



***Los Nuestros. Reflexiones acerca de poéticas que la escuela no debería olvidar.***

Mg. María Dolores Duarte (UNCo)

Comenzaré diciendo que estas reflexiones surgieron mientras leía hace muy poco *El camino de Ida*,<sup>1</sup> una más de las inteligentes novelas de Ricardo Piglia. En ella, el protagonista Emilio Renzi –reiterado personaje en las obras del autor- llega a una prestigiosa universidad norteamericana para dar un seminario sobre Williams Hudson, un escritor argentino de entre siglos que a los treinta y pico de años viaja a Inglaterra y desde allí se dedica a evocar sus impresiones juveniles de las pampas argentinas.

Hudson, ¿Hudson?, ese apellido me resultaba conocido. Las apreciaciones hechas por Renzi sobre él y los escritos que mencionaba me parecían familiares. ¿En qué momento yo había leído a ese autor? No pude evitarlo y fui a mi carpeta de 6to. Grado –la única que conservo, no se asusten- y ahí estaba. Un fragmento de *Allá lejos y hace tiempo* dictado por la Sra. De Quintana, mi maestra de aquel año. En la hoja, no sigue una actividad posterior sobre la obra, pero imagino que debió ser leída y comentada, al menos, dado que mi conciencia guardó registro del momento.

Como imaginarán aproveché el reencuentro con mi vieja carpeta –absolutamente corregida por la docente y en la que figuraban los trabajos numerados, las fechas y los títulos prolijísimos, a color y ¡en letra gótica!- para apreciar qué otros textos habíamos compartido en eso que se llamaba entonces “Iniciación literaria”. Hallé un *romance viejo* del clásico Romancero español utilizado para reconocer verbos, las *Coplas* de Manrique –*Recuerde el alma dormida/ aplique el seso y despierte/contemplando/ cómo se pasa la vida/ cómo se viene la muerte/ tan callando...*- en las que debimos señalar participios, la poesía *Sarmiento* de Ricardo Rojas –olvidable, créanlo-, el Himno Nacional completo y dictado durante dos clases consecutivas. También descubrí en ella capítulos de *Juvenilia* de Miguel Cané, una *Leyenda* –*Leyenda del fuego*-, un fragmento del *Santos Vega* de R. Obligado y algunas poesías relacionadas con las efemérides escolares de entonces.

De este corpus variopinto de textos literarios que aquella maestra acercaba a sus alumnos en el año '64, podemos hacer muchas y distintas apreciaciones. Sin embargo, en esta oportunidad me limito a considerar la fuerte presencia que en él se observa de ciertos autores y obras nacionales que han casi desaparecido de las aulas de la escuela primaria (la excepción suele ser -y no siempre-, el

---

<sup>1</sup> Piglia, R. , *El camino de Ida*, Anagrama, 2013.

*Martín Fierro* y algunas leyendas que los manuales ofrecen más para enseñarlas como especies folklóricas que para apreciarlas como parte de esa literatura oral que nos es propia).

Es cierto que en mi infancia la literatura infantil casi no había hecho su entrada en el ámbito escolar, lo cual no significaba que los niños de entonces no leyéramos esos textos que nos estaban destinados. El fenómeno de ingreso a la escuela de una literatura específicamente concebida para niños -en tanto instancia propedéutica en su formación como lectores-, es bastante reciente. Posiblemente fue Walsh con su discurso innovador, lúdico y disparatado -y los grandes cambios operados en los '60- la primera en irrumpir en las aulas de los primeros grados. Fue saludable su ingreso, como también lo fue la gradual e intensa penetración de los nuevos y originales autores de las décadas siguientes. Los '80, indudablemente, construyeron el campo de la literatura para niños con una renovada concepción de infancia y de lector. Desde entonces se defiende a capa y espada que las obras destinadas a los chicos no constituyen una "literatura menor"; simplemente tienen un destinatario particular.

