

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES
MENCIÓN LITERATURA**

**GÉNERO Y LITERATURA
EN MANUALES PARA LA
ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA
(1984- 2011)**

PAMELA VIRGINIA BÓRTOLI

Índice

Agradecimientos	4
Instantáneas autobiográficas	6
Liminar	8
1984-1993	
1. La restitución democrática	28
1.1. El gobierno de Raúl Alfonsín(1983-1989)	28
"Con la democracia se come, se cura y se educa"	29
Primeras conquistas en la era democrática: el feminismo como motor	51
1.2. El primer gobierno de Carlos Saúl Menen (1989- 1995)	58
"La falla del estatismo"	60
Políticas públicas en materia de géneros y sexualidades: avances y retrocesos	62
1.3. Manuales escolares con sello de autor	67
1.3.1. El caso Santillana	69
<i>Lengua y Literatura 1</i> (1988): un germen	76
1.3.2. El caso Kapelusz	86
La puja entre lo residual y lo emergente	88
1.3.3. El caso Del Eclipse	96
La serie "Para comunicarnos": algunas grietas	99
Conclusiones parciales	103
1994-2002	
2. Los gobiernos del periodo neoliberal	106
2.1. El segundo gobierno de Carlos S. Menem (1995- 1999)	106
Una propuesta educativa "modernizadora"	110
El reconocimiento de las mujeres y el cuestionamiento de la identidad unitaria	121
2.2. Un periodo de vaivenes e inestabilidad (1999- 2003)	128
2.2.1. "Y dicen que soy aburrido": Fernando De la Rúa (1999-2001)	128
2.2.2. "Que se vayan todos": cinco presidentes en diez días	131
Políticas educativas inestables: la imposibilidad de la acción	133
Inercia de políticas públicas relacionadas con los géneros y las sexualidades	135
2.3. La hiperproducción de manuales escolares como mercancía	136
2.3.1. El caso Santillana	138
De libros como zapatos	142
2.2. El caso Kapelusz	165
Si no está roto, ¿para qué arreglarlo?	167
2.3. El caso Del Eclipse	174
<i>Literator</i> : la ruptura del molde	178
Conclusiones parciales	187

2003-2011

3. El Kirchnerismo	191
3.1. Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández (2007- 2011)	191
Políticas de promoción de la igualdad educativa	197
Significativas conquistas del colectivo LGBT y algunas deudas pendientes	212
3.2. Inversión estatal y distribución gratuita de manuales para las escuelas	214
3.2.1. El caso Santillana	219
Estereotipos y sexismo	221
3.2.2. El caso Kapelusz	238
"Para pensar" - "Nuevos desafíos"... ¿para pensar nuevos desafíos?	240
3.3.3. El ocaso de Del Eclipse. El apogeo de <i>Antinomias</i>	247
Conclusiones parciales	262
Conclusiones finales	264
Bibliografía	271
Anexo 1	288
Anexo 2	298

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por otorgarme una beca doctoral que me permitió escribir esta tesis. Sin ese apoyo este logro hubiese sido solo sueño.

A la Universidad Nacional de Rosario, que ofreció un conjunto de seminarios realizados en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes que me posibilitaron afinar hipótesis y mejorar las ideas preliminares, sobre todo, mediante intercambios con Mónica Bernabé y Sandra Contreras.

A José Maristany, cuyas correcciones no solo han mejorado este escrito, sino que me han mejorado a mí: eran notas agudas, de una inteligencia envidiable; pero fundamentalmente respetuosas de mis errores, de mis apuros, de mis ignorancias.

A Analía Gerbaudo, porque en este proceso estuvimos codo a codo: no solo estuvo atenta a mis borradores, sino que potenció mis esfuerzos para que publique avances, que discuta mis hipótesis con colegas, que concurse cátedras, que escriba artículos. Una tenacidad y un empuje tan propios como admirables, que han dado sus frutos en mí.

A quienes trabaja(ba)mos en el Centro de Investigaciones Teórico- Literarias (CEDINTEL) y luego en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHUCSO), porque leyeron partes de esta tesis y me convidaron con comentarios impasibles, de esos que duele oír; con libros de muy difícil acceso; con sugerencias de un importe invaluable.

A mis amigas de siempre, que han sabido preguntarme por la tesis aun cuando no les importaba su contenido. Y que han escuchado mis eufóricas cavilaciones como si, acaso, tuvieran algún sentido.

A mi familia ampliada, que es tan amplia que la formamos más de veinte personas. Porque siempre hubo quien me alentara y apoyara en los más diferentes sentidos.

A mi papá y a mi mamá, por los ojos llenos de orgullo con los que me miran.

A Dardo porque, como siempre, me lo dio todo y mucho más.

A Ana y Pedro, que nacieron en el proceso de escritura de esta tesis y que son lo más hermoso que existe en el mundo.

Instantáneas autobiográficas

2003: Finalizo mi secundaria. Durante una calurosa tarde de verano santafesino comparto con mis padres, en el patio de la que fuera la casa de mi infancia, que estudiaré profesorado de Letras. Mi papá sonríe y dice, orgulloso, que estudiar un profesorado está bien y que seguramente mi sueldo ayudará al de Dardo. Mi mamá calla.

2005: Miro Los Simpson. En el capítulo, estudiantes realizan un test vocacional. El resultado que arroja el cuestionario recomienda a Bart ser policía y a Liza ser ama de casa. Enojada, la alumna esconde todos los manuales de docentes de la escuela, produciendo un desconcierto total. “¿Qué hacemos? ¡Declare estado de emergencia, Director Skinner! ¿Alguien sabe las tablas de multiplicar?”, son algunas de las frases que exclama el cuerpo docente. Al terminar el capítulo Bart –quien se culpa para cubrir a su hermana– escribe en el pizarrón: *I will not expose the ignorance of the teachers.*

2008: Curso la cátedra “Didácticas de la Lengua y la Literatura” con Analía Gerbaudo y Cintia Carrió. Repienso todo lo aprendido en la carrera y leo por primera vez *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (Gerbaudo, 2006). Entre muchos interrogantes, me pregunto también lo que Analía se pregunta allí ¿Qué es enseñar literatura? ¿Cómo se enseña lengua? ¿Qué enseñamos los docentes de lengua y literatura al decir que llevamos a cabo ese proceso? ¿Qué lugar tienen los libros de texto en las aulas de lengua y literatura? ¿Qué hay detrás de las propuestas editoriales?

2010: Estoy en la sala de profesores de una de las escuelas confesionales en las que comencé a dar clases apenas obtuve mi título. Me invitan a participar de una marcha por la familia, organizada a partir de la inminente aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario. Como sospechan de mí, me aclaran que no es una marcha en contra de nada, sino a favor de. Lo hacen mientras me precisan que la marcha tendrá lugar durante mi horario de trabajo, por lo que estoy obligada a ir para acompañar al estudiantado, que también está obligado a concurrir.

La investigación en ciencias sociales (...) al establecer con paciencia hechos y regularidades, y analizar con serenidad los mecanismos económicos, sociales y políticos que sean capaces de dar cuenta de éstos, puede procurar que el debate democrático esté mejor informado y se centre en las preguntas correctas; además, puede contribuir a redefinir siempre los términos del debate, revelar las certezas estereotipadas y las imposturas, acusar y cuestionarlo todo siempre.
(Thomas Piketti)

Las ciencias sociales (y las humanidades en general) fueron convocadas a revisar sus nociones por los estudios de género. Y resulta incontable la apelación a modificar las ciencias sobre la base angular de las diferencias y las jerarquías de género.
(Dora Barrancos- Diana Maffía).

Dirigir la mirada hacia los textos escolares es una de las múltiples formas de historizar la cultura escolar, de revalorizar la etnografía y el estudio de los objetos materiales de la escuela, con el fin de prestar atención a la historia de curriculum, de las disciplinas y de los modos de enseñanza.
(Agustín Escolano)

Liminar

Esta tesis intenta reconstruir, a partir del análisis de una muestra representativa, el modo en que impactan en los manuales de lengua y literatura publicados para el nivel secundario, discusiones en torno a los géneros (*genders*¹) y las sexualidades, durante ciertos momentos históricos de inflexión en la historia argentina reciente: 1984, 1994 y 2003.

La investigación se configura desde una zona de borde disciplinar (Gerbaudo, 2009), en tanto demanda una confluencia teórico- epistemológica de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares: la didáctica de la lengua y la literatura, los estudios de género, la crítica literaria, los estudios de mercado, la historia de las disciplinas, la manualística, la teoría *queer*, entre otros saberes que se entrelazan construyendo aquí una zona de borde que permite una mirada múltiple y un desdibujamiento de los límites disciplinarios con el objetivo de abordar de manera más completa un objeto cruzado por variadas problemáticas: el manual de lengua y literatura.

En este marco se entiende al manual² como un libro concebido para el uso escolar, una herramienta de la praxis educativa sistemática que coopera en la administración de los tiempos áulicos y en la dosificación de los contenidos a enseñar. También sirve de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar y presenta una coherencia interna, con una progresión definida que organiza una disciplina en un determinado nivel escolar.

¹ Para no incurrir en ambigüedades de terminología se prefiere para esta primera mención la claridad de sentido que ofrece la lengua inglesa con los vocablos *gender* y *genre*. El término *gender* viene a suplantarse en castellano al giro no crítico y menos abarcador de "rol sexual". Se retoma esta propuesta terminológica –creada por las feministas norteamericanas– puesto que implica una postura vigilante frente a la ideología que cada asignación sexual lleva consigo. En palabras de José Amícola: "Esta categoría se define, pues, como una forma primaria de relaciones significantes de poder que implican las esferas de la política, de la economía y del Estado. Por lo tanto, el concepto acentúa la dimensión relacional e histórica que no estaba suficientemente presente en el giro de "rol sexual". Y, si bien con esta última denominación la nueva comparte la idea de sexualidad como *performance* (oponiéndose a la idea de esencia), el éxito y difusión de la categoría de *gender* se basa en su capacidad para instalar la duda acerca de todas las dicotomías enraizadas en la tradición. Ella colabora, por lo tanto, en la relativización de otros binomios clásicos como cultura/ naturaleza o lo público/ lo privado." (2000: 15).

² Aunque existan ciertas diferencias epistemológicas entre los conceptos de "manual" y "libro de texto", ambos se usan en este contexto como sinónimos.

Ahora bien, que estos textos se constituyan como el medio institucionalizado que usa el aparato escolar para instruir y educar trae como consecuencia que, además de transmitir información sobre una variedad de temas, transmitan contenidos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad: una manera entre otras posibles (Wainerman y Heredia, 1999). Así, los manuales constituyen un fragmento de la formación discursiva- ideológica de la educación y, en consecuencia, forman un campo estratégico fundamental en la construcción de hegemonías (Williams, 1977). Es justamente por eso que su análisis es necesario para pensar no solo la enseñanza de la lengua y la literatura, sino también para contribuir a desarticular los discursos aparentemente neutros ideológicamente y las lecturas aceptadas con fuerte consenso.

Una de las principales hipótesis que dio origen a esta investigación se vincula con el hecho de que el manual de lengua y literatura se construye en la relación entre el Estado y el mercado editorial escolar. Ambos campos³ se entrelazan en constantes diálogos y también en variados embates que impactan en el modo de pensar, armar, diagramar, publicar y también de vender los libros de texto. Específicamente es

³ El concepto de "campo" sigue los planteos de Pierre Bourdieu, es decir, se piensa como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Cada campo es relativamente autónomo y la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. En palabras, de Bourdieu: "Un campo puede definirse como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posesión gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones" (Bourdieu, 1992:72).

En el marco de esta tesis, se retoman espacios relativamente autónomos, nombrados como "campo del Estado" y "campo de las editoriales escolares". Es sabido que Bourdieu no alude en sus escritos a los campos aquí mencionados por lo que se realiza una reinvencción categorial situada, es decir, un "re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc*, atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver" (Gerbaudo, 2011:23). Para observar un re-uso teórico posible, se sugieren la lectura del artículo "¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial" en el que Gisèle Sapiro (2018) muestra el valor que este concepto tiene en la actualidad para pensar los factores que fomentan o dificultan la circulación de la literatura más allá de sus fronteras geográficas y culturales, es decir, de los que participan en los mecanismos de producción de la literatura mundial. Los alcances que para la presente tesis tienen el "campo del Estado" y "campo de las editoriales escolares" se precisan en esta introducción.

posible imaginar a los manuales en medio de una puja entre algunas decisiones estatales (vinculadas tanto con políticas públicas como con políticas educativas) y los intereses de las editoriales escolares (que tienen una identidad que les es propia). Las conexiones entre estos campos determinan qué vale y qué no para ser publicado en los manuales de lengua y literatura. Estudiar esas producciones discursivas permite indagar al discurso no solo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales.

En esa dirección, esta tesis repone los principales movimientos de los campos del Estado y de las editoriales escolares durante el período que va desde 1984 al 2011, a fin de mostrar el modo en que discusiones en torno a los géneros y a las sexualidades comienzan a ingresar –o no– en los manuales de lengua y literatura publicados en Argentina. En este sentido, conviene especificar el alcance que cada uno de los campos mencionados tiene para esta tesis.

En relación al *campo del Estado* se retoman principalmente las políticas educativas que inciden en el modo de configurar la educación secundaria: se analizan normativas vinculadas a las Leyes de Educación, ciertos documentos oficiales que inciden en la escuela y también publicaciones relevantes en revistas pedagógicas impulsadas por el Ministerio de Educación. El examen de estos escritos permite reconstruir los contenidos de esas propuestas, las permanencias y los cambios, y el alcance que tienen en los modos de pensar manuales para enseñar lengua y literatura.

Asimismo, para la reconstrucción del campo del Estado se retoman aquellas políticas públicas que han tenido lugar en nuestro país en torno a las cuestiones de géneros y sexualidades, y que constituyen claves para pensar esta investigación: las transformaciones en materia de derechos asociados al ejercicio ciudadano desde la perspectiva de las relaciones e identidades de género y diversidad sexual.

En relación con el *campo de las editoriales escolares*, se vuelve necesario atender al objeto manual de lengua y literatura en términos de producto, de mercadería. En este sentido, se intenta reconstruir la lógica del mercado editorial porque lo que sucede allí determina un(os) modo(s) de producción y edición de los libros de texto, ciertos condicionamientos extrapedagógicos que los sujetan y modelan. En esta postulación, seguimos los aportes de Michael Apple (1989) quien, cuando interroga acerca de los procesos de selección cultural en la producción de los

textos escolares, propone considerarlos no tan solo como artefactos culturales sino también como mercancías regidas por un mercado amplio y homogéneo que busca la mayor rentabilidad posible, en un plazo corto.

Por todo lo dicho es que consideramos al libro de texto tal como Pierre Bourdieu (1999) considera al libro en general: como un objeto de doble faz, que tiene una naturaleza tanto económica como simbólica, que es a la vez mercancía y significación. Y especialmente se atiende al libro de texto desde esta duplicidad, sobre todo porque la crítica universitaria hispanoamericana ha prestado especial atención a las transformaciones del mercado editorial de literatura, pero no ha hecho foco en las transformaciones que han tenido lugar en el mercado editorial escolar (Dalmaroni 2011).

El corpus de esta tesis se (re)construye a partir de la exhumación (Derrida, 1994) de algunos de los manuales con los que se enseñó (y se enseña) lengua y literatura en nuestro país. Jacques Derrida caracteriza a la exhumación como el rescate de géneros o textos rechazados, ocultos, desvalorizados. Esta práctica en el contexto educativo trae como consecuencia la instauración del concepto de "manualística", propuesto por Agustín Escolano (1998: 16), que marca el comienzo de una especificidad que estudia el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, la producción y el uso de los manuales destinados a la enseñanza. Dice Escolano que al revalorizar esos conocimientos se hace posible convertir el manual en un objeto de análisis, es decir, concebirlo más allá de su dimensión instrumental y realizar un abordaje que ponga en valor su dimensión como construcción cultural y pedagógica, que se encuentra codificada por reglas textuales y didácticas, que se asocia con prácticas educativas específicas, y que circulan en contextos de uso singulares.

Si bien es cierto que el objeto manual ha sido frecuentemente menospreciado, no obstante algunos estudios recientes dan cuenta de su valor epistémico para pensar la enseñanza⁴. Su exhumación permite el armado de un archivo⁵ que evoca y guarda la

⁴ Los aportes más importantes en el campo de la manualística son los realizados por Michael Apple (1979, 1989), José Gimeno Sacristán (1988), Alain Chopin (1993) y Agustín Escolano (1992, 1998, 2001). En nuestro país se destacan los esbozados por Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999), Graciela Carbone (2003), Adriana Fernández Reiris (2005), Carolina Kaufmann (2006) y Analía Gerbaudo (2006) y Carolina Tosi (2009, 2010, 2012, 2013, 2015).

memoria de otro tiempo para el presente o el futuro, que recupera y domicializa. En palabras de Gustavo Bombini: "Ámbito para la conservación, el manual parece cumplir la misma función de un museo, presentando a manera de estampas (a veces ilustradas) la sucesión de los grandes autores y sus obras." (1989: 8).

Los libros exhumados por esta tesis construyen el corpus objeto de análisis de la misma. Si bien se han leído numerosas propuestas, se recortan tres editoriales: Santillana, Kapelusz y Del Eclipse. Es importante dejar en claro que, aparte de los más de sesenta libros de texto con los que esta tesis trabaja (ver anexo 1), existe una cantidad mayor que se ha estudiado pero de la que se ha prescindido. En este sentido, la construcción del archivo y el recorte del corpus posibilita la discusión sobre qué es lo archivable, qué se considera digno-de-archivo, a partir de qué criterios se monta, cómo juega en las decisiones anteriores la posición respecto de lo por-venir y cómo juega el archivo en la construcción de la memoria (Gerbaudo, 2010).

Dos razones fundamentan la elección de estas editoriales. Por un lado, que todas las propuestas impresas por estas empresas han circulado en las escuelas de nuestro país durante el periodo recortado. Esto fue detectado a partir de entrevistas a agentes del campo como editores, docentes y autores de manuales de lengua y literatura. Asimismo, el mapeo de los ejemplares de manuales de lengua y literatura disponibles en múltiples bibliotecas públicas populares del país (por ejemplo, la Biblioteca Nacional de Maestros, de Buenos Aires; la Biblioteca Pedagógica y Popular "Domingo Faustino Sarmiento" de Santa Fe; la Biblioteca Pedagógica "Eudoro Díaz" de Rosario; la Biblioteca Provincial de Maestros ubicada en la provincia de Córdoba, la Biblioteca del Docente de Buenos Aires; la Biblioteca Provincial Dr. Victorino de la Plaza, de la provincia de Salta y, en el sur del país, la Biblioteca Pedagógica Nro. 6, ubicada en Chubut), posibilitó completar esa reconstrucción. Por último, y sobre todo

⁵ Se retoma el concepto de "archivo" en términos derrideanos. En *Mal de archivo* (1994) se explica que la construcción de un archivo exige, necesariamente, seleccionar y descartar, es decir, se vuelve un acto instituyente y a la vez conservador ya que desde un poder se establece, se funda, se fija (19-20) y al mismo tiempo, se excluye, se demora, se retarda o se elimina. Por ello, los aspectos de conservación, reunión y destrucción son indisociables de una "ciencia del archivo" que "debe incluir la teoría de esa institucionalización". Dice Derrida: "Si hay una preocupación y un sufrimiento en torno del archivo es porque sabemos que todo puede ser destruido sin restos. No solamente sin huella de lo que ha sido, sino sin memoria de la huella, sin el nombre de la huella. Y eso es a la vez la amenaza del archivo y la posibilidad del archivo. El archivo debe estar afuera, expuesto afuera. (Derrida, 1994: 57). En este sentido, los manuales seleccionados en el marco de esta tesis intentan presentarse como "archivo".

para los libros publicados más recientemente, se consultó a quien, en ese momento, fuera el Director de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de La Nación, el Lic. Alejandro Garay y a la Lic. Pilar Piccinini, quien se desarrolló hasta 2012 como Coordinadora del Área de Provisión de Libros de dicha Dirección. Ambos otorgaron datos de los libros de texto destinados a la enseñanza de la Lengua y la Literatura que el Estado compró desde el año 2007 (y en el marco de la Ley 26338 art.23 quáter, inc. 2, 3, 5 y 8) y hasta 2011. Esas averiguaciones permitieron conocer qué libros tuvieron circulación efectiva en las aulas de las escuelas secundarias de nuestro país.

Una vez realizado este mapeo, se ha realizado un recorte que selecciona una muestra representativa de las editoriales escolares, en relación con sus idiosincrasias. Por un lado, se trabaja con lo publicado por Santillana, una empresa de origen europeo instalada en nuestro país durante la década del 80 y que adquiere en los 90, una fuerza editorial muy intensa.

Por otro lado, se seleccionan las propuestas editadas por Kapelusz, que es un sello originalmente argentino fundado en 1905 y que, con el devenir de los años, debió formar alianzas empresariales con editoriales de otros países para mantener su producción.

Por último, se escoge el sello Del Eclipse, porque tiene un funcionamiento más cercano al modo de producción de las editoriales independientes⁶. Aunque dejó de vender manuales escolares a principios del siglo XXI y volcó su catálogo principalmente hacia los libros álbum, las razones son interesantes para esta tesis, pues son consecuencia de los movimientos suscitados en el mercado editorial. Por eso, para el análisis de la tercera etapa, en la que Del Eclipse ya cesó su producción, se retoma una propuesta que tiene algunas características similares: un manual de

⁶ Es problema plantear el panorama editorial a partir de la polarización entre “grandes grupos / editoriales independientes”. Como sostiene Santiago Venturini, este modo “constituye, por un lado, una disyuntiva marcada por un maniqueísmo que resulta negativo para definir al segundo polo, mucho más heterogéneo que el primero; por el otro, implica no registrar las diferentes apuestas, intereses y tomas de posición que se juegan en el interior del campo editorial y de ese conjunto ecléctico denominado “editoriales independientes”. Es posible descomponer ese conjunto en una serie de rótulos: “pequeñas editoriales”, “editoriales medianas”, “microeditoriales” o incluso, como las llama el poeta y editor Daniel Durand (2001), “editorialcitas” (2014: 3)”. No obstante, la polarización es operativa en este momento.

literatura editado por la Universidad Nacional de General Sarmiento que se planifica en 2009 y que se publica recién en 2014. A saber, *Antinomias, historias de una literatura*, dirigido por Facundo Nieto. Se selecciona pues constituye un caso singular en el campo de la manualística de nuestro país en relación con las perspectivas sexogenéricas⁷ que pueden auscultarse allí, como se verá más adelante.

Las diferentes improntas de las editoriales seleccionadas permiten visibilizar un modo de funcionamiento del mercado editorial a través de su historización. Elsie Rockwell recurre a los aportes de Raymond Williams para explicar este término y sostiene:

¿qué significa *historizar*? Es claro que no equivale a describir la historia social de la escuela en diferentes cortes sincrónicos del pasado, si con ello se deja la impresión de que la cultura escolar corresponde a la norma vigente en cada momento. *Historizar* significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico. [Williams, 1981]" (2009: 165).

Por lo antedicho, los recortes temporales de esta tesis pretenden una historización que permita determinar la relación entre los movimientos sociohistóricos del país y su huella en las prácticas de enseñanza. Se reconocen, entonces, tres etapas que permiten pensar la educación argentina, tres etapas de demarcación porosa (Gerbaudo, 2016) que, como se ha señalado anteriormente, no

⁷ Se retoma esa conceptualización de Javier Gasparri, quien sostiene que "las perspectivas sexogenéricas se plantean como formulaciones críticas con diferentes modulaciones y puntos de vista, es decir, con configuraciones conceptuales que abrevan en diferentes teorías, tradiciones filosóficas y disciplinas. Las agrupamos, así, como "sexogenéricas" ya que la cuestión sexo/género posee inflexiones históricas en su propio devenir conceptual, así como distintos enfoques epistemológicos, y además, porque da cuenta del énfasis sexual ineludible, esto es, el modo en que las sexualidades no pueden pensarse sino en relación con el género, y a la inversa. Pero también, y sobre todo, alía a estas perspectivas el hecho de que se afirman en disidencia respecto del falogocentrismo, la heterosexualidad obligatoria y normativa, el heteropatriarcado hegemónico, y se proponen desmontarlos, subvertirlos, abolirlos, corroerlos, destruirlos, desobedecerlos, entre otras estrategias". (2016: 2).

desconocen la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes que se enlazan con las tendencias dominantes (Williams, 1981).

Se marca el inicio de la *primera etapa* en 1984. A pesar de que el gobierno democrático comenzó sus funciones a fines de 1983, la investigación recoge datos a partir de 1984 ya que es recién en ese año cuando comienzan a producirse modificaciones en las instituciones (planes de estudios, planteles docentes, contenidos de las cátedras, etc.) y en las empresas editoriales. El afianzamiento en el gobierno de la fórmula presidencial promovida por el partido de la Unión Cívica Radical, conformada por Raúl Alfonsín en la presidencia y Víctor Martínez como vicepresidente, permitió que se iniciaran demandas centradas en torno a la búsqueda de democratización y se diera lugar al comienzo de un nuevo flujo de teorías y propuestas que generó nuevas condiciones en el campo intelectual, anteriormente fragmentado por las muertes, las desapariciones y el exilio (Sarlo, 1984). En este periodo recomenzó una circulación de conocimientos y una actualización teórica sin precedentes, que permitió repensar la educación nacional. Una prueba de eso es la realización del Congreso Pedagógico Nacional, que fue diagramado inicialmente en 1984 y finalizó en 1988, con la Asamblea Nacional, realizada en Embalse de Río Tercero (Córdoba).

En el marco educativo, aún seguía vigente en esta época la Ley de Educación 1420, sancionada el 8 de Julio de 1884 durante la presidencia de Julio Roca y por iniciativa de Domingo Sarmiento. Esta ley reguló la educación primaria, pero no la secundaria. Adriana Puiggrós, en su *Historia de la Educación en Argentina* (1997) estudia diferentes reformas educativas que fueron realizadas provincialmente entre 1884 y 1994 pero advierte que esta tendencia se dio en el interior de cada provincia, lo que imposibilita la tarea de dar cuenta del movimiento general de todo el país. En este sentido, la educación secundaria se desarrolló durante años sin una legislación integral que otorgara organicidad a sus diferentes ofertas, modalidades y orientaciones: sin especificar, por ejemplo, si el espacio que ocupaban los Profesores de Letras debía responder a la nomenclatura "Lengua", "Literatura", "Idioma Nacional", "Lectura y Escritura", "Castellano" entre tantas opciones diferentes.

Será recién cien años después de sancionada esta primera Ley de Educación cuando, mediante la realización del Congreso Pedagógico Nacional, se reevalúa el funcionamiento del sistema educativo y se cimientan las bases de una transformación.

Como *segunda etapa*, se considera lo ocurrido entre los años 1994 y 2002, en relación con dos hechos significativos por su impacto en el afianzamiento del Estado neoliberal y el libre despliegue de las fuerzas de mercado: la reelección del entonces presidente Carlos Saúl Menem y la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, sancionada y promulgada en abril de 1993 que amplió dos años la escolaridad obligatoria. Además, durante esta etapa se determinan los "Contenidos Básicos Comunes" para la Educación General Básica (marzo, 1995; agosto, 1995) en los que se acuerda un único nombre para la asignatura que nos ocupa: "Lengua".

Finalmente, la *tercera etapa* comienza en 2003 y coincide con la asunción de Néstor Kirchner como presidente. A partir de esa gestión tiene lugar una serie de políticas diferentes a las gestadas en el periodo anterior. En ese marco, la Ley de Educación Nacional 26207, sancionada en 2006 vino a articular y darle un marco legal de mayor jerarquía a esos cambios que se habían instrumentado desde 2003. La ley modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo, al extender la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) e impulsar la consecuente renovación curricular. La asignatura que deben enseñar los profesores de Letras queda principalmente regulada por los contenidos de los llamados NAP, es decir, los "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios", elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación: así, la materia recibe la nomenclatura "Lengua" en el ciclo básico y "Lengua y Literatura" en el ciclo orientado.

Cabe destacar que la dimensión histórica sobre la que dicho recorte temporal se funda adquiere especial relevancia para esta investigación. Esto se debe a que los datos obtenidos en este marco son leídos en clave de memoria, analizando presencias y sentidos, indagando los procesos sociales comprometidos en los actos de recordar y olvidar. Por ello, se trata de pensar la experiencia en su dimensión social, en tanto hay sujetos que comparten una cultura y materializan los diversos sentidos en un producto concreto; en este caso, manuales destinados a la enseñanza de la lengua y literatura en la escuela secundaria argentina, que se convierten en vehículos

de la memoria (cf. Jelin, 2002; Jelin, Caggiano y Mombello, 2011) en tanto construyen, revisan y fijan representaciones vinculadas a los géneros y a las sexualidades.

La manualística permite abordar la identidad del libro escolar como un género textual específico que da cuenta de la cultura de la escuela en las distintas épocas, en tanto estos libros expresan sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan. (cf. Escolano, 1992, 1998, 2001, 2012).

Se han realizado en este marco, más de veinte entrevistas y consultas⁸ a agentes vinculados con la manualística argentina que permiten recomponer una trama de voces que actualizan y reactualizan múltiples sentidos (ver anexo 2). Valeria Sardi sostiene que la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela argentina puede imaginarse como “una trama de voces, manuscritos, prácticas, que dan forma a la memoria histórica del hacer docente” (2007:1). Esos relatos que esta tesis recupera permiten reconstruir la historia de las editoriales, sus modos de funcionamiento, los *backstage* de la construcción de cada uno de los libros de texto, entre otros interesantes aportes que echan luz a esta investigación y permiten reflexionar acerca de la lógica de algunas reiteraciones y también de ciertas palabras disruptivas.

17

Todo este despliegue permite pensar el modo paulatino en que las discusiones sobre los géneros y las sexualidades empezaron a tener lugar en el área de la manualística y rastrear sus huellas. Esto es relevante en la medida en que los manuales constituyen, en el ámbito educativo, los principales dispositivos de recontextualización del saber, son objetos privilegiados y “privilegiantes” en los procesos de construcción y vehiculización del conocimiento considerado socialmente válido y legítimo (Apple, 1989).

Antes de continuar, es preciso hacer una aclaración: lo que esta tesis pretendió evitar es una lectura anacrónica que buscara la falta de perspectivas y discusiones vinculadas con los géneros y las sexualidades: sabiendo de antemano que efectivamente dicha falta aparece, el propósito que se persiguió fue recorrer el camino

⁸ Para este punto, seguimos la distinción metodológica realizada por Sandra McGee Deutsch (2013) entre entrevista y consulta: la primera, grabada, con un protocolo a seguir que incluye la firma de un convenio sobre las condiciones de difusión; la segunda, más bien informal, puede o no ser grabada, puede darse en el seno de una conversación que reúna a más personas.

inverso y reconstruir las fuerzas en pugna que posibilitaron o dificultaron la aparición de algunas perspectivas sexogenéricas en los manuales.

Esas fuerzas en pugna son los ecos de lo que aconteció en el campo de los llamados “estudios de género” que, lejos de conformar un área de reflexión compacta e inmutable, se caracterizó –y caracteriza– por la problematización de sus tradiciones y genealogías. (Domínguez, 2013)

En sus inicios, los estudios de género sintieron la necesidad de modular ideas sobre el signo mujer o la potencialidad de lo femenino. Si bien sirvió para abordar la problemática de la invisibilización de la mujer, con el tiempo empezaron a aparecer dificultades para definir ese sujeto, sobre todo, frente a las demandas de minorías no blancas, no heterosexuales, no burguesas. De esta manera, aparecieron las primeras dificultades para articular las diferencias entre las mujeres y la Mujer. El movimiento del feminismo, en tanto movimiento social, descubrió que la Mujer no existe, que su existencia es paradójica, ya que al mismo tiempo que se encuentra atrapada en el discurso, está ausente de él. Con el tiempo, Teresa de Lauretis planteó la necesidad de desplazarse del ideal esencialista de “la Mujer” hacia el concepto histórico de “las mujeres” (1984).

Esta reconceptualización de la cristalización subjetiva como un conglomerado de múltiples relaciones de poder, que dará lugar a las teorías de la interseccionalidad y al trinomio tan popular dentro de ciertos circuitos feministas de la década de 1980 y 1990 de raza- clase- género, puso en paralelo la discontinuidad histórica y la disonancia de racionalidades que conviven en la dimensión del sujeto, concebido como efecto de sociologías sociales diversas y articuladas. (Sabsay, 2011: 48)

El desplazamiento que propuso de Lauretis tuvo resonancia mundial. En Argentina, a partir de la recuperación democrática, los feminismos fueron forjando su propio archivo conceptual con varias sedimentaciones históricas. Comenzaron a aparecer en nuestro país una serie de institutos universitarios⁹ que destinaban su

⁹ Explica Hilda Garrido en “La historia de las mujeres y los estudios de género en la Universidad Nacional de Tucumán”: “Desde fines de la década de 1980 comenzaron a crearse en el interior de las universidades nacionales organismos que estudiaban la historia de las mujeres como respuesta a la

tiempo a trabajar con los contornos de definición de lo femenino, siempre como parte de un entramado complejo de ideas y percepciones, marcadamente heterogéneo en relación con los diversos tipos de poder que los cercan (patriarcal, político, religioso, pedagógico, médico, legal). Asimismo, en Buenos Aires se organizaron las "Primeras Jornadas sobre mujeres y escritura"¹⁰ en 1989, en la que se expusieron 56 ponencias que debatían este cambio paradigmático, organizadas en torno a los siguientes ejes: "¿Existe la literatura femenina?"; "Manso, Gorriti y las otras (que hicieron lo que no se podía)"; "Literatura erótica femenina"; "El texto periodístico (palabra e imagen)"; "Literatura para niños: ¿es cosa de mujeres?"; "Mujeres talleristas: literatura y reflexión"; "La mujer como sujeto del texto"; "Personajes femeninos en la historia literaria argentina"; "Biografías, cartas conversaciones: ¿géneros del Género?" y "Las editoras y La mujer ¿es puro cuento?"¹¹

Estas discusiones llevadas a cabo en el campo de los estudios de género comienzan a permear en los análisis intelectuales que se preocupan por pensar el campo pedagógico: las preocupaciones del feminismo francés interesado por la definición tanto la *écriture féminine* como el *parler femme*, hacen eco en Argentina durante los debates sobre la existencia de una literatura femenina o feminista, sobre el canon patriarcal y sobre el sexismo.

necesidad de rescatarlas de su *invisibilidad* histórica. Se realizaron reuniones científicas y vieron la luz las primeras publicaciones sobre la temática." (425)

En relación a la creación de centros vinculados con esta temática se destacan: el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (AIEM), de la Universidad de Buenos Aires; el Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de La Pampa; el Centro de Estudios Históricos sobre las Mujeres, en la Universidad Nacional de Rosario; el Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios Sobre las Mujeres (CEHIM), de la Universidad Nacional de Tucumán, entre otros que, con el devenir de los años han cambiado sus nombres.

¹⁰ Todas las ponencias han sido editadas por Mempo Giardinelli en *Mujeres y Escritura* (1989). Escriben, entre otras, Gorodischer, Fletcher, Bellucci, Bornemann, Devetach, Lojo, Uhart, Heker, lo que evidencia el impacto de los estudios feministas.

¹¹ Para abordar el modo en que se piensa la educación en estas jornadas, interesa recuperar la ponencia escrita por Adriana Puiggrós, titulada "La mujer como sujeto de los textos pedagógicos argentinos" (1989) en la que intenta reconstruir el modo en que las diferentes corrientes pedagógicas, desde 1880 a 1916 aproximadamente, diseñan la palabra "mujer". A partir del análisis de textos escritos por Domingo Sarmiento, por escritores socialistas y por la pedagogía conservadora del 900 demuestra que "la mujer" aparece como un ideal capaz de contener la desorganización social y también como sujeto de escolarización, pero en ningún momento se retrata en los textos pedagógicos argentinos "la mujer del pueblo", es decir, que demuestra que existe una distancia entre lo que las mujeres trabajadoras argentinas eran y lo que los textos escolares esperaban que fuera.

Así, se genera una nueva inflexión teórica en el interior de los organismos universitarios, que hace posible que los entonces llamados "Estudios de las Mujeres", empiecen a concebir otra categoría analítica para pensar estas cuestiones: la de género. Este pasaje fue posible, entonces, por haber hecho estallar la conceptualización de mujer, y consecuentemente, la de otras identidades: se empieza a pensar la posibilidad de destotalizar, es decir, de considerar a la identidad como una construcción nunca acabada.

Esta concepción dinámica de las identidades puso de manifiesto su dimensión conflictiva, en tanto una identidad no puede mantenerse sin cambios ya que correría el riesgo de la cristalización. Esta tensión entre lo que aparece naturalizado como la identidad y su construcción performativa, atraviesa la obra de Judith Butler que reflexiona sobre estas cuestiones desde una perspectiva feminista post-estructuralista. En el filme de Paule Zajdermann titulado "Judith Butler, filósofa en todo género", la filósofa (se) realiza una serie de interrogantes que retoman esta discusión sobre la identidad:

¿Qué es un hombre? ¿Qué es una mujer? ¿Qué es la masculinidad? ¿Qué es la feminidad? ¿Qué es la homosexualidad? ¿Qué es la heterosexualidad? ¿Cómo sería todo aquello que queda afuera de lo que establecen tales alternativas? (...) Soy lesbiana, soy gay, sí. Por lo tanto... ¿debo adherir a todo lo que se dice "movimiento gay"? ¿Me defino primero como lesbiana? Digamos... antes de ser mujer, o judía o americana o ciudadana o filósofa? No hay una sola identidad. No se pertenece a esta o a esta comunidad.... Yo viajo de la una a la otra." (2006: '00:01:05).

En la teoría del poder de Foucault y en su rechazo de la categoría de "sexo" como un dato de la naturaleza accesible sin mediaciones, formulada en su *Historia de la sexualidad* (1976), Butler encuentra apoyo tanto para su desplazamiento del sexo al género como para su defensa de géneros diferentes al dualismo establecido (Butler, 1996)¹². Asimismo, la puesta en cuestión foucaultiana de la idea de sexo natural, le

¹² Sin duda, Simone de Beauvoir y Monique Wittig también han abierto caminos para desarrollar estas hipótesis. La primera de ellas cuestiona la naturalización que el discurso patriarcal hace de las categorías sexuales de "varón" y "mujer", naturalización que condensa a través de la célebre frase "no

permite a Butler liberar al género del sexo. Mediante un giro copernicano, la filósofa desbarata la dicotomía que homologaba sexo a naturaleza y género a cultura: a partir de sus aportes, fue posible pensar el sexo también como parte de la cultura y como una consecuencia de la construcción del género. De este modo, encuentra aquí un punto de partida para pensar la noción teatral de *performance*. La identificación con una determinada identidad sexual y de género por parte de un sujeto se realiza sobre la base de una ilusión: que esa identidad responde a una interioridad que estuvo allí antes del acto de interpelación. Pero lo cierto es que no es posible rastrear una esencia detrás de las *performances* o actuaciones de género, sino que por el contrario, las mismas actuaciones, al ser repetidas compulsivamente, generan un efecto de una esencia natural. De este modo, el género es visto como una serie de actos repetidos dentro de un marco regular muy estricto, que se congela con el tiempo, se cristaliza y adquiere la apariencia de "natural".

Ahora bien, en nuestra sociedad, la *performance* está fuertemente marcada por la matriz heterosexual, es decir, por un modelo discursivo/ epistémico de inteligibilidad de género que supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa macho, femenino expresa hembra) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler, 1999).

En contraposición a esto, Butler sostiene que no hay sustancia original y anterior a la cultura, ya que ni siquiera el cuerpo puede apartarse de categorías y lenguajes que le asignan posiciones y lo destinan desde el nacimiento. El género, para esta teórica, es una construcción que por sí misma dicta y despliega su propia historia.

