

Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares

CAROLA HERMIDA

(Argentina)

UNMdP - CELEHIS
crlhermida05@gmail.com

Recibido: 10/09/2019

Aceptado: 14/10/2019

Resumen: Los procesos de edición, la materialización de libros industriales o artesanales y las decisiones didácticas que promueven o dificultan ciertas prácticas lectoras a partir de estos dispositivos son aristas de un problema complejo y relativamente joven en el campo de las investigaciones sociales. Como señala José Luis de Diego, “las políticas editoriales no *determinan* las decisiones de los lectores; ni tampoco, inversamente, son los lectores los que *determinan* las decisiones que toman los editores.” (2019, 22). Hay, sí, contaminaciones, encuentros, desencuentros, tácticas y estrategias (de Certeau, 1999) entre las políticas de lectura y las políticas editoriales, que se agudizan si hablamos de la edición y la lectura escolar, particularmente en el caso de los textos literarios destinados a la Educación Media. En este trabajo abordaré estas tensiones en tres casos: las colecciones de “clásicos”, los libros de la denominada “literatura juvenil” (ambas pertenecientes al circuito editorial comercial) y las ediciones artesanales construidas en el contexto escolar, para el desarrollo de las clases de literatura.

Palabras clave: Mediación editorial - Literatura - Escuela Secundaria

Abstract: The process of publishing, the completion of industrial or handmade books and the didactic resolutions that help o made some reading practices hard with these devices are complex. These are relatively new problems in the field of socials investigations. As José Luis de Diego points out “the publishing politics don’t determine the readers’ decisions; neither, inversely, are the readers the ones who determine the decisions that the publishers make.” (2019, 22). There are, however, corruptions, agreements, disagreements, tactics and strategies (de Certaeu, 1999) between the reading and the publishing politics, that aggravated if we talk about school publishing and reading, particularly in the literatura used in Middle School. In this paper, I will explore these tensions in three cases: the “classic” collections, the books of the so called “youth literature” (both belonging to the publishing commercial field) and the handmade publishings crafted in the school context, for the the literature lessons.

Keywords: Editorial meditation - Literature - Middle School

Si hablamos de “literatura escrita”, en la escuela no circulan “textos literarios”: puede haber (o no) bibliotecas con libros de edición comercial o estatal, mochilas con fotocopias, celulares y computadoras con textos digitalizados, e-book, parlantes que reproducen audiolibros, antologías impresas artesanalmente... Estos soportes, lejos de ser accesorios, operan una “mediación editorial” (Chartier, 2000) que se entrama con la mediación docente y será objeto del presente trabajo. Si bien no se trata de condicionamientos determinantes (de Diego, 2019: 22), es interesante analizar cómo estos dispositivos asedian o promueven ciertas prácticas de lectura, a la vez que se ven interpelados por los usos cristalizados o desafiantes que acontecen en la institución escolar. Para abordar esta cuestión, entre los diversos materiales de lectura mencionados, en este artículo me detendré por un lado en dos tipos de ediciones comerciales: las colecciones de clásicos escolares y las de literatura juvenil; y por otro, en las ediciones artesanales de antologías literarias que con frecuencia docentes y/o estudiantes elaboran para desarrollar los contenidos del área en el Nivel Medio.

Los clásicos, estas obras que, al decir de Calvino, “suscitan un incesante polvillo de discursos críticos” (1993, 3), suelen asociarse precisamente con la lectura en

el ámbito escolar y su edición a menudo se dispone en colecciones diseñadas para ese fin. Pero, con similitudes y diferencias, esto ocurre también en las publicaciones de literatura juvenil y en las antologías artesanales que, cuando se transforman en “libros escolares”, visten el *guardapolvo*, ya sea para evitar ese *polvillo* de discursos críticos o precisamente para *guardarlo*, como veremos a continuación.

1. Mediaciones en el circuito editorial comercial¹

a) Las colecciones de clásicos o la hipermediación

Un clásico es una obra que suscita un incesante *polvillo* de discursos críticos...

Ítalo Calvino

Es frecuente establecer un vínculo poderoso entre “los clásicos” y la escuela. Durante años, estos dos universos se sostuvieron y alimentaron recíprocamente. Dice al respecto Paula Labeur:

De la mano de programas oficiales y de sugerencias de lineamientos curriculares, por la lectura académica que se hace de ellos, porque son parte de las lecturas que lxs docentes de la escuela secundaria hacen porque son lectrxs apasionadxs, por las selecciones de editoriales escolares, algunos textos llegan a la horas de Lengua y Literatura de la escuela media y allí se quedan... Son los clásicos escolares. (2019, 31)

No voy a abordar aquí el problema de la definición de “los clásicos” ni de los “clásicos escolares”, pero sí interesa pensarlos como aquellos textos que “allí se quedan”, como dice Labeur. A raíz de esto, desde el punto de vista de la edición, se trata de proyectos que ofrecen ciertas certezas y que suelen ser rentables (o solían serlo hasta la difusión de las plataformas digitales que los ofrecen en forma gratui-

¹ Una primera y más detallada versión del análisis de las mediaciones editoriales en las colecciones de clásicos escolares y de literatura juvenil fue presentada en Hermida, 2019a.

ta), ya que a menudo no pagan derechos de autor y se venden a un público escolar casi cautivo (especialmente si se han tomado ciertos recaudos editoriales para ello).

