

De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual

Marinela Pionetti¹

Resumen

Los cambios de paradigma en la enseñanza literaria han sido funcionales a las ideologías hegemónicas en distintos momentos desde su constitución. En Argentina, este debate se inicia con el paso de la Retórica al modelo historiográfico, esquema predilecto para la transmisión de valores constitutivos de la nacionalidad. Las características contextuales de las últimas décadas del siglo XIX, producto de las políticas inmigratorias incentivadas previamente, pusieron en funcionamiento estrategias de “argentinización” que encontraron en la escuela el mejor escenario para su transmisión. Así, con la instauración de una Historia de la Literatura Argentina dominada por la ascensión épica de *Martín Fierro*, se configuró el modo de leer literatura y aprender la identidad durante casi todo siglo XX. Actualmente, la implementación de programas que prevén un ordenamiento por cosmovisiones modifica aquella perspectiva, articulando una serie de estrategias de conservación e incorporación nuevos símbolos culturales, proceso que culmina con el ingreso de estas formas a los textos escolares. Éstos, portadores de una lógica de mercado, *aggiornan* su formato a las cualidades que asume la lectura influenciada por los modos impuestos por las nuevas tecnologías y, en este sentido, el siguiente artículo propone una revisión crítica de estas variaciones.

Palabras clave

Historia literaria, literatura argentina, manual, cosmovisión, enseñanza, identidad.

From literary history to another world-view: Reading Argentine literature at school today.

Abstract

Paradigm shifts in literature teaching have been useful for hegemonic ideologies at different times since their establishment. In Argentina, this debate starts with the transition from Rhetoric to the historiographic model, the preferred program for the transmission of values which constitute nationality. Contextual features of the last decades of the XIX Century, resulting from previously supported immigration policies, implemented “argentinization” strategies that found in school the best scenario for their transmission. In that way, by means of the establishment of an Argentine Literature History, ruled by the epic ascension of *Martín Fierro*, the way of reading literature and learning about identity took shape during almost the whole part of the XX Century. Currently, the implementation of programs providing a structured ordering by world-views changes such perspective, formulating a series of strategies focused on preservation and incorporation of new cultural symbols, a process which ends up with the implementation of these structures in textbooks. The latter ones, carriers of a market logic, *update* their format to the qualities assumed by the reading influenced by the ways that new technologies impose on them and, in this sense, the following article suggests a critical review of these variations.

Key words

Literary history, Argentine literature, handbook, world-view, teaching, identity.

La literatura en Argentina comienza a delinear su espacio como disciplina escolar aun ligada al estudio de la Retórica, paradigma hegemónico durante buena parte del siglo XIX. Según Genette², la identificación entre enseñanza literaria/enseñanza retórica era explícita y dominaba el funcionamiento de una metodología que hacía coincidir casi por completo lo

¹ Profesora en Letras (UNMdP). Becaria de Perfeccionamiento por la UNMdP. Cursa la carrera de Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP). Contacto: marinelaionetti@yahoo.com.ar

² Genette, G: “Retórica y enseñanza” en *Literatura y Educación*. Buenos Aires, CEAL, 1992. Estudio recomendable para ver las mutaciones sufridas por este paradigma luego de la imposición de la historia literaria.

normativo y lo descriptivo, ponía el acento en la “elocutio” y justificaba el conjunto de lecturas y ejercicios basados en los clásicos griegos y latinos tomados como modelo de escritura, lo que hacía del estudio de la literatura, aprendizaje memorístico y copia. La refundación del colegio de Colegio de Ciencias Morales en 1863, en adelante Colegio Nacional, fue el escenario de constitución disciplinar que asignó características modernas a la enseñanza literaria y permitió el ingreso de paradigmas vinculados a los objetivos de la clase dirigente. Los planes de 1870 y 1874 introdujeron entre sus innovaciones, la apoyatura de los cursos de “Composición y ejercicios literarios” con los dos tomos de los *Trozos selectos de literatura* de Alfredo Cosson, que contenía fragmentos de obras de autores franceses y latinos traducidos al español, y autores argentinos de cuño neoclásico, cuya organización permite considerarlo el primer eslabón del manual de literatura conocido actualmente. Esto se complementó con el incremento a tres años de literatura, dividida en el mencionado curso de composición, uno de “Oratoria” y otro de “Poesía” que, sumados al tenor “patrio” de las actividades de redacción, sitúan en estos años el inicio de la nacionalización de la enseñanza literaria. Este proceso cobra fuerza hacia 1884, con la coincidencia de la promulgación de la Ley de Educación 1420 y la conformación de la asignatura mediante la confección de planes de estudio que perfilaban sus principales ejes de discusión orientados, según Bombini (2011), a la búsqueda de especificidad de su objeto, de un canon posible, de los saberes a enseñar y de una metodología consecuente con tales propuestas, que derivó en la apropiación de esquemas provenientes de las ciencias sociales.