El "género" no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/ cultural mediante el cual la "naturaleza sexuada" o un "sexo natural" se produce y se establece como "prediscursivo", previo a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura (Butler, 1999: 35).

se nace mujer, se llega a serlo" (1949). Por su parte, Witting en su texto "El pensamiento heterosexual" (1981: 33), sostiene que: "al admitir que hay una división *natural* entre mujeres y hombres, naturalizamos la historia, asumimos que *hombres* y *mujeres* siempre han existido y siempre existirán. No solo naturalizamos la historia sino que también, en consecuencia, naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio".

Esta recuperación teórica en torno al género comenzó a ser leída en Argentina a través de las traducciones principalmente realizadas por las revistas *Feminaria* y *Mora*. La revista *Feminaria* comenzó a publicarse en 1988 y hasta 2007 en Buenos Aires. Los treinta y un números incluían ensayos, bibliografías, notas, entrevistas, y secciones sobre mujeres y medios de comunicación, haciendo foco en los estudios de género y en la teoría feminista. Su directora fue Lea Fletcher y el consejo de edición estaba conformado por Diana Bellessi, Alicia Gensano, Diana Maffia y Jutta Marx.

Por su parte, la revista *Mora* surge en 1995 en el seno del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En sus inicios, fue dirigida por Dora Barrancos. Es una revista abierta al debate y la producción de trabajos e ideas en el desarrollo de los estudios de las mujeres, de género y del feminismo. Su propósito es ofrecer un espacio para la incorporación de metodologías y conceptos elaborados desde diferentes perspectivas disciplinarias. Actualmente, la revista está dirigida por Nora Domínguez.

Ambas publicaciones ofrecen, durante los años 90, traducciones de algunos capítulos de libros de dos autoras muy representativas para los estudios de género, en tanto sus aportes permitieron pensar la categoría de género desligada de la de diferencia sexual: Teresa De Lauretis y Judith Butler. (cf. Maristany, 2013)

Una de las contribuciones teóricas más significativas de pensar al género como categoría social es que volvió evidente la necesidad del replanteo acerca de la noción de identidad. En este sentido, Butler advierte:

Sería un error pensar que el análisis de la "identidad" debe realizarse antes que el de la identidad de género por la sencilla razón de que las "personas" solo se vuelven inteligibles cuando adquieren un género ajustado a normas reconocibles de inteligibilidad de género. (1999: 49)

Así, este enfoque de género permitió superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de formulación y producción de estas ideas, y el modo de construcción de otras identidades sexuales y genéricas.

Pero con el paso de los años, la categoría género también pareció ser un *corset* que impedía pensar otras identidades. De este modo, tiene lugar una nueva expansión hacia paradigmas posidentitarios y posfeministas, esta vez dada a partir de los movimientos de reivindicación política de los grupos GLTTTBI (gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex). La separación conceptual de las categorías de sexo y de género, permitió repensar teóricamente los pivotes de la teoría de género y habilitar nuevas maneras de abordaje de los cuerpos y las subjetividades nunca antes consideradas puesto que no encontraban lugar en los marcos binarios de inteligibilidad identitaria.

Así, masculinidades, bisexualidades, homosexualidades, transexualidades, contrasexualidades se fueron revisando hasta llegar, en algunas formulaciones teóricas, a una puesta en cuestión de los límites, extensiones y problematizaciones de lo humano. Aparecen, entonces, los llamados estudios *queer*, de la mano del postestructuralismo, que consolidan un nuevo modelo político que sostiene la construcción de una base identitaria abierta y flexible. (cf. Domínguez, 2011; Maristany, 2013; Maristany y Peralta, 2017).

En principio, el término *queer* ha suscitado numerosas controversias por varias razones. En primer lugar, porque la palabra inglesa significa originalmente "excéntrico", "raro", "extraño", "torcido" o "desviado". Hace años, fue usada como un arma verbal, como un insulto orientado a homosexuales. No obstante, la palabra *queer* sufrió una resemantización que consiste en minar la polisemia del vocablo, "presentándolo como un saco en el que cabe toda suerte de ofensa y supuestamente, capaz por esto mismo, de aglutinar a una comunidad de resistencia y reivindicación que (...) incluye a todo aquello que se aparta de la norma sexual" (Epps, 2008: 809)

Ahora bien, en el contexto hispanoparlante, el término *queer* aparenta perder esa fuerza semántica que adquiere por su historicidad. Sin embargo, lejos de colonizar, la institucionalización teórica del término no le hace perder su fuerza reivindicativa, sino que por el contrario, coloca sobre el tapete su capacidad de revolver contradicciones asentadas, da fuerza a toda voz otra, a la vez que produce una zona en la que se podrían experimentar nuevas formas de subjetividad.

La teoría *queer* construye un espacio en el que caben variadas formas de disidencia a la norma sexual y considera la identidad como un concepto flexible,

vinculado más con una práctica, que con una posición. Básicamente, se propone habilitar un espacio para pensar los modos en que los cuerpos significan y, sobre todo, inauguran un posicionamiento político que lucha contra el sexismo, la homofobia, el androcentrismo, el orden patriarcal, la discriminación social, cultural, económica debido a estas diferencias, etc. (cf. Córdoba García, 2005; Elizalde, 2009; Maristany, 2013).

Esta tesis se propone caracterizar el modo en que esas perspectivas sexogénicas tienen lugar o no en los libros de texto. En esta dirección, se analiza el corpus de manuales de lengua y literatura reponiendo la conceptualización sobre las maneras de definir, comprender e intervenir en torno a las diferencias sexuales y genéricas en cada una de las etapas que es posible señalar: 1984-1993, 1994-2002 y 2003-2011. Como se ha enfatizado, esta reconstrucción se vuelve relevante en la medida en que este objeto sigue en su armado, en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.

Por último, es pertinente aclarar que esta tesis no se ocupará de las cuestiones que tienen que ver con el uso que tanto docentes como estudiantes realizan de los manuales de lengua y literatura. Aunque entendemos que este sería un estudio por demás interesante, en esta oportunidad solo se analizan las variables que intervienen en el proceso de armado y diseño de los libros de texto seleccionados como objeto de análisis de esta investigación.



La presente tesis se estructura en tres capítulos con una organización similar que aborda sistemáticamente por un lado, las preocupaciones de los campos del Estado vinculadas a las transformaciones de orden jurídico y educativo, y por otro lado, las modificaciones acaecidas en el campo de las editoriales escolares. Luego, se hace foco en los modos en que aparecen o no esos movimientos en cada una de las propuestas de libros de texto publicadas por las editoriales seleccionadas.

En el capítulo I se analiza fundamentalmente lo acaecido en la etapa que va desde 1984 a 1993, es decir, que retoma los inicios de la recuperación democrática y

que se caracteriza por la circulación de saberes que hasta entonces se habían producido en circuitos clandestinos, o en el exterior y no tenían entrada al país. Este momento comienza con el gobierno de Raúl Alfonsín, quien con las cartas que tenía apostó a la educación como pilar de la democracia. Una etapa signada, también, por la visibilización de las luchas feministas, que durante los tiempos de dictadura se vieron truncadas. En el campo de las editoriales escolares, el periodo que inicia en 1984 se caracterizó por manuales de circulación y escritura pausada: quien(es) escribía(n) lo hacían con tiempo, sabiendo que sus libros pasarían de generación en generación.

En el capítulo II, se analiza lo sucedido durante los gobiernos del periodo neoliberal. Es posible observar el modo paulatino en que estas cuestiones comienzan a cambiar, hasta llegar, en 1994, al afianzamiento de una nueva idiosincrasia de los manuales escolares. Una idiosincrasia vinculada con los modos de vida que planteaba el neoliberalismo. Con Carlos Menem como Presidente, Argentina –junto a gran parte del mundo- vive unos años signados por el capitalismo, la competencia, la inmediatez. Parte de eso puede verse en el campo educativo, que se vio atravesado por la sanción de leyes caracterizadas por una racionalidad tecnocrática, que orientó todo el proceso de reforma. En esos años, la vorágine editorial fue sin precedentes: tendrá lugar una hiperproducción de manuales descollante, caracterizados por el quiebre del trabajo en equipo y por la futilidad de las propuestas editoriales. Semejante competitividad no acabó bien: la crisis sufrida en nuestro país en 2001, que conllevó que cinco presidentes usaran el sillón presidencial en diez días. En este capítulo, se analizan también las disímiles consecuencias que sufrieron las editoriales recortadas: Santillana se consolida como una potencia, Kapelusz se fusiona con otras empresas y Del Eclipse reorienta su producción para poder seguir funcionando.

En estos años, la lucha feminista ya estaba instalada y empieza también a tener lugar en los libros de texto. Sin embargo, a pesar de que desde el campo de los estudios de género empiezan a cuestionarse la concepción dualista de los géneros, incluso las *performances* que cada rol actúa, esto no pudo leerse de manera homogénea en los manuales publicados. Mientras que Santillana, por su poder adquisitivo y simbólico pudo publicar propuestas innovadoras y conservadoras casi en paralelo; Kapelusz no corrió riesgos: ofrece siempre libros de textos signados por el silenciamiento de lo discutible. En contraposición, Del Eclipse intentó lanzar al

mercado un libro completamente original en relación con el modo de percibir las perspectivas sexogenéricas.

En el último capítulo, se analiza lo acontecido durante los gobiernos kirchneristas. Este es un periodo signado por un Estado que se ofrece como garante de la igualdad de oportunidades, mediante sanción de leyes e inversión presupuestaria. Así, en los años que van desde 2003 a 2011, ocurren nuevos movimientos en el mercado editorial escolar, caracterizado principalmente por la compra estatal a través de licitaciones que benefician a Santillana, pero también le permiten subsistir a Kapelusz y, sobre todo, permiten que salga a la luz un libro de texto ideado, producido, escrito y publicado por una Universidad pública nacional. Esa última propuesta, que es la más se distancia de las lógicas de mercado, se erige como novedad en el campo de la manualística y puede leerse en serie con la ideología estatal, signada por el reconocimiento a las minorías.

En las conclusiones finales se cierra este escrito con los principales aprendizajes que se desprenden de esta investigación. Por último, se ofrecen al lector dos anexos: en el primero, encontrará una serie de fotografías de las portadas de los manuales que forman parte del corpus de esta tesis. En el segundo, la transcripción de las más relevantes entrevistas y consultas realizadas en el marco de esta investigación.

Espero que *Género y literatura en Manuales para la Escuela Secundaria Argentina (1984- 2011)* abra un espacio de discusión que permita mejorar los modos en que pensamos el mundo.

1984-1993

1. La restitución democrática

1.1. El gobierno de Raúl Alfonsín (1983- 1989)

El 10 de diciembre de 1983 Raúl Alfonsín asumió la presidencia de Argentina. Se inauguró de ese modo, una nueva etapa en nuestro país con un régimen político basado en la democracia. El sector que lideró el presidente electo, denominado “Movimiento de renovación y cambio”, tenía intenciones de modificar las configuraciones preexistentes.

En su programa de realizaciones concretas tomó algunas medidas reformistas. En primer lugar, se impulsaron los juicios a las juntas militares y se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) cuyo informe *Nunca más* (1984) confrontó con el discurso dictatorial que negaba, relativizaba o justificaba los crímenes perpetrados (Gerbaudo, 2011). En segundo lugar, el 29 de noviembre de 1984, se firmó el Tratado de Paz y Amistad con Chile por el conflicto del canal de Beagle con la intermediación del cardenal Antonio Samoré, enviado personal del papa Juan Pablo II y así puso fin a un problema que databa de más de dos tercios de siglo. Por otra parte, cabe destacar que la asunción de Alfonsín a la presidencia creó un clima propio, denominado “primavera alfonsinista” (1983-1987), que estuvo vinculado con el florecimiento de la producción cultural, pero también con la promesa de un orden económico distributivo (cf. Novaro y Palermo, 2003; Crenzel, 2008; Galasso, 2014; Pucciarelli y Castellani, 2014).

La frase célebre de la campaña fue “Con la democracia se come, se cura y se educa”, enunciada por Raúl Alfonsín, y se convirtió en un sello que muestra el modo en que enfrentó –y ganó– las elecciones presidenciales y de lo que intentó hacer ese gobierno durante aquellos tiempos. Años después, el periodista Jorge Guinzburg realizó un reportaje en el que el ex presidente decía con respecto a esa muletilla: “Yo decía eso porque había gente que suponía que era la dictadura la que traía el orden, era quien garantizaba el bienestar y demás...Yo afirmaba lo contrario: es la democracia lo que permite traer el bienestar.” (1991)

“Con la democracia se come, se cura y se educa”

La frase antes mencionada permite acercarse a la manera en que el alfonsinismo consideró la educación: como una herramienta fundamental en el proceso de recomposición del país tras largos años de censura y dictadura militar. En este sentido, la educación se pensó en el proyecto como un espacio trascendental en relación con las políticas sociales y de salud. Ahora bien, cabe preguntarse en este marco: ¿cómo se pensaban las políticas educativas a partir del alfonsinismo?

Los radicales ya venían deliberando acerca de la educación aún antes de asumir el gobierno. Dentro del *Movimiento de Renovación y Cambio de la UCR*¹³ funcionó, a partir de 1982, un espacio de debate y discusión llamado “Centro de Participación Política”. En éste comenzó a realizarse en noviembre del mismo año, un *Taller de Educación* coordinado en sus inicios por Marcelo Stubrin¹⁴ y a partir de 1984 por Carlos Borsotti¹⁵. El *Taller de Educación* publicó en 1983 el documento de trabajo “Educación y Democracia”, como un “aporte a la discusión de la situación educacional del país y las políticas que tendrá que poner en práctica el próximo gobierno constitucional” (Wanschelbaum, 2014: 77) y se impuso como antecedente de las políticas educativas que llevó adelante el alfonsinismo a partir de 1984.

¹³ El *Movimiento de Renovación y Cambio* fue una agrupación política interna de la Unión Cívica Radical de la Argentina fundada en 1972 bajo el liderazgo de Raúl Alfonsín como producto de la confluencia de varios grupos radicales de tendencia socialdemócrata, como la Junta Coordinadora Nacional y Franja Morada.

¹⁴ Marcelo Stubrin es abogado por la Universidad Nacional del Litoral. Activo militante en la Juventud Radical y la Franja Morada, tuvo responsabilidades como la representación ante la Coordinadora de Juventudes Políticas y la Secretaría General de FUA. En 1983 fue Diputado Nacional por la ciudad de Buenos Aires y reelecto en el año 1985. Secretario de la UCR desde 1985 a 1989, ocupó la Presidencia del Comité Capital. En 1994 fue Prosecretario de la Constituyente, y diputado en 1995 hasta 2003. Su principal labor fue en la Comisión de Relaciones Exteriores, cuya Presidencia y Vice desempeñó en dos períodos. En enero de 2016 fue designado embajador argentino en Colombia

¹⁵ Carlos Borsotti es Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad Nacional del Litoral y master en Sociología por la Escuela Latinoamericana de Sociología-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ha participado como experto en el Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” (UNESCO-CEPAL-PNUD), y ha sido Secretario de Planificación de la Universidad de Buenos Aires y Director General de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como profesor de posgrado y titular regular de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Luján, y como docente en maestrías y doctorados en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral.

Pero para poder trazar un cuadro de época más completo es necesario analizar también, otro documento aparecido durante el mes julio de 1985 y elaborado por el Equipo Episcopal de Educación Católica¹⁶. Este texto se erigió como discurso válido para repensar el sistema educativo: se tituló “Educación y Proyecto de vida” y fue elaborado ante la inminencia de la reunión del Congreso Pedagógico Nacional, como bien se advierte en sus primeras páginas:

Todos estos temas cobran particular actualidad con motivo del próximo Congreso Pedagógico Nacional, convocado por la Ley 23114, en cuyas deliberaciones ansiamos participar activamente y al que aportaremos con verdadera amplitud de espíritu nuestras ideas, experiencias y proposiciones.
(1985: 3)

El texto en cuestión permite reconstruir el modo en que la Iglesia Católica¹⁷ – como una voz significativa en aquellos tiempos de recuperación democrática y discusiones en torno a la educación– pensaba los sistemas de poder vinculados con las perspectivas sexogenéricas. Este modo tendrá un fuerte impacto en discusiones que trascenderían con más fuerza por su relevancia: me refiero, específicamente, a las sostenidas en el marco del Congreso Pedagógico Nacional (CPN).

¹⁶ Ese equipo Episcopal de Educación Católica es un antecedente de lo que hoy es el Consejo Superior de Educación Católica, más conocido como CONSUDEC. Es un organismo oficial de la Iglesia de carácter nacional que representa a la educación católica argentina organizada en Juntas Diocesanas. El CONSUDEC depende de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA), a través de la Comisión Episcopal de Educación. Su finalidad general es “orientar la pastoral educativa a nivel nacional; alentar la misión de evangelizar, la cultura a través de la educación; y actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica” (estatuto del CONSUDEC, 1). Conocer el lugar institucional de este Equipo al interior de la estructura de la Iglesia Católica, permite dimensionar la importancia de este documento en una sociedad que no ha logrado de ninguna manera separar a la Iglesia del Estado.

¹⁷ Con el término “Iglesia Católica” nos referimos exclusivamente a su jerarquía institucional, distinguiéndolo de “catolicismo”, concepto con el que se lo tiende a equiparar y que en rigor hace referencia a un movimiento religioso amplio, en el que coexisten “diversas concepciones, maneras de pensar, multiplicidad de prácticas y fidelidades” (Mallimaci, 1993:26). En este sentido, es necesario definir los contornos del objeto de estudio, porque hablar de la Iglesia puede remitir a instituciones, grupos e ideas de notable diversidad. En nuestro caso nos hemos centrado en la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) que agrupa al conjunto de obispos. Se trata del órgano principal de la Iglesia católica a nivel local cuyas decisiones resultan determinantes en las orientaciones de la Iglesia en tanto institución con específicos intereses políticos. Claro está, esas orientaciones no ignoran las relaciones que se producen en el interior del catolicismo entre esa jerarquía, el clero y el laicado.

El documento se convirtió en un texto propio del pensamiento cristiano en materia educativa, pero su recepción no se limitó a esta comunidad, sino que numerosos actores pedagógicos de la época, de matrices ideológicas y de comunidades religiosas diversas, encontraron plasmados por escrito en "Educación y Proyecto de Vida" sus opiniones. Esto queda claro al analizar los debates sostenidos en torno al CPN, en el que se hace foco más adelante. En materia de perspectivas sexogenéricas, el texto plantea algunas cuestiones interesantes para pensar y que permiten entender mejor qué pasó en el CPN antes mencionado.

En primer lugar, subyace una concepción de heterosexualidad no solo obligatoria, sino también pudorosa y casta. Advierte también acerca de las relaciones mantenidas por fuera del matrimonio y acerca de la pornografía y la masturbación. Esto responde a las perspectivas sexogenéricas propias de la Iglesia Católica. Dice el documento:

Así pues, lo más alarmante de nuestra situación actual no es tanto que cundan las relaciones prematrimoniales y extramatrimoniales, el autoerotismo, las prácticas homosexuales y la pornografía, sino sobre todo el que desde las cátedras formales e informales se desprece el pudor, la castidad, la virginidad y la fidelidad como valores. Porque entonces ya no es como otrora que al menos se reconocía, en aquellas actitudes contrarias, una debilidad humana, sino que ahora se las justifica y elogia como superación de tabúes, prejuicios o mentalidad precientífica; lo cual obedece a una decadencia del espíritu que parece hubiera perdido visión superior y trascendente. Y si tenemos en cuenta que la corrupción del que debiera ser mejor, es pésima, si los que debieran enseñar han perdido la luz de la mirada, urge buscar el modo con que la educación actual recupere estos valores éticos. (1985: 16)

Esta cita permite observar el refuerzo permanente de estereotipos y mandatos de "normalidad" genérica y sexual: una normalidad sostenida por la ideología católica y fundada en el pudor, la castidad y la fidelidad. El paradigma de la heteronormatividad se hace presente de modo palpable.

En primer lugar, aparece la preocupación por las relaciones sexuales establecidas por fuera del matrimonio, como se habían vivido durante los años 60 y 70

y hasta el Golpe de Estado; que revela el marcado interés por la aspiración de un marco legal y una estructura contenedora socialmente reconocida –la familia– como únicas instancias de legitimación y autenticación amorosa de una pareja heterosexual. Desde la institución católica, esos años habían sido percibidos como diabólicos, con una juventud descarriada (cf. Cosse 2010; Cosse y otras, 2010); se había puesto un freno durante la dictadura y ahora volvía el clima de “libertad” tan amenazante para la jerarquía eclesiástica, sostenida desde el Estado.

En segundo lugar, la alusión a la práctica del “sexo solitario”, o “autoerotismo” como aquí se la nombra representa también una preocupación para la Iglesia Católica que comienza a fines del siglo XVIII y que, continúa siendo una preocupación muchos años después (cf. Foucault 1975, 1976). Con respecto a las prácticas homosexuales, se observa un manifiesto interés porque no “cundan” lo que revela la imposibilidad de pensar a los homosexuales como sujetos de derecho, imponiendo mecanismos ideológicos de discriminación y represión contra las personas en razón de su género y/u orientación sexual.

Además, a lo largo del texto aparecen los estereotipos sexuales/culturales acerca de lo femenino y lo masculino, como antagónicos pero complementarios:

La sexualidad, guiada por un camino de madurez, lejos de reducir los horizontes de la vida del hombre al mezquino reducto del egoísmo, aporta significados fundamentales para la comprensión global de la existencia, para la interpretación y armonización de aquellos dos modos fundamentales del existir humano, de aquellos dos modos de ser y de quehacer: varón-mujer. (1985: 38)

Como bien sostiene Diana Maffía (2009) este planteo dicotómico implica que el par de conceptos es exhaustivo y excluyente. Es exhaustivo porque entre los elementos forman una totalidad y no hay otra categoría por fuera de esa totalidad. Y es excluyente porque si un elemento pertenece a una categoría del par, no puede pertenecer, a la vez a la otra. Esta manera dicotómica de pensar el mundo, sigue operando actualmente, sobre todo en occidente. De este modo, se excluye sistemáticamente lo que queda fuera de esa dicotomía, y se lo considera como abyecto. Maffía sostiene todo aquello que escape de la norma, que sea considerado

como antinatural “será combatido con la espada, con la cruz, con el bisturí y con la palabra”. (91) La idea del combate “con la espada y con la cruz” remite a las relaciones entre la Iglesia católica y las Fuerzas Armadas en Argentina. Aunque con intermitencias, hubo entre ambas instituciones una intimidad anclada en la creciente preeminencia de tendencias nacionalistas corporativas, en un antiliberalismo articulado con embates antidemocráticos y en el fortalecimiento de ambas instituciones a partir de un juego de legitimaciones mutuas. (Obregón,2005; Mignone,1986 ;Verbistky, 2005)

“Educación y proyecto de vida” fue un documento de mucho peso a la hora de concretar las políticas educativas que caracterizaron al alfonsinismo. Específicamente decantaron en cuatro objetivos: el reordenamiento del Ministerio de Educación Nacional, la normalización universitaria, la expansión y democratización de la educación, y por último, la realización del CPN con motivo del ordenamiento del sistema educacional.

Con respecto al reordenamiento del Ministerio de Educación Nacional, se designó como Ministro a Carlos Alconada Aramburu¹⁸, en diciembre de 1983. Fue una elección llamativa teniendo en cuenta que el elegido era balbinista, es decir, un hombre cercano ideológicamente a Ricardo Balbín, con quien Alfonsín se había disputado la jefatura radical. No obstante, contaba con experiencia ya que había sido ministro de Educación y Justicia durante la presidencia de Arturo Illia, entre 1963 y 1966. Pero lo más controvertido de esta figura no era su relación con el ala balbinista del radicalismo, sino una serie de decisiones polémicas a las que se vio vinculado durante su participación como fiscal de Estado de la provincia de Buenos Aires entre 1955 y 1957, durante la llamada “Revolución Libertadora”. Su gestión estuvo marcada por la agudización de la represión y por sus intentos de borrar los rastros del peronismo de la sociedad a través de varias acciones que fueron desde la formulación del Decreto Ley 4161¹⁹ que desautorizaba toda actividad política peronista, pasando

¹⁸ Carlos Román Santiago Alconada Aramburú (La Plata, 25 de julio de 1920-ibídem, 4 de octubre de 2003) fue un abogado y político argentino. Histórico dirigente de la Unión Cívica Radical (UCR) y ferviente antiperonista. Fue tres veces ministro de la Nación tanto durante gobiernos constitucionales como de facto.

¹⁹ Para la profundización de la temática de las estrategias de desperonización que caracterizaron el gobierno de Aramburu, se recomienda el texto de María Estela Spinelli (2005), titulado “La

por la quema de libros, persecución y exilio de artistas e intelectuales peronistas, hasta la demolición del palacio Unzué²⁰.

Concretamente, al asumir el gobierno los radicales organizaron los ministerios para rearmar las políticas educativas. Así, el Ministerio de Educación y Justicia se consolidó como el órgano de máxima jerarquía. De éste dependían la Secretaría de Educación, la Secretaría de Justicia, la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP). Bajo dependencia de la CONAFEP se encontraban la Dirección Nacional del Adulto (DINEA) y la Dirección Nacional y Control Operativo del Plan de Alfabetización. Y de la Secretaría de Educación dependían la Subsecretaría de Gestión Educativa y la Subsecretaría de Relaciones Educativas.

Esta reorganización posibilitó lograr el segundo objetivo que el alfonsinismo se propuso en materia de políticas educativas: la reapertura, normalización y ampliación de acceso a las universidades. A través del Decreto 154 del año 1983 se buscó normalizar las universidades nacionales durante el plazo de un año ya que la dictadura había establecido límites de acceso a las universidades públicas mediante exámenes de ingreso, cupos y arancelamiento. A partir de ese momento se reimplantó el ingreso sin restricciones a nivel nacional y se buscó reforzar la autonomía universitaria. Así, durante el gobierno alfonsinista se reabrieron carreras, se sostuvo la gratuidad y el ingreso irrestricto como política de democratización y, de modo paralelo, se normalizaron los mecanismos de representación, se dio lugar a la restitución de docentes universitarios cesanteados por la dictadura militar de 1976 y algunos de los

desperonización. Una estrategia política de amplio alcance (1955-1958)", disponible online en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/Spinelli1.pdf>

²⁰ En el mismo lugar donde hoy en día se encuentra la Biblioteca Nacional, se encontraba antiguamente un Palacio de estilo francés e italiano construido por la familia Unzué. La construcción data de finales del Siglo XIX. En 1937, el Estado Nacional adquiere la casa para ser transformada en la Residencia Presidencial, pero el entonces presidente Roberto Marcelo Ortiz, eligió seguir ocupando la antigua residencia. El primer y único presidente que habitó la casa fue Juan Domingo Perón junto a su esposa Eva Duarte de Perón entre los años 1943 y 1955: allí tenían además de los salones de recepción, sus despachos, habitaciones y era el lugar donde solían hacer sesiones fotográficas, recibir a embajadores, militares y niños o personas mayores a las cuales se les entregaban regalos para la Navidad o alguna herramienta para sus trabajos. En ese mismo Palacio, falleció Eva Perón en Julio de 1952. A partir de ese momento, la residencia se transformó en un punto de peregrinación para los peronistas que llegaban hasta la misma dejando ofrendas florales, velas o algún mensaje. Esta situación provocó que, luego del derrocamiento de Perón en 1956, los militares decidieran demoler la residencia con el objetivo de borrar todos los símbolos peronistas del resto del país (Spinelli, 2005).

intelectuales argentinos más reconocidos e influyentes en el campo de la literatura se reincorporaron a la facultad por esos años. Entre ellos, se destacan los nombres de Beatriz Sarlo, David Viñas, Josefina Ludmer, Enrique Pezzoni, Jorge Panesi, Nicolás Rosa y María Teresa Gramuglio, agentes todos de gran influencia en la definición del campo literario argentino. (cf. Buchbinder, 1997, 2005; Buchbinder y Marquina, 2008).

En esta dirección, interesa recuperar las palabras de Beatriz Sarlo, quien en una entrevista²¹ centrada en indagar los procesos de institucionalización de las Ciencias Humanas y Sociales, pintó la escena de aquellos años caracterizados por la euforia de la recuperación democrática:

Era marzo. Los estudiantes estaban pidiendo nuestros nombres a gritos, gritaban por los pasillos Pezzoni, Ludmer, Sarlo, Nicolás Rosa... era marzo y los estudiantes querían que nosotros entráramos al primer cuatrimestre. Pero además, algunos docentes de los que venían de la dictadura, que eran muy criticados por los estudiantes, en este caso, por gente de muy poco valor intelectual y académico, pidieron licencia. O sea, que nos dieron las mesas de exámenes incluso. (...) en fin, nos pasaban cosas extraordinarias, con personas que hoy son mis amigos. Algunos en esa época planteaban todo el tiempo problemas y discusiones, pero fue un año de mucha construcción. (Sarlo, en prensa)

²¹ La entrevista fue realizada por Pamela Bórtoli e Ivana Tosti en el marco de una investigación dirigida por Gisèle Sapiro ("International Cooperation in the SSH [Socio-economic Sciences and Humanities]: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities" [EHESS, CNRS, 2013-2016]. Un trabajo transdisciplinar bajo la orientación en Argentina de Gustavo Sorá (UNC/CONICET) con la coordinación de Fernanda Beigel (UNCuyo/CONICET), Alejandro Dujovne (UNSM, UNGS, IDES/CONICET), Alejandro Blanco (UNQ/CONICET) y el equipo de la UNL/CEDINTEL-CONICET coordinado por Analía Gerbaudo. Las universidades seleccionadas en Argentina en el campo de las Letras para este estudio son la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral. Los criterios de selección de estas unidades académicas no fueron solo su importancia en la consolidación de las tradiciones del campo sino las secuelas, más o menos pronunciadas según los casos, dejadas por las dictaduras. Los datos recabados en la primera etapa de trabajo por el equipo que coordina Analía Gerbaudo pueden consultarse en *Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento (2014)* disponible on-line de modo gratuito en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf. En el segundo momento del trabajo, se realizaron encuestas semiestructuradas a agentes del campo –entre los cuales, recupero a la mencionada Beatriz Sarlo– y se reconstruyeron biografías con el objetivo de recabar los datos sobre internacionalización de las letras. El trabajo se encuentra en pleno proceso de edición.

Analía Gerbaudo ha estudiado las universidades de nuestro país durante estos años en profundidad y describe algunas de las “fantasías de nano-intervención” (2015) acuñadas por los críticos que enseñaron Literatura argentina y Teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura en diálogo con los dilemas del campo intelectual atravesado, según las coyunturas, por diferentes formas de dominación económica y política. Al respecto, explica que durante ese periodo se caracterizó por la reaparición del debate, luego de los años de represión. Así, la recuperación de la democracia posibilitó la circulación de perspectivas teóricas que antes solamente circulaban de manera reducida en los grupos de estudios “clandestinos”. También se modificaron los planes de algunas carreras universitarias con el objetivo darle nuevos sentidos a la formación de grado.

La importancia de la reapertura, normalización y ampliación de acceso a las universidades radica en que posibilitó el flujo y el acceso de nuevas teorías que tuvieron su impacto en el campo de la didáctica de la literatura, generando una renovación en los enfoques teóricos y disciplinares, que a la vez, repercutieron en los manuales de literatura que se editaron durante esos años.

Otra de las acciones que llevó a cabo el gobierno de Alfonsín en materia educativa y con miras a cumplir el objetivo de expandir y democratizar la educación fue la creación, en 1984, de la *Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente*, por decreto 2308 del Presidente de la Nación. Un año después, esta comisión, liderada por el ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburú lanzó el *Plan Nacional de Alfabetización*, cuyo objetivo principal fue erradicar el analfabetismo a través de la creación de centros en todo el país. El Plan Nacional era la continuación de la empresa educacional acometida por el presidente Arturo Illia y frustrada por el golpe de Juan Carlos Onganía. El subsuelo de la pirámide educativa indicaba –según el censo de 1981– que el 36,7% de la población adulta de 14 años y más padecía alguna forma de analfabetismo, absoluto o funcional.

Cuatro años después de su puesta en funcionamiento, el Plan recibió el premio de la Asociación Internacional de Lectura en el concurso mundial instituido por la

entidad, con un jurado integrado, entre otros, por Paulo Freire. Al respecto, dijo Nélide Baigorria²², quien presidió la Comisión Nacional de Alfabetización:

Se premiaba, sí, un arduo trabajo en el área educativa y, dentro de ella, en el sector más castigado de la sociedad y en el menos vistoso para esta era mediática en la cual la educación es solo un recurso retórico y esporádico, porque no se lo considera atractivo para el interés de la masa y, por lo tanto, no es redituable. Sin embargo, ese año nuestra Argentina, rescatada la democracia, por primera vez recibía un premio anómalo para los anaqueles de sus triunfos internacionales (La Nación, 15 septiembre de 2006).

Por último, pero no menos importante, todas estas políticas educativas decantaron en la convocatoria a debatir y definir el futuro educacional mediante un evento que prometía ser central: el Congreso Pedagógico Nacional, instancia que tuvo a buena parte de la sociedad debatiendo durante casi tres años –de 1986 a 1988– sobre cómo deseaba enseñarles a sus nuevas generaciones.

El congreso se organizó con Julio Rajneri como Ministro de Educación y Justicia, pero finalizó con Jorge Federico Sábato. Éste último fue el ministro más cercano a Alfonsín de los cuatro que desfilaron durante su mandato²³. El hijo del

²² Nélide Baigorria es Profesora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA 1945). Auxiliar Técnica de Psiquiatría y Criminología Salud Pública (1949). Ejerció, en las aulas, su profesión docente durante 35 años. Su labor política y de investigaciones se centró, fundamentalmente, en defensa de la educación popular. Fue Diputada Nacional, Miembro de la Comisión de Educación (1958-62). Presidenta de la Comisión Administradora de Radios y TV (1963-66). Entre otras distinciones fue elegida Mujer del Año en 1964 y en 1965 por su obra cultural y educativa.

²³ Alconada Aramburu fue reemplazado, en junio de 1986 por Julio Rajneri, quien mantuvo esta función hasta septiembre de 1987. Rajneri tenía formación como abogado y periodista, y estuvo a cargo desde 1967 y hasta 2013 del diario Río Negro, que había fundado su padre en 1912. Este diario fue galardonado por ser uno de los pocos que denunció durante la dictadura militar las desapariciones, torturas y asesinatos del terrorismo de Estado. Durante su mandato como Ministro de Educación y Justicia propuso financiar parte de los gastos de las universidades públicas con el cobro de un sobreimpuesto a los contribuyentes del impuesto a las ganancias que tuvieran hijos en las universidades públicas, iniciativa que no prosperó. Al respecto sobre su accionar como Ministro, él mismo recalcó en el diario que dirigía su "injerencia en algunas decisiones importantes, (...) tal es el caso de una paternidad intelectual –que muy pocos se interesarán en discutirme–, la de la Ley de Obediencia Debida" (Rajneri, 23 de enero de 1997: diario Río Negro). Más allá de esta afirmación, el paso de Rajneri por el Ministerio de Educación y Justicia acontece sin grandes cambios. Lo sucedió Jorge Federico Sábato, un intelectual que había sido vicedecano y fue Ministro de Educación y Justicia desde septiembre de 1987 a mayo de 1989. Por último, tomó ese lugar José Gabriel Dumón, durante apenas

reconocido escritor Ernesto Sábato, mantenía estrecha relación con el presidente desde 1976 e integraba junto a Dante Caputo y Jorge Roulet, un grupo de intelectuales provenientes del *Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración* (CISEA) que asesoró a Alfonsín durante la campaña presidencial en 1983, en dos decisiones fundamentales: el rechazo de la ley de autoamnistía de la dictadura y el enjuiciamiento de la cúpula militar.

Durante el cumplimiento de sus funciones, Jorge Sábato emprendió la tarea de modernizar la administración tanto en el área de Educación como de Justicia; regularizar miles de profesores y maestros; y, lo más convocante, encauzar el CPN.

El Congreso fue postulado como una gran encuesta destinada a todas las provincias del país y la convocatoria se realizó mediante la Ley Nacional 23144, aprobada por unanimidad en ambas cámaras legislativas. Con el antecedente exitoso del congreso realizado en 1882, que se cristalizó en la Ley 1420²⁴ aprobada en 1884 y que seguía vigente cien años después; en 1984, la esperanza de los agentes involucrados apuntaba a establecer debates y regulaciones que ordenaran nuevamente el sistema educacional. En su disposición se intentó respetar el federalismo permitiendo que cada provincia lo organizara según sus criterios y necesidades. Incluyó instancias locales, provinciales y una nacional que tuvo lugar en Río Tercero, en el año 1988, que funcionó como Asamblea Final.

El CPN presentó aciertos en algunos diagnósticos que se realizaron y serias dificultades como la desigual participación de los sectores involucrados en el quehacer educativo. Como señala Guillermina Tiramonti "su organización y desarrollo expresaron la dificultad de recrear una discusión superadora de los antiguos dilemas y la debilidad de los agentes educativos para organizar su participación política" (2004: 228).

Ya se ha señalado anteriormente que uno de los actores con más participación fue la Iglesia católica –a la que se sumaron posiciones conservadoras de distintas

unos meses: desde mayo a julio de 1989, fecha en que Alfonsín entregó el poder anticipadamente al justicialista Carlos Menem.

²⁴ Para mencionar solo dos trabajos que analizan el Primer Congreso Pedagógico nacional ver: Puiggrós, Adriana (1987): "El Congreso Pedagógico de 1882", en *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*, Bs. As., Ed. Galerna (artículo originalmente publicado en *La Ciudad Futura*, Bs. As., nº 1, 1986) y Cucuzza, Rubén (1986): *De Congreso a Congreso: crónica del primer congreso argentino*, Bs. As., Besana.

vertientes, dejando en evidencia que el gobierno no conducía el debate en el que habría cifrado expectativas para recrear el sistema educacional.

Al respecto, destaca Fernando Storni:

Los participantes católicos representaban franjas muy disímiles en sus posiciones políticas, desde ex ministros de Educación de gobiernos militares hasta liberales críticos del sistema de la organización nacional por su espíritu monopólico. Aunque fue la más numerosa (casi llegó a una tercera parte en la Asamblea Final), no se impuso sino gracias a determinadas alianzas que no siempre facilitaron un diálogo más fecundo. Pero constituyó, indudablemente, un progreso con respecto a otros encuentros. (1995: 40)

Contrariamente a lo que ocurrió con el debate del divorcio, la Iglesia fue la gran protagonista del Congreso Pedagógico Nacional, prevaleció en la mayoría de las asambleas realizadas en las provincias y la Capital Federal y logró la aprobación de muchos de los principios que defendió en el encuentro final llevado a cabo en la provincia de Córdoba.

Existen dos documentos interesantes a considerar para conocer el impacto del Congreso Pedagógico: se atiende en principio, a uno publicado en 1987, titulado "Informe sobre posibles reformas del sistema educativo" y elaborado por una Comisión Honoraria de Asesoramiento, cuyos miembros fueron designados por el presidente de la Nación, Raúl Alfonsín. Los firmantes se reagruparon en seis pequeñas subcomisiones según los principales temas a tratar para la elaboración de dicho documento.

La subcomisión uno, se denominó "La educación y el hombre que queremos formar. Fines y objetivos de la educación" y estaba conformada por los siguientes profesionales: Jaime Barylko, el reconocido pedagogo y Licenciado en Filosofía y Letras por la UBA que durante años fue asesor del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Ministerio de Educación, y que en aquellos años se desempeñaba como director del Consejo Central de Educación Israelita. Con la misma especialidad, se integraba el Doctor en Filosofía y Letras por la UBA, Gustavo F. Cirigliano y otro experto más en el área integraba esta subcomisión: el Prof. Adelmo Montenegro, graduado en la UNC. Se sumaba también el primer

rector elegido democráticamente por la Asamblea Universitaria, a cargo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, el Prof. Hércules Pinelli. Y por último, un miembro historiador y educador dedicado a la investigación y docencia en el ámbito de la historia de las ideas y de la educación: el Prof. Gregorio Weinberg.

