas culturales, aquellas que tienen correspondencia con la realidad sociológica, mediante la información extraliteraria que ofrecen y con normas de lectura interesadas en agotar todo lo que el texto tiene para decirnos, saturándolo en su significación, corriendo el riesgo de dejar en el lector un vacío. Si la intención como docentes es provocar la lectura del goce, debemos entender que ella problematiza, que nos deja preguntas, nos cambia de estado, aunque ese estado sea, si se quiere, indefinible. Una lectura que, si llega a ofrecer literatura de margen (llamamos de margen aquella que existe y circula por fuera del canon tradicional escolar) lo hace pero con la intención de que sea analizada desde la perspectiva dominante, volviendo a encauzar al lector en un parámetro de pensamiento, analizando estas manifestaciones culturales como “lo otro”, “lo extraño”, olvidando insistir en “lo provocador”, que sería la esencia literaria. Escuché decir que la escuela, y agregaría yo el manual, no tienen en cuenta la contingencia incalculable, azarosa, intermitente de la literatura. Los libros de textos ofrecen lecturas donde no se permite que surja el acontecimiento, el vestigio, aquello que queda, que es por su naturaleza indefinible. Se encargan de conducir al lector a un pensamiento único y si toman como principal lo discursivo, entonces, irremediabilmente se producirá un vacío, que sólo nos permitirá distinguir entre literatura y texto periodístico, por ejemplo.

Conduciendo hasta mi trabajo, el 24 de junio, día en que se conmemoraba un nuevo aniversario de la muerte de Carlos Gardel, me perdía escuchando cierto verso: “ella quieta mi herida, todo, todo se

olvida” que una radio AM transmitía. Hasta que, la voz chirriante de un grupo de locutores interrumpieron mi viaje imaginario para hablar de las probabilidades de que Gardel sea argentino, o uruguayo o francés, si era cierto que había abandonado su casa familiar de pequeño y las posibles razones de un prontuario bastante acaudalado. La cancelación de mi estado, me llevó otra vez a este trabajo, a los libros de textos y cómo estos presentan la literatura. Se me dio por pensar que en esa presentación de la literatura ocurre lo mismo que había ocurrido conmigo y la interpretación gardeliana. La búsqueda de justificación continua de la obra literaria a partir de datos históricos, juegan el papel de una tenue barrera que nos impide entrarnos directamente en el goce propio que es su esencia, propio de una subjetividad que supera, si logra obtener el valor estético necesario, cualquier justificación que pretenda explicarla.

Notas

[1] Carolina Tosi (2012) grafica el trabajo de Juan Carlos Tedesco (2003) donde explicita la cantidad de matrícula en la educación media. Para este momento que estamos refiriendo tenemos 201.170 en 1945 a 471.895 en 1955.

[2] Para Carolina Tosi (2012) la consolidación del manual como género responde a esta “época de oro” editorial, las políticas de alfabetización y la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual de 1933, a lo que se suma niveles altos de exportación más un mejoramiento del desarrollo social, relacionado con el empleo y el poder adquisitivo, entre otros.

[3] Estas discusiones acerca del valor responden a criterios que llevarán a determinar cuáles obras son inamovibles del canon escolar y cuáles pertenecen a la periferia. Respecto a esto, afirma Cerrillo Torremocha (2013) “Es fácil entender que el canon que impone el sistema educativo tienda a la arbitrariedad, (...) el canon de lecturas escolares ha sido cambiante con el tiempo, lo que en sí mismo es una característica contraria al concepto de clásico, que requiere una aprobación general tras un cierto paso del tiempo” Creaciones, pensadas en un principio como literatura juvenil (en adelante LIJ), dirigidas a un lector generacional, terminaron ocupando el centro (por riqueza en el lenguaje o por presentar personajes trascendentes), como fue el caso de *Alicia en el País de las Maravillas*, *Oliver Twist* o *El principito*.

[4] La editorial *Espasa Calpe* tuvo muchísimo éxito con su colección *Austral* cuyas ventas masivas terminaron ingresando en las escuelas debido a su gran presencia en los hogares.

[5] La LFE (1993) insiste en “ampliar sus competencias lingüísticas y comunicativas para desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato.” Como así también reconocer que con “el conocimiento y la práctica de los procesos de producción discursiva se hacen más complejos, se amplía el universo de los textos disciplinares y literarios y se intensifica la práctica de la palabra pública”. En cuanto a la Literatura en particular, se insiste en la especificidad literaria y en la relación de la literatura con otros discursos sociales más la diferenciación y reelaboración de discursos.

Bibliografía

- Aguado, Amelia (2014): “1956-1975 La consolidación del mercado interno”, en De Diego, José Luis (dir.) *Editores y políticas editoriales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, María Teresa (2014): *La lectura, otra revolución*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Botto, Malena (2014): “1990-2010. Concentración, polarización y después”, en De Diego, José Luis (dir.) *Editores y políticas editoriales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2014): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Catelli, Nora (2010): “Circuitos de la consagración en castellano: mercado y valor”, en BOLETIN/15, Buenos Aires. Disponible en: www.celarg.org
- Cerrillo Torremocha, Pedro (2013): “Canon literario, canon escolar, canon oculto” en *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol XVIII pp 17-3.1
- Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- De Diego, José Luis (2014): “1938-1955. La “época” de oro de la industria cultural”, en De Diego, José Luis (dir.) *Editores y políticas editoriales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, Guillermo (2001): “Elogio de la dificultad”. *Revista Ñ, Clarín*.
- Montes de Faisal, Susana (1994): *Literatura Iberoamericana y Argentina*, Buenos Aires.
- Tosi, Carolina (2012): “El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de textos de educación media (1960-2005), en Héctor R. Cucuzza (dir) y Roberta P. Spregelburd (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Veiravé, Alfredo (1994): *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires, Kapelusz.