La historia literaria constituyó un marco privilegiado para la enseñanza en tanto habilitó la invención de una tradición, punto esencial en la formación de las naciones modernas y de los nacionalismos emergentes en este período. Hobsbawm define esta estrategia como “una serie de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas tácita o explícitamente y de una naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición”. Entre estas prácticas, la educación fue uno de los mecanismos más eficaces en la difusión de valores y, dentro de ella, la enseñanza de la lengua y la literatura colaboró con el establecimiento de pautas ordenadoras del conjunto de obras que buscaron probar la existencia de una tradición. La historia literaria permitió “hacer legible” una tradición representativa de un pasado que sostiene la Nación moderna, conformando una estructura maleable a la imposición de patrones asociados a una conciencia de comunidad y, por ende, de ciudadanía.

La adopción de este paradigma tuvo en el currículum humanista el complemento ideal a los propósitos de difundir una conciencia identitaria. Hasta los años en que, con la polémica sobre el criollismo, surge del ambiente letrado el cuestionamiento sobre la posibilidad de otorgar un estatus a la lengua y la literatura argentina independiente de la española, la enseñanza de literatura nacional era literatura castellana desde sus orígenes; nacionalizar la enseñanza era “hispanizarla”. La literatura argentina ingresaba en los programas en forma subsidiaria a la española, lo cual explica que, entre los autores argentinos incluidos se contaran nombres como los de Lavardén y Guido y Spano; más adelante ingresan Sarmiento, Echeverría, Mármol, entre otros, pero sin constituir hasta el momento un corpus diferenciado. Aún persistía un escepticismo generalizado en el ambiente letrado sobre la existencia de una “literatura argentina” propiamente dicha, sostenida en la afirmación de que era imposible la hablar de una historia literaria reflejo una tradición nacional en un país que, precisamente, no la tenía. Un caso que ilustra la

transición hacia la aceptación de una posible historización es Mitre, quien afirma primero que, “en literatura, como en población, la América del Sud está todavía en estado de colonización (...) La mayor parte del terreno no sólo no está cultivado, ni siquiera ocupado, y las colonias literarias carecen hasta de representación”³ mientras que más tarde reconoce que “el génesis de la literatura americana ha salido del caos: ha asumido sus formas y asumiendo rasgos originales, pero todavía no han aparecido en su firmamento los astros que deba iluminar sus grandes horizontes” (Rojas: 37). La cita de Rojas no es ingenua y ese “astro” será su propia obra, destinada a echar luz sobre la producción local; ya en *La restauración nacionalista* adelanta la “urgencia [de] imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la Historia y las Humanidades”, que pondrá a funcionar mediante la *Historia de la Literatura Argentina*, sus implicancias y repercusiones. Con ella emprende: “la reconstrucción total de ese fenómeno [la evolución del espíritu argentino] en todos sus momentos sociales y en todas las manifestaciones estéticas” (35), que probará la existencia de una *argentinidad*, de una “esencia” producto de la fusión de la tierra, el hombre, el idioma y la cultura en nuestro país. El primer tomo se publica en 1917, bajo el título *Los Gauchescos* y contiene una introducción que explicita sus motivaciones, el sistema y la índole de su empresa. Allí justifica su intento de iluminar una literatura que refleja, no sólo una historia y una tradición, sino la esencia misma del habitante de estas tierras; la necesidad de contemplar su componente foráneo constitutivo y el modo en que fue configurándose la conciencia y la cultura del pueblo argentino. Si bien reconoce que podría haber ordenado el material siguiendo criterios como el cronológico o el estético, su apuesta fuerte y –fundamentalmente– su innovación consiste en escribir la historia de la literatura argentina siguiendo la evolución del espíritu nacional desde sus orígenes, lo que le permite asignar a su historia el estatus de “ensayo filosófico” e iniciarla con el estudio de la poesía gauchesca. Estas cuestiones adquieren mayor sentido si se considera que, en 1912 el propio Rojas inaugura la cátedra de Literatura Argentina en la UBA, donde la *Historia...* viene a funcionar, según Hermida⁴, como “apuntes de clase”, texto central para la tarea docente del autor, material de lectura obligatorio para sus alumnos, es la que decide sobre qué se puede escribir, es la bibliografía de los programas de la cátedra creada por él y la que se impone desde ese momento en los planes de estudio de las escuelas nacionales y normales del país (47) y constituye, en adelante, la guía y estructura para el dictado de clases de literatura en la escuela media. Aquí, las consignas de “distanciamiento, pretensión de objetividad y neutralización” características, según Bombini, de la “ley de canonización” que rige la lógica de la historia literaria y del manual de literatura, son insuficientes para calificar las operaciones de selección y ordenamiento de esta obra que constituye, precisamente, el paradigma inaugural por antonomasia del canon en nuestro país⁵. Es decir,