Con respecto a la subcomisión dos, recibió el nombre de "Derecho a la Educación: Fundamento e Implicancias" y contaba con los siguientes miembros: el Prof. Wenceslao Arizcuren, un sindicalista radical integrante del CTERA; el Mons. Emilio Bianchi Di Carcano; la reconocida pedagoga Berta Perelstein de Braslavsky que regresaba recientemente a la Argentina tras su exilio en Venezuela como consultora internacional en enseñanza. Asimismo, integraban el grupo el Dr. Héctor Félix Bravo, defensor a ultranza de la educación pública y laica que formó parte del directorio de EUDEBA y también del Comité de Derechos Humanos de la Comisión Nacional para la Unesco; y por último, el Dr. Arthur Juan Hand, titular del Consejo de Educación Cristiana Evangélica.

Con el nombre "Estructura del Sistema Educativo" se conformó la subcomisión tres, con los siguientes integrantes: la Prof. de Pedagogía Gilda Lamarque de Romero Brest, quien en aquellos años dirigía el departamento de Ciencias de la Educación en la UBA; el Dr. Avelino José Porto, entonces Presidente de la Academia de Educación; y por último, el Dr. Oscar Shuberoff rector de la UBA de entonces.

Los miembros de la subcomisión cuatro, que se ocupó de debatir especialmente acerca de la temática "Gobierno y Administración de la Educación" fueron el Dr. Héctor Félix Bravo –quien también integraba la subcomisión tres–, el Prof. Buenaventura Bueno vinculado a las editoriales EUDEBA y posteriormente, al Centro Editor de América Latina; el Dr. Félix Alberto Cayuso, un abogado representante de los intereses de la educación privada que había sido Secretario General de Educación desde 1958 hasta 1962 y que en esos años se desempeñaba como presidente de la Asociación de Institutos Adscriptos a la Enseñanza Oficial; y por último, el Hno. Tomás Alfredo Walsh, co-fundador y secretario del consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

Conformada solamente por dos integrantes, la subcomisión cinco se denominó "Calidad de la Educación" y sus miembros integrantes fueron el Mons. Emilio Bianchi

De Carcano y la Dr. Berta Perelstein de Braslavsky –ambos, también, integrantes de la comisión dos.

Por último, la subcomisión seis –integrada en su totalidad por agentes ya mencionados con antelación: los profesores Wenceslao Arizcuren, Buenaventura Bueno y los doctores Héctor Félix Bravo, Arthur Juan Hand y Avelino José Porto– se encargaba de los temas vinculados al “Financiamiento de la Educación”.

En términos de géneros y sexualidades, el documento “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo” presenta algunas cuestiones atendibles. En primer lugar, desconoce –o es indiferente a– las pioneras expresiones del feminismo argentino que luchaban por volver a irrumpir en el escenario académico educativo. El documento realizado por la Comisión Honoraria de Asesoramiento tiene una postura que –aunque sostiene vindicar a la emancipación de los seres humanos–, no incluye a todos sino solo a los niños y a los hombres: se funda así un sistema de opresión que silencia e invisibiliza otras sexualidades y géneros. Dice el documento:

Por tanto, debe reconocerse en la nueva escuela para el hombre nuevo. Un microcosmos donde el niño debe ser preparado para restaurar el equilibrio entre la técnica y el hombre deshumanizado por su uso excesivo y donde se prepare también para una auténtica comunidad. (...) Se considera fundamental y previo a cualquier debate sobre educación, el establecimiento de una tabla de valores para ponerse de acuerdo sobre qué se quiere para el ser humano y para el hombre argentino. (1987: 31)

Se advierte que, aunque en el mismo documento se sostenga unas páginas más adelante que la comisión rechaza “toda forma de discriminación educativa que favorezca el privilegio de unos en detrimento de las oportunidades y posibilidades de otros” (40), se lee un sexismo lingüístico en el uso del masculino como genérico que deriva en la invisibilización y la consecuente exclusión de aquello que no sea el universal masculino. Esta mirada androcéntrica no solamente coloca al varón, a sus puntos de vista y a sus preocupaciones en una posición central, sino que ignora y silencia otros discursos, instituyéndose como norma²⁵.

²⁵ Es significativo el hecho de que, en español, el género no marcado se considere la forma no marcada o inclusiva. Las consecuencias ideológicas de este hecho suelen ser banalizadas desde ciertas

La aparición de estas perspectivas sexogenéricas es “esperable” –aunque nunca deseable– a fines de los años 80, puesto que la sociedad aún no había adquirido una sensibilidad de *gender* sociolingüística. En este sentido, invisibilizar a las mujeres en el genérico masculino formaba parte de aquello que ni siquiera se planteaba por aparecer como obvio, constituyendo un verdadero ideologema (Angenot, 1986).

No obstante, resuena en el documento una preocupación por acompañar la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres que en aquellos momentos volvían a tener trascendencia en nuestro país. Lo significativo es el modo en que lo hace:

La educación popular fue, pues, uno de los instrumentos capitales de aquella ingente empresa de forjar una nación, que a machamartillo concibió y condujo Sarmiento con sus escuelas primarias, sus maestras y sus escuelas normales, las que fueron indispensables para la alfabetización y la homogeneización de un país inmigratorio, constituyéndose así en la base misma de la Argentina nueva, pues no sólo sus alumnos iban a formar las legiones de maestros que se necesitaban para un territorio de millones de kilómetros cuadrados. Sino porque se reclutaban, preferentemente, en los sectores medios y en su mayoría entre las niñas, creando así las bases para un país esencialmente democrático y reivindicador de los derechos de la mujer. (1987: 45)

Como es posible leer, lo que se destaca es que aquella fue una nación “reivindicadora de los derechos de la mujer” ya que las “reclutaba” porque el número de maestros no alcanzaba para cubrir las necesidades del territorio. Además, el

posiciones; no obstante, desde los estudios de género han surgido propuestas para superar este sexismo lingüístico. Por ejemplo, Monique Witting (1981) usa el universal femenino para contrarrestar la imposición del masculino como universal. Del mismo modo, se hicieron más frecuentes las fórmulas como “alumnas/os” e incluso se utiliza la representación gráfica de la arroba como un símbolo que permite incluir todos los géneros “l@s alumn@s”. Otro uso más reciente, es el de la “x” como forma de inclusión que visibiliza las múltiples posibilidades que implica la identidad de género “lxs alumnxs”. Este último planteo, presenta un problema porque no puede usarse oralmente, sino solo en la escritura, por ello, los también se ha extendido la forma que reemplaza las vocales a y o por la letra e: les alumnes. El peso normativo y simbólico del sexismo lingüístico no radica en la lengua española como sistema, sino que se halla en algunos de los usos consolidados y aceptados por la comunidad hablante.

documento retoma el lugar común que ubica al magisterio y a la docencia como un espacio intrínsecamente femenino.

Por otra parte, es posible también oír en este documento, las resonancias de la institución católica, como ya se ha señalado anteriormente. En un apartado del escrito, se realiza una enumeración de las prácticas que deberá llevar a cabo la educación para superar la crisis y se destaca en la introducción del octavo ítem, expresado por un representante de la Iglesia: Monseñor Guillermo P. Blanco. El mismo dice:

8) Deben recibir una formación en aquellas dimensiones que hacen al desarrollo integral de su personalidad, incluida la dimensión sexual, en el contexto de la educación para el amor, mancomunando la acción de la escuela y la familia. Sobre este particular, Monseñor Guillermo P. Blanco sostiene que debe alejarse del ámbito de la escuela toda propaganda pornográfica e insistir en la educación moral del sexo, lo que incluiría una interpretación religiosa del mismo. (1987: 41)

En relación con esto, cabe preguntarse qué concepción de sexo subyace, qué es considerado pornográfico y cuáles son las implicancias que tendría una educación moral. Al respecto, es entendible que en el documento se diferencie la opinión de Blanco del resto de la Comisión, puesto que es antípoda a la de la mayoría del grupo firmante (caso contrario, no haría falta la aclaración). En términos de géneros y sexualidades, la Comisión tenía una visión de vanguardia que planteaba, ya en 1987, que la escuela debía asegurar la educación sexual en todos sus niveles y modalidades, e incluso sostenía que:

La familia es, entre otras muchas cosas una institución sexual que permanece, por obra de los prejuicios arraigados y menos defendibles, en el misterio de las seminaciones y en una clandestinidad vergonzosa para la cultura y para la educación. Ha de ser ajeno a la acción de la escuela exacerbar complejos de culpa en tomo a la sexualidad y no asumirla como un tabú. La experiencia enseña, de modo indiscutible, que se adquieren en otra parte las nociones que la escuela se niega a impartir al respecto (1987: 88).

La definición de la familia como, ante todo, una institución sexual, evidencia una concepción novedosa que pone en primer lugar un escenario no siempre a la vista: el microcosmos de la culpa y la clandestinidad. Así, se señala la importancia del rol de la escuela como institución que debe despejar sus tabúes, prejuicios y seminociones.

No obstante, Monseñor Blanco volverá a tener protagonismo páginas más adelante, cuando el citado documento aborda cuestiones vinculadas a la laicidad. En términos generales, se manifiesta que es necesario abordar una neutralidad escolar en materia religiosa, sin imponer ninguna en particular, para garantizar la libertad humana: "la escuela neutra en materia de religión representa una fórmula de convivencia educativa, así como la forma constituye una forma de convivencia política" (1987: 51). Frente a esto, el último párrafo de este apartado se dedica a la opinión de Blanco -en disidencia con lo antes expuesto-, y dice:

Empero, uno de los miembros de esta Comisión (Mons. Guillermo P. Blanco) sostiene que la educación religiosa optativa exigida por el pluralismo cultural y religioso, en orden a la libertad de conciencia en términos del Concilio Vaticano II, ha de poder realizarse en las escuelas públicas. (1987: 52)

Estos fragmentos retoman el vetusto enfrentamiento entre sectores liberales y católicos que tiene su fecha de inicio en tiempos del presidente Julio A. Roca, cuando surgieron las bases de la legislación laicista y de la batalla por la enseñanza laica o libre de 1958. El debate que se retoma invita a pensar en la posibilidad de separar el Estado argentino de la Iglesia Católica. En esa línea, el gobierno de Alfonsín protagonizó numerosos choques con la jerarquía eclesiástica mediante algunas polémicas medidas: su política de derechos humanos, el avance de los juicios por delitos de lesa humanidad, la sanción de la ley de divorcio vincular. Estas fueron algunas de las decisiones que se tomaron a pesar de la presión ejercida por la Iglesia. No obstante, aunque en este primer documento la Iglesia parece ser minoría (al menos así lo demuestran las especificaciones de lo opinado por Blanco, en disidencia con los demás) durante el discurrir de las discusiones en el marco del CPN las escuelas católicas se organizaron mucho mejor que los sectores que apoyaban al gobierno y lograron la aprobación de documentos que respaldaban la continuidad del apoyo

económico a las escuelas privadas y el acallamiento de algunos debates en marcha, como los anteriormente expuestos.

Esto se visibiliza mediante el análisis del informe elaborado por la Comisión Organizadora Nacional: el "Informe Final de la Asamblea Nacional", escrito en 1988 durante el cierre del CPN. Los integrantes de esta segunda comisión fueron el Ministro de Educación y Justicia y el Secretario de Educación de la Nación, es decir, Jorge Federico Sabato y Adolfo Luis Stubrin. Y continúan en la lista, Margarita Malharo de Torres, una profesora de Letras reconocida por su trayectoria feminista; Olijela del Valle Rivas, cercana al justicialismo, José Gabriel Dumon, que se convertiría en el próximo Ministro de Educación, Juan Carlos Pugliese (h) que en aquél momento y hasta 1992 se desempeñó como Rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Héctor María (Cachi) Gutiérrez, un abogado recibido de la Universidad Nacional del Litoral y muy ligado a la Franja Morada –la rama estudiantil de la Unión Cívica Radical– y que en aquél momento cumplía funciones como Subsecretario de Educación de la Nación.

También integraban esta comisión el justicialista Isauro Molina y como su contrapartida se sumaba el abogado Enrique Mathov, proveniente de una familia radical²⁶. Completando el heterogéneo equipo, se encontraba el historiador correntino Dr. Orlando Aguirre, el Prof. de Enseñanza Elemental Sergio España y, por último, la Prof. de historia sanjuanina, Delia Andrada Baloc²⁷.

²⁶ Enrique Mathov, adquirió popularidad durante 2001 cuando debió ocupar el banquillo de los acusados por haber ordenado –siendo Ministro de Seguridad del gobierno de De la Rúa– la represión a una manifestación espontánea que terminó con seis muertos.

²⁷ Los miembros de esa Comisión Organizadora Nacional que habían desistido durante el proceso de elaboración también se detallan en el documento: los ex Ministros Alconada Aramburú y Rajneri; los ex Secretarios del Ministerio de Educación de la Nación, los Dres. Bernardo Solá y Francisco Delich; el ex subsecretario de Estado del área de Educación. También el ex Subsecretario de Actividad Profesional Docente, Prof. Alfredo Bravo, la Prof. Nelly Zuccarino de Speroni que se desempeñaba como Subsecretaria de Conducción Educativa; el Prof. Nilo Fulvi, ex Subsecretario de Gestión Educativa; el Prof. de Historia Arturo Grimaux, el ex ministro de educación por Santa Fe, el Dr. Domingo Colosurdo; el Dr. Juan Carlos Barinaga (Rector de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales), el Dr. Aldo Luis Robiglio ex Ministro de Gobierno, Educación y Justicia de Neuquén; el sacerdote Delfor (Pocho) Brizuela, entre otros. Las razones de las renuncias no se explicitan, pero algunos ex miembros han declarado en diversas entrevistas que los motivos estuvieron relacionados con sus desacuerdos con las Leyes de Obediencia Debida y de Punto Final, dictadas por el gobierno de Raúl Alfonsín, en 1986 y 1987 respectivamente.

El análisis del material referido permite identificar que el mismo es un compendio que consta de tres tipos de archivos diferentes: en primer lugar, se reconocen los documentos en los que se recogen las leyes, los decretos y las principales pautas vinculadas al CPN. En segundo lugar, se encuentran los discursos de los principales agentes que tuvieron participación en el CPN y, por último se encuentran los escritos elaborados por las diferentes comisiones interprovinciales.

En todos los tipos de archivos mencionados es posible identificar puntos nodales que visibilizan la concepción de género que subyace en las políticas educativas impulsadas en este documento. Se retoman tres citas –una de cada tipo de archivo– para hacer este recorrido.

En el documento que se elaboró para la realización de la Convocatoria a la Asamblea Pedagógica Nacional, se sostiene:

Las premisas de esta convocatoria a la Asamblea Pedagógica Nacional son las que sostuvo la Comisión Organizadora en todo momento: -La libertad de expresar ideas y opiniones sin cortapisas. -El pluralismo que permite a todos reconocerse como parte de una sociedad en la que conviven pacífica y enriquecedoramente concepciones diversas. - La búsqueda incansable de acuerdos que permitan el mejoramiento de la educación sobre una más amplia base de coincidencias. (1988: 25)

En el documento citado se plantea que existe una continuidad de trabajo, o al menos, que las premisas de la Comisión Organizadora se sostuvieron. No obstante, el costo de mantener esas premisas dejó como saldo el alejamiento de muchos de sus miembros. Para explicar las renunciadas referidas es preciso historizar. En 1983, el general Benito Bignone había firmado –semanas antes de dejar el poder– un decreto de autoamnistía, para sentar las bases de la definitiva pacificación del país, la reconciliación nacional y la superación de pasadas tragedias. El Episcopado Católico acompañó ese decreto de olvido, afirmando que las Fuerzas Armadas lucharon por la dignidad del hombre mientras que la subversión terrorista planteó la batalla en forma cruel. No obstante, y como ya se ha esbozado, durante la campaña electoral de 1983, Raúl Alfonsín había prometido que no habría impunidad para los crímenes del terrorismo de Estado (mientras el justicialista Ítalo Luder anunció la validez de la

autoamnistía dictada por las propias Fuerzas Armadas) (cf. Galasso, 2014; Crenzel, 2008; Carbone y Ojeda, 2000; Wanschelbaum, 2014).

Sin embargo, el 24 de diciembre de 1986, el Congreso sancionó la Ley 23492 (Punto Final), que extinguió la acción penal a los delitos cometidos en la dictadura. Y tras los levantamientos carapintadas, el 8 de junio de 1987, se sancionó la Ley de Obediencia Debida (23521) que estableció que los acusados habían obrado en estado de coerción bajo subordinación a la autoridad superior (cf. Romero, 2004; Novaro, 2006; Battaglino, 2011). Aunque no hay pruebas directas acerca de que fuera esta situación lo que provocó el alejamiento de integrantes de la comisión, la coincidencia entre las fechas de renuncias y de las sanciones de las leyes mencionadas permite inferirlo.

En cuanto al conjunto de los archivos que contiene los discursos de los diferentes agentes vinculados al CPN, interesa retomar uno de los párrafos finales de las palabras enunciadas por el entonces Presidente, a manera de apertura. Decía Alfonsín:

Señoras y Señores Representantes: Este acto es para mí un nuevo, fuerte y significativo símbolo de la consolidación de la democracia en la Argentina. Como lo he dicho ya, ustedes representan legítimamente el rostro vario y múltiple de nuestro país que, tironeando a la vez por su legado europeo y sus raíces americanas busca ahora afirmarse irrevocablemente en la diversidad y la libertad. Permítanme que identifique en ustedes a los herederos de todos aquellos que alguna vez, entre nosotros ejercieron y asumieron la noble vocación de maestros. Hablo de maestros en todos los sentidos y en cualquier lugar: los normalistas que fueron a enseñar a las rudas escuelitas de La Pampa o La Puna; los sacerdotes que contribuyeron a civilizar La Patagonia y tantas otras partes del país; los pastores de diversos credos o los laicos que fundaron colegios y levantaron aulas; los militares que en las diversas latitudes de la Patria supieron servirla en la tarea alfabetizadora: los pensadores, los escritores, los filósofos y, por qué no, los políticos que desarrollaron una función docente; y por fin, más sencillamente, los padres que educan a sus hijos, o, más simplemente aún, ciudadanos que desde sus respectivos ámbitos, educan para la vida y la convivencia. Son ustedes herederos de Sarmiento y de

Estrada, de Rosario Vera Peñaloza y de la Reforma, de los conflictos entre la enseñanza laica y la enseñanza libre y son, además, argentinas y argentinos de Hoy, que procuran superar inteligentemente antinomias del pasado y construir una sociedad más abierta y justa. (1988: 50)

Este párrafo condensa ciertas cuestiones que aparecen a lo largo de todo el discurso. En primer lugar, la aparición de cierto campo semántico recurrente: pluralidad, diversidad, variedad, multiplicidad. Es decir, se instala fuertemente la idea de que la democracia funcionaba como un paraguas que podía cobijar a la Argentina toda. En materia de género este discurso empieza a instaurarse años más tarde, no obstante, es aquí donde se gesta como parte de un discurso político y comienza a constituirse como una piedra angular que permitirá problematizar las significaciones más extendidas en torno a la sexualidad en los años venideros. Sin ir más lejos, la exhortación de Alfonsín a las “argentinas y argentinos de hoy”, no puede sino pensarse como antecedente del “Todos y todas” de Cristina Fernández de Kirchner.

Por otra parte, las palabras de Alfonsín también permiten desplazar la representación de que la historia no fue construida solamente por hombres, al colocar en igualdad de condiciones los nombres de Domingo Sarmiento, Juan Manuel Estrada y Rosario Vera Peñaloza. Esta última figura tiene gran peso en la historia de la educación argentina: fundó el primer jardín de infantes argentino, formó el Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria –hoy Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi– y en honor a su gran dedicación en el campo educativo el día de su muerte se conmemora el “Día de la Maestra Jardinera” y el “Día de los Jardines de Infantes”.

Por último, en el tercer tipo de materiales reunidos en el documento “Informe Nacional de la Asamblea Nacional”, es decir, los escritos elaborados por las diferentes comisiones interprovinciales, se encuentra la comprobación de aquella tesis que se plantea más arriba: durante el CPN, la Iglesia Católica se organizó sólidamente y logró instalar muchas de sus ideas. Es posible reconocerlas a lo largo del documento, pero aquí se retoma solamente un fragmento que permite observar su impacto en relación con las cuestiones de géneros y sexualidades:

Para la educación permanente es fundamental el uso de los medios de comunicación social estatales o privados (televisión educativa, radio, etc.) coordinando con los entes oficiales especializados para cada fin, instrumentando campañas de difusión y concientización que aborden los temas: 1) el rol de la familia como educación de valores éticos y sociales; 2) los deberes y derechos de la mujer con relación a sus hijos; 3) La participación de la familia integrada en la comunidad educativa: 4) Un programa de educación para la salud con sentido preventivo, en todas las áreas, colocando los temas: sexuales, alcoholismo, adicciones diversas; 5) La función real de la escuela; 6) La afirmación de las costumbres y tradiciones nacionales; 7) El cooperativismo de trabajo de intereses zonales: vivienda, primeros auxilios en centros periféricos; 8) Educación vial; 9) Educación para el armónico desarrollo del hombre en relación con el ecosistema; 10) Programas de divulgación científica. (1988: 169)

En términos generales, este párrafo entra en estrecha contradicción con el campo semántico que se nota en las palabras emitidas por Alfonsín: el de pluralidad. Aquí se puede leer un monopolio de la "verdad" sobre el hombre y la sociedad; que además será la que deba emitirse en los medios de comunicación, tanto estatales como privados. Un monopolio de la verdad que se analiza mediante el análisis de los puntos dos y cuatro del párrafo citado.

El documento sostiene que será necesario realizar campañas de concientización sobre "los deberes y derechos de la mujer con relación a sus hijos". En primer lugar, convendría destacar que la maternidad es concebida aquí como un deber y no como un derecho; o lo que es aún más complejo, ni siquiera es concebida como un deber, sino como una cualidad inherente a la naturaleza femenina. En segundo lugar, el hecho de que las mujeres, y solo las mujeres, sean las responsables del cuidado de la infancia según la división sexual del trabajo, ha llevado a toda una organización social de desigualdad de género. En esa dirección y en tercer lugar, este discurso invisibiliza la responsabilidad del padre en la crianza de los hijos e hijas y, por último, recluye a las mujeres al ámbito de la domesticidad y las relega al mundo privado, excluyéndolas de la vida pública. Este modelo, que la historiadora Amparo

Moreno (1986) denominó "androcéntrico", reproduce los estereotipos de lo masculino y lo femenino consolidados en el siglo XIX.

Las campañas de concientización sobre "los deberes y derechos de la mujer con relación a sus hijos", activan una *performance* que llama a las mujeres a identificarse con una identidad sexual y de género, como si esa identidad formase parte de una interioridad "natural". No obstante, es la repetición compulsiva de este modo- de- ser- mujer, lo que produce el efecto (o la ilusión) de una esencia natural.

En relación con el punto cuatro, que sostiene que era necesario "un programa de educación para la salud con sentido preventivo", se coloca a la sexualidad en el lugar de lo problemático, a la par del alcoholismo y las adicciones, por ejemplo. Esta concepción, la disocia del deseo y del placer y así se afirma que debe guiarse por ciertos principios éticos que vislumbran como consecuencia necesaria de la "ley natural"²⁸.

En términos generales, y de acuerdo con lo que el padre Daniel Múgica expresó en el periódico *Consudec*²⁹:

quedaron claramente expresadas a través de las conclusiones las siguientes propuestas aprobadas por unanimidad: el reconocimiento y afianzamiento de nuestra identidad histórica nacional de raíz cristiana", una "visión integral de la persona humana desde el momento mismo de la concepción", la escolaridad obligatoria "de 10 a 11 años como mínimo" y el reconocimiento de las sociedades intermedias para crear y promover servicios educativos. En suma, "ésta podría considerarse como una de las

²⁸ Dice Stuart Hall: "los códigos han sido profundamente naturalizados. El funcionamiento de códigos naturalizados revela no la transparencia y la naturalidad del lenguaje, sino lo profundo: la habituación y la casi universalidad de los signos en uso. Los mismos producen reconocimientos aparentemente naturales. Esto tiene el efecto (ideológico) de encubrir las prácticas de codificación presentes. (1980)

²⁹ El periódico *Consudec* pertenecía al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) dependiente de la Iglesia Católica. A partir de la sanción, en diciembre de 1984, de la Ley 23114, que impulsaba la realización del CPN, desde el periódico se dedicaron a asegurar la participación activa de todos sus docentes, ya que el Congreso era de "vital importancia por su proyección hacia una futura Ley de Educación". La publicación inauguró una sección fija dedicada exclusivamente al evento. Para un análisis detallado de la incidencia del periódico en los años de realización del CPN, se sugiere leer "La educación en los últimos treinta años" de Laura Graciela Rodríguez en *Cuestiones de Sociología*, nº 9, 2013. Disponible on-line: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/>

convocatorias más significativas de la Iglesia en los últimos tiempos” y el “momento más significativo del siglo para la educación” (1998, 20).

Estos supuestos están basados en una ideología vinculada con la heterosexualidad obligatoria y con la patologización de la sexualidad, que funcionan como un muro teórico y político que imposibilita, por ejemplo, que las políticas educativas de Argentina cuestionen esa *performance* de forma radical. Habría que esperar largos años más para que las discusiones generadas en las usinas de los estudios de género tengan su impacto en los documentos oficiales vinculados al Ministerio de Educación³⁰.

Finalmente, cuando el CPN terminaba –sin haber obtenido más que declaraciones de mayoría y de minoría para todos los temas centrales–, prácticamente también terminaba el gobierno de Alfonsín: a los pocos días una huelga docente dejó sin clases durante dos meses a millones de estudiantes de escuelas estatales, los supuestos acuerdos habían quedado lejos y la realidad volvía a golpear en las aulas.

Primeras conquistas en la era democrática: el feminismo como motor

Durante el gobierno de Raúl Alfonsín, tuvo lugar una serie de reformas en las leyes civiles que implicaron un salto hacia adelante en materia de géneros y sexualidades. Estas reformas estuvieron impulsadas principalmente por dos agrupaciones aparecidas con la recuperación de la democracia: la *Multisectorial de la Mujer*, creada en marzo de 1984, y el *Movimiento Feminista*, fundado un año después. Las reformas se dieron en dos direcciones: por un lado, mediante la modificación de leyes civiles argentinas; por otro, con la participación de convenios internacionales.

³⁰ Aunque aquí aparezca simplificada una puja de intereses entre el alfonsinismo y la Iglesia Católica, entendemos que la profundización de esta temática deriva en su consecuente complejización, a partir de la aparición de las grietas entre ambos actores y sus relaciones en un marco de competencia pero también de acuerdos. En este sentido, la simplificación que realizamos responde a una cuestión operacional, y recomendamos, para una profundización en torno a esta problemática, el dossier “Pensar la religión en Argentina. Iglesias, Estado y sociedad (siglos XIX y XX)” (2015) en la *Revista Quinto Sol*, Vol. 19, Nº 3, septiembre-diciembre, UNLPam, con una lúcida introducción a cargo de José Zanca.

La *Multisectorial de la Mujer* es reconocida en la historia del movimiento feminista por su heterogeneidad: es una agrupación que supo siempre convocar a mujeres de diversos sectores. En sus inicios, fue pensada como una experiencia de unidad, solidaridad y lucha conjunta de mujeres que compartían su militancia mediante la generación de debates y campañas de concientización sobre algunos temas en los que acordaban: la ratificación de la CEDAW, la igualdad de hijos ante la ley, modificación del régimen de patria potestad, ley de divorcio vincular, la creación de una secretaría de Estado de la Mujer, fueron algunas de sus principales preocupaciones y de sus principales logros. (cf. Archenti, 1987; Bellucci, 2010; Cangiano y Dubois, 1993; León, 2015)

Por su parte, el *Movimiento Feminista* hizo converger a casi todos los grupos que luchaban contra la subordinación femenina. Era una agrupación menos focalizada, resultaba más bien una suma de otros grupos feministas como *Alternativa Feminista* (1984), *Líbera* (formado en 1982 por un grupo de la OFA), *Programa de Investigación Social sobre la Mujer Argentina* (PRISMA, 1983), *Tribunal de violencia contra la mujer y personas independientes* (fundado en 1983 y compuesto por la OFA, LÍBERA Y ATEM)³¹. (Bellucci, 2014)

Además, en 1983 comenzaron a reaparecer los primeros movimientos organizados de gays. Si bien existió en la década del 70, el antecedente del grupo *Nuestro Mundo* y del *Frente de Liberación Homosexual* (FLH)³², la primera organización

³¹ Tras la dictadura militar y con las expectativas puestas en la nueva coyuntura, el conjunto de organizaciones comunitarias, culturales, políticas, sindicales y profesionales integradas por feministas que habían aparecido en las décadas del 60 y 70 toman un nuevo impulso. Esto conllevó a que se recomenzara una visibilidad fuerte en la escena: la figura de "la Mujer" -que luego se pensaría como "las Mujeres"- y que incluso aparecieran revistas como *Feminaria* o se inaugurasen librerías específicas de mujeres destinadas a difundir publicaciones feministas y trabajos relativos al género. Un dato importante que evidencia la voluntad de fundar una tradición: a partir de 1989 *Feminaria* integra una sección en la revista en la cual enlistan y datan todos los trabajos académicos relacionados con el "tema mujer en la Argentina" realizados desde 1980.

³² El primer intento de organización de los homosexuales en nuestro país fue en 1969, año en que se funda el grupo *Nuestro Mundo*. El 1971 nació el *Frente de Liberación Homosexual*, al cual se sumó, en 1972, el grupo *Eros*; ambos sumidos en la lógica de que la crítica sexual es imposible sin una crítica social generalizada. (Meccia, 2011: 38)

En su momento de mayor apogeo, en 1973, el FLH, cuyo líder fue Néstor Perlongher, llegó a contar con varios centenares de adherentes y debió soportar la irrupción de todo tipo de personajes extravagantes (...) Se trató de obtener la adhesión de los partidos políticos; los dos partidos mayoritarios, el peronismo y el radicalismo, cerraron la puerta, solo respondió el Partido Socialista de los Trabajadores

importante fue la llamada *Comunidad Homosexual Argentina* (CHA), fundada en 1984. La CHA se consideró a sí misma como un organismo de derechos humanos, destacando que entre ellos se encontraba el libre ejercicio de la sexualidad. Para su constitución, intentó coalicionar con las mujeres y con otros movimientos sociales que configuraron la historia de la Argentina desde la posdictadura en adelante (Bellucci, 2014).

En relación con la penetración dentro del Estado, la estrategia empleada por la CHA fue la de politizar permanentemente la vida privada de los gays, es decir:

La de transportar hacia los espacios públicos la discusión de malestares e injusticias derivadas de la condición sexual de millones de personas. “¿Cómo viven los gays?” se convirtió en una estridente pregunta pública. Comparadas con esta estrategia, que busca redefinir públicamente el estatus de la homosexualidad, las políticas de tolerancia aparecen como una especie de corsé de la cuestión gay. (Meccia, 2006: 55).

La tolerancia, fue –en términos de Meccia– la actitud que impidió iniciativas estatales tendientes a solucionar la problemática de la homosexualidad en Argentina. No obstante, hacia fines de 1984, la CHA consiguió, por primera vez, que el Poder Ejecutivo los recibiera. Así, pudieron informar al subsecretario de derechos humanos del Ministerio del Interior sobre *razzias*, persecuciones y discriminación sufridas por este colectivo. Esta interpelación pública se continuó meses después, mediante la elaboración de la llamada “Carta abierta a los legisladores” (1985) en la que solicitaban la inclusión de la “orientación sexual” como causa de discriminación en la Ley Antidiscriminatoria que el Congreso de la Nación estaba próxima a considerar.

(PST) de orientación trotskista. (...) En un comité de Plaza Once, se destinó un cuarto para las tareas del FLH, y se permitió el uso del mimeógrafo del partido para confeccionar volantes. Sin embargo, esa habitación estaba velada al resto de los militantes y en la puerta colgaron un cartel que decía: “Prohibida la entrada”. Este doble juego provocaba actitudes contradictorias hasta el ridículo: el resto de los miembros heterosexuales del partido ignoraban por completo esta actividad paralela basada en un pacto secreto entre Nahuel Moreno y el FLH, más aún, seguían con una posición represiva homofóbica característica entonces en todos los partidos de izquierda (Sebreli, 1997: 242-243)

Ante la efervescencia política provocada por el regreso de Perón en 1974 el Frente trabó una alianza con la Unión Feminista Argentina y el Movimiento de Liberación Femenina. Con el advenimiento del gobierno de Isabel Perón y la dictadura militar de 1976, el frente sufrió la dispersión, y sus integrantes el exilio o la muerte (Meccia, 2006; 2011).

Con respecto a la modificación de leyes civiles, el primer logro alcanzado fue en octubre de 1985 y tuvo que ver con el restablecimiento de la patria potestad compartida, mediante la Ley 23264, un derecho largamente reclamado por las mujeres, ya que hasta ese momento la patria potestad era exclusiva del padre. La aprobación de la nueva norma extendió a las madres las atribuciones sobre sus hijos.

Al año siguiente, en octubre de 1986, se sancionó mediante la Ley 23451 el Convenio sobre la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares, adoptado por la 67 reunión de la Conferencia General de la O.I.T. que determinaba que:

Con miras a crear la igualdad efectiva de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras, cada miembro deberá incluir entre los objetivos de su política nacional el de permitir que las personas con responsabilidades familiares que desempeñen o deseen desempeñar un empleo ejerzan su derecho a hacerlo sin ser objeto de discriminación y, en la medida de lo posible, sin conflicto entre sus responsabilidades familiares y profesionales. (Art 3. Ley 23451)

Algunas cosas comenzaron a suceder: paulatinamente, se introdujeron cambios en lo político y lo institucional a través de la promoción de acciones tendientes a la disminución de las prácticas discriminatorias, tanto en la vida privada como en la vida política. En este sentido, se hizo hincapié en los derechos de las mujeres como trabajadoras en igualdad de condiciones con los varones.

Esta segunda modificación tuvo continuidad con la introducción del divorcio vincular mediante la Ley 23515 en junio de 1987. Arduas polémicas se desataron en torno a esta reforma, sobre todo por la presión ejercida por la Iglesia Católica, pero a pesar de ello, la Ley se dictó.

Aunque con mucha menos prensa, la ley batalló también contra una serie de discriminaciones que limitaban a las mujeres, que obtuvieron también la igualdad de condiciones para fijar el domicilio legal y el de optar si desean o no usar el apellido de su marido.

Además, de la modificación de las leyes civiles antes mencionadas, la política ligada a los derechos de las mujeres fue uno de los temas de agenda política durante la

gestión de Raúl Alfonsín. Lo demuestra la creación, en el ámbito del Poder Nacional, de diversos espacios dedicados al tema de la mujer: a fines de 1983 se creó el Programa de "Promoción de la Mujer y la Familia en el ámbito del Ministerio de Salud y Acción Social", en la que se desempeñó como coordinadora Zita Montes de Oca, y a cargo de la Secretaría, Haydeé Birgin. Su relevancia fue central, ya que fue el primer espacio institucional sobre la temática. En el marco del Programa de "Promoción de la Mujer y la Familia" se creó, por resolución ministerial del año 1985, el "Consejo Asesor" formado por mujeres provenientes de diversos ámbitos: políticas, sindicalistas, académicas, representantes de organizaciones feministas y comunitarias³³.

Aunque el "Consejo Asesor" de Zita Montes de Oca estuvo conformado por más de cincuenta feministas con un recorrido público e intelectual importante, no siempre era consultado por la coordinadora. Aunque feminista activa, Montes de Oca representaba las luchas menos escandalosas y que gozaban de cierto conceso social. En una entrevista que le realizó la revista del diario *La Nación*, en diciembre de 1987, se alejó de las feministas que intentaban propiciar un debate en torno a la temática del aborto, y dijo:

Algunas organizaciones feministas promovieron luchas significativas por temas que, por el momento, preocupan solo a un sector algo intelectual y sofisticado, como la legalización del aborto que no parece tan urgente por estas latitudes como la alimentación de los hijos y la protección de las madres para poder criarlos. (2 de diciembre de 1987)

Al respecto, una de las asesoras del Consejo, María Cristina Vila confesó que no siempre se podía hablar de "asuntos espinosos" en la reunión mensual en la que participaban tantas voces. Y continuó: "Zita provenía de la Democracia Cristiana y era lógico que pensase como pensaba." (Bellucci, 2014: 280). Como una conversación a distancia, es posible reponer una respuesta que la misma Zita dio en un documento que escribió al final de su mandato, en septiembre de 1989: "No fui obediente. Fui

³³ Entre otras, integraban el Consejo Asesor Graciela Maglie, Eva Giberti, Haydeé Birgin, María del Carmen Feijoó, Leonor Vain, Martha Rosenberg, María Cristina Vila, Gisella Rubarth, Susana Filkestein, Sara Torres, Mabel Fillipini, Elizabeth Jelin, Elena Tchalidy, Ana Amado, Marta Bianchi, Marcia Baranovsky, Marina Bitar, entre otras. (Bellucci, 2014: 227)

transgresora e impertinente. También claudiqué y negocié. Fui humana". Y más adelante explica:

El proyecto sugerido era bastante diferente al proyecto que cualquier feminista hubiera podido tener en mente acerca del rol de un organismo específico de mujer. Pero tampoco tardé mucho en darme cuenta que era más conveniente, en esos momentos, negociar algunas cosas, aceptar algunos agregados a los que tratamos de llenar de contenido iniciando una discusión permanente acerca de la necesaria democratización de la familia como condición básica hacia una igualdad real para las mujeres. De no haber aceptado mansamente estos condicionamientos, se corría el riesgo de ser retirada de las funciones y las consecuencias iban a ser la evidencia de un espacio de poder perdido para las mujeres que queremos cambiar la realidad desde las propias estructuras del sistema. (2)

La "negociación" de Montes de Oca permitió algunas conquistas y atrasó otras. Si bien es cierto que debates como la legalización del aborto quedaron silenciados desde este sector, lo cierto es que también logró que el Programa se convirtiera en la Subsecretaría de la Mujer, en 1987 y, en consecuencia, comenzara formar parte de la estructura de los organismos públicos. Como premio a sus negociaciones, Montes de Oca obtuvo la posibilidad de estar al frente de esta nueva secretaría.

En esa dirección, se trabajó activamente, tanto para lograr las modificaciones en el código civil como para incorporar a Argentina a la ratificación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (Convention on the elimination of all forms of discrimination Against Women – CEDAW–), sancionada por ambas cámaras con fuerza de ley.

La CEDAW es el primer documento internacional de carácter vinculante para los Estados parte en que se prohíbe expresamente la discriminación contra las mujeres y se los obliga a tomar medidas de acción positiva para el progreso de la igualdad entre mujeres y varones. Si bien las mujeres gozan de todos los derechos humanos consagrados en todas las declaraciones y convenciones, se hizo necesario consagrarlos explícitamente en un documento para señalar su manifiesta violación y

reclamar su respeto. La convención constituye un escrito de avanzada que define en su artículo 1 que la discriminación contra la mujer es:

toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (ART. 1 DE LA CEDAW).

Esta convención fue adoptada en diciembre de 1979 por la asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por Argentina en julio de 1985, mediante la Ley 23179. Esta suscripción consideraba cuestiones relacionadas a la educación y dispuso “eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza”. El proyecto proponía, entre otras cosas:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. (art10, parte iii)

Hay aquí un antecedente concreto y específico de lucha contra los estereotipos en el objeto que esta tesis recorta: el manual de lengua y literatura. No obstante, y como era de esperar, el impacto de la suscripción de Argentina a la CEDAW y la nueva época que comenzaba en nuestro país no tuvo resonancia inmediata en el mercado editorial, como se observará en detalle en el análisis de las propuestas editoriales que forman parte del corpus investigativo. A pesar de esto, es innegable que la apertura democrática iniciada en 1983 posibilitó algunas modificaciones que sentaron las bases para advertir sobre el sexismo, sus causas y sobre la discriminación en base a los géneros y a las sexualidades.

1.2. El primer gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1995)

Quien sucedió en la presidencia de la nación al radical Raúl Alfonsín, fue el candidato justicialista Carlos Saúl Menem. Su campaña electoral estuvo sustentada en las promesas del "salariazó" y la "revolución productiva", lo que sedujo a los argentinos mucho más que la del candidato radical Eduardo César Angeloz, cuyo partido estaba desprestigiado por la hiperinflación y el ajuste.