**En realidad la literatura para niños reúne múltiples y lejanos antecedentes a partir de Andersen o Collodi, solo que la escuela mantendrá por décadas sus propias lecturas hasta mediados de los '60 y, entre tanto, son muy pocos los autores "infantiles" que a ella ingresan. En cambio, la literatura juvenil se constituye como un fenómeno mucho más reciente y se vincula tanto con la construcción social del concepto 'adolescencia' como con estrategias propias del mercado editorial. (Recordemos que lo que hoy llamamos "clásicos juveniles" como Defoe, Stevenson, Verne, incluso *Mujercitas* de la estadounidense Louise M. Alcott, surgieron como lecturas apropiadas para las nuevas masas alfabetizadas del siglo XIX y no como productos para la escuela)**

No digo que la narrativa destinada a los jóvenes -esa franja lábil indicada por los sellos editoriales y que iría entre los 12,13 a los 17 años- no existiera en el país antes de los '90. Recuerdo, por ejemplo, una novela de Roberto Ledesma, *Juan sin ruido*, que por años formó parte del repertorio de lecturas iniciales de la vieja escuela secundaria. Su primera edición es de Hachette, en el año 1953 y le siguieron reediciones y nuevas ediciones en Plus Ultra -editorial, para quienes no la recuerden, que lanzó al mercado numerosas colecciones destinadas a niños y jóvenes durante los '70 y hasta mediados de los '80 cuando fue progresivamente desplazada por propuestas más aggiornadas que llegaban de la mano de Colihue-.

Estas breves referencias históricas sobre la literatura para niños y para jóvenes, motivadas en parte por esa evocación a Guillermo Hudson que activara la novela de Piglia, facilitan mi acercamiento a algunas reflexiones originadas en la práctica diaria como investigadora y docente.

Desde ambos lugares puedo decir que en estos tiempos la lectura literaria, la enseñanza de la misma en los distintos grados de la escuela primaria, está asociada casi con exclusividad a la literatura infantil, y creo que eso no es beneficioso. Como tampoco lo es que la otra literatura, esa que no reconoce adjetivos –la de un Baldomero Fernández Moreno, la de una Alfonsina un Raúl González Tuñón o un José Pedroni, por ejemplo, casi haya desaparecido de las aulas de 6to o 7mo grado. A mi criterio, no se trataría de reinstalar un canon oficial que durante años parece haber regido como única alternativa en ese espacio que se designaba como “iniciación literaria”, sino más bien de intentar achicar la brecha entre ambas literaturas.

¿Por qué –me pregunto- los cuentos de Osvaldo Soriano o de Roberto Fontanarrosa suelen tener vedado su ingreso a la primaria? Nadie los prohíbe, naturalmente, pero sus ausencias se notan... ¿Por qué la poesía encerrada en muchas de las canciones que tanto gustan a los chicos de once o doce años –esas que cargan en sus reproductores MP3 o MP4- no forman parte de la programación anual? ¿En qué momento la copla, el trabalenguas, la poesía netamente infantil –y a veces anodina, diría Díaz Rönnner- debieran dejar paso a la infinita variedad de poemas, canciones y poetas que proceden de la ‘otra’ literatura? Pienso en el beneficio de abrir fronteras, de probar con textos que desafíen a esos lectores en formación, autores que considero vale la pena acercar a los chicos, porque cuanto antes los conozcan, mejor.

Y si no acuerdo con el criterio dominante –no escrito en parte alguna, pero si observable en las planificaciones y manuales vigentes- que ha ido paulatinamente relegando para después el conocimiento de otras voces por ser ajenas al territorio demarcado por edades, mucho más cuestiono ese ingreso desmedido de cierta literatura juvenil que con comodidad ha logrado instalarse en -sobre todo, pero no exclusivamente- los primeros años de la escuela secundaria. Y aquí no me refiero a los llamados clásicos juveniles en tanto lecturas que han resistido y muy bien el paso de los años y la adhesión de varias generaciones, como Stevenson, Dickens, Verne, Oscar Wilde, Stoker<sup>2</sup>, entre otros, ni tampoco a las obras que si bien se ofrecen para jóvenes no reconocen a este como único lector<sup>3</sup>; puntualizo sobre una serie importante de títulos que tienen como destinatario exclusivo al lector

---

2 *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyd, Cuento de Navidad, La vuelta al mundo en ochenta días, El fantasma de Canterville, Drácula*, suelen figurar entre los más leídos..