En Argentina, desde mediados del siglo pasado, se fueron afianzando las colecciones de “clásicos” de la literatura destinadas a un uso escolar, en función de los sucesivos paradigmas imperantes en la enseñanza en el Nivel Medio y los contenidos del curriculum (Bombini, 2004). Así, a partir del proyecto pionero de editorial Kapelusz, *Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU)*, se multiplican propuestas editoriales que incluyen en su catálogo los títulos que integraban los antiguos programas de “Literatura Española” y “Literatura Argentina” y que luego se fueron *aggiornando*, en un proceso de inclusiones, exclusiones, adaptaciones y reediciones. Surgen así, por ejemplo, “Leer y Crear” (LyC) de Colihue, dirigida por la profesora Herminia Petruzzi, o “del Mirador” de Cántaro, con el slogan “Literatura para una nueva escuela”, entre otras. Estas colecciones dan cuenta de la “canonicidad dinámica” con la que se ha construido el corpus de clásicos para la Educación Media. Es Paola Piacenza (2012) quien retoma este concepto a partir de los trabajos de Even-Zohar (1990) para analizar la conformación del canon escolar argentino y señala:

La canonicidad dinámica sería la que propiamente genera un canon porque las obras canónicas resultan ser aquellas que sobreviven las ‘luchas de canonización’: de este modo, la obra trasciende su condición de objeto (santificado) para convertirse en un ‘conjunto de instrucciones’ (12) en tanto que modelo. (Piacenza, 2012:110)

De este modo, las “obras canónicas” se conciben como conjunto de instrucciones tendiente a instaurar determinados “modos de leer” (Ludmer, 2015), que intentan pautar no sólo *qué se lee*, sino también (y tal vez especialmente), *desde dónde se lee* y, en consecuencia, qué sistemas de interpretación se ponen en práctica. Por lo tanto, la relación especular entre los listados de autores y títulos presentes en los programas escolares, los manuales y los catálogos que diseñan estas editoriales es solo uno de los aspectos a considerar, quizás el más evidente. Pero, la mediación editorial no consiste solamente en seleccionar estos textos, sino en transformarlos en libros, o mejor, en un tipo particular de libros, los escolares (Johnsen, 1996).

Con este fin, desde lo material, las editoriales publican ejemplares económicos, con tipografía pequeña y pocos márgenes, con ilustraciones en general poco cuidadas y un limitado uso del color, en papel barato. El libro no es en este caso un objeto de culto o que se trabaje para despertar un particular placer estético por su diseño, sus imágenes ni sus juegos tipográficos; no son ejemplares de tapa dura, el papel no corre fácilmente, son pequeños (cómodos para trasladar y llevar junto a los demás útiles escolares, pero incómodos para leer). Estas condiciones, al decir de Chartier (2000), no son accesorias sino que conforman una auténtica “mediación” entre el texto y el lector, en tanto “permiten” y “regulan” determinadas prácticas y formas de acceso. Sin embargo, como sostiene E. Rockwell (2005), las regulaciones no son omnipotentes y los lectores construyen sus propias *lectios* aún a contrapelo de estos intentos de condicionamiento.

Más allá de estas cuestiones materiales, los múltiples paratextos presentes en estos dispositivos también intentan configurar modos de leer. Como señala Alvarado (1994), los paratextos operan como “instructivos” y “guías de lectura” y en este sentido, son herramientas fundamentales para la conformación de estas ediciones de clásicos, concebidas como “conjunto de instrucciones” (Even-Zohar, 1990).

Aquí, la lectura literaria se presenta como una práctica totalmente pedagogizada, perteneciente al espacio del aula y regida entonces por preceptos, usos y rutinas propios de la lectura escolar. Ni el libro como objeto ni la forma de leerlo propician el surgimiento de una experiencia estética extraescolar. Al contrario, se trata en general de una práctica tutelada por imposiciones institucionales cristalizadas: un abordaje biografista, sustentado por la concepción de la literatura como reflejo de la realidad socio-histórica; la inclusión del texto en una o varias series, de forma tal que el lector se acerque a él con estructuras y saberes prefijados; la lectura aplicacionista, pautada por la explicación y valoración del texto formulada por especialistas en las páginas iniciales del libro; la vigilancia lingüística y semántica concretada a partir de las notas al pie e ilustraciones figurativas; la presentación de numerosas “guías” o “consignas” a menudo tautológicas, que proponen repetir lo que los paratextos iniciales explican y que presentan el texto casi como una excusa para poder llevar a cabo lo realmente importante en la escuela: las actividades.