El famoso lema identificatorio de aquella campaña presidencial fue "Síganme, no los voy a defraudar", que se encontraba en estrecha consonancia con la figura que Menem proyectaba en sus discursos. Una figura que se postulaba a sí misma como representante de toda la legitimidad, intentando desactivar las antinomias presentes en la memoria colectiva. Decía el riojano:

Yo no aspiro a ser el presidente de una fracción, de un grupo, de un sector, de una expresión política. No deseo ser el presidente de una nueva frustración. Yo quiero ser el presidente de una Argentina unida, que avance a pesar de las discrepancias. Yo quiero ser el presidente de la Argentina de Rosas y de Sarmiento, de Mitre y de Facundo, de Peñaloza y Alberdi, de Pellegrini e Irigoyen, de Perón y Balbín (Menem, 1989: 6)

Así, el 8 de julio de 1989, cinco meses antes de lo debido, asumió como presidente electo Carlos Saúl Menem, en medio de una crisis hiperinflacionaria³⁴ que llevaba ya tres lustros de duración y que afectaba no solamente a la economía, sino al estado en general. (cf. Novaro, 2006; Silleta, 2011).

A contramano de Alfonsín, una de sus primeras medidas fue clausurar el flanco militar y cerrar el proceso iniciado en 1983. Así, en el marco de una política de conciliación, se indultó a los llamados carapintadas³⁵, junto con militares procesados,

³⁴ La hiperinflación desatada en abril se prolongó hasta agosto. En julio, alcanzó el 200% y en diciembre se mantenía en 40%. Las personas dolarizaban los australes como forma de ahorro; se asaltaron tiendas y saquearon supermercados. La represión dejó varios muertos y Alfonsín dispuso el estado de sitio. Lo nuevo no era la crisis, sino su violencia y espectacularidad (Romero, 1994: 305).

³⁵ Los carapintadas fueron un conjunto de militares disconformes con la cúpula mayor de las Fuerzas Armadas, llamados así porque usaban crema de enmascaramiento facial mimética. Llevaron a cabo una serie de alzamientos entre 1987 y 1990, tomaron bases militares y se batieron contra las fuerzas leales al gobierno en busca de la finalización de los procesos judiciales iniciados luego de la vigencia y

jefes guerrilleros y responsables de la guerra de Malvinas, y también a los integrantes de las Juntas Militares condenados en 1985.

Paralelamente, Menem inició una serie de reformas económicas basadas en la convicción de una necesaria transformación de la relación entre el Estado y la sociedad, y un pacto con los grandes empresarios nacionales y extranjeros, y los bancos y organismos financieros; que además de acreedores eran la llave de acceso al financiamiento externo. Se sostenía que los gastos del Estado benefactor eran excesivos, restaban eficiencia a la economía y agravaban el déficit fiscal. Según Romero, el nuevo presidente “dio un giro copernicano, anunció la necesidad de una “cirugía mayor sin anestesia”, abjuró del “estatismo”, alabó la “apertura”, proclamó la necesidad y la bondad de las privatizaciones y se burló de quienes “se habían quedado en el 45”. (1994: 307)

En materia económica, las reformas más importantes que se tomaron para estabilizar la economía fueron cuatro: las privatizaciones, la convertibilidad, la reducción del déficit y la apertura económica.

Respecto a las privatizaciones, el Estado puso en venta prácticamente todas sus compañías (cf. Romero, 2004, 2012). Así, se vendieron la empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL), Aerolíneas Argentinas, Gas del Estado, las empresas eléctricas, los ferrocarriles y, finalmente, la pieza más valiosa, los Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

Por otro lado, mediante el régimen de Convertibilidad –que el gobierno resolvió por decreto el 1º de abril de 1991 y poco después fue refrendado por ley–, se estableció una paridad cambiaria, es decir, que el Estado se comprometió a cambiar un peso (nueva unidad monetaria) por un dólar, mientras que aseguraba no emitir una nueva moneda. Esto ocasionó una gran acumulación de capitales externos, debido en parte a la confianza que esta política lograba y en parte a que en el mundo había una masa de dólares disponibles que buscaban colocación y Argentina parecía un mercado seguro (Romero, 2004).

ejecución de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Aunque los líderes carapintadas fueron arrestados, juzgados y condenados a prisión, la mayoría no recibió castigo, y los cabecillas de los alzamientos contra Alfonsín fueron indultados por el presidente Carlos Menem en 1989.

Con respecto a la reducción del déficit, el Estado se propuso recortar gastos: se redujeron los subsidios y otros tipos de asistencias estatales. A su vez, el Estado Nacional transfirió a las provincias servicios como la salud, defensa y educación.

Finalmente, hubo medidas de reducción de aranceles y de apertura económica para mejorar la eficiencia productiva. El resultado fue que las empresas locales debieron competir con las internacionales, aumentar su eficiencia o desaparecer. Esto, por ejemplo, tuvo un impacto directo en el mercado editorial escolar, en el que muchas empresas cayeron, dejando un tendal de desocupados, que se sumó a los despedidos en las empresas estatales privatizadas.

“La falla del estatismo”

Tal como explica Marcos Novaro (2006), ganar aliados empresarios fue un componente central en la estrategia de Menem, como así también lo fue aliarse a lo más conservador de la jerarquía católica. En esa línea, la designación de Antonio Salonia al frente de Ministerio de Cultura y Educación fue su expresión más evidente, ya que había sido subsecretario de Educación de Arturo Frondizi y funcionario del “onganiato”.

El discurso que generó las condiciones de posibilidad de este proceso configuró su fuerza alrededor de una afirmación: “la falla del estatismo”. Como resultado, el rol del Estado fue legislar para remover los restos de sus funciones intervencionistas y replegarse a las funciones más ligadas a la administración y a la gestión entendida en términos técnicos.

Al respecto, decía claramente el entonces Presidente, el primer día de su gestión y en el mensaje a la Honorable Asamblea Legislativa:

La causa de la justicia social también es la causa del más puro federalismo; vengo a anunciar que asumiremos una resuelta política de descentralización administrativa: todo aquello que puedan hacer por sí solos los particulares, no lo hará el Estado Nacional. Todo aquello que puedan hacer las provincias autónomamente, no lo hará el Estado Nacional. Todo aquello que puedan hacer los municipios, no lo hará el Estado Nacional. (Menem, 1989: 3)

Fue así que el gobierno del presidente Menem introdujo las políticas recomendadas por el Banco Mundial, como también asumió como propios los planteos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. La descentralización recomendada por estas instituciones tuvo un fuerte impacto en la organización del sistema educativo que se vio afectado principalmente por tres leyes: la Ley de Transferencias (1992), la Ley Federal del Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995).

Es importante observar la Ley de Transferencias 24049 como el inicio de la desconcentración del sistema educativo nacional, que terminará de configurarse con la Ley de Educación Superior.

Concretamente, la resolución legal de transferencia a las jurisdicciones de todos los servicios educativos no universitarios, se comienza a ejecutar mediante mecanismos de convenios establecidos por la ley. La misma facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1º de enero de 1992, a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios administrados por el Ministerio de Cultura y Educación, por el Consejo Nacional de Educación Técnica y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos.

Según Susana Vior (2008), esta medida tuvo dos consecuencias: por un lado, la fragmentación de los niveles medio y superior no universitario y, por otro lado, la que denomina "recentralización neoconservadora", es decir, que la descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales.

De esta manera, mientras los gobiernos provinciales asumieron la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros. Dicha ley no contempló recursos para el crecimiento, mejora, innovación de las instituciones transferidas; por lo que en los años venideros se realizaron cierre de cursos, de carreras, y hasta de establecimientos (Vior, 2008).

A pesar de que el argumento explícito de la Ley de Transferencias haya sido promover la "federalización" y la democratización, es posible leer que, en realidad, se originó para cumplir las metas de reducción del gasto público. Para que esto fuera posible, el menemismo conjugó la ya mencionada retórica de la "falla del estatismo"

junto con ciertas referencias al federalismo y las injusticias de un país centralista para sostener la desconcentración del sistema educativo y la primacía de los dictados de la economía.

Todo ello no amenguó la contundencia del triunfo inicial, político y sobre todo discursivo: el neoliberalismo, en su versión más esquemática y salvaje, dejó fuera del escenario a cualquier otro tipo de discurso, incluyendo el de la defensa de los intereses populares, que habitualmente provenía del peronismo.

Políticas públicas en materia de géneros y sexualidades: avances y retrocesos

En materia de políticas públicas vinculadas a las cuestiones sexogenéricas, es de destacar el carácter de vaivén que singulariza al primer gobierno de Menem. Por un lado, se aprecian notables retrocesos como su alianza declarada con el sector más tradicional de la Iglesia Católica, la negación de la personería jurídica a la CHA y la disolución –mediante decreto– de la Subsecretaría Nacional de la Mujer. No obstante, también existieron avances: la promulgación de dos Leyes Nacionales de relevancia: Lucha contra el Sida y Ley de Cupos, la celebración de la Primera Semana de Orgullo Lésbico Gay y la creación del Programa Nacional de “Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa” (PRIOM).

Con respecto a la alianza entre Carlos Menem y la Iglesia Católica, el presidente encontró un fuerte apoyo en quien fuera el Arzobispo de Buenos Aires, Antonio Quarracino, nombrado en 1990 por el Papa Juan Pablo II. Rápidamente, Quarracino se convirtió en una figura controvertida por sus declaraciones en materia de sexualidad. Por ejemplo, en 1991, afirmó que el sida y la homosexualidad eran la misma cosa, y advirtió que “repartir preservativos invita a los jóvenes a la homosexualidad” (Kornblit, 1998:50). No obstante, su figura fue central para Menem ya que moderó las voces de un grupo de obispos disconformes y evitó pronunciamientos masivos de la Conferencia Episcopal. En agradecimiento, el entonces presidente lo acompañó en la defensa de las posiciones más tradicionales, sostenidas por el Papa, como el rechazo al aborto.

Mientras tanto, la CHA seguía intentando conseguir la personería jurídica. La máxima expresión de rechazo fue la enunciada a través del fallo de la Suprema Corte de Justicia en 1991, en el cual dos de las principales fundamentaciones eran el temor a la propagación de la homosexualidad y la imposibilidad de que el Estado diera aval a una entidad que representaba intereses contrarios al bien común. Este fallo puede ser leído como la primera reacción formal del aparato estatal contra la organización política de la no- heterosexualidad luego de la apertura democrática (Meccia, 2006).

Otro paso hacia atrás, tuvo lugar en el año 1990, cuando la Subsecretaría Nacional de la Mujer fue cerrada con el argumento de la urgencia de reestructuración. No obstante, en contraposición a estos retrocesos, se conquistaron algunos derechos. La irrupción de la epidemia del sida, obligó al Estado a hablar de homosexualidad y comenzó a ser parte de los temas de discusión en los medios de comunicación y en las instancias gubernamentales. Finalmente, se promulgó, en 1990, la Ley Nacional 23798 de "Lucha contra el Sida", que intentó garantizar el respeto de los derechos de las personas portadoras de o enfermas por el HIV: proteger el consentimiento informado para la realización de test y tratamientos, el secreto médico, la no- discriminación del portador y promover la transmisión de información para la concientización en todos los aspectos referidos a la enfermedad.

Con respecto a este último aspecto, es interesante lo que señala Meccia:

La enfermedad, instalada como un grave problema, que reclamaba intervenciones urgentes y realistas, todavía era designada en muchas declaraciones como un derivado peligroso de los excesos del sexo. Una de las armas más efectivas de su lucha, el uso del preservativo, según Monseñor Quarracino, invitaba a los jóvenes a la homosexualidad. El debate entre el "sexo seguro" (...) y los "abstencionistas" (...) no lograba torcerse para ningún lado. Ello se advertía en las campañas estatales de prevención de la enfermedad, las que, resumidamente, solo daban cuenta de su amenazante presencia mas no de alguna de sus especificidades: no solamente no se mencionaba la alternativa del preservativo; tampoco se hablaba a las claras de la peligrosidad del contagio intravenoso por el uso compartido de jeringas. (2006: 65)

Además de la Ley de Lucha contra el Sida; se sancionó otra ley importante en materia de igual de géneros: la Ley 24012, denominada "Ley de Cupo" o "Ley de Cuotas". La misma, se impuso a partir de 1991 y logró modificar el Código Nacional Electoral, estableciendo en forma imperativa para todos los partidos políticos la obligación de incluir un 30% de mujeres como mínimo en las listas a candidatos a cargos electivos y en proporciones con posibilidad de resultar electas. En caso de incumplimiento, la sanción prevista era la no oficialización de las listas.

El cambio estuvo impulsado por un cambio cualitativo que comenzó a darse a fines de los 80 en las mujeres políticas argentinas como grupo. Las mujeres tomaron conciencia de la pertenencia al género femenino, detectaron la discriminación y profundizaron el análisis de las causas y las posibilidades de su eliminación. La sanción de la ley de cuotas aceleró el cambio cultural, unificó a las mujeres políticas y zanjó el camino para otras discusiones vinculadas (Lubertino, 1993).

Por su parte, la apertura obligada de los discursos sobre el Sida, implicó la visibilización de la homosexualidad e incitó un debate que también cobró fuerza por la aparición de un documento emitido en 1992 por la Organización Mundial de la Salud, en el que se dejó de catalogar a la homosexualidad como enfermedad. Esta "voluntad de saber" (Foucault, 1976) desencadenó ese mismo año la organización de la Primera Semana de Orgullo Lésbico Gay, que culminó con la primera Marcha.

Por último, pero no menos importante, durante esta etapa se crea el programa nacional de "Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa" (PRIOM). Tras la desaparición, en 1990 del organismo a cargo de Zita Montes de Oca, dedicado a las políticas hacia las mujeres, se crea el 8 de marzo de 1991, el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer (que devino en 1992 en el Consejo Nacional de la Mujer): este organismo dependiente del Presidente de la Nación, nace con la finalidad de promover la inclusión de las necesidades y perspectivas de las mujeres en todas las políticas públicas, y coordinar los programas o áreas provinciales y nacionales que se ocupan de mejorar su condición social.

En respuesta a este mandato, el Consejo Nacional inició su gestión incidiendo en la política educativa y en junio del mismo año, se firmó un convenio por el cual el Ministerio de Cultura y Educación se comprometía a desarrollar en todo el país un programa dirigido a asegurar la igualdad de oportunidades educativas para la mujer:

el "Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa" (PRIOM). El mismo, funcionó bajo la coordinación general de Gloria Bonder y la coordinación operativa de Graciela Morgade. El programa duró cuatro años y, como su nombre lo indica, se encontró en estrecha relación con dos cuestiones centrales para esta investigación: las sexualidades y la educación.

Concretamente, el Programa hace públicos dos cuadernos de trabajo. El primero, publicado en 1992, presenta las características del Programa y sostiene:

Las transformaciones que se encuentran en proceso en la actualidad, fundamentalmente a partir de la crisis económica que padece nuestro país, están replanteando los modelos tradicionales de femineidad y masculinidad. Muchas mujeres ejercen hoy el papel de jefe de familia, emprenden la organización de microempresas o participan activamente en organizaciones comunitarias y en el apoyo a la escuela pública. Actualmente también algunos varones jóvenes comienzan a optar por modelos de paternidad diferentes a los tradicionales y relaciones de pareja más simétricas. "Ser mujer" y "ser varón" van adquiriendo paulatinamente nuevos significados y la educación debe constituir uno de los apoyos centrales para que las nuevas generaciones compartan en condiciones de equidad el ámbito familiar, el empleo, la participación social, gremial y política, etc. (1992: 4).

Aunque se sigue percibiendo un modo polar de concebir la sexualidad, modo en el que no se contempla el complejo abanico de las sexualidades, existe al menos, una primera intención de trabajar desde las instituciones educativas para la disolución de estereotipos. Como novedad, este documento es el primero elaborado desde el aparato estatal que introduce la categoría de género. Al respecto, sostiene:

Ser varón o mujer implica mucho más que disponer de determinados atributos biológicos. La identidad femenina y masculina y los roles que ocupan mujeres y varones en la sociedad son el producto de un proceso de socialización que se inicia en la familia y se continúa en todas las instituciones sociales en que participan los sujetos. Los estudios actuales distinguen el sexo del género reservando para el significado de sexo solo a la condición biológica por la que se diferencian el macho y la hembra de una especie. Con el concepto de género

se alude a la dimensión psicológica y social del sexo (es decir, las características atribuidas a la femineidad y la masculinidad y los roles que desempeñan mujeres y varones). Las definiciones de femineidad y masculinidad son propias de cada cultura y presentan ciertas variaciones según las clases sociales, las etnias y los momentos históricos (1992: 5).

La aparición de esta categoría en los fundamentos del Programa resulta novedosa, puesto que se percibe una agenda destinada a transformar situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. No obstante, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza, tal como sostiene Butler (2001) el género es el medio discursivo/ cultural mediante el cual el "sexo natural" se produce y se establece como previo a la cultura.

Además, se percibe otra vez el par de identidades excluyentes: cuando se habla de dos sexos e incluso de dos géneros se abarca en esa dicotomía un disciplinamiento de aspectos muy diversos de la sexualidad humana; se desconoce la complejidad que puede adquirir la constelación del género.

Sin embargo, de importancia no menor, es el hecho de que se reconozca que la institución escolar es un participante activo en la definición de los roles de género. Dice el documento "Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa":

la investigación sobre el papel que juega la educación en la socialización de género ha demostrado que tanto a partir de su curriculum explícito como a través de su curriculum oculto, las instituciones del sistema escolar no se comportan neutralmente en este tema. (1992: 5)

Más adelante, en el inciso 4, denominado "La situación educativa de mujeres y varones en la actualidad: principales problemáticas detectadas", se enumera como primera problemática la aparición de estereotipos en los manuales escolares y otros recursos educativos:

Las investigaciones realizadas en la mayoría de los países del mundo han demostrado la presencia de estereotipos de género en los materiales educativos (...). Estos estereotipos pueden hacer referencia a la apariencia

física, a las cualidades intelectuales, afectivas o volitivas O a la situación social de hombres y mujeres, pero siempre tienden a reforzar modelos estereotipados. Los personajes principales de las lecturas generalmente son masculinos; las mujeres aparecen como esposas y madres. Los padres son representados como personajes poderosos e infalibles mientras que las madres como débiles y emotivas. El abanico de actividades en que aparecen las mujeres es restringido y se refiere fundamentalmente al mundo doméstico; las actividades remuneradas son escasas y comprenden centralmente a los "trabajos femeninos". El examen de los manuales escolares de carácter científico revela la presencia de la discriminación no solo a través del mayor número de imágenes masculinas respecto de las femeninas, sino también de la orientación clara de los varones hacia las ciencias exactas. En el caso de las humanidades, la historia de la vida cotidiana, por ejemplo, está prácticamente excluida en la curricula y con ella se excluye también la participación de las mujeres en los movimientos sociales. (9)

El documento es de vanguardia ya que visibiliza que el manual es un producto cultural sometido a regímenes de autorización, censura o examen según el tenor de las coyunturas políticas. De esta manera, es posible pensar al manual como una cosmovisión, en el sentido en que presenta un determinado acercamiento al mundo que muestra ciertos modos de pensar las sexualidades en particular, a partir de la selección –nunca ingenua– de determinados contenidos y de la forma de presentarlos.

Aunque el Programa consiguió avanzar en algunos de los propósitos detallados, cesó su trabajo de manera abrupta en 1996, por un conflicto originado en la determinación de los "Contenidos Básicos Comunes" para la Educación General Básica que derivó en la renuncia pública de la Coordinación Nacional del Programa y su consecuente disolución.

1.3. Manuales con sello de autor

Hasta el advenimiento de período democrático inaugurado con la presidencia de Raúl Alfonsín, los libros de texto en Argentina debían ser aprobados por el

Ministerio de Educación –o sus equivalentes–³⁶. Dichas instituciones examinaban los contenidos y decidían si autorizaban su circulación. No obstante, a partir de 1976, el gobierno dictatorial transformó el control en censura y tuvieron lugar las primeras “correcciones” ideológicas y prohibiciones. No obstante, a partir de fines de 1983 se abre una nueva etapa para las editoriales escolares, pues desapareció todo control estatal sobre los libros, es decir, las editoriales escolares comenzaron a publicar sus materiales sin que fueran revisados previamente por un organismo ministerial. (Tosi, 2015).

El inicio de esta etapa es coincidente también con un nuevo clima social signado por el entusiasmo de la democracia que se traduce en las editoriales escolares mediante la impresión de nuevas propuestas de libros de textos de lengua y literatura. Estos manuales aún conservaron dos características fuertes de sus antecesores: la autoría estaba vinculada con un trabajo intelectual, avalado por una firma con prestigio académico y pedagógico³⁷; y gozaban de una vida útil de largos años.

³⁶ En Argentina, la Ley de Educación Común 1420 de 1884 (Cap. VI, Art.57, Inc.15), prescribió como atribución y deber del Consejo Nacional de Educación la adopción y recomendación de los textos adecuados para las escuelas públicas. También estaba a cargo de emitir propuesta para mejorar sus ediciones por medio de concursos y otros estímulos, y asegurar su adquisición uniforme y permanente. Hacia 1964, el Ministerio de Educación y Justicia Nacional contaba con una *Comisión Permanente de Textos Escolares* encargada de estudiar y recomendar la adopción de los libros de lectura, pero las provincias tenían autonomía para adoptarlos o no y cada una reglamentaba su normativa específica. Las Inspecciones Generales de Enseñanza provinciales enviaban circulares sobre su preparación, selección y utilización.

³⁷ Algunos de los antecesores más reconocidos son los editados por Estrada, a cargo de Elsa Risso de Sperber y Liliana Zaffaroni, que bajo el título “Cuaderno de Lengua” diseñaron una propuesta para los tres niveles educativos del Ciclo Básico. Las primeras ediciones de los Cuadernos se realizan en 1970 y las últimas en 1978 lo que permite vislumbrar no solo la permanencia de las autoras sino también el mantenimiento de las propuestas mediante sus reimpressiones a lo largo de los años.

Asimismo, la editorial Plus Ultra –de mucha actividad en los años de la última dictadura– ofrecía su colección a cargo de Carlos A. Loprete y se advertía en las primeras páginas del manual que el autor era Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, ex profesor contratado de Literatura Hispanoamericana en la University of Southern California (Los Ángeles, EE. UU.); miembro del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (Pittsburgh, EE. UU.) y ex docente auxiliar de Literatura Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además, se incluía en las portadillas el listado de sus obras publicadas. La intención era dar cuenta del prestigio intelectual de quien estaba a cargo de pensar y diseñar las propuestas de libros de texto de la editorial.

Por último, también podemos mencionar la serie “Lengua y Literatura” elaborada por Nidia María Grotta, Marta Salles de Lobos y Amalia Winschñevsky para la editorial Losada. La misma tuvo varias reimpressiones: apareció por primera vez en 1979 y luego en 1981.

A continuación, se esboza una lectura que atiende a estas cuestiones y hace foco en las asociadas a las transformaciones en materia de género –la modificación de leyes civiles argentinas y la participación del país de convenios internacionales–. Por último, se detallan los principales acontecimientos que marcan el inicio del cierre de esta etapa: la gran crisis del mercado editorial durante los años 1989, 1990 y 1991 por razones macroeconómicas.

1.3.1. El caso Santillana

La editorial Santillana fue creada en 1960 en España y actualmente tiene una presencia internacional en 22 países. A pesar de este extendido alcance, en Argentina se constituyó en 1963 y recién comenzó a tener peso en las librerías bastante tiempo después, a fines de los años 80. En aquellos momentos, la escuela era un territorio signado por la necesidad de realizar profundas reformas, ya que había sido dañada por el clima cultural de la represión. La dictadura había instalado el miedo a pensar y la reinstalación de la constitucionalidad trajo esperanzas y expectativas (Puiggrós, 2010).

Santillana, entonces, comienza a tener visibilidad en el mercado en este marco: en una república que estrenaba nuevamente el sistema democrático, con un gobierno que apuntaba fuertemente a la educación. Los manuales que edita para la escuela secundaria en Argentina son los siguientes:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autores
-	<i>Lengua y Literatura I</i>	1988	Graciela Pérez Aguilar Ana María Pérez del Cerro Marta Vasallo
	<i>Lengua y Literatura II</i>	1989	Graciela Pérez Aguilar Isabel Muñoz
	<i>Lengua y Literatura III</i>	1990	Graciela Haydeé Pérez de Lois
"Secundaria"	<i>Literatura Española</i>	1992	José Mas María Teresa Mateu Enrique Ferro Javier Huerta Eugenio Alonso

A partir de esta primera serie, Santillana ingresa en el mercado argentino a partir de 1988. Como es posible observar en el cuadro precedente, la serie estuvo conformada por tres tomos correlativos con el título de "Lengua y Literatura". La constitución de estos tres libros como una serie se evidencia desde la gráfica de los manuales que mantiene el mismo estilo y los mismos colores en las tres propuestas. Asimismo, se advierte desde la primera página la siguiente leyenda: "El diseño didáctico y editorial de la serie Lengua y Literatura es una creación del Departamento editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de Herminia Mérega". (Pérez Aguilar y otras, 1988: portada). En los años posteriores, las series comenzaron a responder a un título que agrupa los libros de texto, aquí todavía no se coloca un nombre pero el diseño hace evidente la constitución de la serie.

El primer manual de la serie, titulado *Lengua y Literatura 1* fue publicado en 1988 y elaborado por Graciela Elsa Pérez Aguilar, Ana María Pérez del Cerro y Marta Vasallo. De este modo, en 1989 ingresa al mercado el manual *Lengua y Literatura 2* y finalmente, en 1990 se imprime *Lengua y Literatura 3*. Estos dos últimos escritos por Graciela Elsa Pérez Aguilar, Isabel Teresa Muñoz y Graciela Haydeé Pérez de Lois. Cabe preguntarse aquí, por qué no se mantuvo el equipo pedagógico que realizó el primer manual para la realización de los otros dos. En este sentido, es interesante rastrear la biografía de las autoras, en búsqueda de respuestas.

En primer lugar, Graciela Pérez Aguilar es la única persona que permanece en todos los equipos. Ella es Profesora de enseñanza secundaria, normal y especial en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Por su desempeño en las escuelas medias de Buenos Aires, Pérez Aguilar adquirió prestigio académico-pedagógico y fue convocada para ocupar la coordinación del área de Lengua en 1987 como Jefa de ediciones de Santillana.

Ahora bien, ¿qué pasó con las otras dos especialistas que solamente publicaron un libro de toda la serie? La Profesora de Letras Ana María Pérez del Cerro y también a la Licenciada en Letras Marta Vasallo. Reconstruir el modo en que llegan a vincularse estas figuras otorga algunos indicios.

Ana María Pérez del Cerro formaba parte en aquel momento de la materia Semiología (cátedra Arnoux) y Análisis del discurso (CBC -UBA) y trabajaba en

escuelas secundarias, a la vez que presentaba ponencias en diferentes congresos, vinculadas a la temática del lenguaje y la escuela secundaria.

Por su parte, Marta Vasallo fue una profesora de letras militante política entre 1972 y 1977. Fue desvinculada de la UBA a partir de su intervención en 1974, que desplazó al rector Rodolfo Puiggrós. En 1977 fue secuestrada en la vía pública y llevada al centro clandestino de detención El Atlético. Estuvo exiliada en España a partir de 1978 y regresó al país en 1983. Cinco años después, con la euforia de la restitución democrática, participó en el armado de este primer manual de la serie, pero no sostuvo su trabajo en los dos ejemplares siguientes³⁸.

En una consulta realizada a Pérez del Cerro acerca de la constitución del equipo, dijo: "Marta era amiga mía y, a su vez, amiga de Graciela. Graciela la convocó a Marta y Marta a mí. Después hubo que presentar un proyecto que, al resultar satisfactorio para Herminia, devino en los contratos respectivos." (2015: 1). Por su parte, Marta Vasallo sostuvo que se involucró con Santillana luego de regresar de su exilio en Barcelona, por recomendación de una amiga que conocía a Herminia Mérega, la directora del departamento de ediciones de Santillana. Luego de una entrevista la contrataron y fue ella misma quien continuó la red de recomendaciones. Sugirió a Ana María Pérez del Cerro, que había sido su alumna en la Facultad de Filosofía antes de la

³⁸ A pesar de que el testimonio de Marta Vasallo forme parte del archivo oral de "Memoria Abierta", por indicación de la testimoniante, está prohibida la publicación y/o transcripción del mismo. Sin embargo, se recomienda la lectura de los libros *Grietas del silencio* (2011) y *La terrible esperanza* (2014). En una entrevista que le hizo Augusto Munaro para el diario INDIEHOY, en abril de 2015, Vasallo decía en relación con su experiencia durante la dictadura: "Yo no puedo librarme, tampoco sé si quiero, de las experiencias de la derrota y el terror que nos marcaron, que abrieron un paraguas en nuestras vidas. Algunas veces, sobre todo viviendo en el exterior, he fantaseado con abrirme un camino en otra parte, como si no hubiera vivido nada de eso, como si hubiera aprovechado la vida en otra latitud, ignorando esto. Pero era mera fantasía, fue imposible. Echo de menos la intensidad de esos cortos años, las formas de comunicación y solidaridad, la presencia de tantos interlocutores insustituibles. Pero a la vez vivo con alivio el hecho de que las circunstancias han cambiado tanto que no cabe concebir una repetición, en todo caso hay que aprender a ver las nuevas posibles formas del conformismo y a concebir las nuevas posibles formas de la voluntad de transformación. Yo he optado por no negar esa etapa, pero hacerla fructífera, no un factor de estancamiento en el tiempo, o de resentimiento contra el país. Buena parte de ese esfuerzo se canalizó políticamente, mayormente en formas de militancia social. En momentos políticos muy difíciles, incluso en momentos personales difíciles, tengo una pesadilla recurrente, que es que estoy siempre en el campo de concentración. Pero estar en el campo de concentración no es necesariamente estar siempre en el mismo espacio, es sentir que aunque su perímetro se ensanche, cambie de forma, vaya yo donde vaya y haga lo que haga no puedo sustraerme al control de los represores, burlar su voluntad".

dictadura y con quien compartía su puesto de ayudante en la cátedra de Teoría Literaria. (2016: 1)

Además, la profesora manifestó que el equipo fue dispuesto por la directora pedagógica Herminia Mérega e incluyó a Graciela Elsa Pérez Aguilar. En cuanto a su experiencia, Pérez del Cerro dijo:

A mi criterio, no fue tan satisfactoria porque yo tenía algunos criterios diferentes a los de la coordinadora en cuanto a los contenidos, pero el planteo no fue aceptado. Esto devino en que, al año siguiente, no me renovaron el contrato. Yo era docente en secundario y en la UBA y ya estábamos trabajando Enunciación y géneros discursivos que a posteriori se incorporaron a la curricula y que me parecía necesario empezar a introducir. (2015: 1)

La incipiente importación de teorías que la recuperación democrática había posibilitado puede verse en la renovación de planes de estudio de las carreras universitarias (cf. Ingaramo, 2015; Gerbaudo, 2016) y también en las palabras de Pérez del Cerro quien hace evidente que, en la manualística, estas importaciones todavía tendrían que esperar unos años para formar parte del discurso escolar.

72

Por su parte, Vasallo hace foco en el perfil empresarial de Santillana para explicar su desvinculación. Sostuvo que:

La empresa Santillana era una gran empresa española que no tenía en cuenta la historia del país ni la rica tradición pedagógica argentina. Venían en 1984 como conquistadores. Me acuerdo de que una vez el gerente español, Polanco, hablaba conmigo de mi trabajo y dijo: en su trabajo hay demasiadas plumas. No entendí lo que me decía y me lo tuvo que explicar: había demasiados indios. Trabajábamos contratados, la mayor parte de la gente que escribía los manuales eran docentes con mucha experiencia pedagógica, que habían pedido licencias en sus trabajos mientras duraran esos contratos (2016:3)

Santillana contrataba docentes que escriban los manuales que viviesen en Argentina, pero no recuperaba el potencial que eso significaba. Posiblemente, eran una mano de obra económica, que podía responder a un esquema de publicación muy pautado, que no daba cabida a la experiencia de autores.

Pero además, Vasallo denuncia que había un perfil lector definido, es decir, Santillana tenía claro el destinatario que debían captar:

Los libros estaban muy dirigidos a colegios privados católicos, y había cierta censura en ese sentido. Una compañera había incluido un relato tradicional donde el cura y el médico de un pueblito del interior eran tomados en solfa y se lo sacaron. Nosotros escribíamos los manuales dentro de un esquema ya pautado en el que no habíamos tenido intervención. Cuando recién salíamos de la dictadura, España aparecía como un modelo para la Argentina, el modelo de socialdemocracia que pensaba Alfonsín, supongo que Santillana eso lo sabía muy bien. (2016: 3)

Esta apreciación acerca del público potencial de los libros de textos de Santillana –colegios privados católicos– permite comprobar el porqué de la repetición de los tópicos de la tradición católica y antiliberal del nacionalismo de derecha argentino, que fueron altamente valorados durante la dictadura³⁹.

Volviendo a la ruptura del equipo pedagógico, la desvinculación de Pérez del Cerro y Vasallo estuvo relacionada con la imposibilidad de discusión y sobre todo, con el inconveniente de hacer una renovación real de los contenidos, y de trabajar con las nuevas teorías que llegaron a nuestro país a partir de la recuperación democrática.

En cuanto al equipo conformado para la elaboración de los manuales *Lengua y Literatura 2* (1989) y *Lengua y Literatura 3* (1990), que vino a sustituir el anteriormente mencionado, estuvieron acompañando a Pérez Aguilar dos profesoras en Letras. Por un lado, Isabel Muñoz, Profesora y Licenciada en Letras, egresada de la UBA, que trabajó como docente en la escuela media y que desde hace años se dedica a la edición de libros escolares. Acerca de su vinculación con las editoriales, Muñoz

³⁹ Sobre todo en los manuales *Lengua y Literatura 2* (1989) y *Lengua y Literatura 3* (1990) publicados por Santillana. Se incluye en el primero de ellos un cuento de Gustavo Adolfo Bécquer titulado “La cueva de la mora” en el que la protagonista, en el lecho de muerte, se convierte al catolicismo para salvarse: “La mora, herida de muerte, logró, sin embargo, arrastrarse hasta la entrada del subterráneo y penetrar hasta el fondo, donde se encontraba el caballero. (...) Éste, al verla cubierta de sangre, y próxima a morir, volvió en su razón, tomó el agua que su amante le ofrecía y sin acercársela a sus labios, preguntó a la mora: -¿Quieres ser cristiana? ¿Quieres morir en mi religión, y salvarte conmigo? La mora, que había caído al suelo desvanecida por falta de sangre, hizo un movimiento imperceptible con la cabeza, sobre la cual derramó el caballero el agua bautismal invocando el nombre del Todopoderoso” (Pérez Aguilar y otras, 1989: 49).

sostiene en su blog que trabajó en Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Edelvives y Kapelusz. Por el otro lado, Graciela Haydée Pérez de Lois, también es profesora de Letras y actualmente, sigue vinculada a la edición de libros. Concretamente, sigue trabajando en Santillana, como directora editorial⁴⁰.

Otro dato relevante tiene que ver con el análisis de la permanencia de Pérez Aguilar en Santillana. Como dije antes, se incorpora en 1987, pero deja este espacio en el año 1995. Durante su participación en Ediciones Santillana solo se publicó esta serie en su área, lo que permite realizar conjeturas acerca del modo en que el manual de Literatura se mantenía en el tiempo. Las de esta época, eran ediciones de larga duración que incluso se pasaban de año a año, de alumno a alumno. En este sentido, son interesantes las palabras de Fernando Avendaño⁴¹:

En los 80 Santillana era la editorial que en el mercado de manuales tenía el 60% del mercado editorial, el 40% se lo repartían entre las otras editoriales. (...) Por supuesto que en esa época no se estilaba la renovación constante de los manuales, ahora la obsolescencia del conocimiento y las tecnologías han hecho que cada dos o tres años tengamos que pensar nuevamente en los textos, ¿no? Antes yo estudiaba con textos con los que han estudiado mis primos mayores, por ejemplo. Era común eso en las escuelas antes, eso hoy en día es impensable (2014: 6).

Los manuales publicados durante esta etapa permanecían largo tiempo en el mercado, eran reeditados sin cambios. Esta situación, irá cambiando con el devenir de

⁴⁰ En 2011 el nombre de Graciela Pérez de Lois estuvo ligado a un hecho con fuertes repercusiones en el ámbito educativo. Me refiero a un manual editado por Santillana para 7º grado, que en una de sus páginas ilustra una línea de tiempo desde los años 1880 a 2010. En ella se destacan 29 hechos a nivel mundial y 25 de la historia argentina. Lo llamativo, es que en uno de esos últimos 25 se marca como hito histórico el lanzamiento de la fórmula Macri-Michetti. En la línea de tiempo, además se ilustra esa fecha con el afiche de campaña utilizando por el PRO. Ante las repercusiones Graciela Pérez Lois, directora editorial de Santillana, dijo a *Tiempo Argentino* que “el libro es para la Ciudad de Buenos Aires y es la fórmula que ganó. En este mismo libro, en la página 88, con el título “El primer presidente patagónico” se menciona el triunfo de Néstor Kirchner”. (*Diario Registrado*, 04/05/2011).

⁴¹ Fernando Avendaño es profesor e investigador en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Comenzó su trabajo para la editorial Santillana en 1995 y aún lo continúa. La mayoría de los manuales elaborados desde ese año hasta la actualidad han contado con su participación por lo que representa un informante clave para la presente investigación.

los años y con la presencia de grandes editoriales que comenzaron a ofrecer novedades al mercado de modo constante.

Esta primera serie ocupa un lugar importante porque las condiciones sociales colaboraban con el surgimiento de nuevas propuestas innovadoras que pugnaron por aparecer en el escenario que permitía la recuperación democrática. Pero además, Santillana ofrece, en 1992, otro manual al mercado. Esta vez pensando en el público receptor vinculado a los últimos años de escolaridad secundaria. La propuesta consistió en un solo manual centrado en la enseñanza de la literatura española, muy presente en aquella época en las aulas argentinas. El libro se tituló *Literatura Española* y fue escrito por José Mas, María Teresa Mateu, Enrique Ferro, Javier Huerta, Eugenio Alonso.

La singularidad de este manual es que quienes escriben el texto son españoles escribiendo para un público español: el libro era una importación teórica venida directamente del viejo mundo. José Más, fue un reconocido catedrático, crítico literario y poeta. Su esposa, María Teresa Mateu también participa como coautora del libro, algo muy común en esta pareja puesto que Más era ciego. Por su parte, Enrique Ferro se convirtió con los años en el responsable del área de Lengua y Literatura de Santillana de España. También participa de esta escritura colectiva, el catedrático Javier Huerta, profesor en la Universidad Complutense y también en la Universidad de Ámsterdam. Por último, el español Eugenio Alonso, reconocido por su trabajo como autor de manuales de literatura.

Lo que el manual ofrece es una historia de la literatura española. En el primer capítulo teoriza sobre las formas de estudio de la obra literaria, focalizando la atención en el estudiantado: no teoriza sobre las formas de enseñar, sino sobre las formas de estudiar el objeto: concepto de obra literaria, características del lenguaje literario, principales recursos estilísticos, factores de la comunicación literaria, las polémicas en torno a los géneros literarios, la prosa, el teatro y la crítica literaria son los temas que se abordan en este primer capítulo. Luego, comienza una cronología⁴² que recupera las principales obras de la literatura española: la Edad Media, el Prerenacimiento, el

⁴² Acerca de el criterio cronológico para enseñar y aprender literatura española, se aconseja un solvente análisis de Gladys Lizabe, titulado "La enseñanza de la literatura española en la escuela secundaria argentina actual", publicado en *El Taco en la Brea*, 2014, 2.

Renacimiento, el Barroco, la Ilustración, el Romanticismo, el Realismo, la transición al siglo XX, la generación del 27 y la literatura contemporánea (que incluye los escritos de Dámaso Alonso, Gonzalo Torrente Ballester, Camilo José Cela y Miguel Delibes). Claramente, la apuesta de Santillana de hacer circular en el mercado escolar argentino una propuesta del mercado escolar español se vinculaba con razones económicas. No obstante, el libro no tuvo éxito y la estrategia no volvió a repetirse nunca más. Por el contrario, los autores de todos los libros de textos publicados en Argentina en los años venideros son argentinos.