3 En investigaciones recientes hemos comprobado que títulos técomo *Stefano* de M.T. Andruetto, *Otrosos*, de Graciela Montes o *Todos los soles mienten*, de Esteban Valentino (excelentes obras ofrecidas para el público juvenil) no se encuentran entre las seleccionadas con mayor frecuencia en las escuelas.

escolar ya que solo en la escuela o para la escuela suelen ser leídos. Títulos que han encontrado un nicho apropiado en el género y cuyas historias son tan cercanas a las del lector empírico que poco contribuirán a formar al mismo como lector de literatura.

Esta situación es preocupante. No porque tales obras dañen o afecten de alguna manera a sus obligados lectores, sino porque es poco probable que las mismas favorezcan el desarrollo de las tan mentadas competencias literarias y su frecuentación en reemplazo de otras alejaría cada vez más la posibilidad de leer, discutir y aún resistir otros textos más desafiantes y complejos propios de la literatura. Esta posición pareciera ser compartida por Teresa Colomer, quien la refleja en estos términos:

En la etapa secundaria, cuando los contenidos pasan a tener un peso mayor, la carencia de una programación consciente en la primaria hace que aumente la desorientación sobre la función de las lecturas. Aunque los docentes de esta etapa se inclinan cada vez más por ofrecer obras de lectura juvenil, vista como continuación de la lectura en primaria, lo hacen como “un mal menor” ante la poca práctica lectora de sus alumnos y lo perciben como algo radicalmente ajeno a sus creencias sobre aquello que es “realmente” la literatura<sup>4</sup>

Decía anteriormente que el ingreso a la escuela de una literatura específicamente destinada al niño es un fenómeno bastante reciente y lo es más la entrada de la juvenil. Innovaciones no objetables, por cierto, dado que de esta manera se ha contribuido a refrescar las prácticas de lecturas que durante años se llevaron a cabo dentro del aula. Sin embargo, lo preocupante a mi criterio es que se naturalice que determinados títulos se constituyan en lecturas únicas del primer nivel y otros se establezcan y circulen en el nivel medio a modo de un nuevo canon escolar de imprecisa selección.

No creo que toda la literatura juvenil deba apreciarse como un “mal menor” ya que sostengo existen autores y obras que trascienden ampliamente las características propias del género. *Stéfano*, por citar solo un ejemplo, se vende y consume en la escuela como ‘juvenil’, entre otras cosas porque así fue rotulada por el sello editorial. Y sin embargo es una novela que, salvo la edad del protagonista, no tiene marcas que la emparenten con esas particularidades privativas de la categoría en cuestión.

Pero decía anteriormente “achicar la brecha”, es decir, remediar esa fisura que viene dándose entre las literaturas adjetivadas y la literatura sin más. No basta con que algunas obras juveniles ingresen al nivel primario –situación que viene dándose en estos años- sino de postergar para un futuro incierto autores y obras que la escuela debería dar a conocer. Creo conveniente desnaturalizar

---

<sup>4</sup> Colomer, T. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE, 2005.

ciertas prácticas -en este caso prácticas de selección- y permitírnos repensar el sentido de dar a leer literatura.

Como dice Graciela Montes “La pregunta sobre los textos que va a poner el maestro a consideración de su comunidad de lectores es importante. Y más cuando se piensa en lo exclusiva y hasta única que puede ser la ocasión de la escuela en una sociedad empobrecida, donde los lazos culturales se han ido volviendo hilachas y las oportunidades “informales” de lectura han devenido escasas...”<sup>5</sup>

También pertenece a Montes la idea de que “leer “lo que fue escrito” supone además, y sobre todo, entrar al “mundo escrito”, al registro de memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón “perdurable”, merecedor de quedar asentado”.