Si bien hay excepciones, en general, la materialidad del objeto libro y estos “umbrales” (Alvarado, 1994), constituyen una poderosa mediación entre el texto y

el lector concebido de este modo como un sujeto débil, que accede a esa experiencia en un marco de obligatoriedad institucional y no por gusto o inquietud propia, al cual hay que plantearle no solo las respuestas sino también los interrogantes y las búsquedas que debe emprender en esa tarea, incapaz de asumir la lectura con autonomía, necesitado de numerosos dispositivos de acompañamiento y sostén. Este andamiaje se concreta suministrando información teórica, contextual o biográfica, ese “polvillo de discursos críticos” al que alude Calvino (1993), así como interpretaciones ya consagradas y actividades que demuestren cuál es la finalidad de la lectura literaria. Se concreta de este modo una *hipermediación* que asedia al lector y al texto (y a menudo también al docente), conformando una zona protegida y cuidada que tutele las lecturas posibles. El texto, vestido y cubierto por un guardapolvo almidonado, que impide que se vean su cuerpo y sus pliegues, ingresa a la escuela como un buen alumno que se adapta a la vigilancia pedagógica y disciplinar. A través de estas operaciones, se promueven determinados *habitus*, ciertas formas de acceso y prácticas, que buscan delimitar un lector-alumno, e, incluso, si ampliamos más la mirada, prefiguran también cierto modelo de consumidor y de ciudadano.²

El libro escolar así conformado se presenta como un dispositivo en cuyo entramado se anudan tensiones “entre el saber disciplinar, la funcionalidad didáctica y el mercado” (Baigorri, 2019). Sin embargo, más allá de estos intentos, la práctica lectora puede escaparse de esos límites, ya sea porque el docente invita a otras formas de acceso o elude los caminos prefijados, o porque los mismos lectores leen a contrapelo, hacen comentarios y preguntas que disparan nuevos sentidos, distintos de aquellos que aparecen en la nota al pie, evitan los paratextos, inician la lectura sin seguir el orden prefijado, intervienen las ilustraciones y transforman las consignas propuestas. Es decir que aún en estos casos de tanto condicionamiento, el poder de esta mediación editorial no es absoluto y el lector dispone de ciertas “tretas”, como diría Ludmer (1985), para eludir las regulaciones.

² Dice Kuentz: “...una vez terminada la clase ya no se leen los ‘clásicos’, pero el alumno aprendió cierto modo de lectura. El alumno se convirtió en ‘público’, en un espectador ‘dócil’ de la publicidad y de su variante oficial, la información. El discurso sobre los textos produce este consumidor ‘privado’, para él la obra de arte es un objeto de apropiación individual y solitaria. Es el ‘cliente’ ideal, el que escucha.” (1992. p. 64).

b) Literatura juvenil o la mediación indirecta

El cuestionamiento al modelo historiográfico en la enseñanza literaria, sumado al replanteo de los límites de la institución y *el* canon literario, ha posibilitado el ingreso en las aulas argentinas de títulos, autores y géneros impensados años atrás, entre ellos, la denominada “literatura juvenil”, a la que me referiré a continuación. El objetivo aquí no es indagar acerca de su valor literario, su calidad estética o la importancia de su inclusión en un programa destinado a la formación de lectores, sino estudiar cómo opera en este caso la mediación editorial y qué puntos de contacto y diferenciación pueden observarse con respecto a lo señalado en el apartado anterior.

En Argentina, la primera editorial que apuesta por este tipo de materiales es Colihue en 1983, con la publicación de *El visitante*, la novela de Alma Maritano y sus secuelas, que se incluyen en el catálogo de la colección Leer y Crear, a la par que *Martín Fierro*, *Don Segundo Sombra* o *Facundo*. Sin embargo, andando los años 90 y visto el éxito editorial que implican, la mayoría de las editoriales vinculadas con la realidad escolar comienzan a diseñar colecciones independientes especializadas. El corrimiento del Estado en las políticas de lectura (escolares y extraescolares) de esos años deja un vacío del que rápidamente se apropian las editoriales, ofreciendo manuales, colecciones literarias, incluso cursos y planificaciones prefabricadas para dar respuesta a las transformaciones curriculares. En este contexto, los catálogos destinados a la literatura juvenil no se presentan como productos diseñados para un uso pedagógico, aunque su principal mercado de consumo es la escuela. Las operaciones para mediar entre los textos juveniles y los lectores no se concretan en estos casos en el interior de los libros, no se plasman en paratextos explicativos o en listados de actividades, sino en acciones publicitarias y de difusión, que circulan por diversos canales, destinadas tanto a los jóvenes como a sus docentes.