De esta etapa particular, interesa principalmente el primer manual publicado por Santillana, en tanto permite visibilizar sus inicios: *Lengua y Literatura I*, publicado en 1988 y escrito por Graciela Elsa Pérez Aguilar, Ana María Pérez del Cerro y Marta Vasallo.

Lengua y Literatura 1 (1988): un germen

Con una mirada rápida este manual parece un manual más, similar a los que se publicaban en aquél momento, con las perspectivas sexogenéricas propias de aquella época. Sin embargo, es posible pensar que, en algunos pasajes, intenta abrir una grieta, incorporando tímidamente un texto que permite una fuga de sentidos susceptibles de desarticular las perspectivas sexogenéricas anteriores.

En primer lugar, es interesante retomar algunas cuestiones que no se modificaron a pesar de los movimientos en los campos del Estado y de las editoriales escolares. En primer lugar, los roles⁴³ que es posible observar en el manual son solamente dos: varón y mujer. Si bien esto forma parte de la opinión pública de la época, desconoce los avances que estaban teniendo lugar en nuestro país en materia de género.

Así, es posible leer en muchas de sus páginas las siguientes identidades, que aparecen en oraciones sueltas para ejemplificar algún contenido que se está explicando o como parte de una consigna: profesor, capitán, marinero, famoso

⁴³ Los roles asignados responden a la jerarquización social y son producto de la confluencia de factores biológicos, socioculturales e histórico-políticos, en permanente movimiento y cambio. Según Blanca Ibarlucía "los mandatos del *deber ser* de las mujeres y los varones obedecen a una ideología prevaleciente y van construyendo sus deseos y proyectos de vida; más no son estáticos ni permanentes, ni homogéneos; siempre producen fisuras que facilitan los procesos de cambio" (2009: 287).

cantante de rock, buzo, inventor, escritor de novelas, albañil, entre otras. Solo por tomar un ejemplo, se retoman aquí tres de las oraciones que se introducen para explicar las funciones del lenguaje:

“Vote a Juan Pérez”

“Arlt fue un gran escritor argentino”

“Mariana recibió el telegrama de su amiga” (1988: 10)

En la primera de ellas, el genérico más extendido de “cualquiera” en el habla popular también es usado aquí: cualquiera es “Juan Pérez”, cualquiera es varón. En la segunda oración, hay una ejemplificación sobre un consagrado autor del canon literario argentino en la que también se usa un caso masculino: Roberto Arlt. En el último caso, sí aparecen dos mujeres: ¿qué acciones realizan? Una recibe un telegrama, la otra lo manda.

Además de este rol pasivo –ligado a una esfera íntima como puede ser la correspondencia entre amigas, en contraposición a la esfera política e intelectual de los otros dos ejemplos masculinos–, los otros que aparecen en el manual ligados a la naturaleza femenina son solamente tres: madre, ama de casa, esposa. Además del confinamiento a la esfera privada de las mujeres, se advierte una naturalización de su deber a cargo de la familia y, sumado a esto, una naturalización de la división entre hombres y mujeres. Advierte Witting en su texto *El pensamiento heterosexual* (1981) que si se admite que “la naturaleza” permite clasificar a los humanos en mujeres y hombres, se acepta que “hombres” y “mujeres” siempre han existido y siempre existirán y no se atiende a que son fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio.

Por otra parte, si se atiende al corpus que se recorta en el manual, de los veinte textos literarios que lo componen, diecisiete están escritos por varones. Esto no es relevante si se analiza la calidad de los escritos⁴⁴, pero sí se vuelve pertinente si se

⁴⁴ Los textos literarios que aparecen son los siguientes: “El diario de comeúñas” (Ricardo Lorenzo), “El susto” (Julio Ardiles Gray), “La sogá” (Silvina Ocampo), “El leve Pedro” (Enrique Anderson Imbert), “Uno con elefantes” (Julio César Castro), “El taxista y la tortuga” (Emilio Petcoff), “El intento de Golett” (Eduardo Abel Giménez), “Antes que las palabras” (Eduardo Gudiño Kieffer), “El encuentro de Hernán Cortés y Moctezuma” (Carl Ceram), “El invento maravilloso” (César López Ocón), “La pelota” (Felisberto Hernández), *Relato de un naufragio* (Gabriel García Márquez), “El enamorado y la muerte”

tiene en cuenta que la noción de *canon* guarda siempre su lazo original con el *dogma*, es decir, que hay instituciones “disciplinantes” que selecciona y excluyen no solamente en función de intereses artísticos sino también políticos, ideológicos (cf. Zanetti, 1998; Jitirk 1998). En este sentido, preguntar acerca del canon que se construye en los manuales involucra, necesariamente, inquirir por aquello que no ingresa y permanece en el orden de lo olvidado.

Por su parte, el análisis de los personajes que aparecen en los textos literarios del manual arroja resultados similares. Los roles que aparecen están formulados en términos de una dicotomía sexual (Maffía, 2009). Asociados al par masculino surgen las siguientes identidades: futbolista, farmacéutico, médico, vecino, taxista, veterinario, capitán, historiador, sacristán, rey. Todos ellos, marcados, además por las características propias del término no marcado del par: fortaleza, racionalidad, productividad, inteligencia, entre otras.

En complementariedad a este par masculino, el par femenino está integrado por roles como: madre, hija, abuela, “Cristina” y “doncella tímida”. En relación con el rol específico de madre, el mismo se construye desde el patriarcado, mediante un modelo mariano que se basa principalmente en tres características indiscutibles: la incondicionalidad, la abnegación y el altruismo (Coria, 2009). Por ejemplo, en el cuento “El susto” de Julio Ardiles Gray, un niño tiene miedo de perder a su madre porque “esa era la madre que a mí me gustaba y no podía vivir sin ella”. Por su parte, en “La Libertad” de Poldy Bird se lee la voz de una madre que responde la pregunta “¿qué es la libertad?” que le formula a su hija: “La libertad es hacer crujir el pan, y de abrazarte, porque este abrazo entre un hijo y una madre, apretado y caliente es el verdadero nombre de la libertad que debemos rescatar para el mundo” (Pérez del Cerro, 1988: 48). También en el cuento de Gianni Rodari titulado “La vuelta a la ciudad” en el que un niño se pierde y lo único que desea es volver con su madre:

(Anónimo), “El infante Arnaldos” (Anónimo), “Canción de tres aparceros” (Leopoldo Marechal), “Pita” (Aixa Rafael), “La libertad (Poldy Bird), “La vuelta a la ciudad” (Gianni Rodari), “El almohadón de plumas” (Horacio Quiroga), “Yo dos y tú uno” (Anónimo), “El propietario” (Roberto Espina), “La doncella tímida” (Anónimo), “La niña de Guatemala” (José Martí), “Palabras” (Cecilia Roggero), “Oda al albañil tranquilo” (Pablo Neruda), “Poesía en forma de pájaro” (Jorge Eielson), “Poema que compuso Juancito Caminador para la supuesta muerte de Juancito Caminador” (Raúl González Tuñón) y “Carta de un león a otro” (Chico Novarro).

El niño señala un punto vago del horizonte.

- Quiero ir con mi mamá.

- ¿Dónde está tu mamá?

- Allí.

También ese "allí" señala a un punto impreciso.

- ¿Me llevás con mi mamá?

Paolo quisiera decirle que no puede, que tiene algo más importante que hacer, pero no se siente capaz de traicionar la confianza que le demuestra el pequeño.

(1988: 31)

Lo que resulta doblemente problemático es que se espera que las mujeres se comporten como madres con todo el mundo, no solo con sus hijos.

Con respecto a los personajes de "Cristina" y "la doncella tímida", aparecen en el cuento *Antes que las palabras*, del escritor santafesino Eduardo Gudiño Kieffer y de la canción anónima española *La doncella tímida*, respectivamente. Si se recortan las características asignadas a estas mujeres se destaca en el manual:

Cristina era una de las chicas. La más alta, la más flaca, la más rubia. (...) Cristina tenía los cabellos sueltos, un amplio vestido claro (...) se peinaba morosamente con los dedos. Barro, alambre, hadas, siempre, nunca, alas, huesos. (...) Quiso escribir "Cristina es rubia, es como un agua que corre", pero el lápiz lo traicionó. Leyó lo que había escrito: Cristina es Cristina. (1988: 84-85)

Por supuesto, quien intenta describir a Cristina enfatizando en sus rasgos físicos, es una voz marcadamente masculina, que se vuelve torpe a causa del enamoramiento hacia ella. Es decir, cuando todavía no se es madre ni abuela, se puede ser hermosa. Esta es otra expresión de discriminación de género originada en los modelos estereotipados de masculinidad y femineidad, construidos históricamente.

Por su parte, la canción *La doncella tímida* presenta este problema y de manera mucho más virulenta. A pesar de su extensión, se cita aquí completo por lo que representa:

A las puertas del palacio/ de una señora de bien/ llega un lindo caballero/
corriendo a todo correr./ Como el oro es su cabello,/ como la nieve su tez,/ sus
ojos como dos soles/ y su voz como la miel./ "Dios os guarde, mi señora"./
"Caballero, a vos también."/ "Ofrecedme un vaso de agua/ que vengo muerto
de sed"/ "Tan fresca como la nieve,/ caballero, os la daré;/ la recogieron mis
hijas/ al punto de amanecer". / "¿Son hermosas vuestras hijas?"/ "Como un sol
de Dios las tres"./ "Decidme cómo se llaman, si en ello gusto tenéis"/. "La
mayor se llama Elena,/ y la mediana Isabel/ y a la más pequeña de ellas/ Rosalía
la nombré./ "Decid a todas que salgan,/ que las quiero conocer."/ "La mayor y
la mediana/ al punto aquí las tendréis;/ Rosalía, caballero,/ os ruego la
perdonéis;/ por temor y cobardía/ no quiere dejarse ver."/ "Lindas son las dos
que veo,/ lindas son como un clavel,/ pero más linda será/ la que no se deja
ver."/ A las puertas del palacio/ de la señora de bien,/ llegan siete caballeros/
siete semanas después./ "Preguntadme, caballeros,/ que yo os sabré
responder." / "Tres hijas como tres rosas/ nos han dicho que tenéis;/ la más
pequeña de todas,/ sin temor, nos la entreguéis,/ que en los palacios reales/ va
a casarse con el rey. (1988: 185)

Lo que se desprende de este romance es que el único atributo de la mujer no-
madre es su belleza –un atributo importante en la conducta femenina, en especial
para una "doncella" necesariamente virgen–. Además, ni siquiera podrá vivir esa
belleza como quiera: no podrá ocultarla aunque desee, no podrá evitar "entregarla",
tampoco podrá evitar casarse con el rey. Aunque la canción muestre una perspectiva
sexogenérica propia del mundo español del siglo XV, lo significativo es que se la
retome sin ningún reparo de los problemas que eso representa en términos de género:
la apropiación del cuerpo de la doncella tímida y su puesta al servicio del rey es propia
de un sistema de dominación violento del patriarcado.

En la misma línea, es esperable que no se acompañen los textos citados con
actividades tendientes a desarticular el binomio varón/mujer. A pesar de algunos
cambios sociales mencionados en la primera parte de este capítulo, los manuales
diseñados para enseñar lengua y literatura en la escuela media durante esa época aún

seguían promoviendo significaciones estereotipadas tanto en el curriculum formal como en el llamado curriculum oculto (Jackson, 1994).

Estos supuestos están basados en una ideología vinculada con la heterosexualidad obligatoria (cf. Butler 1993, 1999, 2004; Rich, 1986; Rubin, 1975; Witting, 1981) y también con la patologización de la sexualidad. Ambos aspectos, que siempre van de la mano, funcionan como un muro teórico y político que imposibilita, por ejemplo, que las políticas educativas de Argentina cuestionen esa *performance* de forma radical. Habría que esperar largos años más para que las discusiones generadas en las usinas de los estudios de género tengan su impacto en los manuales de lengua y literatura publicados en nuestro país.

No obstante el análisis realizado hasta aquí, este manual incluye un texto que es posible leer como una grieta de las perspectivas sexogenéricas imperantes en ese momento, marcadamente heteronormativas. Específicamente, aparece en el manual el cuento “La sogá” de Silvina Ocampo, como un signo de apertura del canon⁴⁵.

“La sogá” tiene dos versiones. La primera, publicada en 1971, en el libro de cuentos *Los días de la noche*. La segunda –que es efectivamente la que aparece en el manual– apareció por primera vez en 1977, incluida en una antología de cuentos para la infancia cuyo título es *La naranja maravillosa*. La elección de este cuento como “un cuento escrito para la niñez”, burla las convenciones de la llamada “literatura infanto-juvenil” e invita a una discusión que no se dará en este marco pero que, sin embargo, se habilita⁴⁶. En general, lo que cambia entre ambas versiones es el final: en la primera

⁴⁵ Si bien es discutible el hecho de que la indeterminación de la sogá implique necesariamente una indicación sexogenérica (pues podría igualmente pensarse en función de la indeterminación propia de “lo extraño” y, si se quiere, de la poética de los cuentos de Silvina Ocampo), su inclusión por primera vez en un manual de lengua y literatura es una innegable marca de novedad, ya que habilita a pensar la movilidad de las identidades.

⁴⁶ Los debates acerca de si existe la literatura infantil, juvenil o infanto-juvenil han sido numerosos por diversos motivos. Entre ellos, los que más polémica han suscitado son los siguientes: ¿existe alguna literatura que podamos calificar como “infantil” o “juvenil”? ¿Qué está primero: ¿el sustantivo o el adjetivo? En caso afirmativo ¿la etiqueta es benéfica o perjudicial?, ¿es una estrategia del mercado, una operación académica o una necesidad real? ¿Qué condiciones debe cumplir un texto para ser considerado LIJ? Estas y otras cuestiones son recopiladas por Xavier Mínguez López en un artículo de 2011 que profundiza esta problemática. El mismo se titula “La definición de la literatura infantil desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura” y está publicado en el Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ALIJ), nº10.

se pone en escena la muerte, en la segunda no. No obstante, lo que interesa del relato no está en esa especie de final móvil, sino más bien, en la sogá misma.

El cuento está protagonizado por un niño apodado Toñito, que encuentra una sogá vieja que se convierte en la compañera de sus juegos solitarios. Es la sogá quien, fugada de los estereotipos, permite pensar algunas cuestiones referidas al género y la identidad, tanto en su dimensión teórica como política. La sogá es, además de sogá, hamaca, arnés, liana, salvavidas, horca, pasamanos y finalmente, una serpiente: sus identidades nunca se unifican, sino que las encontramos muy fragmentadas; construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Como señala Stuart Hall, respecto de las identidades en general, la sogá en particular: "Está sujeta a una historización radical, y en constante proceso de cambio y transformación" (1996:17).

Toñito da de comer a la sogá/ serpiente y la cuida, inventan un código de juego propio, se entienden perfectamente y hasta toman la costumbre de dormir en la misma cama. Finalmente, el niño realiza un bautismo: "La bautizó con el nombre de Prímula. Cuando lanzaba la sogá, a cada movimiento, decía: 'Prímula, vamos. Prímula'. Y Prímula obedecía." (1988: 28). En realidad, es un cuento en apariencia inocente que "contrabandea" una desestabilización de las categorías de la identidad. Esto es común en los cuentos de Ocampo. Esa supuesta inocencia es la que lo hace apto para un manual.

Al respecto, la crítica literaria de la época ya comenzaba a señalar esa desestabilización tan propia de la escritura de Silvina Ocampo. Por ejemplo, Silvia Molloy decía que en los cuentos de Ocampo persistían "restos del orden impuesto" en tanto eran capaces de decir que todo es imposible y también, que todo es posible. "Lo que se aceptaba por ser nítidamente extraño –lo fantástico, lo monstruoso– ocurre, pero entonces de manera tan normal, tan trivial incluso, que se vuelve inquietante. (1978: 249)

Cuando Toñito bautiza a la sogá, realiza lo posible/imposible. Personaliza la sogá mediante un nombre genérico que proviene del latín *primus* o *primulus* y que significa "primer". Así, Prímula puede ser pensada como la primera "subjetividad excéntrica" (De Lauretis, 1993) en un manual de lengua y literatura publicado en la posdictadura argentina. Prímula marca la decadencia del sistema clásico de

representaciones del sujeto, en el sentido político, epistemológico y ético de la expresión: aunque el cuento sea de 1977, su inclusión en un manual de lengua y literatura, diez años después abre un modo de aproximarse a la realidad inaudito: un incesante cuestionamiento a todo lo que se entiende como natural o inalterable. Tal es así que el único destino posible de *Prímula* es el zoológico. Allí nuevamente se presentan problemáticas:

Tuvieron que mandarla al Jardín Zoológico. Hubo dificultades para que la admitieran. El director del Jardín Zoológico no sabía si tenía que catalogarla entre los vertebrados o los invertebrados, entre los carnívoros o los herbívoros. Por último, porque era muy impaciente, renunció a catalogarla y la puso en una jaula vecina de las grullas, que cantaban escalas cromáticas a mediodía, y del osito lavadero, que todo el tiempo lavaba sus manos y la comida que le daban, hasta las galletitas y los chocolates, que son tan difíciles de lavar. (1988: 27).

En un contexto donde lo "pensable" y lo "decible" responden a una narrativa heterosexual y sexista, la *soga* se encuentra sin paradigma: no hay lugar habitable para su identidad, fluida e inclasificable. Por eso se la agrupa con los otros inclasificables, los otros "abyectos" (Butler, 1993): las grullas que cantan escalas cromáticas a mediodía y un osito lavadero que lava todo lo que empuña.

Es posible pensar que tanto *Prímula* como sus compañeros de jaula son *queer*, en el sentido que Ángela Sierra González lo entiende, ya que, mediante la desencialización de identidades, propone al menos cuatro cuestiones novedosas: 1) que las categorías son menos estables y unificadas de lo que se considera, 2) que la identidad puede ser experimentada como plural, transitiva y discontinua, 3) que la supuesta estabilidad de la identidad depende de contextos y prácticas sociales particulares y, por último, 4) que los criterios de pertinencia a las categorías pueden y deben ser debatidos (2008).

La sola incorporación de este cuento a los manuales pone en evidencia que algunos de los cambios en los campos que se analizó anteriormente empiezan a tomar forma palpable. Al respecto, Marta Vasallo decía:

No era un momento en que las cuestiones de género tuvieran vigencia, menos en el ámbito de la educación formal. Soy feminista y siempre tuve muy en cuenta la necesidad de educar con criterios de igualdad y ruptura de estereotipos, pero no era un criterio compartido, ni siquiera con las personas a quienes hice entrar. Introducía la cuestión solapadamente, sin hacer bandera. (2016: 2)

De lo dicho por la autora se infiere que aunque esta puesta en escena no aprovecha la potencialidad del cuento para pensar las cuestiones de género, al menos aparece. Sus derivas, son aún más interesantes, pues el cuento (re)aparece en 2001, en los cuadernillos diseñados desde el Estado Nacional para la enseñanza de la Literatura en el Nivel Polimodal, desde el portal educativo de libre acceso "educ.ar". Así, el cuento se enmarca en la Colección "Para seguir aprendiendo" y se retoma en sus dos versiones, planteando una discusión en torno a los cambios entre una y otra.

Pero la deriva sin duda más interesante de aquel gesto inaugural, la realiza la misma editorial Santillana, en un manual publicado en 2007, titulado "Lengua I. Prácticas del Lenguaje", a cargo de Sandra Motta y Claudia Toledo: en las actividades propuestas en torno al cuento de Ocampo en esta edición más nueva, las actividades apuntan directamente a reflexionar acerca de la ambigüedad de la sogá. Y en la respuesta considerada "correcta" –el libro viene con un solucionario para docentes, un tipo de publicación muy frecuente después de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993–, se dice: "La ambigüedad que presenta es de carácter. Por momentos puede ser dócil y obediente como un perro amaestrado y luego, rebelde e indomable. Esta ambigüedad de su naturaleza genera al lector dudas acerca de su identidad." (15). Asimismo, se coloca al cuento en serie con la obra "La perspectiva amorosa" de René Magritte. Como es sabido, este cuadro instala una reflexión sobre la presencia y la ausencia de las cosas, sobre las cualidades elementales que no están en los objetos mismos, sino en su interacción.

Es posible pensar que estas nuevas lecturas guarden relación con el modo en que la crítica literaria comenzó a leer a Silvina Ocampo por aquellos años. Solo por mencionar algunos casos, Enrique Pezzoni se dedica a analizarla en *El texto y sus voces* (1986), mientras que, ya en 2003, Adriana Mancini en su libro *Silvina Ocampo. Escalas*

de pasión, destaca que la literatura de Ocampo cuenta los efectos que la pasión amorosa provoca en los sujetos enamorados. Dirá "Silvina Ocampo instala y hace actuar a sus personajes en el momento excepcional, intransferible, obscuro —el término es de Barthes— en el cual el sujeto deseante acepta con naturalidad que su apariencia es engañosa y que su identidad se desvanece" (98). Además, en 2004 se llevó a cabo en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires un coloquio de homenaje a Silvina Ocampo (1903-1990), a cien años de su nacimiento, que tuvo una repercusión llamativamente internacional, tal como lo advierte José Amícola en la introducción a un interesante dossier sobre la escritora, que publica la revista *Orbis Tertius* en 2004, y del que participan reconocidos críticos literarios como Adriana Mancini, Jorge Panesi, Judith Podlubne y Mónica Zapata. Todas estas contribuciones del campo de la crítica seguramente impactaron en el canon escolar, pues el objetivo de las mismas fue, tal como Amícola sostiene: "explicar las razones de por qué las puertas del canon habían estado tanto tiempo cerradas para Silvina Ocampo." (2004: 1)

Estas nuevas apariciones del cuento en un contexto social en el que la diversidad sexual ya está en la agenda política-cultural internacional, pone en escena y problematiza la potencialidad de "La sogá" para abrir un debate siempre necesario en torno a los estereotipos relacionados con el género y las sexualidades.

Volviendo al texto *Lengua y Literatura I* (1988), elaborado por Marta Vasallo, Ana Pérez del Cerro y Graciela Pérez Aguilar, es evidente que la relevancia de la inclusión del cuento "La sogá" en ese manual publicado a fines de la década del 80, radica en que invita a poner en crisis el modo de percepción culturalmente construido del género e impone la revisión de la manera en que se establece el campo ontológico que confiere a los cuerpos expresiones legítimas e ilegítimas. En esta dirección, su reinclusión en 2007 habilita a pensar que lo que se colaba por aquella grieta comienza a tener otra presencia. Una presencia que apela directamente a sacudir estabilidades y certezas.

Tal como explica Marta Lamas (1995), si bien el término "género" comienza a circular en las ciencias sociales y en el discurso feminista con un significado específico a partir de los años 70, es recién a fines de los 80 y comienzos de los 90 cuando el concepto adquiere consistencia y comienza a tener impacto en América Latina.

Desde mediados de los 80 y en especial, durante los 90, en Argentina, los estudios de género y de la mujer se institucionalizan, y comienzan a tener una presencia cada vez más fuerte en las universidades y en las ciencias humanas y sociales. Revistas como *Feminaria* y *Mora* son ejemplos cabales de esta situación.

A pesar de esto, es esperable que los manuales no recuperen de modo indiscutible la cuestión del género. No obstante, eso no significa que los manuales de literatura no estén generizados: existe también como forma no marcada de ideología una visión patriarcal que actúa como un sobreentendido. Todo manual está “generizado” pues el género actúa como un vector de ideología, y habitualmente se vuelve invisible, se naturaliza y pasa a formar parte de la *doxa*. La trampa es pensar que allí no está actuando la ideología de género, cuando en realidad es su faceta más potente.

1.3.2. El caso Kapelusz

Por su parte, Kapelusz es un sello originalmente argentino nacido de la mano de un inmigrante austríaco, Adolfo Kapelusz, que llegó a Argentina poco después de la Revolución de 1890 y fundó una librería en 1905 que no tardó en editar materiales didácticos con la ayuda de los docentes de mayor prestigio de su tiempo.

Contrariamente a lo que sucedió con Santillana y como afirma Paola Piacenza (cf. 2012; 2015) la producción de la editorial Kapelusz fue muy importante en el periodo que va desde 1966 hasta 1976 debido a su representatividad tanto desde el punto de vista de su presencia en el mercado por estos años, así como desde la integridad que supuso una propuesta compuesta por una colección, una didáctica específica de la lectura y libros con actividades para el aula. La colección GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal) introdujo en el país un perfil editorial inédito que redefinía la tarea docente en una apertura del ámbito escolar a las más recientes propuestas de la producción y la crítica literaria.

Particularmente, la figura de María Hortensia Lacau, quien también dirigió GOLU hasta los ochenta y creó manuales para la enseñanza de la lengua y antologías con actividades que fueron una de las primeras experiencias alternativas a los libros de textos y libros de lectura en el mercado escolar, continúa influyendo en la formación

de docentes del área hasta la fecha. Así, esta editorial se caracterizó en esos años por signar un proceso de ampliación –cuantitativa y cualitativa– del canon escolar que supondrá la incorporación y, con ello, legitimación, de nuevas lecturas vigentes en el canon crítico.

En este sentido, Diego Di Vincenzo⁴⁷ mira retrospectivamente estos inicios y sostiene:

Kapelusz fue siempre innovador, marcó momentos de declive. Porque en los '70 nosotros sacamos esos esquemas de literatura española... en el '72, el de Lucila Palial y Marta Fernandez Yacubson. Después en los '80, Marta sola "Literatura Hispanoamericana y Argentina", el verdecito. Lo que pasó con Lucila fue que se las tuvo que tomar con la dictadura, por eso Marta sacó sola el libro. Y también en los '80 hicimos un libro ideado por Marina Durañona que fue el primero que laburaba con ejes, que reorganizaba los contenidos de otro modo. Por ejemplo, te daba el héroe con el Cid y después héroe y antihéroe y te ponía a Lazarillo y al Quijote... fue una revolución, una vuelta de tuerca porque además los ejes eran literarios... eran propedéuticos. (2014: 8)

Ahora bien, ¿qué pasa con Kapelusz a partir de la recuperación democrática?, la renovación del canon que instaure años anteriores ¿incluye superar las barreras sexistas?, ¿se retoman los discursos provenientes del aparato crítico que se preocupan por las cuestiones de género?

El caudal de publicación de Kapelusz siempre fue numeroso. En contraposición a lo sucedido en Santillana durante esta etapa –que solo edita la serie citada anteriormente–, en Kapelusz la oferta de manuales a partir de la recuperación democrática se vuelve más completa. Tal es así, que el análisis concreto de caso de los manuales de Lengua y Literatura arroja algunos datos curiosos, como por ejemplo, el truncamiento de una serie que ya había sido propuesta al público lector pero que antes de llegar a la edición de su último tomo se reemplaza por otra serie que se

⁴⁷ Diego Di Vincenzo es Profesor de Letras por la UBA. Escribió numerosos textos escolares para la editorial Santillana. Luego, se desempeñó como Director de contenidos y marketing de Kapelusz. Actualmente se desempeña como docente en los niveles secundario y universitario.

postula como novedosa. Incluso, en 1987 las dos propuestas disímiles se ofertan en simultáneo. En el cuadro, es posible observar estos movimientos:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autores
Selección de textos	<i>Lengua y Literatura 1. La aventura del lector</i>	1985	Alfredo Veiravé
	<i>Lengua y Literatura 2. El placer de la lectura.</i>	1987	
	<i>Lengua y Literatura 3. Imaginación y experiencia literaria</i>	-	
Guía de aprendizaje y evaluación	<i>Lengua y Literatura I</i>	1987	Laura Rizzi de Soto María Rosario Zerbi de Troisi Aída Poggi de Gaudio
	<i>Lengua y Literatura II</i>	1988	
	<i>Lengua. Teoría y uso.</i>	1989	

En este punto, vale detenerse y observar las diferencias y similitudes entre ambas propuestas.

La puja entre lo residual y lo emergente

Alfredo Veiravé fue un poeta, crítico literario y ensayista que pensaba en intervenciones docentes desde la periférica ciudad de Resistencia, en Chaco. Los libros por él diseñados se proponen como una simple "selección de textos" (ese es el nombre de la serie), pero cuentan con apartados teóricos, recuperan informaciones contextuales y datos biográficos y hasta esbozan "actividades programáticas". El foco está puesto en los textos, pero los mismos están anclados a la teoría y la praxis pedagógica.

Lo interesante es que Veiravé ya formaba parte del equipo Kapelusz desde hacía muchos años, escribiendo manuales clásicos como *Literatura Hispanoamericana y Argentina*, publicado por primera vez en 1973 pero reeditado numerosas veces⁴⁸. Es

⁴⁸ *Literatura Hispanoamericana y Argentina* fue publicado por primera vez en 1973 y, en 1980, ya contaba con su cuarta edición. Las reediciones conservaban el mismo formato que la primera versión. A saber, la información se estructuraba en diez capítulos que recuperaban cronológicamente la historia de las literaturas hispanoamericanas y argentina: 1. La literatura del Descubrimiento y de la Conquista, 2. La cultura y las letras coloniales, 3. La literatura en el periodo de la independencia, 4. El romanticismo en la América española, 5. La poesía gauchesca, 6. La generación del 80. Realismo y naturalismo. 7. El

un autor que integraba el plantel de la empresa desde antes de la dictadura y que continuó escribiendo apenas comenzó la democracia, pero no por mucho tiempo más: la serie que aquí se analiza cierra el desempeño de Veiravé como autor de manuales de lengua y literatura de la editorial Kapelusz. De hecho, desde el prólogo del segundo tomo, se adelanta que habrá un tercero, pero éste no sale al mercado nunca. Se advierte en *Lengua y Literatura 2*:

Pero volvamos al principio, es decir, a los orígenes de esta obra, que incluye la elaboración progresiva de tres libros: *Lengua y Literatura 1*, subtítulo "La aventura del lector", que es el primer peldaño de una escalera, al que sigue ahora *Lengua y Literatura 2*, subtítulo "El placer de la lectura" donde he ampliado y profundizado algunas técnicas, dando al alumno la posibilidad de ver el otro lado de la trama de todo tipo de lengua, demostrando que detrás de toda escritura hay una estructura que la hace posible (...). El tercer libro, al que titularé "Imaginación y experiencia literaria" estará fundamentalmente referido a la lengua de la literatura, sus técnicas, estructuras y géneros literarios. (1987: 13)

Como es posible leer, existió la promesa de un libro por-venir que nunca se materializó. Los textos de Veiravé –incluso los de edición anterior al periodo democrático– se caracterizaron por una fuerte presencia de la literatura, de trabajo con teoría literaria elaborada por reconocidos autores entre los que se destacan Roland Barthes, Umberto Eco, Gastón Bachelard, Susan Sontag. En relación con el canon, Veiravé selecciona un conjunto de textos de escritores consagrados como Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges, Miguel Hernández, Juan L. Oriz, Conrado Nalé Roxlo, Roberto Arlt, Horacio Quiroga, Lewis Carroll, Estanislao del Campo, Manuel de Castilla.

modernismo: la poesía. 8. El modernismo: la prosa. 9. La poesía contemporánea. 10. La narrativa contemporánea.

Si bien la estructura de las ediciones es la misma, hay pequeñas variaciones: se incluye un apartado sobre las zonas lingüísticas que Colón registró en su diario, se cambia el orden de la información algunos párrafos, se agrega un mapa, se suma algún autor o se complementa con una imagen. Se nota un trabajo minucioso con las correcciones, que se vincula con la fuerte marca de autor que los manuales tienen: la firma conlleva la responsabilidad de quien enuncia.

Por su parte, las escritoras solo tendrán espacio en la antología temática que se anexa en el final del libro. Aparecen allí dos cuentos de Susana Chertrudi: "La zorra y el avestruz" y "El tigre y el zorro"; y también "Narciso y las hormigas", de Angélica Gorodischer. Los tres textos se agrupan bajo la temática "El mundo animal (folclore, narración y ciencia". Los dos primeros son leyendas, el último, un cuento de una calidad literaria indiscutible. El trío se caracteriza por la crueldad: una crueldad que se perderá en los manuales de los años siguientes paulatinamente. En "La zorra y el avestruz" encontramos a una zorra que engaña a un avestruz para comérselo ofreciéndole como regalo unos zapatos que lo inmovilizan y así "en vez de ayudarlo a levantarse le dio muerte estrangulándolo y comiéndoselo después" (Veiravé, 1987: 179). En "El tigre y el zorro", el primero caza una ternera y la come frente a su sobrino el zorro sin convidarle nada. Como venganza, el zorro infla la vejiga del animal muerto y la llena de moscas. Mientras el tigre duerme, se la ata a la cola y lo despierta diciéndole que venían los cazadores. El tigre confunde el zumbido de las moscas con el ruido propio de los hombres y huye a grandes saltos por la selva. Así el zorro se harta con los restos de ternera. Por último, el cuento de Gorodischer es narrado en primera persona por un niño que vive con su madre y su tía Ernestina. Su madre es viuda y tiene un amante, a quien el niño debe llamar tío Jaime. En el relato lo inquietante se infiltra pausadamente en la cotidianeidad y la visión infantil modela la realidad bajo un prisma no exento de crueldad: de hecho, el niño observa morir al amante de su madre:

Llamá a tu madre, me dijo, y yo me paré en la puerta y lo miré: tenía una mano en el lavatorio y la otra en la repisa blanca pero el frasco marrón con piquito no estaba. Cuando más lo miraba más me acordaba de mi mamá agarrándole la cabeza y apretándosela contra ella. En la mesa de luz, me decía mi tío Jaime, y me dio risa porque no cerraba la boca para hablar, y entonces casi no se le entendía, y como me dio risa, me reí. Las gotas dijo, y se agachó. Me hice para atrás, así no me pegaba al caer (...) Apagué la luz, cerré la puerta del baño y me fui a mi cama despacito para no despertar a nadie. (Veiravé, 1987: 182)

A través de la narrativa del niño es posible reconocer algunos enunciados vinculados al modo correcto e incorrecto de ser mujer/madre/viuda. En relación con el rol de madre, se espera que se encargue de la crianza de los hijos, del aseo de la casa y

de hacer las comidas. Además, que no tolere “caprichos” del niño: “Mi tía Ernestina dijo un día cuando yo le pedí a mi mamá que me llevara a dormir con ella cuando el tío Jaime se fuera de viaje: no sé cómo le tolerás esas cosas al chico” (181). En la misma línea, la madre es amorosa por sobre todo, tanto que mira con mirada especial: “Mi mamá tiene una cara linda, yo se la toco con el dedo, aquí, y se hunde, y ella se ríe. Cuando el tío Jaime viene de viaje ella pone otra cara, o a lo mejor es la misma pero se la pone a él” (181). En relación al rol de amante, la mujer es juzgada por sus elecciones, como puede leerse en el siguiente pasaje:

Escuché que mi tía Ernestina decía: Estás malgastando tu vida y condenándote, ah si Luis viviera, y tenía la voz de muy muy enojada. Pero mi mamá se reía y ya iba a empezar a andar de nuevo cuando mi tía Ernestina dijo: Pero vos te creés que Jaime se va a casar alguna vez con vos decime vos te creés”. (Veiravé, 1987: 181)

Por último, también es posible leer lo que se espera de los varones: que sean los encargados de la disciplina en el hogar: “Si el tío Jaime se casaba con mamá él iba a mandar en casa” y también los que provean a los niños de sus necesidades materiales: “mi mamá le había dicho al tío Jaime: Zapatos, eso es lo que necesita”. Los roles asignados repiten los estereotipos de la época, según los cuales la mujer queda relegada en el ámbito de lo doméstico y el varón se mueve en el ámbito de lo público.

A pesar de este análisis, en general, los manuales del escritor chaqueño se caracterizan por tender a la neutralidad enunciativa. No hay temas de debate, no hay cuestionamientos, no hay invitación al disenso. Son libros prolijos en términos de mercado, que siguen la estela dejada por la dictadura militar, caracterizados por los mismos rasgos. Durante el periodo dictatorial se puso especial atención en los manuales escolares por ser portadores y transmisores de uno de los elementos usados para subvertir a las sociedades: la palabra (Álvez Cavanna, 2007). De este modo, en la concepción paranoica y de censura en que se inspiró la Doctrina de la Seguridad Nacional “encerrar la palabra” fue una necesidad porque:

Los alumnos debían ser ante todo cuidados. No había que hablarle de temas incorrectos ni usar con ellos términos ofensivos y reñidos con la moral. Había que preservarlos inclusive de la ‘fantasía ilimitada’... y protegerlos de que no

aprendieran lo que no podían por su condición de infantes –más de trece letras a los siete años– por los riesgos que esto podía producir. (Pineau y otros, 2006: 108)

A pesar de que la serie *Lengua y Literatura* escrita por Alfredo Veiravé se publica ya en tiempos democráticos –el primer tomo se edita en 1985– sigue respondiendo al modo anterior: los fantasmas de la dictadura no habían desaparecido. Un dato llamativo tiene que ver con la referencia solapada a la recuperación democrática. Dice Veiravé tímidamente, en el prólogo:

Nuestra misión se sitúa en una crisis de identidad de la adolescencia y del adulto. Crisis de una identidad en la cual los argentinos de hoy nos vemos en una problemática de la república que recompone el camino de la democracia y de la libertad, esenciales para el espíritu del hombre. (1985:12)

Por otra parte, se amplía del conjunto de textos que se observa en esta serie: se incorporan historietas, canciones populares, publicidad, informaciones periodísticas, divulgaciones científicas entre otros tipos de textos. Sin embargo, Veiravé no adjudica esta ampliación a la recuperación democrática, sino que sostiene que la misma está vinculada con nuevos códigos masivos que “envuelven de manera casi mágica y maravillosamente eficaz al estudiante y al profesor” (1986: 13).

En materia de géneros y sexualidades se observa la misma “pureza ideológica”. No obstante, aparecen algunas incorporaciones importantes, pues comienzan a aparecer retratadas en los manuales mujeres trabajando. Se encuentran así, entrevistas a María Esther de Miguel y a Liliana Heker en las que ambas explican lo que significa el oficio de escritora. Además, se incorporan dos voces más: la de Griselda Gambaro, en calidad de dramaturga y la de Alejandra Boero, como actriz y directora teatral.

En este sentido, la serie de manuales propuestos por Veiravé en democracia, no contrasta mayormente con su producción anterior, editada durante la dictadura. En este sentido, pueden leerse en sus manuales cuestiones “residuales” de la cultura, es decir, elementos de su pasado, dentro del proceso cultural contemporáneo. Como sostiene Williams (1977), Lo “residual”, por definición, ha sido formado en el pasado

pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente.

Pero esta propuesta de Veiravé no se completó nunca: el tercer tomo, fantaseado como *Lengua y Literatura 3. Imaginación y experiencia literaria* no se publicó nunca. No obstante, la producción de Kapelusz no cesó. En 1988, lanzó al mercado otra serie pensada por un grupo de trabajo integrado por Laura Rizzi de Soto⁴⁹, María Rosario Zerbi de Troisi⁵⁰ y Aída Poggi⁵¹ de Gaudio⁵². Todas las profesoras comienzan a formar parte de Kapelusz a partir de la recuperación democrática y mediante la elaboración de dos series: por un lado, la titulada "Guía de aprendizaje y evaluación", integrada por *Lengua y Literatura 1 (1988)* y *Lengua y Literatura 2 (1989)*. Por el otro, una propuesta truncada integrada solamente por *Lengua I. Teoría y uso* y escrito por el mismo equipo pedagógico en 1990⁵³.

En la primera serie enunciada, "Guía de aprendizaje y evaluación", el acento de las docentes está puesto en la ejercitación: casi no se detalla contenido teórico, es más bien, un compendio de actividades plausibles de realizar en el aula de lengua y literatura. Cada capítulo se divide en: "Objetivos" que se espera que el alumno

⁴⁹ Laura Rizzi es profesora de Letras, egresada del Instituto Superior del Profesorado "J. V. González" y parte del equipo de investigación de la doctora Ana María Barrenechea en el estudio realizado sobre "Las normas cultas en el uso de la lengua española en América". Participó nuevamente como autora de libros de textos de la editorial Kapelusz en la serie "Para pensar", escrita en 2001 y analizada en el capítulo 3 de la presente tesis.