³ Esta y otras apreciaciones de Mitre son citadas por Rojas en la “Introducción” a *Los Gauchescos*, Tomo I de su *Historia de la Literatura Argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires, Losada, 1948. (p.36) Probablemente la idea de referir la “evolución” favorable del pensamiento de Mitre (a quien reconoce, en reiteradas ocasiones, como uno de los historiadores más importantes que le antecedieron) respecto de la posibilidad de establecer una historia literaria argentina, además de ejemplificar con una autoridad este escepticismo previo, pueda ser visto como una de las estrategias esgrimidas por Rojas para legitimar su empresa y destacar su carácter fundacional.

⁴ Hermida, C: “Enseñar a ser nación: la Historia de la Literatura Argentina de Ricardo Rojas” en: *Gestão em Ação*. Salvador V.5. N°2. P39-51, jul/diez. 2002.

⁵ Es interesante recordar la mención que hace Bombini de varias obras –en especial los *Apuntes de Literatura Argentina* (1908) de Alonso Criado– que anteceden a la *Historia* de Rojas. Si bien reconoce que ninguna de

su estrategia destinada a definir el ideal argentino y a nacionalizar la enseñanza consta de una particular historia literaria que oficia como prueba de su existencia y legitimidad: “dar cátedra para *enseñar* la cultura y la literatura argentina, como uno de los medios privilegiados para *enseñar a ser argentinos*” (Hermida: 41, cursivas de la autora). Con ella ingresa definitivamente la literatura argentina a la escuela y se delimita el corpus de obras y autores representativos que permanecerán –con variaciones- durante todo el siglo XX y son redefinidas de manera significativa en los diseños curriculares actuales.

Casi un siglo después, los diseños curriculares correspondientes a la nueva ley de educación sitúan en las Prácticas del Lenguaje un marco general común que justifica la implementación de la nueva terminología –en reemplazo de “Lengua y Literatura”- a partir de definir las como aquellas “formas de relación social que se llevan a cabo mediante, en interacción, y a partir del lenguaje”, delimitando su especificidad en función de la valoración del saber generado en el uso, en la productividad teórica del poder/saber hacer con el lenguaje, y en la consideración del objeto de conocimiento en forma integral, evitando fragmentarlo para su estudio, como ocurre en general con el saber literario⁶. Esto supone el estudio de la lengua y la literatura en contextos de funcionamiento efectivo, partiendo de la premisa de que este conocimiento se produce en forma gradual hacia una mayor complejidad e incrementando el lugar de la literatura como tema que, en el modelo tradicional se remitía únicamente a los últimos años. Una doble lógica de redefinición y redirección surge como parte de un proceso de resemantización del lugar de la literatura en la escuela, que recupera esquemas tradicionalmente desechados e innova en la metodología propuesta para su implementación.

Leer cosmovisiones

La enseñanza gradual de las Prácticas del Lenguaje incorpora en los últimos tres años (ES Ciclo Superior) el estudio de la Literatura como especialidad dentro de su ámbito de uso, lo que supone una continuidad metodológica y un mayor nivel de exigencia en las habilidades desarrolladas durante los ciclos previos. Los contenidos son los mismos para los tres años pero se especifica una “cosmovisión” particular para cada uno; se prescribe: “Leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde predominen las cosmovisiones” míticas y fabulosas, épicas y trágicas en cuarto año; realistas, miméticas, fantásticas, maravillosas, de ciencia ficción y sus mixturas en quinto, y formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación en sexto.