Las editoriales que lideran la venta de libros escolares, cada vez más abroqueladas en empresas monopólicas y multinacionales, incluyen entonces en sus catálogos colecciones como las que describimos más arriba, y otras en las cuales publican libros menos enmarcados, como la colección “Loqueleo” de RMH (que hoy edita títulos aparecidos anteriormente en Alfaguara Juvenil, Primera Sud-

americana, Libros del Malabarista, etc.), “Zona Libre” de Norma, “Aladelta” de Edelvives, entre otras. Estos volúmenes comparten con los analizados anteriormente las condiciones materiales (en general son también de pequeño formato, tapa blanda, papel de baja calidad, sin ilustraciones o pocas en blanco y negro, etc.), pero no suelen incluir notas, prólogos ni propuestas de trabajo. Si bien no están destinados exclusivamente a un consumo escolar, como el principal mercado sigue siendo la escuela (a menudo se trata incluso de públicos cautivos), estos dispositivos siguen operando para mediar y consolidar el protocolo lector escolar a través de otros medios. Tal como señala Ruiz Luque (2019), en los grandes sellos editoriales, esto se concreta principalmente a través de la promoción en las escuelas, las redes sociales y el entorno digital y los encuentros culturales, así como mediante la inclusión de estas lecturas o fragmentos de ellas en los manuales editados por el mismo sello.

En el apartado anterior decíamos que los libros incluidos en las colecciones de clásicos escolares vestían un guardapolvo almidonado para ingresar a la escuela; en este caso, si seguimos con la metáfora, podríamos pensar que el guardapolvo está disponible, guardado en un mueble, pero listo para lucirse cuando la ocasión lo amerite.

Se establece de este modo una *mediación indirecta*: los “promotores” median entre el catálogo de literatura y los docentes, con el fin de lograr la “venta por prescripción” (Tosi, 2018), y luego los docentes median con sus alumnos para que se concrete el acto de lectura. A menudo, los profesores reciben material complementario (guías para el trabajo en el aula, modelos de planificaciones, propuestas para elaborar itinerarios que incluyan diversos títulos de la colección, libros de obsequio, acceso a capacitaciones y plataformas digitales), así como el ofrecimiento de la visita del autor a la escuela.

Esta mediación “cara a cara” (entre el promotor y el profesor, pero también entre el autor, el ilustrador, el docente, el bibliotecario y los alumnos), promueve ciertas representaciones en torno a la lectura y busca configurar también ciertos modos de leer: se intenta vincular al lector con la literatura desde la cercanía, desacralizando a los distintos agentes que intervienen en la gestación del libro, presentándolos como trabajadores y profesionales que pueden contar su experien-

cia, responder preguntas y atender a las cuestiones que los lectores plantean a viva voz o a través de un entorno digital. En este sentido, es interesante comparar las biografías que aparecen en las colecciones tradicionales y el distanciamiento que generan entre los “autores”, en tanto artistas que integran “vida y obra”, frente a los brevísimos textos más sugerentes, frescos y convocantes de las biografías que se encuentran en las contratapas de las novelas juveniles. Paralelamente, más allá de estas escuetas escrituras en torno a los textos, las editoriales construyen también una “mediación digital” a través de diferentes canales: páginas web, páginas de facebook, twitter, gacetillas virtuales, envíos segmentados de correo electrónico, etc.³

Tanto las colecciones de clásicos, como las ediciones de literatura juvenil, entonces, ponen en escena distintas mediaciones (más o menos explícitas en las páginas del libro, según el caso) tendientes a construir la práctica lectora como una práctica escolarizada, que exige desarrollar ciertos *contenidos*, que debe ser ejercitada a través de *actividades* y *evaluada*. A su vez, todo esto se enmarca dentro de ciertos paradigmas disciplinares, pedagógicos y políticos, dando cuenta de determinadas representaciones acerca de lo que es un lector, particularmente un lector adolescente, y un alumno. Más allá de la efectividad que estas operaciones tengan, ya que como hemos dicho a menudo son vulneradas, lo que interesa aquí es el intento de mediación que evidencian y los supuestos que sustentan estas prácticas. La lectura literaria se circunscribe en general a la narrativa y especialmente a la novela breve realista; es presentada habitualmente como una práctica que promueve la identificación, que aborda cuestiones vinculadas con las temáticas y preocupaciones que supuestamente interesan hoy a los adolescentes; son libros cómodos para llevar a la escuela, accesibles (porque están disponibles en librerías y circuitos de venta escolar y porque su breve extensión permite que un lector en formación pueda leerlo en forma completa), cuya lectura no hay que interrumpir para ir a