Desde estas apreciaciones, entonces, es posible pensar en la necesidad de recrear la selección. Incluso mi viejo Hudson podría reingresar como lectura fragmentada de un texto amable, bien escrito y respetuoso de su lector. Se trata, a mi criterio, de reconstruir lazos culturales con el pasado, de permitírnos articular tradiciones que siendo propias hemos ido perdiendo. Vincular a nuestros alumnos con escritores que forman parte de nuestras raíces literarias para primero conocerlos y luego reinterpretarlos es un planteo de identidad que debería estar contenido en la nueva agenda de inclusión.

Y digo nuestros autores refiriéndome a los argentinos, pero sin excluir uruguayos, chilenos, mexicanos, peruanos, guatemaltecos o brasileros. Son nuestros porque han nacido en estas tierras americanas, pero también porque en sus poemas, narrativas o dramaturgias expresan territorios, existencias o problemáticas que traslucen historias que de diversas formas nos emparentan.

No está mal leer en clave de género y reconocer en las obras características del relato fantástico, del policial o de la ciencia ficción, como se estila en estos tiempos, pero también sería saludable leer en clave de poéticas vinculadas a nuestra herencia cultural. Leer o seguir leyendo *Martín Fierro* pero recuperar a Mansilla y su *Excursión a los indios ranqueles*, una escritura nada pretenciosa pero seria en la que se compone una faceta humana del indio invitando a su asimilación (una mirada sobre la otredad, diríamos hoy). En función de ese corpus no estaría mal sumar como lectura el *Juan Moreira* de Eduardo Gutiérrez –una versión más cruda y convincente del otro gaucho poematizado por Hernández- Gutiérrez no tuvo el privilegio de contar con canonización académica alguna, quizás porque su obra nació como novela por entregas, género de moda entonces y orientado a las nuevas masas alfabetizadas. Se me ocurre que compartir fragmentos del Moreira con la exitosa

---

5 Montes, G.. *La Gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, 2006.

película de Favio, podría resultar atractivo para los alumnos e inmejorable oportunidad para vincular cine y literatura.

Pero para no quedar desamparada en mi propuesta de recuperar ciertas voces que desde el pasado histórico literario entiendo son necesarias para interpelar e interpretar el presente, me permito acercar las palabras de Horacio González quien opina que:

Sin volver los pasos sobre el acervo de los textos argentinos con novedosa intención hermenéutica, deshaciendo la capa sedimentada que los recubre de exégesis y disquisiciones ociosas, que si no nacían equivocadas eran recibidas por públicos ansiosos de estereotipos, es muy difícil repensar ningún problema sustantivo del país<sup>6</sup>.

Y es que la enseñanza de la literatura también debe servir para conocernos y repensarnos como país y como región. En tal sentido, la programación escolar amerita ser revisada dando algún margen de presencia a “los nuestros”. Nuestra literatura rica en relatos folklóricos –mitos, leyendas, cuentos-, pródiga en autores, variadísima en temas y marcas escriturarias... Si la escuela no la recupera y la da a conocer ¿quién lo hará? ¿Cuándo será el momento apropiado para que las nuevas generaciones que estamos formando se vinculen con ella? Tal decisión ¿puede quedar librada a un hipotético futuro en el que quien lo desee acceda a esa literatura que la escuela le retaceó?