La propuesta de un ordenamiento según distintas “cosmovisiones” rompe con el modelo historiográfico, que es reemplazado por una concepción de la literatura que ya no acude a legitimar contenido local en términos de evolución cronológica sino que instala otro ordenamiento, sostenido en una noción filosófica asociada al modo en que el hombre configura su imagen de mundo de acuerdo con sus representaciones mentales comprendidas y verbalizadas mediante los textos literarios. La elección está fundamentada en una

ellas poseía el estatuto académico de ésta, busca disminuir el carácter fundacional excluyente de la obra de Rojas.

⁶ Cabe recordar, nuevamente, que la lectura directa de los textos y la realización de actividades en función de la experiencia personal del alumno como lector era una de las premisas fundamentales del modelo propuesto por Joaquín V. González.

teorización de Teresa Colomer, que vale citar por para intentar comprender el funcionamiento lógico de la propuesta. Según ella:

(...) Resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre el carácter de “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los “géneros primeros”–, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc. – proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, cómo Reuter o Bronckart (2001)

Basada en antecedentes teóricos, la autora sostiene la capacidad de la literatura de reconfigurar la actividad humana, como discurso capaz de absorber las distintas formas del lenguaje pero reconociendo su estatus estético específico, sin reducirla a ser sólo un discurso social más, como planteaba el enfoque de la Ley anterior. En adelante, se establece el concepto de cosmovisión como criterio de selección de las obras que los alumnos deberán leer cada año, vale decir, se instala una nueva pauta que rige el proceso de canonización de los textos en el ámbito escolar. En el diseño se alude a la gama de posibilidades que contempla cada cosmovisión propuesta en función del sentido amplio del término, y la lógica que ha sostenido esta elección no exenta de arbitrariedad.

Este nuevo esquema instala la problemática en torno a qué textos seleccionar, cómo abordar la lectura y desde qué perspectiva teórica proponer su análisis. La afirmación de que el docente “deberá decidir cuáles son los textos más pertinentes para que los estudiantes lean, considerando el anexo de autores sugeridos donde se han privilegiado autores contemporáneos de literatura en lengua española” renueva la problemática asociada al canon, atribuyendo una responsabilidad específica al diagrama de su entramado, indicando qué y de dónde extraer la materia, pero fundamentalmente a través de la especificación de que la selección debe considerar

- los autores *que no deben dejar de leerse*; es decir, aquellos que el docente considere imprescindibles para la formación de los estudiantes. Conviene abordar estos autores con el grupo completo, dado que esto facilitará la modelización de la lectura (cómo leer, cómo analizar, cómo discutir acerca de lo leído, etc.);
- los autores que los estudiantes eligen grupalmente;
- los autores que cada estudiante elige de manera individual. (p.25, cursivas del original)

Donde los autores “que no deben dejar de leerse” remiten al corpus que antes establecía el paradigma historiográfico y, al igual que aquél, apuntan a “modelizar” la lectura, procurando la emergencia de figuras representativas, pero que ahora surgen de la elección personal del profesor, matizada con la valoración de la elección de los alumnos y la sugerencia del *Anexo*. La atenuación del carácter prescriptivo del diseño y la libertad concedida a docentes y alumnos en la elección de los textos de lectura indispensable, es sólo aparente y reconoce el funcionamiento de una doble lógica de autonomía y ajuste en la búsqueda por imponer un canon sin evidenciar los avatares de toda selección. Aquellos textos propuestos como “anexo”, en forma marginal, al ingresar en el corpus de obras empleadas por los docentes, en los libros y antologías escolares, se ubican en el centro y configuran una especie de canon implícito, construido a la inversa.