³ En la página de Loqueleo, por ejemplo, una de las más completas en este sentido, encontramos información sobre los autores y links destinados especialmente a los docentes con “guías de actividades”, “proyectos de lectura”, “proyectos para seguir a un autor”, la “plataforma de comprensión lectora”, definida como una “herramienta digital, atractiva y gamificada que complementa la lectura del libro impreso con actividades creativas e interactivas” (<https://www.loqueleo.com/ar>)

buscar información contextual o política y que no requieren por tanto de paratextos explicativos ni de tutelaje pedagógico explícito; son libros cuyos autores e ilustradores son sujetos a quienes se puede conocer y con quienes se puede incluso conversar (en la escuela, en las ferias del libro o desde la virtualidad) acerca del sentido del texto; son textos despojados del “polvillo de la crítica”, que suelen llegar limpios y vírgenes para un consumo más desprejuiciado y directo, sin generar demasiados conflictos, con todas las ganancias y pérdidas que eso implica para el mercado y para la escuela. Pero, si hace falta, el guardapolvo también está ahí, disponible ofrecido por la editorial, en caso de que la escuela exija su uso.

2. Ediciones artesanales o cómo sacudirse el polvillo

Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude permanentemente de encima

Ítalo Calvino

Frente a estos intentos de condicionamiento generados a partir de la mediación editorial, numerosos docentes realizan propuestas alternativas, que escapan a las imposiciones del mercado o los sentidos clausurados. Así, surgen antologías artesanales que suelen circular en las aulas frecuentemente también en formato digital, lo que permite la inclusión de producciones audiovisuales. Puede habilitarse de este modo una expansión del concepto “literatura”, cánones alternativos y también otros “modos de leer”, que “sacudan el incesante polvillo” del que hablábamos en los apartados anteriores. Como señala Bombini (2015), estos “materiales educativos” artesanales dan cuenta de cierta autonomía del campo educativo y postulan a un docente que no se limita a aplicar mandatos literarios o pedagógicos y a lectores que no son considerados exclusivamente como “alumnos”.

Si pensamos entonces con Gerbaudo (2011) en un “docente productor” o “autor del currículum”, estas ediciones elaboradas por los profesores y/o por los propios alumnos de Nivel Medio se constituyen en valiosos dispositivos para analizar las operaciones que ponen en práctica sus compiladores y para apostar también

por otras mediaciones posibles. En la formación de lectores, la mediación es necesaria; solo se trata de no dejarla en manos de proyectos que tomen decisiones homogeneizadoras regidas por criterios económicos y facilistas, y tomar conciencia de que el puente que construimos entre los textos y los lectores no se monta exclusivamente con las intervenciones docentes en el aula, sino también con los materiales y soportes que pueden habilitar encuentros o desencuentros con la literatura.

Estudiar estos materiales supone una dificultad metodológica, ya que no contamos en este caso con los catálogos de las editoriales ni con las páginas web a partir de las cuales podamos recortar un corpus para el análisis. Indagar estos dispositivos que pueden ser efímeros, contruidos *ad hoc*, dispersos en bibliotecas escolares, pero también blogs, facebook o aulas virtuales implica tener presentes las advertencias que Chartier (1999) y Rockwell (2005) plantean a quienes decidan indagar las “prácticas lectoras”: “es difícil reconstruir el entramado de una práctica cultural a partir de la documentación usual de un historiador” (Rockwell, 2005: 14). Por tanto, para dar cuenta de este tipo de publicaciones, me centraré en un caso particular, sin pretender de este modo acceder a conclusiones universales ni absolutas: las antologías elaboradas por los docentes en formación del Profesorado en Letras de la UNMdP, como trabajo final para el Seminario sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura, cursado en 2018.⁴ Del mismo modo que la lectura de un molinero del siglo XVI no le permite a Ginzburg (2016) explicar las prácticas de lectura populares por ese entonces, ni el registro de la docente mexicana estudiado por Rockwell (2005) tiene la pretensión de dar cuenta de las maneras de leer en la escuela en México a fines de los años 70 del siglo pasado, tampoco aquí se aspira a describir los modos en que los agentes implicados en el acto educativo median actualmente con los textos al construir sus ediciones artesanales. Se trata en cambio de un análisis puntual que apunta a señalar opciones didácticas, editoriales y también políticas a partir de un corpus acotado de análisis.