⁵⁰ Rosario Troisi es docente de Lengua y Literatura egresada de la Universidad de Buenos Aires y autora de numerosos libros y publicaciones para los niveles terciario, secundario y primario. Sus preocupaciones teóricas están principalmente ligadas a difusión de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de enseñanza. No solo escribió para Kapelusz, sino también para SM, Aique, entre otras reconocidas editoriales.

⁵¹ Es profesora de Letras, su trabajo se centra especialmente en la docencia en la escuela secundaria.

⁵² Es altamente significativo el uso de los apellidos de soltera más los apellidos de sus maridos. Otra forma de perpetuar prácticas machistas que fomentan la idea de que la mujer es propiedad del hombre; como un símbolo del poder masculino sobre el femenino. En Argentina, cuando llegó Juan Carlos Onganía al poder se estableció como obligación para la mujer casada añadir a su apellido del marido, precedido por la preposición "de".

⁵³ Aparecen, como complemento de esta propuesta inicial, dos textos más, pero varios años más tarde. El primero de ellos, pensado para 2º año de la escuela secundaria se tituló *Lengua 2* y fue escrito solo por Rosario Zerbi de Troisi y Laura Rizzi de Soto y publicado en 1995. El mismo año, se publica "Lengua 3", escrito solamente por Rosario Zerbi. Ambos manuales aparecen formando parte de una serie titulada "Horizonte".

cumpla, “Actividades de aprendizaje” que introducen al alumno en una especie de construcción del conocimiento, luego se explicita teóricamente el contenido de modo muy breve y para finalizar se despliegan más actividades que tienen como objetivo sistematizar lo aprendido y afianzar el conocimiento adquirido⁵⁴.

La novedad que presentan es la aparición de la imagen y el vaciamiento de contenido. Los textos se pueblan de dibujos ilustrativos y de fotos. Como contrapartida, pierden lugar los textos literarios. En materia de géneros y sexualidades no se modifica un ápice la *doxa* del momento y predominan dos tipos de imágenes de mujeres: las que aparecen vinculadas al ámbito de lo doméstico: siempre de faldas, ocupando el rol de madres o amas de casa –enfundadas en sus delantales y de brazos cruzados–. Las *barbies*: modelos de cuerpos esculturales, preocupadas por la moda y sus vestimentas. En complementariedad, el varón es dibujado cumpliendo varios roles: inspector de tránsito, mecánico, bibliotecario, detective, futbolista, basquetbolista, periodista, astronauta, estudiante.

No obstante, en *Lengua y Literatura 2*, es posible encontrar una fisura, un elemento emergente que asoma y muestra un enfoque problematizador de las perspectivas sexogenéricas propias de la época. La inclusión de un romance viejo, de autor anónimo, titulado “La doncella guerrera”, en el que un capitán sevillano tuvo siete hijos, pero “tuvo la mala suerte que ninguno fue varón”. Ante la inminencia de guerra entre Francia y Aragón, la menor de las hijas, se ofrece para ir a dar batalla: aprieta sus pechos, broncea sus manos, oculta sus lindos ojos y se rebautiza Don Martín de Aragón. Después de dos años de estar en la guerra cumpliendo su rol masculino, hasta que el hijo del rey la miró y se enamoró: “Herido vengo, mi madre,/ de amores me muero yo; los ojos de don Martín/ son de mujer, de hombre no” (1988: 92-93). La reina le da una serie de consejos a su hijo para develar la identidad mujer de don Martín: llevarla a la tienda para que mire las galas, invitarla a la huerta para que admire los almendros, convidarla a nadar en el río. No obstante, la hija del capitán sevillano supera todas las pruebas: en la feria mira las armas, en la huerta busca una

⁵⁴ Este *modus operandi* será desarrollado en la editorial, años más tarde, por la Profesora María Rosario Zerbi de Troisi, que escribe una serie de manuales pensados para los primeros años del secundario titulada “Para leer, escribir y reflexionar a partir del error” (1995).

vara para arrear el caballo, rechaza la aceptación a nadar en el río y pide licencia para visitar su padre enfermo. Finalmente, cuando regresa a su casa pide:

Madre, sáqueme la rueca,
que traigo ganas de hilar,
que las armas y el caballo
bien los supe manejar.
Tras ella el hijo del rey
a la puerta fue a llamar. (Rizzi de Soto y otras, 1988: 93)

La inclusión de este romance en un manual publicado en 1988 es singular. No solamente porque permite una lectura en términos de géneros, sino además porque, efectivamente, el manual incluye una serie de preguntas de post-lectura que tienen esa orientación. Así, se interroga a los estudiantes:

1. ¿Cuál era el rol de la mujer en la sociedad medieval?
2. ¿Por qué la joven decide convertirse en guerrero?
3. ¿Por qué resuelve retomar su condición de mujer?
4. La protagonista del romance ¿responde al modelo de la época? (1988: 94)

Como puede verse, existe una preocupación por visibilizar estereotipos de géneros en los cuales la mujer no tiene ni la valentía ni la fuerza para participar de la guerra. La importancia de la lectura de este texto radica en la posibilidad que tienen los personajes de participar de géneros, aún sin pertenecer completamente, mediante la "ley de contaminación".

A la vez, los consejos de la reina por desmontar la *performance* de la protagonista, están enunciados desde una matriz heterosexual. Lo interesante es que la protagonista desafía esos estereotipos y actúa otros no correspondientes a su sexo biológico: la masculinidad es desmontada como una *performance*.

La inclusión del romance y, sobre todo, de las preguntas de recuperación de lo leído son interesantes en tanto se constituyen como grietas de un discurso heteronormativo. Por supuesto que se podría haber ido un poco más allá y abrir también otra lectura posible, en la que, efectivamente, el hijo del rey se enamora de Don Martín de Aragón. Pero 1988 fue un año en el que la homosexualidad no podía ni

quiera ser pensada en el ámbito educativo y era vinculada al flagelo del sida, que comenzaba a presentarse como un problema visible para la sociedad en general.

El caso Kapelusz, entonces, se convierte en un caso singular ya que publicó ejemplares que compitieron entre sí en el mercado. ¿Qué razones hay detrás de esto? Por un lado, lo que se desprende de estos datos es la fuerza y el ímpetu editorial con el que contaba la empresa a partir de la reinstalación de la democracia. Por otra parte, se infiere un cierto vaivén editorial, que no sabe si quedarse con lo clásico que ya funcionaba –es el ejemplo de Veiravé– o si postular nuevas formas de pensar las aulas de lengua y literatura, –incorporando a Rizzi, Zerbi y Poggi–.

1.3.3. El caso Del Eclipse

Por su parte, Ediciones Del Eclipse nació de la mano de Rosario Charquero, en pleno apogeo democrático: 1989. Fue fundada como una empresa editorial dedicada a libros de textos escolares. En una entrevista que le realizaron hace algunos años atrás, la fundadora sostuvo:

La idea [de fundar Ediciones del Eclipse] nació como renovación de los contenidos de Lengua y Literatura en la escuela media. Nosotros comenzamos con una propuesta cuyos contenidos fueron incorporados años posteriores por la reforma educativa del Estado. (Charquero, 2007: web)

Las propuestas de este sello editorial, encontraron un rápido eco en el público docente que compraba estos manuales para trabajar en el aula. Al respecto, recordó Itsvan Schirtter⁵⁵ que la editorial comenzó creando e imprimiendo manuales de Lengua y Literatura, y más tarde de Matemática. Los primeros tuvieron un éxito muy grande. Recuerda Schirtter que a principios del año escolar, muchos docentes acudían a la editorial y “hacían unas colas larguísimas de gente haciendo fila para comprar los manuales...” (2014: 2).

⁵⁵ Itsvan Schirtter es ilustrador, escritor, diseñador y editor. Por su vinculación con Del Eclipse, recompono, a través de su palabra, la figura de Rosario Charquero, quien fuera la empresaria fundadora de ese sello editorial.

Estos manuales también eran realizados por una pareja pedagógica, formada por dos docentes de Letras: Silvina Lombardo –quien falleció a mediados de los 90– y Marta Lescano⁵⁶, que explica:

Comencé escribiendo el libro *Para Comunicarnos* con Silvina Lombardo, tuvo tanto éxito entre colegas y alumnos, que luego escribimos muchos libros más. En total fueron 17 libros para alumnos de nivel secundario. Luego escribí varios capítulos de libros de didáctica de la lengua. Escribí libros de didáctica para docentes y fui directora de colecciones de libros para docentes. (2015: 1)

Tanto Schritter como Lescano dan cuenta del éxito editorial que significó esta propuesta que, al igual que las demás editoriales, se propuso en forma de serie, es decir, con cierta continuidad en el diseño y en los contenidos. A continuación se listan los manuales publicados en esta etapa:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autoras
Para comunicarnos	<i>Lengua y Literatura I</i>	1990	Marta Lescano Silvina Lombardo
	<i>Lengua y Literatura II</i>	1993	
	<i>Lengua y Literatura III</i>	1993	

La originalidad que las caracteriza tiene que ver con tres factores fundamentales. En primer lugar, el tiempo en el que fueron realizados. *Lengua y Literatura I* salió al mercado por primera vez en 1990, momento en el que la democracia estaba más asentada y el flujo de teorías, de conocimientos y de propuestas didácticas ya era decidido. Evidentemente, estos hechos generaron condiciones novedosas en el campo intelectual.

En segundo lugar, la propuesta de *Del Eclipse* es original en tanto existe cierta distancia temporal entre las propuestas de la serie: mientras que el primero sale al mercado en 1990, el segundo y el tercero se publican en 1993. Distancia que posibilita escuchar a docentes, hacer borradores sujetos a modificaciones, corroborar qué

⁵⁶ Marta Lescano es Profesora en Letras. Magister en Enseñanza. Se desempeña como Capacitadora docente en Dirección de Capacitación y como Investigadora en la Universidad de Buenos Aires. Fue Embajadora de Paz por Mil Milenios y Fundación PEA, asociadas a UNESCO. Actualmente, se desempeña como Presidente de Fundación FEP AIS (Fuentes Educativas para la Integración Social).

funciona y qué precisa ajustes: otra vez, la importancia del sello autoral tras la escritura.

Por último, el éxito tiene que ver con la idiosincrasia de la editorial que buscaba hacer manuales renovadores – su fundación misma tuvo que ver con este objetivo—. En el prólogo del primer tomo de la serie, las autoras afirman que el libro surge a partir de una necesidad concreta: realizar un manual que sirva para estudiantes de una escuela pequeña de la localidad de Matheu (Buenos Aires). El proceso de escritura no sigue el camino más transitado: en vez de ser escrito por académicos intelectuales para el ejercicio docente, esta serie es escrita por docentes en ejercicio para docentes en ejercicio. Pero además, el libro ya había circulado por diversas aulas, aprendido sus aciertos y debilidades, pulido y mejorado:

A medida que armábamos nuestras guías, las poníamos en práctica, las reformábamos, las ajustábamos, las adaptábamos... las conocieron algunos colegas que nos estimularon a seguir... pero lo más importante, fue la reacción de nuestros alumnos: manos sacudiéndose en el aire para leer lo que habían descubierto (y no las pocas de siempre, ubicadas en los primeros bancos), caras sorprendidas porque “ya” había tocado el timbre, sonrisas de suficiencia acompañando el comentario: “¡Qué fácil!”...

Hoy todo esto tomó forma de libro y lo queremos compartir con ustedes y sus alumnos. Los invitamos a participar de nuestra experiencia deseando que nuestra comunicación recién se inicie. (Lombardo y Lescano, 1990: 1)

Como puede verse, tampoco existía la seguridad de que el proyecto editorial continuara durante los años siguientes. Era más bien, un deseo de continuidad seguramente condicionado por el éxito editorial del primer libro. Prueba de ello es la fecha de publicación de los manuales subsiguientes: tres años después de la salida del primer tomo. En este sentido, decía Schritter:

El trabajo de Rosario en Del Eclipse era artesanal, [los manuales] se iban escribiendo año a año. Rosario empezó con un manual y después, al año siguiente o al otro, hacía el del año que seguía. No tenía infraestructura para hacer toda la colección junta. Además, con el ingreso de estos monopolios empezaron a estilarse los manuales escritos por muchos autores y también

ilustrados por muchos dibujantes... hay que tener estructura para mantener tantos empleados, una estructura que Del Eclipse no tenía. (2014: 4).

Para comunicarnos III: algunas grietas

En cuanto al ingreso de temáticas vinculadas a las cuestiones de géneros y sexualidades, este también fue paulatino: en los primeros manuales de la serie no hay cambios significativos: mayoría de autores varones, amplia preeminencia de personajes varones con características fuertemente heteronormativas; escasa aparición de mujeres, pero siempre cumpliendo los roles de modelo, reina, princesa, madre protectora, hermana o tía.

No obstante, se encuentran algunas cuestiones reveladoras. Por ejemplo, un fragmento de un discurso dado por Juan Pablo II es mencionado para trabajar la función apelativa del lenguaje, haciendo hincapié en el poder persuasivo de sus palabras. Esto implica revelar el objetivo principal del discurso papal: generar adeptos al catolicismo. Lo mismo sucede con un fragmento de la biblia. Asimismo, es notoria la incorporación de un fragmento de *Boquitas Pintadas* (1969), de Manuel Puig, un libro prohibido o “desaconsejado” durante la dictadura militar.

Con el último manual de la serie, esto comienza a modificarse. En *Para comunicarnos III* aparece una poesía de María Elena Walsh titulada “La pena de muerte”, que se transcribe aquí:

Fui lapidada por adúltera. Mi esposo, que tenía manceba en casa y fuera de ella, arrojó la primera piedra, autorizado por los doctores de la ley y a la vista de mis hijos.

Me arrojaron a los leones por profesar una religión diferente a la del Estado.

Fui condenada a la hoguera, culpable de tener tratos con el demonio encarnado en mi pobre cuzco negro, y por ser portadora de un lunar en la espalda, estigma demoníaco.

Fui descuartizado por rebelarme contra la autoridad colonial.

Fui condenado a la horca por encabezar una rebelión de siervos hambrientos.

Mi señor era el brazo de la Justicia.

Fui quemado vivo por sostener teorías heréticas, merced a un contubernio católico-protestante.

Fui enviada a la guillotina porque mis Camaradas revolucionarios consideraron aberrante que propusiera incluir los Derechos de la Mujer entre los Derechos del Hombre.

Me fusilaron en medio de la pampa, a causa de una interna de unitarios.

Me fusilaron encinta, junto con mi amante sacerdote, a causa de una interna de federales.

Me suicidaron por escribir poesía burguesa y decadente.

Fui enviado a la silla eléctrica a los veinte años de mi edad, sin tiempo de arrepentirme o convertirme en un hombre de bien, como suele decirse de los embriones en el claustro materno.

Me arrearon a la cámara de gas por pertenecer a un pueblo distinto al de los verdugos.

Me condenaron de facto por imprimir libelos subversivos, arrojándome semivivo a una fosa común.

A lo largo de la historia, hombres doctos o brutales supieron con certeza qué delito merecía la pena capital. Siempre supieron que yo, no otro, era el culpable. Jamás dudaron de que el castigo era ejemplar. Cada vez que se alude a este escarmiento la Humanidad retrocede en cuatro patas. (Lescano y Lombardo, 1993: 40)

Alejado de la escritura infantil a la que suele asociarse a María Elena Walsh, este poema, publicado por primera vez en septiembre de 1991 en el diario *Clarín*, asume valientemente cuestionamientos sociales extremos. Su inclusión en un manual posibilita la escucha de voces que nunca antes aparecieron y que permiten pensar un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad, que requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo. En el caso específico de las mujeres, interesan especialmente las voces de la mujer adúltera lapidada frente a sus hijos, a pesar de que su marido también era infiel; las brujas, condenadas a la hoguera; las feministas que intentaban incluir los Derechos de la Mujer entre los Derechos del Hombre, la madre del amante -y el hijo- prohibido. Ninguna de estas

voces tenía demasiada visibilidad en el seno de la sociedad de comienzos de los noventa, por ello, su inclusión en 1993 en un manual de gran llegada a los adolescentes argentinos constituye una novedad.

En la misma línea, aparecen en este manual dos textos más que se cuelan por las grietas del discurso dominante y hacen emerger ciertos temas tabú. Por un lado, el poema "Sexa", de Luis S. Veríssimo permite ingresar al aula la intrincada relación entre género sexual y género gramatical.

–Papá...

–¿Hummm?

–¿Cómo es el femenino de sexo?

–¿Qué?

–El femenino de sexo.

–No tiene.

–¿Sexo no tiene femenino?

–No.

–¿Sólo hay sexo masculino?

–Sí. Es decir, no. Existen dos sexos. Masculino y femenino.

–¿Y cómo es el femenino de sexo?

–No tiene femenino. Sexo es siempre masculino.

–Pero vos mismo dijiste que hay sexo masculino y femenino.

–El sexo puede ser masculino o femenino. La palabra "sexo" es masculina. El sexo masculino, el sexo femenino.

–¿No debería ser "la sexa"?

–No.

–¿Por qué no?

–¡Porque no! Disculpá. Porque no. "Sexo" es siempre masculino.

(...)

–¡Basta! Andá a jugar.

El muchacho sale y la madre entra. El padre comenta:

–Tenemos que vigilar al gurí...

–¿Por qué?

–Sólo piensa en gramática. (Lescano y Lombardo, 1993: 14)

El remate del poema redirecciona la atención a las cuestiones gramaticales, pero también permite recuperar otras temáticas impensadas en un aula de Lengua y Literatura apenas algunos años atrás. Además, si se analiza la propuesta de lectura del poema, podemos ver que se propone una reflexión a partir de dos interrogantes: ¿por qué el texto es humorístico? y ¿qué aspecto de nuestra cultura se critica indirectamente? Se intenta poner en escena la prohibición que rige en las escuelas en particular y en la sociedad en general, en torno al abordaje del sexo, que es siempre un tema tabú, prohibido e incómodo.

Por último, pero no por ello menos importante, aparece en *Para comunicarnos III* un cuento de Abelardo Castillo, titulado "Conejo". El argumento podría resumirse así: el narrador es un niño que le cuenta a su conejo de peluche –que le regalara su madre tras una larga ausencia– sus sentimientos, intentando hacer frente a una realidad compleja: su padre está devastado por la infidelidad y el abandono de su madre.

Aparecen en este cuento dos personajes que quiebran las concepciones de género más aceptadas en aquél entonces. Por el lado de la mujer, se construye la imagen de la adúltera que, además, no solo engaña a su marido sino que también maltrata y abandona a su hijo. Cuando el niño rememora el momento en que la madre le regala el conejo, dice:

Y mamá me dijo por qué me quedaba así, como el bobo que era y yo le dije esto no me gusta para nada a mí, mirá la cabeza que tiene. Entonces dijo desagradecido igual que tu padre. Después, cuando papá vino del trabajo todavía seguía enojada y eso que había estado un mes en Olavarría, lejos de papá, y que papá siempre me dice escribíle a tu madre que la extrañamos mucho y que venga pronto, pero es él el que más la extraña, me parece. Y esa noche se pelearon. Siempre se pelean: bueno, papá no; él no dice nada y se viene conmigo, a la puerta o a la placita Martín Fierro que papá me dijo que era un gaucho. (Lescano y Lombardo, 1993: 22)

Por el lado del varón, se encuentra un padre que cuida a su hijo de las repercusiones que las discusiones de la pareja pueden tener sobre él y que, además, se

hace cargo de su crianza: “Él me mira y se queda mirándome y me dice hijo, hijo. Y a veces me dan ganas de contestarle alguna cosa pero no me sale nada, porque es como un nudo” (Lescano y Lombardo, 1993: 23).

La aparición de dos mujeres adúlteras (una lapidada injustamente, otra ilustrada como clara victimaria), permite discutir los roles de género que se forman con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Pero sobre todo, permiten discutir una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y los cuidan; ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público.

Dice Marta Lamas al respecto:

La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo del yang y el yin), establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. (1995:3)

Aunque todavía faltarían años para comenzar a leer textos en los que la mujer explique por qué engañó a su pareja, lo cierto es que estos textos permiten problematizar algunas concepciones vinculadas a la maternidad y a la paternidad, el mandato del matrimonio “para toda la vida” –la ley de divorcio vincular se sancionó en 1988 en nuestro país–, la fidelidad, el diferente papel que las mujeres y los hombres tienen dentro de la familia y la sociedad y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida, entre otras.



Conclusiones parciales

En primer lugar, se desprende que una de las principales características de los manuales de Lengua y Literatura publicados en la etapa estudiada tiene que ver con conservar la figura de autor, de pareja de pedagógica de autores o, como máximo, de

un trío autorial. En este sentido, es válido remarcar que quienes escribían gozaban de prestigio intelectual y de reconocimiento por su trabajo en las aulas.

Asimismo, los manuales publicados durante esta etapa permanecían largo tiempo en el mercado, salían reeditados sin cambios año a año. Si bien el inicio del gobierno democrático impacta directamente en las propuestas editoriales generando nuevas series de manuales, estos permanecen –en su mayoría– inmutables, inalterables e intactos durante los años que comprende el periodo analizado. En el caso de Santillana, los autores con grandes ímpetus de transformación no sostuvieron su puesto de trabajo en la empresa; en el caso de Kapelusz, se optó por la realización de dos manuales publicados en el mismo momento, para el mismo año escolar: uno de tendencia tradicional, otro con predisposición a lo novedoso. En este sentido, el caso de Ediciones Del Eclipse es singular, puesto que su primera propuesta editorial aparece recién en 1990, un tiempo prudente para sumar las nuevas teorías que podían leerse en Argentina a los modos de pensar la educación.

En relación con los géneros y las sexualidades, es posible leer textos que abren grietas en la matriz heterosexual. Los manuales de esta época son cajas de resonancia de los movimientos en la escena de lo público y de los cambios en las leyes que van transformando la *doxa* y que se han analizado en profundidad en el presente capítulo.

1994- 2002

2. Los gobiernos del periodo neoliberal

2.1. El segundo gobierno de Carlos S. Menem (1995- 1999)

A fines de 1993, Carlos Menem y Raúl Alfonsín firmaron el denominado “Pacto de Olivos”, un acuerdo polémico que aceptaba la reforma constitucional que tuvo lugar en 1994. A partir de ésta, se disminuyó la extensión del mandato presidencial a cuatro años (sobre seis) y se aprobó una reelección presidencial inmediata⁵⁷: Carlos Menem quedó habilitado para presentarse en los comicios presidenciales de julio de 1995, en los que fue reelegido, acompañado por Carlos Ruckauf como vicepresidente. En su segundo mandato, Menem mantuvo las políticas económicas de su primera etapa de gobierno. No obstante, a lo largo de 1994, mientras se reformaba la Constitución Nacional, empezaron a notarse las dificultades que provocaba la suba de las tasas mundiales de interés. Por entonces, el ministro de economía, Domingo Cavallo, lanzó la llamada “Segunda Reforma del Estado”, con nuevas privatizaciones. (cf., entre otros, Romero, 2001; Bonnet, 2008; Galasso, 2014; Pucciarelli y Castellani, 2014)

La crisis mexicana del tequila que tuvo lugar a principios de 1995 ocasionó efectos graves en la economía argentina. El gobierno de aquél país devaluó su moneda y, en un clima de mucha sensibilidad, hubo un retiro de fondos internacionales que desató una fuerte corrida bancaria. La vulnerabilidad de la economía se manifestó con toda su fuerza: se precipitaron el déficit fiscal y la recesión, y la desocupación trepó al insólito nivel del 18%. El gobierno actuó rápidamente, tomando las siguientes medidas: reducción del presupuesto nacional, recortes de sueldos estatales, fuerte aumento de impuestos, y un consistente apoyo del Fondo Monetario Internacional (en adelante, FMI) y el Banco Mundial.

Tal como sostiene Susana Vior (2008), estas medidas ocasionaron el empobrecimiento de las capas medias y el surgimiento de un nuevo grupo social, el

⁵⁷ Además de establecer el acortamiento del mandato presidencial a cuatro años y la reelección presidencial, la reforma de la Constitución Argentina determinaba la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires, la creación del Consejo de la Magistratura, la elección de los senadores y un nuevo capítulo, titulado “Nuevos derechos y garantías”.

sector llamado *empobrecido* que pasó a ubicarse debajo de la línea de pobreza, de acuerdo a sus ingresos. Entre otros actores, los docentes formaban parte de este grupo empobrecido.

Aunque las medidas tomadas hicieron que la economía no se desmoronara, la recesión fue prolongada. De hecho, el haber salido de la crisis hizo que Menem llegara fortalecido a las elecciones de 1995. No obstante, a partir de los meses siguientes, se haría notorio el declive de su gobierno pues terminarían los tiempos de la fluencia fácil de capitales externos y de la consiguiente holgura fiscal. Según Norberto Galasso, para esta época:

Los índices macroeconómicos se tornan desfavorables y comienzan a mostrar que el modelo está agotado: aumenta la concentración del ingreso, crece la fuga de capitales. El aparato productivo nacional ha sido quebrantado en gran medida por la libre importación, provocando no sólo desocupación sino trabajo en negro. Por otra parte, el achicado aparato industrial se ha extranjerizado debido a adquisiciones realizadas por el capital extranjero, en muchos casos, de empresas tradicionales argentinas. (2014: 193)

El proceso de extranjerización también afectó al mercado editorial escolar: el Grupo Carvajal absorbió la clásica editorial argentina Kapelusz (1994), Larousse se fusionó con Aique Grupo Editor S.A. (1998), se conformó en el país el Grupo Macmillan con la integración de los sellos Puerto de Palos y Editorial Estrada (2006), entre otras fusiones similares.

Entre tanto, el ministro de economía perdió respaldo dentro del propio gobierno, ya que debió confrontar con grupos dentro del círculo del presidente, que veían perjudicados sus intereses (Bonvecchi, 2004). Esta debacle fue acentuada mediante una serie de denuncias públicas que Cavallo hizo, revelando la existencia de mafias enquistadas en el gobierno. Principalmente, apuntó contra el empresario Alfredo Yabrán⁵⁸ –quien mantenía una estrecha relación con el presidente Menem–, por lo que, en julio de 1996, el ministro de economía renunció a su cargo.

⁵⁸ Alfredo Yabrán (1944- 1998) fue un hombre de negocios con una profunda vinculación con el Gobierno de Carlos Saúl Menem. Empezó a conocerse su nombre debido a acusaciones del ex Ministro de Economía Domingo Cavallo, quien denunció que sus empresas de transporte, logística y seguridad

Quien ocupó su lugar fue Roque Fernández, un economista ortodoxo que presidía el Banco Central, de clara tendencia liberal. Las principales medidas que tomó para ajustar las cuentas fiscales se vincularon con la suba del precio de los combustibles, la elevación el impuesto al valor agregado –que llegó al insólito nivel del 21%–, la reducción del número de empleados públicos y los recortes en el presupuesto nacional. Además, impulsó las privatizaciones pendientes: los aeropuertos y el Banco Hipotecario Nacional, y vendió las acciones de YPF en poder del estado al accionista mayoritario –la empresa española REPSOL–. Las consecuencias de estas medidas produjeron una alta tasa de desempleo y la pobreza alcanzó el 26,7%. A su vez, el endeudamiento en el exterior había crecido fuertemente, llegando a ser a esa altura, superior a los noventa y nueve mil millones de dólares (Gerchunoff y Torre, 1996; Romero, 2001; Novaro, 2009)

Al respecto, sostiene Alberto Bonnet:

La gestión de Fernández no sería muy diferente a la desarrollada por Cavallo: el mantenimiento de la convertibilidad requería, desde entonces, ajustes cada vez más severos. Ya en agosto de 1996, el nuevo Ministro lanzaría un duro ajuste, el primero de la serie de severísimos paquetes de medidas recesivas en que se resumiría su política económica en piloto automático. Y ya ese primer ajuste desataría crecientes resistencias, no solo de parte de los trabajadores y de las centrales sindicales, sino también de varias cámaras empresariales e incluso de gobernadores y parlamentarios justicialistas. (2008: 141)

El año 1998 fue también complejo en relación con la economía ya que el país entró nuevamente en recesión. Muchos de los factores tuvieron que ver con causas externas, tales como la suba de las tasas de interés, la falta de créditos

eran utilizadas para ocultar tráfico de drogas, armas y lavado de dinero. A partir de estas denuncias, Yabrán se hizo conocido para el público en general, aunque su identidad era desconocida en gran medida y la prensa no contaba con ninguna foto de él. El primero en lograr fotografiarlo fue el periodista gráfico José Luis Cabezas, quien poco después, a principios de 1997, fue asesinado y calcinado. Personas del entorno de Yabrán estuvieron implicadas en el caso y, a partir de entonces, el empresario se vio obligado a salir en público y hacer declaraciones al respecto.

Cuando se dictaminó una orden de arresto en su contra, Yabrán pasó a la clandestinidad. Cinco días después, el 20 de mayo de 1998, se suicidó disparándose con una escopeta, que le desfiguró el rostro e hizo el cadáver irreconocible. Por ello, algunos medios de comunicación pusieron en duda la posibilidad del suicidio. (Romero, 2001; Novaro, 2009; Galasso, 2014).

internacionales, la baja del precio de los productos agrícolas en el mercado mundial y principalmente el derrumbamiento de la economía de Brasil, que devaluó el Real. El contexto interno tampoco resultaba favorable, ya que a partir de esta crisis continuó el proceso de extranjerización mediante la transnacionalización de las grandes empresas, como fue el caso del gran grupo económico Bunge y Born, que decidió la venta de todas sus empresas locales y se retiró del país. Por ese entonces, además, Argentina tenía una deuda que duplicaba a la existente apenas cuatro años antes, en 1994. (Bonnet, 2008; Galasso, 2014)

Por su parte, el conjunto de medidas económicas tomadas por Menem, más la cantidad de escándalos mediáticos en los que se vio involucrado –ventas de armas, muerte de su hijo, atentado a la AMIA, muerte de Alfredo Yabrán, asesinato de José Luis Cabezas, entre otros⁵⁹– hicieron que 1999 fuera un año muy difícil para el entonces presidente. Esta vez, el comienzo de la recesión en el tercer trimestre de 1998 y nuevas acusaciones de corrupción tuvieron como consecuencia un descenso en su popularidad: luego de un nuevo intento de reforma constitucional –esta vez fallido–

⁵⁹ Uno de los escándalos más fuertes vinculados al gobierno de Menem, comenzó en 1992, cuando se descubrió que se exportaron 6500 toneladas de armas argentinas a Croacia (en violación a un embargo de la ONU) y a Ecuador (siendo Argentina garante de un tratado de paz entre este país y Perú). La venta fue autorizada por un decreto secreto que llevaba la firma del presidente Menem y los ministros Camilión y Cavallo, entre otros. Por este hecho el Estado argentino fue defraudado en 60 millones de dólares. En consonancia, tres años más tarde, se produjo una explosión de la fábrica militar de Río Tercero, que devastó la ciudad y provocó siete muertos además de innumerables heridos.

Asimismo, en 1994, un coche bomba estalló la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) de Buenos Aires, dejando un saldo de ochenta y seis muertos. El atentado contra la AMIA registra un antecedente inmediato que es el atentado a la embajada de Israel en Argentina, también ubicada en Buenos Aires, dinamitada con una bomba dos años antes, causando veintidós muertos y más de doscientos heridos. Se presume que ambos hechos están vinculados con la participación de Argentina en la Guerra del Golfo (mediante el envío de dos fragatas a combatir contra Irak bajo las órdenes de Estados Unidos), ordenada por Carlos Menem, sin autorización del Congreso Nacional.

Por si fuera poco, en 1995, muere el hijo de Carlos S. Menem, piloteando un helicóptero. Aunque se desconocen las causas concretas y las circunstancias del hecho que provocó la muerte, su madre, Zulema Yoma, ha manifestado que su muerte fue producto de un atentado criminal vinculado a un ajuste de cuentas o venganza por acuerdos político-mafiosos no cumplidos por parte del entonces presidente.

A principios de 1998, también se dictó sentencia en el caso del asesinato de la joven María Soledad Morales, ocurrido en Catamarca, entre el 8 y 10 de setiembre de 1990, en el cual se hallaron implicados altos funcionarios del gobierno. Por lo demás, las denuncias de Cavallo contra Alfredo Yabrán, su suicidio y el asesinato del periodista gráfico Alfredo Cabezas, terminaron de conformar una imagen negativa de Carlos Menem. (Romero, 2001; Novaro, 2009; Galasso, 2014).

, Menem terminó su gobierno el 10 de diciembre de 1999 traspasándole el mando al presidente electo Fernando de la Rúa.

Una propuesta educativa “modernizadora”

El gobierno del Menem introdujo sin reservas las políticas recomendadas por el Banco Mundial en el ámbito educativo, ofreciendo una “propuesta modernizadora” que, si bien retomaba parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, depositó en este último el papel de agente dinamizador y transformador. Según Guillermina Tiramonti “de allí que la intervención del Estado aparezca rediseñada a la luz de la presencia dominante del mercado.” (2004: 232). En esa línea, dos leyes se escribieron vinculadas al espacio educativo y colaboraron con la reafirmación de los enclaves neoliberales en el interior del sistema educativo argentino. Por un lado, la Ley Federal de Educación (1993) –que comenzará a tener vigencia al año siguiente– y la Ley de Educación Superior (1995)⁶⁰.

La Ley Federal de Educación N° 24195 –en adelante LFE– tuvo un alto impacto en el modo de pensar la escuela secundaria. De la mano del ministro de educación Jorge Alberto Rodríguez⁶¹, este instrumento legal reemplazó a la Ley 1420 del año 1884, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país. La transformación en materia educativa fue ratificada por la firma de todas las jurisdicciones mediante el denominado “Pacto federal educativo”, el 11 de septiembre de 1994, en la casa natal de Domingo Faustino Sarmiento, en la ciudad de San Juan (Tiramonti, 2004; Puigrós, 2009, 2010).

Entre las principales modificaciones, la LFE extendió la obligatoriedad escolar de siete a diez años, reestructurando los ciclos y niveles del sistema educativo. Así, se

⁶⁰ Esta ley supuso la creación, el encuadre o formalización de un número de Organismos y Programas a través de los cuales el Estado adoptó una posición de control evaluativo sobre la Universidad Argentina, incrementando de esta manera su injerencia en el funcionamiento interno de la misma. (cf. Buchbinder, 2005; Krotzsch, 2009, Puigrós, 2009; Ingaramo, 2015).

⁶¹ Jorge Alberto Rodríguez nació en La Pampa, en 1944. Entre 1983 y 1987 se desempeñó como Subsecretario de Asuntos Agrarios de dicha provincia. Entre 1987 y 1989 fue Ministro de Educación de su provincia, renunciando para postularse a Diputado Nacional. En 1992 fue designado Ministro de Educación por el presidente Carlos Menem, cargo que ocupó hasta 1996 cuando fue designado Jefe de Gabinete. Si bien en 1997 hubo rumores de una eventual renuncia suya a su cargo, ocupó ese lugar hasta 1999.

instituyeron los siguientes estamentos: la educación Inicial (constituida por el jardín de infantes para niños de tres a cinco años de edad, con obligatoriedad para el último año); la educación general básica (obligatoria, de nueve años de duración a partir de los seis años de edad) y la educación polimodal (de tres años de duración como mínimo)⁶². En forma paralela a la última, se ofrecieron trayectos técnico profesionales con opciones de especialización laboral organizadas modularmente que la complementaban y otorgaban títulos técnicos. Los dos últimos niveles eran la educación superior y la educación cuaternaria para graduados.

Pero además de estos importantes cambios, la mencionada ley afirma a la familia como agente natural y primario de la educación y asigna un papel subsidiario al Estado, al que ubica en un mismo nivel que la Iglesia católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales. Sostiene la LFE:

Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales. (1993, Título I, Art. 4: 1)

111

Esto es llamativo por diversas cuestiones: en primer lugar, por el modo en que la responsabilidad es compartida por agentes tan diversos. En segundo lugar, porque no considera uno de los pilares de los sistemas de instrucción pública modernos: la laicidad, que garantiza la vinculación de personas con convicciones diferentes en un mismo espacio social. En este sentido, la presencia de posiciones religiosas no permite crear áreas en las cuales la producción de cultura pueda hacerse con libertad.

Por otra parte, la LFE establece que el Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando criterios como la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para quienes habiten el suelo

⁶² Si bien dispuso que el sistema educativo tuviese una "estructura unificada" se delegó en las provincias la opción por una estructura de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria o bien, siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta manera, a pesar de que una de las críticas a la Ley Federal de Educación fue su implementación diversificada y la multiplicidad de situaciones jurisdiccionales e institucionales que afectaron a la organización del sistema educativo nacional, las normas aprobadas recientemente si bien reducen las opciones, no parecen avanzar en un sentido "unificador" que den integridad al sistema nacional. (Marzoa y otras, 2007)

argentino y el rechazo a todo tipo de discriminación. Estas advertencias son novedosas en tanto atienden a la identidad multicultural del estudiantado y los derechos de las minorías y, sobre todo, representan un cambio en relación con la antigua concepción normalizadora que apostaba a una educación homogeneizadora y rechazaba el pluralismo. No obstante, Ana María Camblong denuncia cierta demagogia en la expresión “igualdad de oportunidades”:

¿Qué significa que la institución escolar asegurará la igualdad de oportunidades a los alumnos? Esa pregonada igualdad, ¿podrá pasar por otros cánones que no sean la comunidad material de contar con objetos urbanos descontextualizados? ¿se podrá entender como la posibilidad de desarrollo óptimo, pero desde el punto de partida de cada niño y hasta el punto de llegada que necesite para una elección consciente de la vida que elija vivir? (2006: 84-85)⁶³

La LFE postula que se deberá atender a la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos. Al respecto, Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999) sostienen que la sensibilidad del sistema educativo a los estereotipos de género se dio en un clima de ideas que originó el “Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujeres” en el Área Educativa (PRIOM), creado en 1991 en el marco de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW). El Programa tenía como objetivo primordial generar una renovación educativa que estimulase las capacidades de las mujeres y posibilitara su participación en el mercado laboral y en las instituciones sociales y políticas del país.

Además, para Wainerman y Heredia la aparición de una versión preliminar del libro que escribieran juntas, titulado *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria* coadyuvó a promover las cuestiones de géneros y

⁶³ La cita es un fragmento de un documento que Ana María Camblong (docente investigadora en el Área de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones) escribiera junto a su equipo en torno a la edición de los CBC, motivada por el siguiente hecho: en la primera edición de los CBC (marzo 1995) aparecía una nómina de los investigadores que supuestamente habían sido consultados en el proceso de construcción de los CBC. En dicha nómina se incluía a la docente y a alguno de sus colegas, aunque no habían sido consultados. En la edición de agosto de ese mismo año de los CBC, la lista desaparece.

sexualidades en la educación. Sostienen, además, que ese debate iniciado en 1987 tuvo un impacto efectivo en los libros de lectura de la década del 90, sacudiendo la inmutabilidad secular que las autoras habían registrado en las primeras siete décadas del siglo.