Por otra parte, la clasificación y enunciación de las obras dentro del diseño da cuenta una vez más de su carácter eminentemente arbitrario y permite reconocer la base ideológica de dicha selección. No hay una división lógica de las cosmovisiones, sino que se las incluye en función de distintos criterios, así, en cuarto año la mirada mítica y épica son generales pero la trágica excluye a la literatura argentina; en quinto, todos los apartados insisten en especificar que las obras sean “en lengua española”, lo cual ya había sido anunciado en el recorte de contenidos y se aparta de la clasificación al “realismo mágico latinoamericano”, mientras que en sexto, no se segmenta por cosmovisión sino por género y se sugieren distintas estrategias de abordaje, dada la complejidad de la serie. El hecho de que los apartados correspondientes a “la cosmovisión trágica en la literatura española y latinoamericana” en cuarto, y a “poemas satíricos/ humorísticos” en sexto excluyan autores argentinos, y que predominen los españoles, habla de la permanencia de una línea hispanista arraigada en la memoria de la enseñanza literaria escolar en nuestro país, que contrasta con el ingreso de un número significativo de textos argentinos desde el primer año⁷. Se produce un doble movimiento de revalorización y devaluación de la literatura argentina, que la jerarquiza al colocarla junto con obras canónicas universales y la subestima en la ausencia de alusión a obras trágicas, poesía satírica o humorística negando la existencia de una producción valiosa en esta materia. En los últimos años, también se reconoce un desequilibrio respecto de la cantidad de textos contemporáneos incluidos en el *Anexo* en relación con los del siglo XIX que se reducen a seis en los tres ciclos: *Martín Fierro* y *La Cautiva* en cuarto, *Juvenilia*, *Una excursión a los indios ranqueles* y *Cuentos fantásticos* de Holmberg en quinto y *Fausto* en sexto. Es decir, las únicas lecturas del siglo XIX argentino que harán los alumnos –en caso de que los docentes las elijan– serán estas seis obras, lo que corrobora –entre otras cosas– el cambio que se busca instaurar respecto de los esquemas previos basados en la historia literaria, su metodología y corpus. Aquel compendio de obras que fue tomando cuerpo desde el comienzo de la organización secundaria, promovida por el enciclopedismo de Oyuela, consolidado en los años del Centenario con el sostén de la diagramación propuesta por Rojas en la *Historia de la Literatura Argentina* y que perduró hasta la Ley Federal, es reducido actualmente en pos de priorizar la producción contemporánea. La generación del 37 será conocida únicamente a través de *La Cautiva*, sólo se verá la culminación de la serie gauchesca a través de *Fausto* y *Martín Fierro*, la generación del 80 estará representada por *Juvenilia* y algunos cuentos de

⁷ Se trata de una situación inédita en la tradición curricular hasta el momento que, durante los primeros años, pautaba exclusivamente clásicos universales.

Holmberg, con mucha suerte. Los textos sugeridos para la cosmovisión épica en cuarto año, propone el corpus constituido por *Martín Fierro*, *El cantar del Mio Cid*, *El Libro del caballero Zifar*, *La Araucana*, *La Cautiva*, *El Bernardo o La derrota de Roncesvalles*, *La Jerusalén conquistada*, *La cautiva*, *El Eternauta* y “Los niños mártires de Chapultepec”. Este ordenamiento señala una estrategia de colocación en tres direcciones: por un lado, se recupera la operación de la generación nacionalista del Centenario al reafirmar el carácter épico del poema de Hernández entronizado como símbolo de identidad por figuras como Rojas y Lugones; por otro, se revaloriza el carácter universal de la literatura argentina postulado por Borges en 1951, en “El escritor argentino y la tradición” mediante la convivencia de esta obra, *La Cautiva* y *El Eternauta* con otras representativas de la literatura universal y por último, se innova en la equiparación de *El Eternauta* con los demás poemas épicos con lo cual, la historieta, género menor y excluido del circuito tradicional escolar, asume el estatuto de una gesta y pasa a simbolizar, a la par del gaucho, la identidad nacional y los valores colectivos del pueblo. Es posible ver, entonces, una operación de recuperación y renovación ideológica que permite, a través de la revalorización explícita⁸ de *Martín Fierro*, introducir una nueva figura “heroica”, la del *Eternauta*, nuevo representante de nuestra identidad y así re-inventar la tradición nacional, nada menos que en el contexto del Bicentenario.⁹

Leer el nuevo manual

En relación con esto, la implementación de un nuevo paradigma diverso del tradicional, es acompañada actualmente por el modo en que los manuales absorben dichos cambios, en los que se filtra el impacto tecnológico que afecta estas prácticas. El esquema “introducción teórica-biografía de autor-lecturas” que caracterizaba el modelo historiográfico cambia de manera significativa cuantitativa y cualitativamente, ya que no prevé un orden secuencial desde la teoría hacia las lecturas, sino que la información que se supone necesaria para el alumno se disemina en distintas partes de la página, en pequeños recuadros, en algunos casos acompañados por una foto o un dibujo. El contenido teórico se divide en pequeños párrafos que esbozan apenas una mínima explicación, y a su alrededor varios apartados que contienen, en general, datos biográficos del autor en cuestión, breves referencias al contexto de producción de la obra, actividades (en cada hoja hay dos o tres consignas, no más), imágenes, algún dato “de interés” o sugerencias de páginas web a las que se puede recurrir para ampliar la información, todo en forma sumamente sintética. Los fragmentos de literatura tampoco se encuentran en un mismo apartado, sino que están dispersos, al igual que los contenidos, en distintas páginas del mismo capítulo. De manera que se lee yendo de un cuadrado al otro y no a través de párrafos consistentes, configurando una nueva práctica, más cercana a los modos instalados por las nuevas tecnologías que a las formas tradicionales de ejercitarla. La lectura en pantalla, el carácter instantáneo, la velocidad y la posibilidad de acceder a información en Internet, en permanente