El corpus surge, como he dicho, de las antologías elaboradas por los asistentes

⁴ Una primer análisis de estos materiales fue expuesto en *Congreso de la cátedra Unesco para la lectura y la escritura*: Hermida, 2019.

al seminario dictado en 2018, en el cual luego de abordar obras propias de la llamada “literatura infantil y juvenil”, la novela gráfica, los guiones, el libro álbum, etc., propusimos como trabajo final la elaboración de una antología artesanal, destinada a un circuito escolar, integrada por diez textos literarios pertenecientes a géneros diversos, a partir de una temática a elección (una cosmovisión, un personaje, un problema retórico, etc.). Para ello, tenían que redactar el título correspondiente e indicar en qué colección podría incluirse; escribir un paratexto introductorio en el que se fundamentara la selección realizada y se brindara información acerca de los géneros elegidos; elaborar el índice, estableciendo de este modo formas de organización y recorridos posibles y un paratexto final en el que se incluyeran consignas de lectura y/o producción.

Estos trabajos finales podrían considerarse como “materiales educativos”, definidos por Bomibni (2015) como producciones surgidas por y para un contexto escolar, que dan cuenta de cierta selección literaria y, en este caso también, de determinado “aparato interpretativo”, ya que se incluyen paratextos con definiciones, contextualización y propuestas de lectura y escritura. Estos materiales permiten de acuerdo con el autor, “avanzar en un conocimiento sobre las prácticas sociales de lectura” y a su vez “indagar en la comprensión de esas lógicas de aula como modos específicos de producir procesos de selección” (24-25). Estos objetos testimonian así cierta autonomía del campo pedagógico que se muestra no como un simple reproductor de los mandatos de la academia o del mercado, en tanto postulan a un docente que no se limita a aplicar imposiciones literarias o pedagógicas, ni a utilizar los libros disponibles en el mercado editorial escolar.

Los textos que integran las antologías así elaboradas, que se presentan en formato digital e incluyen las direcciones electrónicas de las obras elegidas siempre que fuera posible, dan cuenta de diversidad de géneros, incluyendo varios de los llamados “menores” o poco transitados en las aulas universitarias. Si bien esta variedad está de algún modo impuesta por los contenidos vistos en el seminario, es también posible gracias a los saberes, gustos, prácticas y *habitus* que los estudiantes han construido por fuera de su paso por profesorado.

Los antólogos llevan a cabo una selección que habilita la inclusión de cómics, cortos audiovisuales, canciones, novelas juveniles, libros álbum y los ponen en

diálogo con obras más canónicas o de circulación más frecuente tanto en la escuela como en la universidad. Por otro lado, más allá de sus propias preferencias y de los condicionamientos de la consigna, eligen pensando en los destinatarios de esa antología (el docente del Nivel Medio y los adolescentes que lo cursan) y del curriculum vigente actualmente en ese contexto. Como docentes en formación, también tienen en cuenta el aprendizaje que esas obras posibilitaban, como diría Privat (2001), y las relaciones que permiten establecer dentro del corpus recortado.

Otra cuestión para destacar es que leen las obras en sí, más que los paratextos que las circundan. Esto que pareciera una obviedad, es sin embargo interesante, ya que es frecuente en la lectura universitaria la consulta de reseñas, críticas, resúmenes, introducciones y prólogos, a veces incluso en detrimento del texto en cuestión (Rockwell, 1992). Esta costumbre de detenerse en los “arrabales” más que en la obra, también es una rutina habitual en la escuela media desde hace décadas, como ha demostrado G. Bombini (2004). Sin embargo, en estas antologías se rompe con este gesto cristalizado y se invita en cambio a la lectura de los textos literarios propiamente dichos.

Ahora bien, más allá de esta selección textual variada, ¿qué leen en estos textos los estudiantes de letras, posicionados aquí en un rol que se apropia de las decisiones del director de colección o del editor?, ¿qué sentido le dan a lo que leen?, como diría Ludmer (2015), o en todo caso, ¿qué pretenden que lean los destinatarios de las antologías que han elaborado? Veamos algunos casos:

Hay quienes leen procedimientos retóricos, como Laura quien titula su antología *Descenso por la madriguera del absurdo. Antología de relatos sin sentido*. Aylén, en cambio, lee un procedimiento metaliterario y pone el foco en la escritura que reflexiona sobre sí misma, que se cuenta, se analiza, se exhibe. Por eso, titula su antología *Cuento que cuento: la escritura y creación literaria desmanteladas*. Hay otras que eligen leer la construcción de personajes arquetípicos, como hace Lara en *Madre NO hay una sola* e invita a realizar un recorrido por libros álbum, literatura digital, obras teatrales, etc. o María Victoria en *Nuestro orden de cosas*, donde incluye textos sobre las infancias, las familias y las maternidades, desde una óptica que busca priorizar las preocupaciones e interrogantes del destinatario adolescente; o Tomás en una antología que elige a los antihéroes como catalizador, donde además de los

textos que tradicionalmente hemos leído en la escuela media en torno a este tópico, incluye también *Kryptonita* (Oyola, 2017), *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2014), la película *Piratas del Caribe* o *La ciudad ausente* (Piglia, 2013).