En términos de contenidos, la LFE dio lugar a una redefinición del saber escolar a través de los denominados “Contenidos Básicos Comunes” para la educación general básica –en adelante CBC–, elaborados en 1995 para todos los niveles de la educación general básica y la formación docente y aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Mediante los CBC, la Nación determinó ciertos contenidos que cada provincia debió reelaborar para definir sus propios diseños curriculares, que luego serían evaluados con el fin de valorar si las modificaciones eran pertinentes. En este sentido, es significativo lo sucedido al concluir una reunión del Episcopado argentino, en la que el ya mencionado cardenal Antonio Quarracino dijo que habían encontrado fallas en los CBC. Según explica Jorge María Ramallo:

Al respecto, en uno de los documentos que circularon en la reunión, se señala que la dimensión espiritual de la persona humana, reconocida de forma unánime por el Congreso Pedagógico, estaba omitida en los contenidos y ello implicaba un reduccionismo antropológico. Posteriormente, en abril de 1995, el obispo de San Luis, Mons. Juan Rodolfo Laise, manifestó su preocupación porque la transformación educativa, a través de los CBC, significaba la destrucción total del hombre como tal, independientemente de su religión. (...) A su vez, la Universidad Católica de la Plata, en mayo de 1995 publicó un informe sobre los CBC en el que se pronunció categóricamente, afirmando que: “Padecen un marcado sesgo ideológico, y de un notable alejamiento de la realidad educativa y de sus verdaderas necesidades”. (2006: 56)

Ante la presión de estos sectores de la Iglesia católica, el ministro de educación permitió que la primera versión de los CBC (publicada en marzo de 1995) fuera modificada (y reimpressa en agosto de ese mismo año). De hecho, en las primeras páginas de esta última versión se aclara que:

VISTO: Lo dispuesto por el artículo 3º de la Resolución N° 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación realizada el 29 de noviembre de 1994 y a través

de la cual fueron aprobados los "Contenidos Básicos Comunes"; y CONSIDERANDO: Que en la norma citada fue prevista la realización de modificaciones que respetando el espíritu de lo aprobado en esa instancia, contribuyeran a su mejoramiento (...) la XXII ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN RESUELVE: ARTÍCULO 1º: aprobar en general los "Contenidos Básicos Comunes" para el Nivel Inicial y la Educación General Básica que se anexan y forman parte de la presente Resolución. (1995b: 11-12)

Así, se dilucida que se incluyeron modificaciones de varios tipos: ortográficas, de puntuación, de redacción, entre otras. Pero específicamente, se puede observar la influencia de la Iglesia católica cuando se detalla el tipo de correcciones incluidas:

Que en cuanto a las instituciones sociales se hacen referencias más taxativas a "la familia" (184-185, 205, 341, 356) y a "las iglesias" (184-185); Que se mejora la redacción de algunos párrafos sobre "valores" (345, 359); Que se explicita que la capacidad de trascender del ser humano le posibilita relacionarse con Dios (340), que los valores no solo están basados en la dignidad de las personas, sino también en su naturaleza humana (345) y que su asunción por parte de los alumnos no solo implica un aporte a la conformación de un orden y una cultura democráticos sino también para la construcción de una sociedad más ética y justa (345) (1995b: 14).

En menor medida, también es posible observar la influencia del "Programa de promoción de igualdad de oportunidades para las mujeres en el área educativa" (PRIOM) –tal como señalan Wainerman y Heredia–, y de otras agrupaciones que pugnaron por la incorporación de los debates en materia de género. Dice el documento:

Que con respecto a las "formas de discriminación", se incorpora a "la edad, sexo, raza y discapacidades", la "religión" (194, 207) y se explicita el rechazo a "los ideologismos y fundamentalismos", como formas de "relativismo moral" (337-338). (1995b: 13)

Con respecto a la organización interna, el documento de los CBC está dividido en ocho áreas: lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física, formación ética y ciudadana. Cada área o espacio curricular contiene los alcances de contenidos divididos en varios bloques que no establecen un orden o secuencia determinado. En la caracterización de cada bloque se puntualiza una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar, las expectativas de logro al finalizar la educación general básica, las vinculaciones del bloque con otros capítulos de los CBC para la EGB y los alcances de los contenidos por bloque y por ciclo que se presentan en cuadros.

Específicamente en el área de lengua se observa la preeminencia del objeto lengua sobre el objeto literatura. De hecho, este último aparece como un discurso más en el universo de los discursos sociales (cf. Gerbaudo, 2006, 2008; Cuesta 2012). El objeto central que ocupa toda esta área es el lenguaje, entendido desde el enfoque comunicativo. Por su parte, el objetivo fundamental que se persigue es que los estudiantes logren la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, como la comunicación verbal y escrita. Lo que subyace es una concepción transparente del lenguaje, discutible incluso desde aportes del campo de la lingüística. Es posible admitir que el lenguaje representa al mundo y permite la comunicación, no obstante, es preciso aceptar también que el lenguaje es un instrumento de poder en el que se inscribe la ideología y la política.

En cuanto a la organización de los CBC específicos del área de lengua, los contenidos sugeridos se agrupan en siete bloques:

Bloque 1: Lengua oral.

Bloque 2: Lengua escrita.

Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje.

Bloque 4: El discurso literario.

Bloque 5: Lengua/s extranjera/s.

Bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos. (1995a: 28)

Se hará foco en el bloque 4, nominado "El discurso literario". Aquí, el objeto central es nuevamente el lenguaje, pero esta vez como un potenciador de la "expresión de los afectos, los deseos, los sueños". Subyace una concepción romántica de la literatura y un modo de abordarla que también se desprende del enfoque comunicativo. Gustavo Bombini, explica que la consideración de la literatura desde el marco teórico de la lingüística, constituye un desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua. Para él, esto genera un inconveniente en la dimensión didáctico-cognitiva en tanto se propone la lectura de un texto con herramientas que no son las apropiadas para ese objeto:

aquella cita, tomada presumiblemente de Teun Van Dijk, varias veces repetida en publicaciones pedagógicas y ya arraigada en cierto sentido común escolar, que sostiene que "la literatura es un discurso social más" –y que por ende podrá ser tratado con los mismos abordajes que el resto de los discursos sociales– constituye un ejemplo flagrante de extrapolación y tergiversación de un enunciado teórico en su utilización pedagógica. (2001: 58)

Por su parte, cuando los CBC intentan definir el objeto literario, sostienen:

A través del uso poético del lenguaje se crean mundos alternativos, se generan imágenes de gran valor estético, se accede a mecanismos que posibilitan una mayor riqueza en el uso de la lengua y se potencia la capacidad de expresión. (1995b: 26)

Lo que aparece resaltado es el valor utilitario de la literatura, que viene a servir para crear mundos alternativos aunque no quede claro de qué manera ni de qué modo, aunque no se elucide si esos mundos son artificios o posibilidades. Además, se resalta el valor estético de la literatura pero vinculado a la generación de imágenes que potencian la capacidad de expresión del lector. Por último, el más utilitario de los aspectos, la lectura literaria posibilita un vocabulario más extendido.

La redacción de los CBC no consideró los avances que desde el campo de la teoría literaria se venían haciendo. En su lugar, propusieron un enfoque lingüicista,

instrumentalistas y *aplicacionistas*⁶⁴ (Gerbaudo 2006) importados especialmente desde España, que ocasionó confusiones en el cuerpo docente respecto de cómo y desde dónde enseñar a leer (2011:163).

Aprovechando esta confusión extendida, el mercado editorial actuó con rapidez: se empezaron a ver en las librerías de todo el país manuales variados que en su tapa manifestaban la actualización de contenidos conforme a lo impuesto por los CBC. De esta manera, frente a la actualización teórica que requería la implementación de los CBC y la falta de presupuesto nacional para efectivizar esa actualización con los docentes, los manuales cumplieron el rol de formador de formadores. En tal sentido, Beatriz Actis comenta:

los docentes formados masivamente en la concepción estructuralista (o incluso anteriores) debimos enfrentar el periodo de transición hacia la aplicación de lo que se ha dado en llamar genéricamente *el enfoque comunicativo*. [...] Algo similar [sucedió] en el campo de la literatura: circula una especie de mandato implícito en ciertas bibliografías, en ciertos cursos, en ciertos documentos oficiales, e incluso en ciertos paradigmas lingüísticos que parecen regir las prácticas, según el cual: o bien hay que restringir (o incluso excluir) a la literatura del currículum, o bien hay que incluirla dentro del mismo pero ocupando un espacio muy acotado, como un discurso más, junto con otros, y disputando su lugar en el “todo comunicativo”, sin atender a sus especificidades. El problema es, justamente, que los distintos discursos sociales responden a diferentes especificidades. (1998: 11-12).

Por todo lo dicho, la etapa que va desde 1994 hasta el 2002 está signada por la aparición de propuestas de manuales para el área “lengua”, frente a los anteriores que se postulaban para el aprendizaje de “lengua y literatura”. La literatura pierde lugar y también potencialidad, pues no se especifica cómo abordarla.

No obstante lo hasta aquí mencionado, en los CBC aparece también una primera vinculación entre literatura y el concepto de “identidad”. Aunque este último concepto aparezca todavía en singular y no en su dimensión plural; y sobre todo, se lo

⁶⁴ Llama Gerbaudo (2011) “aplicacionismo” a la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de lectura.

ligue a la diversidad étnica, esta confraternidad es sugerente. Así, en los CBC se expone:

La literatura puede contribuir al mismo tiempo a fortalecer los sentimientos de pertenencia a las comunidades y la identidad personal. Para eso la selección incluirá desde el comienzo de la EGB obras con un gran valor estético, sin limitarse en su espectro exclusivamente a la literatura infanto-juvenil. Una selección de grandes clásicos de la literatura regional, nacional y universal, incluidas adaptaciones o traducciones, deberá ser tomada en cuenta a la hora de pensar los textos que deben ser leídos en la EGB. (1995b: 36-37)

Lo que no se detalla es con qué herramientas de la teoría literaria serían abordados esos textos, qué implica que las obras tengan "gran valor estético", cuáles son los "clásicos de la literatura regional, nacional y universal" que formarían parte de los textos imprescindibles: existe un vaciamiento de la teoría literaria. Intentar dar respuesta a cada una de estas preguntas involucra un entramado de disciplinas que dialogan, no siempre armónicamente, y que, además, presentan en su seno fuertes luchas por el modo de definir el objeto del que se ocupan.

El programa de ajuste económico tuvo un impacto negativo en la educación pues las promesas de mejorar la inversión educativa y hacer más eficiente el gasto no se cumplieron. En la conferencia internacional de educación que se llevó a cabo en México, en 1997, Adriana Puigross enunció cifras interesantes para pensar en esto. Decía la pedagoga:

En la Argentina, el porcentaje del PBI destinado a educación dista de alcanzar el 6% considerado mínimo en el consenso internacional. La Ley Federal de Educación dictada en Argentina en 1994 dispone que se alcance ese porcentaje, pero en 1995 solo se destinó a educación el 3,65% del PBI y en 1997 bajó a 3,35%. Se construyeron la cuarta parte de las escuelas previstas en las metas de la reforma y se proporcionaron cursos breves a la tercera parte de los docentes que se había prometido capacitar. (...) Al mismo tiempo, gran parte de los programas en los cuales se apoya la reforma –capacitación de los docentes, mejoras de infraestructura, reducción de personal e informatización, traslado de las erogaciones por sueldos a la forma de incentivos de

producción– son financiados con préstamos del Banco Mundial. De tal manera, los gobiernos neoliberales endeudan a sus sociedades para reducir el servicio educacional que les prestan. Agregan a ello el incumplimiento de las metas de inversión comprometidas en base a exigencias de racionalidad instrumental, eficiencia, equidad y calidad. (2010: 50)

Así, en un marco signado por la pobreza y el desempleo, el desencanto ocasionó importantes movimientos, entre los que interesan principalmente tres. En primer lugar, el reemplazo del entonces ministro de educación, Jorge Alberto Rodríguez por Susana Decibe a partir de marzo de 1996. La nueva mandataria era muy cercana a Rodríguez, por lo que cuando su cargo quedó libre –pues se lo convocó para que se desempeñe como jefe del gabinete de ministros–, lo reemplazó ejerciendo el cargo de ministra de educación durante casi toda la segunda presidencia de Carlos Menem.

Durante su mandato se fortaleció el proceso de descentralización de la gestión educativa y disminuyó la inversión pública en educación, lo que ocasionó el segundo movimiento importante para pensar las políticas estatales educativas de este periodo: en abril de 1997 la confederación de trabajadores de la educación de la república argentina (CTERA) organizó una Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación para pedir la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo. Así, mediante el símbolo de esta Carpa, se llevó adelante una de las protestas más extensas de la década de 1990 en Argentina: propuesta llevada a cabo y sostenida por diversos sectores docentes, por numerosos contingentes de maestros ayunantes de todo el país que reclamaban un aumento en los fondos económicos destinados a la educación, la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal.

La instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso fue el corolario de una serie de marchas y huelgas que los gremios docentes ya venían realizando y que encontraron una nueva forma de acción para reclamar un aumento de los fondos destinados a la educación. La medida fue muy popular, tanto así que durante los más de tres años que la carpa estuvo instalada –desde 2 de abril de 1997, al 30 de diciembre de 1999–, los docentes recibieron más de tres millones de visitas, y apoyo

público de personalidades que apoyaban las ideas de centro izquierda, como Eduardo Galeano o León Gieco, entre otros (Tiramonti, 2004; Puigróss, 2010, Bórtoli, 2015).

Como respuesta paliativa a esta situación el 24 de mayo de 1998 se constituye la Subcomisión de Financiamiento Educativo. Participaron de ella diputados de todas las bancadas, la CTERA, otros sindicatos docentes privados y estatales, el secretario técnico del Consejo Federal de cultura y educación (CFCyE) y el viceministro de educación. Después de arduos debates, se pactó crear un fondo nacional de incentivo docente mediante un impuesto a los automotores, embarcaciones y aeronaves. El propósito era recaudar los 700 millones anuales necesarios para otorgar un aumento salarial a docentes. Otra vez, el Gobierno de Menem se retiraba y volvía a dar la espalda al sector educativo, pues tal como denunciaba Puigróss (2010), el impuesto no era sino un “parche” que no sustituía a un presupuesto educativo razonable.

La carpa fue levantada después del final del gobierno de Menem y ningún funcionario recibió en esos años a los representantes del sindicato, tras 1003 días de protesta. Por su parte, Decibe renunció a su cargo en mayo de 1999, cuando Carlos Menem hizo un recorte del presupuesto para educación destinado, según la ex Ministra, a los fondos provinciales y pensados para financiar las reformas de la entonces nueva Ley Federal de Educación. Años después, en diálogo con el diario *Página 12*, Decibe decía acerca de su renuncia:

En realidad, mi renuncia era la manera de demostrarle a la comunidad educativa –dice– la seriedad y el compromiso que teníamos con la reforma y renunciamos cuando el gobierno nos dejó desfinanciados. Todavía cuando lo pienso, me parece una película: porque yo pensaba en esta cosa heroica de la renuncia, heroica también porque nos sosteníamos en un gobierno donde nos costaba bastante sostenernos porque yo no compartía la política económica y se los decía abiertamente. Pero fue un acto de heroísmo que con el paso del tiempo me di cuenta que era muy ingenuo. (1º de julio de 2008)

Por último, el inconformismo relacionado con la implementación de la Ley Federal de Educación también tuvo gran impacto en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Así, en 1995 se organizó el Primer Congreso Nacional de

Didáctica de la Lengua y la Literatura⁶⁵. A partir de este congreso se instituyó de manera formal el proceso de separación entre las didácticas generales y las especiales.

Al respecto, sostiene Sergio Frugoni que el de la didáctica de la lengua y la literatura:

Es un campo académico y profesional que en estos últimos 25 años ha ido creciendo y multiplicándose en diversas experiencias dentro y fuera de la Universidad, en instituciones de formación docente, espacios de capacitación, proyectos vinculados con la gestión estatal, recorridos de prácticas en contextos escolares y no escolares, en propuestas editoriales, investigaciones, *papers* académicos, pero también en ensayos y narrativas docentes. (2015:105)

Por su parte, Paula Labeur también reflexiona sobre esta nueva autonomía del campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Al respecto, explica que hasta la década de los 90, la didáctica específica de Letras, se reducía a una o dos unidades de un programa anual, con docentes de letras que compartían la tarea de acompañar la práctica docente con un especialista en ciencias de la educación. Finalmente, la materia "Didáctica especial en Letras" se autonomizó y pasó a depender del Departamento de Letras. (2015).

121

Por todo lo dicho es posible determinar que las estrategias neoliberales tienen un alto impacto en las políticas educativas en general y en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura en particular. Estos cambios, a su vez, podrán observarse en las propuestas editoriales realizadas por Santillana, Kapelusz y Del Eclipse en este periodo, pues son diferentes a las publicadas en los años anteriores. Pero antes, interesa rescatar las políticas públicas más relevantes en materia de género y sexualidades que se impulsaron durante la última presidencia de Carlos Menem.

El reconocimiento de las mujeres y el cuestionamiento de la identidad unitaria

⁶⁵ A fines de los 80 tuvo lugar una serie de discusiones masivas en las universidades públicas acerca de la necesidad de desprender las Didácticas Específicas de la Didáctica General. La mayoría de estas discusiones terminó con la creación de un espacio propio para la Didáctica de la Lengua y la Literatura (aunque recibió y recibe diferentes nombres) y de ese modo las didácticas especiales comenzaron a tener una valoración positiva, o por lo menos "un reconocimiento de cierta mayoría de edad" como sostiene María Teresa Genissans (2015: 119).

Este periodo está signado por una serie de marchas y contramarchas que es preciso atender. Por un lado, la reforma constitucional de 1994 incluyó nuevos derechos que apuntaron a mejorar el estatus de las mujeres, a través de medidas de discriminación positiva. Así, en el artículo 37 se establece la garantía del pleno ejercicio de los derechos políticos mediante la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios mediante acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y el régimen electoral. En este sentido, María José Lubertino advierte que “se hizo necesario consagrarlos explícitamente en un documento específico para señalar su manifiesta violación y reclamar su respeto” (2009:47).

Por otra parte, dicha reforma asignó a la CEDAW la mayor jerarquía en la pirámide legal por medio de la Ley 23179 (artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional). Este fue el primer documento internacional que prohibió expresamente la discriminación contra las mujeres. Es posible comprender mejor el impacto de esta ratificación a partir del análisis del devenir de un documento emanado de las conferencias internacionales, especialmente la plataforma de acción de El Cairo (1994)⁶⁶ y la plataforma de acción de Beijing (1995)⁶⁷.

El denominado “Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer” es un tratado accesorio a la CEDAW que solo puede ser firmado por los Estados que sean parte de ella, en el que se establecen mecanismos de protección internacional de los derechos de las mujeres. El protocolo entró en vigencia en diciembre de 2000 y ha sido firmado por 75 países

⁶⁶ Se conoce con este nombre a la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo en 1994. En ella se reconocen los derechos reproductivos, los compromisos relacionados a la salud, morbilidad y mortalidad.

⁶⁷ Se conoce con este nombre a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer que se llevó a cabo en Beijing entre el 4 y el 15 de septiembre de 1995. Días previos, más de cincuenta mil mujeres de todo el mundo se reunieron en Huairou, a treinta kilómetros de la capital China en el Foro Mundial de ONG, y coordinaron las propuestas de todas las regiones, que fueron llevadas a la conferencia por las que estaban acreditadas. Según Lubertino (2009) su importancia radica en que “no solo fue una conferencia sobre las mujeres, fue una conferencia para mujeres sobre temas mundiales; demostró cómo en veinte años los grupos de mujeres habían evolucionado de facciones de interés especial a actores clave en elaborar la agenda global” (66)

(Lubertino, 2009). No obstante, el avance que significó esta incorporación, se vio opacado por otras cuestiones. Según Dora Barrancos:

Las posiciones oficiales de la Argentina, tanto en la Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo (1994) como en la multitudinaria conferencia de la Mujer de Beijing (1995), coincidieron con los países más conservadores en materia de derechos sexuales y de los atinentes a la reproducción, que hicieron reservas para sostener “la vida desde el momento de la concepción” (2007: 188).

Específicamente, se efectuaron reservas y declaraciones interpretativas restrictivas en materia de derechos reproductivos y relacionadas con los conceptos de *género* y *familias*. La mayoría de estas reservas cayeron gracias al reconocimiento de la perspectiva de género y los derechos reproductivos como derechos humanos básicos.

Es que ese mismo año, el entonces presidente Carlos Menem, intentó incluir una cláusula que establecería el derecho a la vida desde el momento de la concepción hasta la muerte natural en el nuevo texto de la Constitución Nacional. Esta embestida autoritaria a la asamblea constituyente provocó una respuesta inmediata de diversas organizaciones de distintos puntos del país⁶⁸, que se organizan en un movimiento: “Mujeres autoconvocadas para decidir en libertad” y como primera aparición en el escenario público lanzan una “Carta Abierta a los Convencionales Constituyentes”, en la que manifiestan la oposición a esa iniciativa apresurada e inconsulta que impedía posibilidad de adoptar una decisión pluralista. (Bellucci, 1994).

Finalmente, los convencionales se opusieron a la cláusula y la Constitución solo incluyó un régimen de seguridad social especial e integral de protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo (no desde la concepción) hasta la

⁶⁸ Entre ellas podrían enumerarse: Foro por los Derechos Reproductivos (Capital Federal), Comisión por el Derecho al Aborto (Capital Federal), Casa de la Mujer (Rosario), Asociación de Abogados de Buenos Aires - Comisión Mujer, Convocatoria de Mujeres de Paraná, representantes políticas (Unidad Socialista, Comisión de la Mujer del Frente Grande, Mujeres Radicales para el cambio, Fundación Karacachoff - Comisión para la Mujer), representantes sindicales (Mujeres del C.T.A., Foro de Mujeres Sindicalistas, Casa de la Mujer Trabajadora de Morón), de organismos de derechos humanos (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos - Comisión Mujer) de agrupaciones estudiantiles (FUBA, FUA) y del espacio de la cultura en general. (Bellucci, 1994).

finalización del período de enseñanza elemental y de la madre durante el embarazo y tiempo de lactancia.

Sin embargo, a pesar de esa conquista, el presidente Menen continuó con su postulado y determinó en 1998 una conmemoración que no tenía antecedentes en ninguna parte del mundo: el llamado "Día del niño por nacer" a conmemorarse los días 25 de marzo, el día en que los católicos celebran la fiesta de la Anunciación, cuando Jesucristo fue concebido en el seno de María. Asimismo, el mandatario escribió una carta a todos los presidentes de los países de América Latina, así como a los de España, Portugal y Filipinas, pidiéndoles seguir la iniciativa de declarar el 25 de marzo como "Día del niño por nacer". A pesar de ello, "lo que sonaba a ortodoxia antiabortista fue desbaratada por las declaraciones de su ex esposa –cuya separación había ocurrido casi de manera pública. Zulema Yoma salió al ruedo confesando un aborto que había realizado a solicitud de su ex esposo". (Barrancos, 2007: 308)

Mientras tanto, la temática del sida seguía latiendo en los medios de comunicación, lo que hacía que se reinstalaran debates en torno a este tópico con frecuencia. Por ejemplo, en 1994 tuvo lugar un caso de amplia difusión mediática que desató el escándalo y la discusión. Una persona gay acudió a donar sangre a pedido de un amigo, desconociendo que estaba infestado por el virus del sida. Dos de las personas que recibieron su sangre, murieron. El debate acalorado conllevó a la aprobación de la Ley 24455 que obliga a las obras sociales a incluir los tratamientos de VIH/sida entre sus prestaciones. A fines de 1996, la Ley 24754 hace lo propio con el sistema de medicina prepaga. En cualquier caso, hacia 1997-1998 cuando las terapias de alta efectividad se hacen disponibles, la Argentina es uno de los pocos países de ingreso medio –junto a Brasil– que dispone de acceso formalmente universal a esas terapias. (Pecheny y Petracci, 2006). Los avances también alcanzan al Estado, ya que en 1998 el Ministerio de Salud y Acción Social comienza a financiar campañas contra el sida que hablan sobre jeringas y preservativos. (Meccia 2006: 65)

El Código Penal también sufrió modificaciones vinculadas a las perspectivas sexogenéricas imperantes en esta época. Concretamente, en 1995, mediante la Ley 24453 se eliminó el delito de adulterio, incluido anteriormente entre los llamados "Delitos contra la honestidad" que fueron sustituidos por "Delitos contra la integridad sexual". Según los artículos derogados o modificados (73 y 118), la infidelidad podía

ser castigada con un período de un mes a un año de prisión, aplicándose un estatus diferente según sexo. Existía legalmente infidelidad, para el marido, cuando tenía una manceba al interior o fuera de la casa conyugal. Para la esposa, una sola traición conyugal era suficiente para condenarla. Es decir, para atentar contra el honor de un hombre bastaba un solo acto de infidelidad de la mujer, mientras que el honor de ésta se veía lesionado cuando el marido mantenía una relación de cierta entidad y tiempo de duración. No se mencionaba la posibilidad de adulterio con una persona del mismo sexo. (Pecheny y Petracci, 2006).

Además, se fijó pena de reclusión o prisión de seis meses a cuatro años a quien abuse sexualmente de una persona de uno u otro sexo cuando ésta sea menor de 13 años o cuando mediare violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad o de poder, o aprovechándose de que la víctima, por cualquier causa, no haya podido consentir libremente la acción. Explican Pecheny y Petracci que:

El "acceso carnal" por cualquier vía recibe el tratamiento de figura agravada, al igual que el abuso sexual cuya duración o circunstancia configure un sometimiento sexual gravemente ultrajante para la víctima. Además, la reforma prevé agravantes dependiendo del autor del delito o de la situación en que se realiza el hecho punible. El Código Penal también contempla el delito de estupro, cuya tipificación fue modificada sustituyéndose la víctima como "mujer honesta mayor de doce años y menor de quince" por la de "persona menor de 16 años". La reforma sustituyó la norma que establecía que el autor del delito de violación quedaba exento de pena si se casaba con su víctima. Sin embargo, ahora es posible un avenimiento con el imputado, sustituyendo así la noción de delito sexual por la de un conflicto susceptible de ser negociado. Por otra parte, la Ley penal argentina no contempla la violación marital. (2006: 13)

Todos estos progresos fueron dados por las organizaciones sociales que habían sido desbaratadas durante la dictadura y que comenzaron a tener más influencia y a constituirse formalmente a partir de la llegada de la democracia. En esa dirección es que, en 1995, se crea el *Instituto nacional contra la discriminación, la xenofobia y el*

racismo (INADI), un organismo nacional del Estado argentino que tiene como fin combatir la discriminación en todas sus formas.

Estos sucesos también impactaron en las organizaciones y acciones políticas: la ampliación y la emergencia produjeron más heterogeneidad.

Las luchas de los 90 se instalan en el seno del ajuste neoliberal y en consonancia con discusiones teóricas globales: piqueteras y la incipiente formación de los feminismos populares; los Encuentros Nacionales de Mujeres con una ampliación constante de la cantidad de participantes y los campos temáticos a debatir; las organizaciones LGBTI (que se expresan en las marchas del orgullo) y las demandas específicas de estos colectivos; las conferencias internacionales de Naciones Unidas que ponen en el orden global el lugar de la diversidad y los derechos humanos (Gutiérrez, 2016: 4).

En este contexto comenzó a circular una serie de críticas provenientes de algunos ámbitos académicos dirigidas a las organizaciones más tradicionales, como por ejemplo, la CHA. El punto más álgido de estas críticas apuntaba a denunciar que existía en algunas instituciones la presuposición de una identidad unitaria y las diatribas tendieron a demostrar que las desigualdades de clase, étnicas y etarias son indisociables de la identidad sexual e impiden hablar de un “nosotros” realmente existente.

En el campo de los llamados “estudios de la mujer” ocurre algo similar: se empieza a cuestionar la unicidad de la identidad. Los denominados “Estudios de la Mujer” nacieron en los países centrales al calor de un contexto de intensa movilización política y de profundo debate académico. Desde el punto de vista político, estos estudios se vieron empujados por el feminismo de la “segunda ola”⁶⁹, que planteaba el “dilema de la diferencia sexual” sin desechar la lucha por la igualdad “real” con el

⁶⁹ El “feminismo de la segunda ola” comienza a fines de los 60 en Estados Unidos y Europa. Los ejes temáticos más relevantes que plantea son la redefinición del concepto de patriarcado, el análisis de los orígenes de la opresión de la mujer, el rol de la familia, la división sexual del trabajo y el trabajo doméstico, la sexualidad, la reformulación de la separación de espacios público y privado -a partir del slogan “lo personal es político”- y el estudio de la vida cotidiana. Manifiesta que no puede darse un cambio social en las estructuras económicas si no se produce a la vez una transformación de las relaciones entre los sexos y plantea también que es necesaria la búsqueda de una nueva identidad de las mujeres que redefina lo personal como imprescindible para el cambio político. (Gamba, 2009: 146)

varón. En la búsqueda de una explicación y comprensión de la situación y el carácter de las mujeres, las feministas cuestionaron profundamente los contenidos, la organización e, incluso, la forma de conocimiento de los marcos teóricos vigentes, institucionalizados o no.

Aparece así, el feminismo de la “segunda ola”, que plantea una agenda diferente y permite un crecimiento teórico de gran proyección en todas las ciencias sociales y humanas, con una multiplicidad de enfoques teóricos y políticos. Las renovadas teorías feministas se ocuparon de abordar el problema de la identidad, la diversidad en materia de sexualidad, la reivindicación del género como una noción analítica fundamental para estudiar la historia social, la desnaturalización de la diferencia sexual, la libertad de elegir en materia reproductiva, entre otras. (cf. Lamas, 1994, 1995; Tubert, 2003; Barrancos, 2009)

A partir de entonces, el movimiento por los derechos sexuales comenzó a dividirse en dos bloques que siguieron impulsos incompatibles. Por un lado, el impulso de construir un colectivo con fronteras diferenciadas; por otro lado, una lógica opuesta, contenida a menudo por el activismo *queer* que apunta a disolver las categorías de identidad.

La noción de “identidad colectiva”, pivote del accionar de las primeras organizaciones, resulta ser el blanco de las acusaciones de las organizaciones *queer*, que señalan la multidimensionalidad y el carácter conflictivo de las identidades sociales de los grupos subalternos. Así, las denominadas posiciones postestructuralistas renuevan el pensamiento en todos los órdenes, invitando a pensar diversas posiciones en torno a la libertad, la igualdad y las diferencias.

En el ámbito argentino, la difusión de estas teorías posfeministas, postidentitarias o *queer* llegará en la primera década del siglo XXI. Las discusiones que aquí señalamos tendrán una recepción acotada a grupos de intelectuales y académicos (Centro Cultural Ricardo Rojas – Flavio Rapisardi, Silvia Delfino, Daniel Molina, etc.). En el rol de difusión de esas corrientes, las revistas *Feminaria* y *Mora* cumplen un papel fundamental ya que traducen los textos emblemáticos de Butler y De Lauretis, entre otros. Estas revistas especializadas tenían una circulación más restringida, en cambio, la aparición del suplemento *Las12*, en el diario *Página 12* fue emblemática: su primera publicación fue en abril de 1998, contaba con dieciséis

páginas y la nota de tapa dedicada a la prostitución, uno de los meollos políticos más complejos que ha enfrentado el movimiento feminista⁷⁰. En relación con lo que su aparición significó, Torricela sostiene que “Lo que distinguió a *Las12* de otros proyectos que la precedieron fue su filiación. Era hija de un espacio mayor –el diario *Página 12*– y de él heredó su impulso crítico”. (2011: web)

A pesar de esto, será recién en la próxima década cuando las teorías feministas realicen una diáspora más masiva hacia grupos menos especializados en estudios de género y diversidad sexual; hacia otros espacios del saber menos específicos y difundidos en medios de circulación más abarcadora.

2.2. Un periodo de vaivenes e inestabilidad (1999- 2003)

2.2.1. “Y dicen que soy aburrido”: Fernando De la Rúa (1999-2001)

En las elecciones del 24 de octubre de 1999 resultó ganadora la propuesta de la denominada “Alianza para el trabajo, la justicia y la educación”, más conocida

⁷⁰ Es importante señalar que el Suplemento *Las12* se inserta en la tradición de la llamada “prensa feminista”. De hecho, Paula Torricela reconoce que los antecedentes más cercanos de esta publicación fueron el espacio dedicado a las mujeres en el periódico *La opinión*, la sección “La Porteña” de la revista *El Porteño*, el suplemento *La Mujer* del diario *Tiempo Argentino* y la “Página de la Mujer” del diario *Sur*, cuatro proyectos marcadamente desiguales. Y explica: “El primero de ellos fue un periódico fundado en 1971 por Jacobo Timerman, quién lo dirigió hasta su secuestro en 1976. Dedicó a las mujeres diferentes espacios, desde una sección hasta un suplemento independiente. Leonor Calvera recuerda que junto a las revistas feministas *Persona* y *Todas*, este periódico contribuyó durante la dictadura militar a mantener vivo el debate sobre la situación de la mitad de la ciudadanía (1990).

El Porteño apareció en 1981. Fue una publicación independiente, muy crítica con la dictadura todavía en el poder. Es un antecedente imprescindible de la prensa progresista que llegaría en esa década, como las revistas *Babel* y *Cerdos y Peces* (esta última comenzó como uno de sus suplementos). Un perfil muy distinto tuvo *Tiempo Argentino*, recordado como un diario moderado en sus apuestas (“de derecha agrisada” según el periodista Pablo Sirvén). Introdujo el concepto de diario multimedia con muchos suplementos, entre los que se destaca por su audacia el suplemento *La Mujer*, publicado con intermitencias entre 1982 y 1986.

Y por último, el diario *Sur*, que publicó una sección llamada “La Página de la Mujer”. Creado en 1989 y sostenido económicamente por el Partido Comunista, este proyecto no logró mantenerse mucho tiempo ni supo interpretar con soltura, incluso en opinión de sus propios colaboradores, las preocupaciones de los sectores progresistas (Ulanovsky, 1997). *Las12* continuó estas experiencias y también las de publicaciones feministas orientadas a públicos amplios, como la revista *Mía, para la mujer inteligente y activa* que Inés Cano publicó en 1981. O el ya mítico *Alfonsina, primer periódico para mujeres*, fundado y dirigido por María Moreno en diciembre de 1983. (2011: web)”

simplemente como "La Alianza". Fue una coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario (FREPASO) conformada en 1997. De este modo, Fernando de la Rúa⁷¹ se convirtió en el sucesor de Menem en la Presidencia de la Nación, acompañado por Carlos "Chacho" Álvarez como Vicepresidente para reforzar la unidad de la coalición⁷².

La campaña electoral propuesta se centró en el candidato principal. La frase de cabecera que lo identificó fue "Y dicen que soy aburrido..." con la cual abría una publicidad que buscaba contrastar a De la Rúa con la frivolidad que el público percibía en el gobierno menemista. Los afiches también tendían a reforzar la diferencia, proclamando: "Viene una Argentina distinta", "Con De la Rúa ganamos todos". De modo que gran parte de la victoria de la Alianza se debió al fuerte rechazo público hacia la figura de Carlos Menem.

Apenas asume el poder este gobierno, comienzan a verse una serie de paradojas. En primer lugar, porque De la Rúa armó un gabinete con figuras políticas adherentes al modelo que había propuesto proscribir durante la campaña. Lo integran, por ejemplo, Ricardo López Murphy en la Cartera de Defensa y Juan José Llach a cargo de Ministerio de Educación; dos hombres ligados al pensamiento neoliberal. En segundo lugar, el gobierno se limita a administrar el modelo recibido en herencia, repitiendo inclusive los errores, limitaciones y contradicciones de su antecesor.

Al respecto, Norberto Galasso (2014) explica que la nueva gestión intentó realizar una reforma laboral, con miras a obtener una "superexplotación de la mano de obra". La misma fue aprobada en abril de 2000, pero en medio de ciertas polémicas que comenzaron a socavar la estabilidad del gobierno de De la Rúa y que terminaron con la renuncia del vicepresidente Chacho Álvarez, en octubre de 2000. Comenzaron,

⁷¹ De la Rúa ya formaba parte del escenario político desde 1983, cuando compitió por la candidatura presidencial de la Unión Cívica Radical con Raúl Alfonsín. Interesa destacar que, cuando se desempeñó como Presidente de la Comisión de Asuntos Constitucionales votó en contra de la ley de divorcio. Años más tarde, con la firma del Pacto de Olivos, el radicalismo se dividió internamente entonces entre los que apoyaban la acción de Alfonsín y los que se oponían al pacto y a la reforma. Fernando de la Rúa fue el principal dirigente de esta última corriente partidaria. (Galasso, 2014; Gervasoni, 2002)

⁷² La Alianza obtuvo el 48,5% de los sufragios, contra el 38,09% del binomio peronista Eduardo Duhalde-Ramón Ortega. En tercer lugar, con el 10,09% de los votos, se posicionó el ex ministro de Economía Domingo Cavallo.

entonces, a vislumbrarse las grietas de una Alianza que, en realidad, no acordaba ideológicamente en muchas cuestiones imprescindibles para gobernar un país. Esta grieta se profundizaba en el Parlamento: allí la escasa mayoría que tenía el oficialismo en la Cámara de Diputados se iba reduciendo mes a mes a medida que legisladores de partidos de centro-izquierda iban abandonando la coalición por diferencias políticas con el estilo de gobierno llevado adelante por De la Rúa.

Mientras tanto, la situación económica tampoco mejoraba. En diciembre del 2000 el ministro de Economía, José Luis Machinea, anunció que el gobierno había conseguido una ayuda financiera del FMI y de otros organismos internacionales por un total de 39.700 millones de dólares a la que llamó "blindaje". Pero esta aparente solución tampoco funcionó, de manera que se reemplazó a Machinea por Ricardo López Murphy, que implementó un severo plan de ajuste, despertando una ola de protestas en todo el país. Como última opción, y ante los desencantos ocasionados en materia económica, en marzo se volvió a reemplazar al Ministro de Economía. Esta vez, el puesto lo ocupó un personaje muy controvertido para Argentina: Domingo Cavallo, quien asumió ofertando un plan reactivador e industrialista.

La debacle nacional se vio sacudida también por sucesos a nivel internacional. Así, en septiembre de 2001 un grupo comando de la organización terrorista Al Qaeda atacó las torres gemelas de Nueva York, símbolo del poderío económico norteamericano. La gravedad del ataque hizo que los grandes grupos económicos, los bancos privados nacionales y extranjeros y los particulares dueños de cuantiosas fortunas, comenzaran a fugar miles de millones de dólares a sus cuentas en el exterior. En el sistema bancario se aceleró la pérdida de liquidez.

Con la excusa de frenar la escandalosa fuga de capitales que ya se había completado meses antes, el 30 de noviembre el gobierno intervino para salvar a los bancos congelando todas las cuentas corrientes, las cajas de ahorro y los depósitos a plazo fijo, impidiendo que los ahorristas recuperaran su dinero y permitiendo un retiro de solamente 250 pesos por semana, la prohibición de enviar dinero al exterior del país y la obligación de realizar la mayor parte de las operaciones comerciales mediante cheques, tarjetas de crédito o de débito. La medida fue conocida como "corralito" y afectó particularmente a los pequeños y medianos ahorristas y a los trabajadores que, gracias a la bancarización compulsiva impuesta por el gobierno, no

podieron retirar el importe de sus sueldos (cf. Gerchunoff y Torre, 1996; Romero, 2001; Novaro, 2009).

La situación se tornó virulenta y estalló el 19 de diciembre cuando el escenario social se volvió incontrolable, con saqueos a supermercados y desmanes en los puntos más importantes del país. El presidente llamó a la población a la calma y decretó el Estado de Sitio en todo el país. Sin embargo, los conflictos se agudizaron y la agitación social no disminuyó: se produjeron veintisiete muertos y más de dos mil heridos. La rebelión popular, en lugar de terminar, sumó el apoyo de la clase media, histórico bastión electoral del radicalismo. La misma se complicó por el congelamiento de los depósitos bancarios y salió a las calles produciendo un generalizado “cacerolazo” en el que miles de personas autoconvocadas reclamaban la renuncia del gobierno. A la medianoche renunció el ministro de economía Domingo Cavallo y el resto del gabinete puso sus renuncias a disposición del presidente.

Finalmente De la Rúa presentó su renuncia el 20 de diciembre de 2001, cuando no había completado sino apenas la mitad de su mandato constitucional. Para abandonar la Casa Rosada usó un helicóptero que le permitió dejar tras de sí una Plaza de Mayo en llamas, 30 muertos y un país pobre y desesperado.

2.2.2. “Que se vayan todos”: cinco presidentes en diez días

El cierre del año 2001 representa el momento de máximo rechazo social hacia los dirigentes políticos en general (Novaro, 2010). El repudio masivo frente a las altas tasas de desempleo e indigencia, se traduce en un rechazo al neoliberalismo económico y a la idealización de las instituciones.