⁸ Decimos revalorización explícita porque, si bien durante la Ley Federal, la literatura perdió su estatuto disciplinar legítimo, *Martín Fierro* siguió operando en la conciencia popular como obra paradigmática de nuestra tradición pero en el nuevo diseño ese lugar se pone por escrito en la currícula.

⁹ Cabe recordar que el diseño curricular de cuarto año entró en vigencia en el 2010, en coincidencia con las celebraciones del segundo Centenario de la Revolución de Mayo. La connotación ideológica de este procedimiento es elocuente.

actualización, han encontrado su eco en los libros de texto actuales y así, en la lectura literaria. Esto puede entenderse como una forma de “acercar” la escuela a los chicos, de que encuentren en el manual algo cercano a sus intereses y prácticas cotidianas, y a su vez, constituye una nueva imagen de lector. Se trata de un sujeto activo, que lee saltado, que puede investigar y hacer sus propios recorridos a través de la página y de lo que ofrece Internet, no habituado a leer “extensos” párrafos explicativos en un “libro gordo”¹⁰. Esta imagen de lector, trasladada a la edición escolar, conlleva una nueva concepción del manual que modifica aquella idea de que allí se encontraba “todo” lo que el alumno debía aprender. La pretensión de totalidad que ostentaban estos textos se ve reducida, así, al de una breve guía de apuntes y actividades que pueden acompañar la enseñanza literaria pero que, de ningún modo, puede considerarse suficiente. Tal vez en este cambio, el manual encuentre una nueva - más genuina- función respecto del afán totalizador esgrimido hasta el momento, que es la de ser, verdaderamente, un material accesorio a la lectura literaria en la escuela, en el mejor caso. De lo contrario, es decir, en caso de ser el único medio de enseñanza –como ocurre en muchas ocasiones-, la literatura se verá reducida, finalmente, a una suerte de catálogo en el que se ofrecen pequeñas muestras de nuestra tradición literaria.

Cuando Ricardo Piglia (2005) inicia “¿Qué es un lector?” con una imagen que muestra a Borges leyendo en cuclillas en uno de los pasillos de la Biblioteca Nacional, intentando descifrar el texto que tiene pegado a la cara, dice: “esta podría ser la primera imagen del último lector, el que ha pasado la vida leyendo, el que ha quemado sus ojos en la luz de la lámpara”. En un contexto de cambios en la enseñanza y en los modos de leer literatura en la escuela, esa escena suscita, inevitablemente, una inquietud, la de imaginar que puede ser cierto.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires. Miño y Dávila [2004], 2011.
- Bombini, Gustavo *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009.
- Colomer, Teresa (2001): *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Revista “Lectura y Vida”, año xxii, número I, marzo 2001. En: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf
- Genette, Gérard “Retórica y enseñanza” en: AAVV: *Literatura y Educación*. Buenos Aires, CEAL, 1992.
- Gutiérrez, Juan María *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires.1868*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
- Hermida, Carola “Enseñar a ser nación: la Historia de la Literatura Argentina de Ricardo Rojas” en: *Gestão em Ação*. Salvador V.5. N°2. P39-51, jul/dez. 2002.

¹⁰ Más allá de que no sea una cuestión cuantitativa, cabe tener en cuenta que, a diferencia de manuales como el mencionado de Loprete, que tiene aproximadamente 460 páginas, la edición de Tinta Fresca referida, cuenta apenas con 190.

- Ley Nacional de Educación: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley Provincial de Educación N°: 13.688 en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>
- Piglia, Ricardo *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama, 2005.
- Rojas, Ricardo *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires, Losada, 1948.
- Sardi, Valeria *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Sardi, Valeria “La literatura en los libros escolares, lectura y construcción de identidades nacionales” en: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/sardi.html>