También encontramos a quienes optan por leer los vínculos entre la literatura y otros discursos sociales, la historia, la ficción y la memoria, como Lucía con *La huella de la memoria* o Milagros con *(Pos)Memora(s) e identidad(es): conversaciones sobre el pasado que nos pesa*; hay quienes deciden explorar los géneros más populares en la escuela secundaria (como el policial, el fantástico, la ciencia ficción) a través de recorridos que incluye series, películas, novelas, microrrelatos digitales, historietas, etc.

A su vez, se presentan antologías que retoman los temas “universales” de la literatura, como “el amor” o “el viaje”, pero a partir de un productivo estallido de ese tópico, como puede verse *Espacios, desplazamientos, fronteras. La literatura y sus viajes*, en la que Martín parte del viaje más clásico de todos, *La Odisea*, para llegar al exilio, los arrabales y los viajes microscópicos, lo que le permite transitar videopoemas y libros álbum.

En función de la consigna propuesta, todas las antologías leen desde un cuestionamiento a cierto canon cristalizado, a la literatura concebida como “bellas letras” o “patrimonio” universal que la escuela debe transmitir. En todos los casos se intenta propiciar un encuentro con una pluralidad de textos que lleve a una apropiación por parte de un lector, cuyos saberes y experiencias son valorados, desde una perspectiva sociocultural.

Por otro lado, no encontramos aquí paratextos que condicionen la interpretación; los textos no son ejemplos de lo que explican las introducciones ni espacios en los cuales detectar, marcar, encontrar, subrayar, copiar o clasificar lo enunciado en los prólogos. Al contrario, los antólogos justifican sus recortes presentándolos como tales, apelando a un destinatario que deberá comprometerse en la experiencia lectora. Por eso, cuando Lautaro introduce su antología titulada *Escribir en la periferia* comienza así: “La presente antología se destina a jóvenes que habitan la ciudad y sus márgenes. Si en este momento alguien les preguntara dónde viven, seguramente responderían en Buenos Aires, Rosario, Chascomús, Luján, etcétera...” Se invita así a leer desde las propias palabras e hipótesis, presentando a la

lectura no como un patrimonio de especialistas, sino como una práctica abierta y convocante, frente a la cual nadie está desprovisto de saberes.

Se leen entonces distintos géneros, desde las propias vivencias, a partir del tópicico propuesto por el docente-antólogo, que se define así como un mediador, que selecciona e introduce textos variados, pensando en un lector joven capaz de acceder a esas escrituras sin necesidad de densos aparatos interpretativos impuestos, aunque con la posibilidad de enriquecerlas con los aportes y las vinculaciones que este profesor-editor puede brindar.

Lejos de ubicarse en el lugar del “maestro explicador”, los paratextos construyen a un “maestro ignorante”, al decir de Rancière (2003), ya que abren interrogantes e invitan a explorar. Así, Laura redacta la introducción de su *Descenso por la madriguera del absurdo* en un lenguaje profundamente metafórico, en primera persona del plural, estableciendo un paralelismo entre antólogo y lector, a la vez que entre la experiencia de la lectura y este descenso. Entonces se pregunta:

Pero, en estas vueltas que damos por el aire, nos mareamos y nos encontramos con un texto que plantea aún más interrogantes en nuestra antología: *Historias de Cronopios y de Famas* de Julio Cortázar. Aquí nos hallamos ante una problematización del género: ¿es cuento, novela, relato? ¿Literatura para adultos, para niños, para jóvenes? Quizás confundirnos era la intención en un afán de construir algo nuevo e ir contra la tradición...⁵

Un enunciador que no afirma ni explica, sino que pregunta, hipotetiza o arriesga. Las figuras retóricas abren el juego ya en los paratextos y generan nuevos pactos. Del mismo modo que aquí Laura nos habla del texto como madriguera por el que caemos, Mariano en su antología sobre el género policial invita al lector a convertirse en detective y reitera así la necesidad de averiguar, hacer preguntas, interpretar pistas:

⁵ Todas las citas están tomadas de las antologías elaboradas por los estudiantes de la cursada 2018.

El cargo de investigador literario...será el que deberán desempeñar aquellos que se atreven a ingresar, bajo su propio riesgo, en los vericuetos de la presente antología. Habrá, por supuesto, pistas que interpretar, coartadas que desarmar, dudas que despejar, un sinfín de averiguaciones que hacer...