Hace pocos meses se escuchaban fuertes reclamos y denuncias porque en una importante jurisdicción educativa se pretendía eliminar la materia “historia argentina” de 5to año. No sé si finalmente fue excluida de la curricula, pero la intención existió y cientos de docentes afortunadamente la cuestionaron. En aquellos días yo me preguntaba ¿Por qué nadie alzaría la voz para reclamar el espacio que las literaturas argentinas y latinoamericanas perdieron gradualmente? En las provincias del Comahue, al menos, las “literaturas” del ciclo superior se denominan “Lengua y Literatura”, “Literatura, arte y sociedad” o simplemente “Literatura”. Estas imprecisas denominaciones dan lugar a programas de muy diverso tenor: algunos conceden un lugar preponderante al ensayo en detrimento de autores y títulos literarios, otros perseveran en la vieja propuesta cronológica partiendo del Poema del Mío Cid, o de los Cronistas de Indias, pasando por el modernismo de Darío y llegando a Borges u otro autor más cercano en el tiempo; también abundan los que optan por proponer lecturas que se vinculan intertextualmente y otros que han sido organizados por géneros –narrativa, teatro, lírica, microrrelato, historieta- concediendo más importancia a conceptos derivados de la teoría literaria que a los propios autores y sus obras.

---

<sup>6</sup> González, H, “Indagar el pensamiento nacional” en Diario Página 12, sección Opinión, del viernes, 20 de junio de 2014

Quiero recordar que hasta la gran reforma de los '90 las materias destinadas a enseñar literatura en el ciclo superior, llevaban un gentilicio en su denominación: *literatura argentina* o *literatura hispanoamericana y argentina* o *literatura latinoamericana*. Los CBC para Polimodal las redujeron a esa nominación indeterminada, confusa, pero sobre todo neutra, como si fuera posible pensar la literatura de manera ecuaníme e imparcial. El documento producido por el Ministerio de Educación en 1997 sostiene:

En cuanto a la selección de textos, será necesario reconsiderar los procesos de construcción del canon literario escolar. Este deberá mostrar un carácter abierto a textos significativos de la literatura universal (...) Con respecto a la literatura argentina, se abordara un corpus de textos significativos que permita analizar su relación con procesos históricos, sociales, estéticos y lingüísticos nacionales, regionales y universales.<sup>7</sup>

Aclaro que hasta la Ley Federal y sus derivaciones, la literatura 'universal' no tenía un espacio delimitado en la currícula ni presencia relevante en las materias del ciclo superior, por lo tanto, visibilizarla pudo ser necesario. Sin embargo, su ingreso aconteció casi de inmediato, ya no por una disposición ministerial, sino porque las editoriales escolares, sobre todo aquellas de origen transnacional, se ocuparon de que así fuera<sup>8</sup>.

Transcurridos más de quince años de aquella cuestionada reforma –y sin advertir cambios significativos producidos desde la vigencia de la nueva Ley de educación- ¿no será el momento de revisar lo actuado y proponer las modificaciones que desde el debate surjan como necesarias?

A mi criterio se vuelve imperioso atender y reconsiderar ya no el canon escolar –inexistente en la actualidad- sino la selección de textos que acercamos como lecturas a nuestros alumnos. La literatura que la escuela elija debe ser –como se sostenía en el documento citado- “significativa”, y deberá servir, entre otras cosas, para entender mejor quiénes somos, para conocernos desde nuestra faceta histórica y cultural. Y si esto no lo tenemos en cuenta es probable que en poco tiempo *El señor presidente* de Miguel Ángel Asturias, sea sustituido por *Quien mató al presidente*<sup>9</sup>, uno de los tantos títulos de la serie *Elige tu propia aventura*, que por estos días ha relanzado al mercado editorial Atlántida.

---

7 CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA EDUCACION POLIMODAL Lengua y Literatura Febrero de 1997, disponible en formato PDF, <http://www.me.gov.ar>

8 Deberíamos aclarar que esos “textos significativos de la literatura universal” no son otros que los textos canonizados por occidente. Poco margen tienen en él las literaturas orientales que también deberían formar parte del repertorio “universal”.

9 De Edward Packard. La serie *Elige tu propia aventura* fue duramente cuestionada por Graciela Montes en “El corral de la Infancia” Libros del Quirquincho, 1991, FCE, México, 2001.