Así, docentes y estudiantes leen desde la valoración de la propia experiencia lectora, sin la aplicación de una teoría literaria o un modelo impuesto exteriormente, definiendo a la lectura como una práctica personal a la vez que comunitaria, que se enriquece con el intercambio que puede darse en la comunidad del aula.

Las propuestas que se incluyen en las páginas finales también abonan esta concepción acerca de la lectura literaria. En lugar de proponer un pacto de lectura tautológico, las consignas de interpretación apuestan a la reflexión. De este modo, Tomás, en *Por fuera de la ley. Figuras (anti)heroicas en los bordes*, pregunta:

Tanto en *Private Eye*, en el musical del Fantasma de la Ópera y en *V de Vendetta* hay personajes que usan máscaras. ¿Por qué creés que ocultan su rostro? Si fueran héroes y no anti-héroes, ¿creés que lo harían? ¿Se te ocurren otros personajes que conozcas que también usen máscaras y por qué?

A su vez, hay un predominio de consignas orientadas a la reescritura, lo que evidencia una valoración de la escritura de invención como una práctica que produce conocimiento sobre la literatura y sus convenciones. Los géneros propuestos, en consonancia con el *corpus* presentado, también dan cuenta de cierto posicionamiento. Así, invitan a escribir “*threads* de Twitter”, guiones, booktrailers, videos para el canal de Youtube “Te lo resumo así nomás” o incluyen desafíos como el siguiente, ideado por Aylén:

...luego de la lectura de *Los vecinos mueren en las novelas* conviertan a Emma y a John en tuiteros empedernidos que solo con sus tuits logran llegar a ser TT. Para ello, imaginen que, mientras mantienen la conversación en casa de Emma, ambos personajes constantemente publican tuits desde sus respectivos perfiles...

Como puede verse, a través de estas antologías, los docentes en formación evidencian modos de leer plurales, que se nutren de sus propias trayectorias lectoras, gustos y *habitus*, que recuperan las prácticas transitadas en la universidad pero las refrescan en función de los nuevos destinatarios, superando imposturas y prácticas rutinarias y cristalizadas.

Se construye así un nuevo tipo de mediación, que intenta eludir las imposiciones homogeneizadoras del mercado editorial y que abre puertas, evidenciando que las decisiones que transforman un texto en un libro (aunque este sea artesanal o digital) no determinan las prácticas lectoras, y que los lectores tampoco lo hacen, aunque pueden ser escuchados y atendidos en el transcurso de estas transformaciones.

Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Baigorri, A. (2019). El clásico Facundo y mediación editorial. Tensiones entre saber disciplinar, funcionalidad didáctica y mercado en la enseñanza de la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Volumen 4, Número 8, pp. 74-89. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3290>
- Bombini, G. (2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. Año I, Nro 1, 21-32).
- (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets. Disponible en: [www.urbinavolant.com > archivos > literat > cal clas](http://www.urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas)
- Chartier, R. (1999). Entrevistas. *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). La mediación editorial. En *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa, pp. 169-183.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición*. Buenos Aires: Ampersand.
- Even-Zohar, I. (1990). "Polysystem Theory". *Poetics Today*. Año 1, Volumen 1. (Primera traducción de Ricardo Bermúdez Otero). Disponible en: <https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como *autor* del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 17-27). Rosario: Homo Sapiens – UNL.
- Ginzburg, C. (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Buenos Aires: Ariel.
- Hermida, C. (2019a) Mediación editorial y formación de lectores. Presentación en la Mesa Semiplenaria Literatura y Formación de Lectores, en el *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizado por el Profesorado Universitario en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades (UNSAM), el 23 y 24 de agosto de 2019 en el Campus Miguelete. Buenos Aires.
- (2019b). Modos de leer en el Profesorado en Letras. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de la Cátedra Unesco*, organizado por la Facultad de Humanidades de la UNMdP y la Cátedra Unesco, del 4 al 6 de abril, en la ciudad de Mar del Plata.

- Johnsen, E. B. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer*. Buenos Aires: Unipe. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>
- Ludmer, J. (1985). *Las tretas del débil. La sartén por el mango*. Puerto Rico: El Huracán. Disponible en: <https://literaturaanimada.files.wordpress.com/2014/03/ludmer-tretas-del-dc3a9bil.pdf>
- (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107-124.
- Privat J. M. (2001). Socio-lógicas de la lectura. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, n° 1, septiembre, 47-63.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rockwel, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: El Hacedor – Jorge Baudino Editores. Año 3, Número 3 (pp. 12-31).
- (1992, junio). Los usos magisteriales de la letra escrita. *Nueva antropología*. Año XII, Nro. 42, pp. 43-55.
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Volumen 4, Número 8, (4-14). Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>