Así, frente a la acefalía argentina, comienza un período de inestabilidad política sin precedentes, durante el que cinco funcionarios ejercieron la Presidencia de la Nación. El primero de ellos fue el presidente de la Cámara de Senadores, Ramón Puerta, miembro del Partido Justicialista que fuera opositor al gobierno de La Alianza. Puerta se hizo cargo provisoriamente, mientras convocaba a la Asamblea Legislativa para designar un nuevo presidente que debería cumplir un mandato de dos meses y, luego, convocar a elecciones para elegir un nuevo presidente.

Así, el día 23 asumió la presidencia Adolfo Rodríguez Saá, también del Partido Justicialista y estrechamente ligado al menemismo. Entre sus primeras medidas, declaró a Argentina en *default* y dispuso la suspensión del pago de la deuda externa, anuncio que fue hecho en el Congreso y acompañado por aplausos por parte de los presentes. Además, prometió que sería reintegrado el dinero sustraído a los ahorristas.

No obstante, el 30 de diciembre Rodríguez Saá renunció con pedido simultáneo de licencia, alegando falta de apoyo político, lo que desencadenó una nueva ola de inestabilidad. Ante la imposibilidad de encontrar al senador Puerta, debió hacerse cargo del Poder Ejecutivo el presidente de la Cámara de Diputados Eduardo Caamaño, quien procedió a convocar otra vez a la Asamblea Legislativa para elegir un nuevo presidente. Así, el 1 de enero de 2002, Eduardo Duhalde es elegido por la Asamblea Legislativa como presidente de la nación. Duhalde formaba parte del Partido Justicialista, y en las elecciones de 1999 había perdido frente a De la Rúa. En su discurso de asunción, reiteró la promesa realizada por Rodríguez Saá de devolver el dinero sustraído a la población, en la misma cantidad en que habían sido depositados en la misma moneda en que éstos habían sido efectuados, así garantizaba la paz social y el fin de la controvertida convertibilidad. Cinco días después, el 6 de enero de 2002, derogó los aspectos esenciales de la Ley de Convertibilidad 23928 eliminando las operaciones de conversión monetaria uno a uno y la exigencia de contar con reservas por el 100% de la base monetaria, dando inicio al régimen conocido como de "pesificación asimétrica".

En las semanas siguientes, continuaron los paros de protesta y el reclamo de los ahorristas que se manifestaban con martillos y cacerolas frente a las puertas de los bancos para exigir la devolución de los dólares que habían depositado. Las marchas de personas autoconvocadas se hicieron cada vez más notorias y por ello, Duhalde decidió adelantar la entrega de la presidencia, decretando elecciones para el 30 de marzo de 2003, cinco meses antes de la fecha prevista con antelación. (cf. Novaro, 2010; Galasso, 2014; Pucciarelli y Castellani, 2014)

Políticas educativas inestables: la imposibilidad de la acción

Las políticas educativas de todo este periodo estuvieron signadas por la inestabilidad. Específicamente durante el mandato delaruista, tres personas ocuparon el cargo de ministro de educación, en apenas dos años y medio. Esta oscilación fue consecuencia de dos factores: por un lado, la incompatibilidad ideológica y política que comenzó a manifestarse en el interior de La Alianza; por otro, la crisis económica que hacía muy difícil conseguir presupuesto y garantías para el sector educativo.

En principio, a cargo del Ministerio de Educación se desempeñó Juan José Llach. Su formación principal era en economía, por lo que el nombramiento no tuvo una aceptación unánime. De hecho, este inconformismo se vio acentuado por negar ese puesto a la candidata del Frepaso, Adriana Puiggrós, de reconocida trayectoria en investigación educativa.

No obstante, Llach logró algunos avances en calidad educativa. En primer lugar, en el ciclo lectivo del año 2000 se cumplieron 180 días de clases, récord en más de una década. En segundo lugar, a pesar de la resistencia inicial a su designación, consiguió establecer el Fondo de Incentivo Docente (FonID), un aporte económico que no satisfacía las demandas, pero que posibilitó el levantamiento de la Carpa Blanca.

En ese contexto, Llach propuso en el Pacto Federal la reformulación de la carrera docente incorporando el presentismo, la capacitación y la evaluación como variables de incidencia salarial. Los gremios se alertaron por el avance de las políticas flexibilizadoras. Los Ministros de Educación provinciales sintieron tocada su autonomía en un sistema absolutamente descentralizado y vislumbraron más conflictos ante una promesa de recursos insuficientes. Llach abandonó su cargo debido a los conflictos que desató esta propuesta. (Southwell, 2013). Años después, en una entrevista que le realizara Mariana Liceaga, el ex ministro rememoraba sus años de gestión y decía:

Hacer política educativa sin plata es como tratar de dar la vuelta al mundo a pie, y hacerlo en los escasos diez meses que estuve, aun peor. Levantamos la Carpa Blanca, pusimos el incentivo docente en el presupuesto y eliminamos la odiada oblea. Traté de poner en el Pacto Federal Educativo cláusulas que

garantizaran una nueva carrera docente y, al menos, el presentismo, pero no logró apoyo en el ala política del gobierno. (Llach, 2013: 29)

Cuando Juan José Llach presentó su renuncia como Ministro de Educación, el cargo fue ocupado por Hugo Juri, el entonces Rector de la Universidad de Córdoba y miembro del Consejo Interuniversitario Nacional. Su gestión solo duró seis meses: renunció cuando el Ministro de Economía, Ricardo López Murphy, amenazó con recortar a la mitad el presupuesto de Educación, entre otras cosas. La crisis desatada por tales anuncios, causó huelgas generalizadas y protestas violentas, incluyendo tomas de universidades por parte de estudiantes secundarios y universitarios, y hasta provocó la renuncia de López Murphy. (Novaro, 2009)

Finalmente, Andrés Delich, un político y sociólogo, ocupó el lugar de Ministro de Educación desde el 20 de marzo al 21 de diciembre de 2001. Delich, estaba fuertemente liado a la Unión Cívica Radical, pese a su corta edad –tenía 39 años en ese momento⁷³. Con su llegada a la titularidad del Ministerio, debió enfrentar la crisis que se provocó con el recorte, que derivó en un paro docente total y universidades tomadas. Se mantuvo en el cargo hasta el 21 de diciembre de 2001, cuando con el estallido de la crisis económica del 2001 llevó a la renuncia de De la Rúa y a la caída de todo su gabinete.

La crisis del 2001 arrojó a la pobreza a centenares de familias y dejó a muchos sectores de la población, que ya vivía en forma marginal, con las necesidades básicas insatisfechas. Esta situación expulsó a miles de estudiantes de las aulas, especialmente en el nivel secundario, pues intentaban trabajar para paliar la realidad económica de las familias. Pero además, el espacio oficial de la escuela pasó a ser un sitio de contención: los que más necesitaban llenaron los establecimientos en los que se daba de comer, así las instituciones educativas veían deteriorada su función pedagógica, especialmente en las zonas pobres, donde docentes debían atender problemas de alimentación diaria.

⁷³ Andrés Delich fue secretario General de la Franja Morada de la UBA en 1982, más tarde, entre 1983 y 1984 fue presidente de la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA); y entre 1985 y 1989 fue presidente de la Juventud Radical de la Capital Federal. Además, había sido secretario general de la Juventud Radical, hasta 1991.

A partir de 2002, Graciela Giannetasio, una maestra y abogada cercana al duhaldismo, ocupó el cargo de ministra de educación. Su principal interés tenía que ver con federalizar los recursos y descentralizar las decisiones. Además, reconoció a la vez la deuda que el Estado nacional mantenía con los docentes por el incentivo del 2001, y se comprometió a elaborar un cronograma de pagos. No obstante, durante el corto periodo en el que se desempeñó al frente del Ministerio de Educación no generó cambios significativos.

Inercia de políticas públicas relacionadas con los géneros y las sexualidades

Los importantes cimbronazos en términos económicos eclipsaron los cambios en materia de género y sexualidades. No obstante, es posible encontrar algunos puntos álgidos en los que aparecen logros ligados a esta temática.

En primer lugar, es posible mencionar que Argentina firmó en 2000 el *Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Pero en abril de 2002, cambio de gobierno de por medio, el Poder Ejecutivo solicitó su retiro del tratamiento, argumentando que ese instrumento atentaba contra la soberanía nacional y facilitaba políticas anticonceptivas.

Lubertino explica que se retiró ese proyecto de ley sobre todo porque no existía un suficiente respaldo frente a interpretaciones de la Convención y recomendaciones orientadas a la promoción de la despenalización del aborto (2009).

Como contrapartida, a finales de 2002 fue sancionada la Ley de Unión Civil que, dentro de la ciudad de Buenos Aires, otorgaba algunos derechos económicos y sociales a las uniones de hecho entre personas del mismo sexo. Así, Buenos Aires fue la primera capital latinoamericana en reconocer derechos civiles a las parejas homosexuales. Esto representa un importante avance si se considera que, diez años atrás, la primera asociación civil gay argentina tuvo serios problemas para obtener la personería jurídica.

La ley estableció la apertura de un registro público exclusivo para uniones civiles y garantizó el acceso a derechos tales como la extensión del beneficio de la

obra social para empleadas y empleados públicos municipales, licencias laborales por enfermedad de la pareja y subsidios otorgados por el gobierno porteño.

2.3. La hiperproducción de manuales escolares como mercancía

Los manuales escolares publicados en esta etapa se caracterizan por lo que Carolina Tosi (2015) denominó mercantilización pedagógica, esto no quiere decir que en las etapas anteriores a las editoriales no les importaba vender libros; sino que es en estos años cuando es posible asociar los manuales a una política editorial que considera al libro de texto haciendo hincapié en su faceta como mercancía sujeta a las reglas del mercado: determinada por factores comerciales y desligada de toda supervisión estatal. Dice Tosi:

Hacia 1983, un nuevo paradigma sociopolítico, económico y educativo trajo aparejada la implementación de otro tipo de política editorial, la de mercantilización pedagógica, que se caracteriza por la búsqueda de la mayor rentabilidad y la adecuación a los nuevos enfoques y diseños curriculares. Para lograrlo, las editoriales introdujeron contenidos novedosos y desplegaron nuevas estrategias para conformar un discurso en apariencia más dialógico y abierto; por ejemplo, la apelación directa al destinatario y la inclusión de discurso ajeno, entre otros. Asimismo, incorporaron nuevos conceptos y formas de tratamiento, que les han permitido circular exitosamente en el mercado escolar, pero que no siempre significaron un cambio genuino en las formas de concebir los objetos y los hechos. (2013: 256)

Aunque Tosi sostiene que esta etapa inicia con la recuperación de la democracia, en 1983⁷⁴, esta tesis sostiene que el verdadero auge de este modo de

⁷⁴ Todos los estudios realizados por Carolina Tosi constituyen un aporte invaluable al campo de los estudios editoriales. Si bien ella caracteriza el periodo que va desde 1983 a 2005 signado por la "mercantilización pedagógica", en la presente tesis subdividimos ese periodo en tanto las características más fuertes de ese modo de producción editorial aparecen a partir de la mitad de la década del 90. No obstante, esto también es reconocido por Tosi, quien sostiene que "el surgimiento del Estado neoliberal marcó el cese de la hegemonía capitalista y se presentó como "la única opción" frente al agotamiento del Estado de bienestar, signado por un profundo desgaste y la ineficiencia del gasto público (...) La política de mercantilización pedagógica se vinculaba con el rol del Estado

producción, comienza a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y mediante el neoliberalismo, a mediados de los años 90.

En lo concreto, una de las consecuencias de esta mercantilización pedagógica fue la hiperproducción de manuales escolares y se vio ocasionada principalmente por dos factores: en primer lugar, por la breve bonanza económica que caracterizó a los primeros años del gobierno menemista, es decir, la mejoría de las cuentas fiscales que se dio en Argentina y que permitió que el país volviera a ser confiable para los inversores globales en momentos en que una masa de dólares circulaba por el mundo a la búsqueda de mercados emergentes más rendidores que los metropolitanos y por entonces retraídos. En este sentido, la concepción de mercantilización pedagógica responde a un tipo de política específica desarrollada por el Estado neoliberal. Al respecto, reconoce Tosi que, desde esa perspectiva la política que ejercieron las editoriales consistió en la ejecución de funciones en el área educativa que antes eran desarrolladas por el Estado. (2015)

Como deja entrever Tosi, en segundo lugar, existía una oportunidad que el mercado podía aprovechar: los docentes se enfrentaban a los desafíos propiciados por la nueva Ley de Educación sin haber sido preparados para ello. Al respecto, reflexionaban Graciela Herrera de Bett, Nora Alterman y Gustavo Giménez:

La Reforma Educativa ha generado una demanda de capacitación y actualización de los conocimientos de los docentes en ejercicio, que ha alterado las formas tradicionales de acceso a nuevos contenidos disciplinares en el campo de la formación de docentes. La responsabilidad casi excluyente de los organismos oficiales en el servicio de la capacitación docente, ha cedido lugar a instancias de mediación entre las necesidades genuinas de formación de profesores, las nuevas exigencias prescriptas para cualificar el trabajo docente y el campo de la cultura. El mercado editorial se presenta así, como un espacio complejo que media entre la producción del campo cultural y

científico, las nuevas exigencias instituidas desde las políticas educativas, y el saber efectivo de los docentes (2004: 211).⁷⁵

Estas dos variables hicieron que frente al objeto cuidado, con sello de autor o realizado en parejas pedagógicas, pensado por años como una serie por los mismos editores; surgieran ahora manuales signados por la aparición masiva, la autoría numerosa y la producción constante de novedades que disponían de un corto lapso de circulación, acorde con los parámetros de productividad y rentabilidad.

Así los manuales se convierten en un objeto de consumo que se renueva en forma constante y establece los márgenes entre lo aceptado y lo desaprobado. Tal como reflexiona Néstor García Canclini (1995), es la globalización la que produce un descontento en los consumidores porque lo que tienen se vuelve a cada instante obsoleto.

Estos cambios impactaron en las editoriales seleccionadas de diferente manera. Mientras Santillana adquiría su mayor potencial, Kapelusz debió fundirse con otro grupo empresarial para garantizar su continuidad y, en último lugar, la editorial Del Eclipse debió cesar de producir manuales porque no tenía posibilidades de competitividad frente a las grandes empresas multinacionales.

2.3.1. El caso Santillana

Santillana comenzó a tener mayor visibilidad en el mercado a principios de los años 90, cuando el neoliberalismo menemista posibilitó su verdadero auge. Las

⁷⁵ Las transformaciones experimentadas por los docentes a partir de la ley Federal de Educación fueron estudiadas por Graciela Herrera de Bett, Nora Alterman y Gustavo Giménez, que llevaron a cabo un proyecto de investigación denominado "Formación docente y reforma educativa, un análisis de caso en la jurisdicción de Córdoba". Uno de los principales resultados obtenidos por los investigadores está relacionado con el novedoso vínculo que comienza a tejerse entre el mercado editorial y la formación docente. En este sentido, sostienen que: "La formación, actualización y capacitación docentes, propuestas como imperativos a partir de la Reforma Educativa, han generado un extenso mercado de potenciales consumidores de material bibliográfico, que trae las expectativas de inversión y producción de las editoriales. (...) el mercado editorial, atento a la circulación y distribución de sus productos – textos, revistas y otros géneros– vinculados a los procesos de Reforma Educativa ingresa en esta instancia compitiendo en algunos casos y colaborando en otros con los órganos de difusión oficial." (2001: 75-76)

políticas desarrolladas por aquellos años posibilitaron que se iniciaran los procesos de concentración de las industrias de contenidos y aparecieran los llamados consorcios mediáticos, es decir, conglomerados empresariales constituidos por varios medios de comunicación, que se diversifican en medios escritos (periódicos, revistas, manuales y otros productos editoriales), medios audiovisuales tradicionales (cadenas de televisión y radio, productoras cinematográficas) y las más recientes formas de telecomunicación (especialmente Internet).

Al respecto, Diego Di Vincenzo sostuvo que este proceso:

Por un lado, implicó una crisis de liderazgo de las editoriales históricas argentinas, como Estrada, Kapelusz. Pero por el otro lado, implicó una enorme modernización en términos de producción editorial. Se empezó a entender a la editorial como negocio y a la figura del editor como profesional. Antes eso no existía, el editor era el *publisher* hasta la llegada de Santillana, es decir, quien disponía del capital. No eran concretamente profesionales del libro... aunque había algunos, como Daniel Divinsky⁷⁶, gente muy importante pero que tenía su propia editorial y llamaban a autores y les decían: "-dale, tráeme el libro y te lo edito". En realidad, los gallegos lo que trajeron es esta figura del editor, ¿no? Que es, para hablar marketinamente, quien evalúa, que estima cuáles son los riesgos del libro, cuántos hay que tirar, cuánto tenemos de margen... (2014: 3)

En el caso de Santillana, la potencia económica con la que ingresaba al mercado resultaba vertiginosa. Recordaba Itsvan Schritter (2014)⁷⁷ al respecto, en una de las entrevistas realizada en el marco de esta tesis que, en este periodo, Santillana empezó a ofrecer también un *merchandising* que acompañaba al libro de texto: un reloj para el aula, láminas de exposición para trabajar en el aula, tazas para docentes. Pero además, la empresa editorial tenía un cuerpo de promotores de libros muy grande, contra el que fue imposible competir.

⁷⁶ Daniel Divinsky creó la editorial *Ediciones de la Flor*. En pocos años la editorial comenzó a crecer y se afianzó como una de las editoriales clásicas del mercado argentino, reuniendo un gran número de humoristas gráficos como Fontanarrosa, Quino, Caloi, Sendra, Liniers, Maitena, entre otros. Divinsky recibió en 2004 una mención especial del Premio Konex por su aportación a la difusión de las letras.

⁷⁷ Itsvan Schritter es ilustrador, escritor, diseñador y editor. Por su participación actual en ediciones Del Eclipse recompono en las entrevistas realizadas en el marco de esta tesis, la figura de Rosario Charquero, quien fuera la empresaria fundadora del sello editorial argentino Del Eclipse.

En efecto, muchos de los libros de texto de esta etapa tienen en sus portadillas un sello con la leyenda "PROHIBIDA SU VENTA. MUESTRA SIN VALOR COMERCIAL", que da cuenta de que la empresa contaba con ejemplares para regalar, que generalmente se publicaban para poder ofrecer a los docentes, quienes luego lo elegían para usar durante el desarrollo de sus clases. Pero, además, muchas de las publicaciones de manuales de esos años, venían acompañadas por un material para el docente. En los libros de textos, se aclaraba:

Cada libro presenta un texto para el docente, de distribución gratuita, en el que se ofrece el marco teórico que lo sustenta, mapas conceptuales de cada uno de los capítulos y cuadros de distribución de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pueden trabajar en el año. (Cuaderno de Programación, 1997: 2)

"Antología literaria 8" incluye un apéndice de actividades sugeridas para aquellos docentes que deseen adoptarlas como una herramienta de trabajo en el aula. (Antología literaria 8, 1997: 1)

Desde los grupos editoriales se pensaba principalmente en poder dar respuesta a esos docentes que, frente a los nuevos contenidos que impulsaba la reciente Ley Federal de Educación, habían quedado "apabullados" (Cortés, 2013). En la misma línea, en esos materiales elaborados para docentes en ejercicio, es posible leer sentencias como las siguientes: "en las próximas páginas, usted encontrará la programación para su disciplina y para cada año del 3º ciclo de la EGB: confiamos en que le facilitará su tarea." (Cuaderno de Programación, 1997: 36). Lo que se destaca es la posibilidad que la propuesta del manual tiene para "facilitar" la tarea docente.

Durante este periodo, Santillana publicó innumerables títulos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria argentina. Las series se ofrecían completas en el mismo año. De esta manera, la empresa Santillana aprovechaba su potencia económica para brindar a los docentes lo que necesitaban: una serie acabada que facilitase su tarea.

Años más adelante, esta editorial también participaría del fenómeno de transnacionalización editorial, pues en el año 2000 fue absorbida por el grupo Prisa⁷⁸, el primer consorcio de medios de comunicación en los mercados de habla española y portuguesa. Algunas de estas cuestiones fueron abordadas en el *I Encuentro de Editores Independientes de América Latina*, celebrado en Gijón durante el año 2000, en el que diferentes escritores y editores se reunieron para discutir experiencias que colaborasen en la construcción del sector de edición independiente. Uno de los participantes fue André Schiffrin, quien había sido editor de Random House USA, que dijo:

La transformación del mundo editorial iniciada en los últimos años del siglo pasado se ha acelerado a una velocidad vertiginosa. En la actualidad constatamos que ya no se trata de la simple adquisición de una compañía por otra a nivel nacional, sino de una operación compleja por la cual grandes grupos internacionales están adquiriendo el control de todos los medios de comunicación, superando así los antiguos esquemas de norteamericanización. En la actualidad estamos presenciando un control sin precedentes del mundo editorial y por lo tanto de la circulación de las ideas, por un puñado de grandes conglomerados, muchos de ellos de origen europeo. El mundo editorial se ha convertido en una pequeña parte de las actividades que manejan estos grupos que han logrado controlar todos los medios de comunicación, la industria cinematográfica, la televisión, la música, la prensa y ahora, cada vez más, también Internet (2000: web).

Es así que, desde el momento en el que Santillana se convirtió en un activo *premium* para Prisa se afianzó como consorcio de medios. No en vano la división de educación generó una facturación de 733,65 millones en 2012. El beneficio bruto de explotación alcanzó los 184,2 millones, un apreciable incremento del 8,2% en plena crisis económica europea por las ventas generadas en países como México, Perú y Argentina.

⁷⁸ El Grupo PRISA está configurado en cuatro grandes áreas de actividad: Educación-Editorial, Prensa, Radio y Audiovisual, con una unidad digital, Prisacom, que opera transversalmente para toda la organización. Adicionalmente, en el Grupo se incluyen otras actividades correspondientes a los negocios de Distribución, Publicidad (GDM), Inmobiliaria, Corporativo e Impresión (Dédalo).

Esta evolución es la que explica que la editorial haya resistido siempre a la venta de Santillana a otras corporaciones, a pesar de que en los últimos años el grupo PRISA contrajo una deuda de alrededor de 3.100 millones de euros.

De libros como zapatos

La consecuencia de la mercantilización pedagógica ya mencionada anteriormente es la masiva producción de libros en serie, tal como sostuvo Julieta Pinasco⁷⁹, quien a modo ilustrativo sentenció durante una entrevista realizada en el marco de esta tesis: “Te voy a decir algo. La editorial vende libros: podría vender zapatos.” (2014: 3).

La frase impacta por su contundencia y a la vez visibiliza el modo en que los manuales forman parte de un mercado dominado por empresarios de la comunicación masiva, que aprovechan las necesidades de las instituciones de enseñanza y consideran a los educandos y a los educadores como consumidores. De este modo, las necesidades educacionales de los pueblos y de las nuevas generaciones quedan a merced de las ópticas privadas que pertenecen al mercado editorial. El problema más grave es que no es justamente el mercado quien equilibra la distribución justa de las riquezas, ni el que se inclina hacia quienes menos tienen.

Específicamente, durante el arco temporal que va desde 1994 a 2002, Santillana fue una máquina incesante de producción de manuales escolares para el área de Lengua y Literatura. La siguiente tabla permite visibilizar el modo de producción:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autores
La lengua y los textos	<i>La lengua y los textos I</i>	1995	María Elena Rodríguez (coord.) Fernando Avendaño

⁷⁹ Se ha conversado con Julieta Pinasco, por su participación en algunos manuales publicados por Santillana. Pinasco es Profesora de enseñanza media y superior en Letras modernas, por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Realizó un Postgrado en Lengua, literatura y comunicación en FLACSO. Es autora de libros de Lengua y Literatura y de guías didácticas en Argentina y América Latina; y también es escritora y editora de Santillana, Alfaguara y SM.

			Susana Aime Gabriel De Luca Paula Galdeano
	<i>La lengua y los textos II</i>	1996	María Elena Rodríguez (coord.) Fernando Avendaño
	<i>La lengua y los textos III</i>	1997	Susana Aime Gabriel Cetkovich Gabriel De Luca Diego Di Vincenzo Paula Galdeano
EGB 3º Ciclo	<i>Lengua 7 EGB</i>	1997a	Fernando Avendaño Gabriel Cetkovich
	<i>Lengua 8 EGB</i>	1997b	Gabriel De Luca
	<i>Lengua 9 EGB</i>	1997c	Diego Di Vincenzo
Polimodal	<i>Lengua. El texto, el contexto y los procedimientos.</i>	1998	Fernando Avendaño Gabriel Cetkovich
	<i>Literatura Argentina y Latinoamericana conectada con literatura universal</i>	1998	Gabriel De Luca Diego Di Vincenzo
	<i>Literatura Española conectada con literatura universal</i>	1998	Griselda R. Gandolfi Martina E. López Casanova
	<i>Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española</i>	1999	Gabriel De Luca Diego Di Vincenzo Martina E. López Casanova
	<i>Lengua y Literatura</i>	2000	Daniel Altamiranda (comp.) Fernando Avendaño Gabriel Cetkovich Gabriel De Luca Diego Di Vincenzo Griselda R. Gandolfi Martina E. López Casanova
Serie Claves	<i>7 LENGUA EGB</i>	2000	Gabriel Cetkovich Gabriel De Luca
	<i>8 LENGUA EGB</i>	2000	Griselda Gandolfi Martina López Casanova
	<i>9 LENGUA EGB</i>	2001	Fernando Avendaño

Como es posible observar en la tabla, en el periodo que va desde 1994 hasta 2002, transcurren ocho años, en los que Santillana publicó un total de catorce manuales para la enseñanza de la lengua y la literatura, agrupados en cuatro series diferentes. A continuación, se seleccionará un manual de cada serie, a modo de caso (Stake, 1994) para analizar las características de la misma.

La primera serie, aparecida en 1995 y denominada "La lengua y los textos", está diseñada para el tramo correspondiente a la Escuela General Básica. Se compone por tres libros y cuenta con la coordinación y el asesoramiento lingüístico de María Elena Rodríguez, licenciada y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, especializada en el campo de la Lingüística y reconocida en el campo fundamentalmente por dirigir la revista *Lectura y Vida*⁸⁰.

Con respecto a los autores, si bien el primer manual solo está escrito por Fernando Avendaño⁸¹, Susana Aime, Paula Galdeano⁸² y Gabriel De Luca⁸³; se suman en las próximas propuestas Gabriel Cetkovich y Diego Di Vincenzo. Al respecto de su incorporación, este último decía:

⁸⁰ Sobre María Elena Rodríguez decía Di Vincenzo: "Esa vez hubo un coordinador que era María Elena Rodríguez, que fue la mina que hizo los contenidos de la ciudad de Buenos Aires, años después. Me entendés cómo las editoriales sentamos huella. Ella enseña lingüística hace mucho tiempo en la Universidad del Salvador. Y además no es de la UBA, es de La Pampa. Eso me copaba porque a mí me desesperaba que hiciéramos libros para todo el país, pero que los hiciéramos todos porteños. Y ahí me di cuenta que al interior le gusta eso (cuando hablamos del interior no hablamos de Santa Fe, ¿se entiende eso?). Pero en Salta, por ejemplo, en Tucumán se legitima el saber porteño... yo por ejemplo trabajé mucho con Avendaño que es el autor estrella de Santillana y que está en Rosario". (2014: 5)

⁸¹ Fernando Avendaño es Doctor en Humanidades y Artes (mención Ciencias de la Educación). Profesor titular ordinario del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Se desempeña como docente e investigador de la Universidad Nacional del Rosario. Su rol en la editorial Santillana es emblemático: en el periodo que esta tesis recorta, escribió 13 libros para esta casa editorial, con la que sigue en contacto en 2017.

⁸² Susana Aime y Paula Galdeano escribían conjuntamente, "a cuatro manos" (Galdeano, 2017:7). Su participación en este manual no era su primera experiencia, pues ya habían escrito juntas para editorial Estrada en la serie *Vos/z en onda* y *Vos/z en creación*. En 1995, ambas cursaban la maestría en Ciencias del Lenguaje del ISP Joaquín V. González que dirigía Elvira Arnoux (actualmente se ha convertido en una diplomatura) y el contacto con María Elena Rodríguez hizo que fueran convocadas como autoras.

⁸³ Gabriel De Luca es Profesor de Lengua y Literatura, egresado del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Ha participado de la escritura de muchos manuales para Santillana. Luego, se desempeñó como jefe del Área de Lengua de Editorial Estrada. Actualmente es rector del Colegio 10 de Almagro, profesor en diferentes escuelas secundarias de CABA y docente de las cátedras "Didáctica de la Lengua y la Literatura y su Residencia" del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Empecé a trabajar en Santillana a los 23 años, en el año 1997. Fue a través de una profesora que era auxiliar pedagógica en una materia que yo cursé y ellos estaban haciendo con Paula Galeano un libro para Santillana, con Gabo de Luca. Y necesitaban gente porque no les daban los tiempos y tuvieron que abrir los equipos. Y ahí me avisó Susana... sino yo no tenía la menor idea... preguntaba "¿che, pero y esto cómo se hace?" (2014: 6).

La extensión del equipo está vinculada con la inmediatez que la tarea requería: hacer una serie completa, que saliera al mercado el mismo año. Al respecto, Di Vincenzo explicó que también pensaba que había sido convocado por las ventajas que le daba su edad:

Yo creo que ellos me llamaron porque era joven, porque era una época de fuerte renovación y esperaban que uno fuera piola en las actividades... por ejemplo a mí una vez me tocó trabajar la épica, el discurso épico. Y en vez de trabajar con el Cid, con Rolando, laburé con "La guerra de las galaxias", la marcha de Boca, la marcha de River, con cantitos de cancha... siempre todo eso con mucho tacto, matizando "esto no es la épica pero hay cuestiones de la épica tradicional que se activan en este tipo de producciones"... ese tipo de cosas. (2014: 6-7)

Esa renovación será muy evidente en los libros que conforman la serie, pues la misma propone multiplicidad de textos como noticias, recetas, reglamentos, publicidades gráficas y televisivas, chistes, historietas, fotonovelas y canciones, entre otros. El avance de este tipo de textos conlleva como consecuencia la pérdida de protagonismo de los textos literarios en los manuales que se producen en toda la etapa. Esto se encuentra en estrecha consonancia con lo dispuesto por los CBC.

Los tres manuales que integran la serie comienzan con una carta de María Elena Rodríguez dirigida al estudiantado, lo que pone de manifiesto que, esta vez, el interlocutor más importante será el estudiantado y ya no el cuerpo docente. En dicha presentación, se especifica el modo de organización del manual y las partes que lo integran y, a la vez, se ofrece una explicación acerca del enfoque teórico-epistemológico del mismo, que se postula como "diferente y ameno". Dicho enfoque,

también coincidente con lo planteado por los CBC, responde a una perspectiva funcional y comunicativa, alejada de lo que se venía haciendo anteriormente en el espacio. Dice Rodríguez a los estudiantes en la presentación:

Nada más distante de nuestras intenciones que hacerte memorizar definiciones o someterte al ejercicio tedioso de analizar estructuras lingüísticas o clasificar palabras sin una razón valedera que fundamente esta tarea. Los conocimientos gramaticales que te proponemos alcanzar están estrechamente vinculados a las necesidades concretas de la comunicación. (1995: 1)

En perspectiva, Di Vincenzo reflexiona sobre este giro que proponían los manuales y sostiene que:

Esa serie propuso organizar los contenidos asociando coherencia gramatical y textos. Entonces salían cosas como: si doy el cuento enseño los verbos, si enseño descripción enseño los adjetivos, si doy el instructivo enseño el imperativo. Esas cuestiones, en ese momento, eran fuertemente revolucionarias. Y lo que tuvo sí de vuelta de rosca Santillana, realmente en esos libros que yo estuve (que se llamaban "La lengua y los textos" y que fueron los primeros de la renovación de los 90) fue que María Elena metió un montón de género –porque los libros estaban organizados en género– no verbales. María Elena ponía foto, publicidad... ¡moda! Que la moda es un género... y la gente se copaba mucho, vendían un montón esos libros. De igual modo ese modelo también mostraba sus fisuras porque lo que ahí María Elena hacía era trabajar el género que el texto mandaba y luego funcionalizaba algunos temas gramaticales. Era cualquiera eso. Por ejemplo, estás viendo periodismo y das reformulación... y los pibes no cazan una. Vos creías que explicando dos tonterías los pibes iban a entender, pero los pibes no entendían nada. Entonces lo que habías planificado enseñar en 15 minutos, te llevaba 2 horas... y yo después de trabajar cinco años así me dije "No, evidentemente esto no va". (2014: 7)

En términos de géneros y sexualidades, esta primera serie publicada por Santillana también es novedosa. A pesar de la ausencia sustancial de textos literarios,

es posible leer una preocupación por desarticular ciertos estereotipos genéricos vinculados con el modelo pedagógico heteronormativo, a partir de la selección de algunos cuentos y, sobre todo, de la diagramación de preguntas para problematizar la lectura. Se toma por caso el primer manual de la serie para evidenciar esta preocupación *La lengua y los textos I*, de 1995.

Uno de los primeros cuentos que aparece se titula “Una de terror” y fue escrito por Pablo de Santis. Aunque con el devenir de los años, los textos escritos por este autor tendrán mucha presencia en los manuales de lengua y literatura, en aquel momento su inclusión resultaba novedosa. Específicamente, es interesante porque presenta construcciones de género alternativas a las propuestas anteriores: el personaje principal es un niño interesado por las historietas de terror, que intenta comunicarse con otras personas a quienes también atraigan las producciones gráficas de Aston Forbes, un misterioso dibujante creador de personajes como Dr. Tetric y Dr. Morris. Finalmente, alguien responde a su anuncio y firma como “L.M.”. A partir de este primer contacto, coordinan para encontrarse y comienzan una aventura que consiste en recabar datos acerca del autor y sus historietas. Lo interesante es que “L.M.” es una niña, a quien no parecen interesarle las novelas rosas. Incluso el personaje principal se sorprende durante el encuentro cuando dice:

La carta que me mandó estaba firmada solo con unas iniciales: L.M. Jamás hubiera imaginado que la “L” era de Lucía. Cuando entré en el bar vi que la única persona que tenía la revista “Doctor Tetric” sobre la mesa era una chica. Me presenté, combinando un desconcertado tartamudeo con algunos gestos con las manos, por completo incomprensibles. (En ese tiempo uno no esperaba que las chicas se dedicaran a las revistas de terror). (Rodríguez, 1995: 77)

La sorpresa del personaje frente a la novedad que implica que a una niña le resulten atractivas las historietas de terror está vinculada con las concepciones que sobre lo masculino y lo femenino circulaban en aquél momento. El paréntesis refuerza el extrañamiento y acentúa las modificaciones sucedidas en el tiempo en materia de perspectivas sexogenéricas: “estos tiempos” son distintos de “ese tiempo”.

Lo que se desprende de esto es la circulación de nuevas representaciones acerca del sujeto mujer, que serán reforzadas en el mismo cuento: el rasgo físico de

Lucía que se destaca no es su belleza, ni su pelo dorado, ni su piel de durazno; sino su altura: "Lucía era terriblemente alta. Me llevaba una cabeza y media." (Rodríguez, 1995:77). De igual modo, los rasgos de personalidad que caracterizan a Lucía no son ya la docilidad y la entrega, sino la valentía y la astucia: es ella quien se atreve a indagar con más sagacidad sobre las historietas y quien resuelve los conflictos que ello ocasiona.

Pero además, existe otra novedad interesante por la ruptura con la *doxa* que significa, la posibilidad de concebir un noviazgo no perdurable:

Durante unos quince días dijimos que éramos novios y nos besamos en las plazas vacías, pero eran tiempos en que todo pasaba rápido y no sé muy bien cómo pero nos alejamos (ella se mudó a otro barrio, yo cambié de colegio, pero a lo mejor son cosas que no tuvieron nada que ver) (Rodríguez, 1995:79).

Ya no se encuentra aquí la concepción de la relación de pareja para toda la vida propia de los manuales anteriores, sino más bien la certeza de la futilidad y el rápido paso del tiempo.

En la misma línea, algunos capítulos más adelante, el manual aborda los conceptos de la carta y la solicitud. Se extrae para ello un fragmento de la novela *Boquitas Pintadas* de Manuel Puig, específicamente, se recupera la carta que Leonor Saldívar de Etchepare le escribe a Nené contando el posible matrimonio entre su hija y el Dr. Marengo⁸⁴. Como todos los textos de Puig, el fragmento está plagado de estereotipos de géneros circulantes en aquellos años –la carta tiene fecha del 10 de septiembre de 1947:

¡Qué alegría recibir tu cartita tan cariñosa! Me alegro de saber que has perdonado mi demora en escribirte y te agradezco que me tengas tanta confianza para contarme tus problemas: yo también necesito alguien en quien confiarme, Nené, porque mi hija me tiene tan preocupada.

Resulta que ha venido el Dr. Marengo, un médico joven que era de Buenos Aires, y está acá trabajando en el sanatorio nuevo, un muchacho muy simpático y de mucho porvenir, y buen mozo que todas las chicas lo persiguen,

⁸⁴ A pesar de que no se retome en el manual, en *Boquitas Pintadas* el personaje que verdaderamente escribe la carta es Celina, haciéndose pasar por su madre, en un intento de provocar la envidia de Nené.

bueno, y el otro día vino a pedirme la mano de Celina. Pero es un desconocido, y yo estoy tan preocupada, que le pedí unos meses, por lo menos los meses de luto, para decidirme a aceptarlo. Celina es muy obediente y aceptó mis condiciones. ¿Te parece que hice bien? Ojalá sea un buen muchacho, porque entonces Celina se casará con uno de los mejores partidos del pueblo. (Rodríguez, 1995:123)

No obstante esta aparición, es a partir de las actividades que se ofrecen para abordar este texto, que se intenta desarticular esos estereotipos y revisarlos: "Reunidos en pequeños grupos imaginen: ¿cómo son estas dos amigas que se escriben? ¿En qué época les parece que transcurre el relato de esta carta? ¿Coinciden con el modo de pensar de Leonor?" (Rodríguez, 1995:125)

Aunque no esté explícitamente dicho, acordar o no con el modo de pensar de Leonor, implica problematizar los estereotipos de género vinculados a la necesidad de las mujeres de encontrar al "hombre ideal", el "mejor partido del pueblo". Late en esta propuesta didáctica un deseo de transformación social, una invitación a revisar estereotipos genéricos a la luz de los cambios culturales y sociales.

Ya casi finalizando el recorrido del manual, aparece una unidad dedicada a tratar contenidos vinculados con la fotonovela. A partir de la incorporación de un fragmento de *La que no supo olvidar*, retornan estereotipos genéricos vinculados a patrones heteronormativos: ella es una joven sumisa y trabajadora, de procedencia humilde y delicada belleza. Él es un empresario exitoso; atractivo y atormentado por la frivolidad que lo rodea. El argumento del fragmento es el siguiente: Luisa es pobre y trabaja. Todas las tardes, al salir de la oficina, concurre al museo a observar un cuadro en el que encuentra la felicidad. Un día, el dueño de la galería de arte le informa que el cuadro no estará en exposición a partir de la jornada siguiente pues ha sido comprado por el Conde Pablo Sivieri. Justo en ese momento, el Conde la aborda saliendo del museo y la invita a un café de aire aristocrático que potencia la timidez de Luisa. A pesar de aceptar, Luisa permanece junto a Pablo poco tiempo. Más tarde, en el cuarto que comparte con una amiga, rememora ese encuentro con nostalgia y revela su miedo a enamorarse y sufrir desilusiones. Por su parte, el Conde pasa la noche en un refinado salón, en el que no puede dejar de advertir la falsedad que lo rodea mientras

observa a sus elegantes amigas y piensa: "¿Cómo pasará los días Luisa? ¿Qué pensará una muchacha como ella?" (Rodríguez, 1995:163)

Aquí, nuevamente se invita a quienes leen a desarticular los estereotipos genéricos a partir de la resolución de actividades tendientes a problematizar la lectura:

* Observen a los personajes. A partir de lo que Luisa cuenta de sí misma y de lo que conocemos de Pablo, ¿cómo se los puede caracterizar?: grupo social al que pertenecen, rasgos de personalidad, forma de vida, etc. Comparen las características que hicieron y anoten los rasgos que se repitan.

* A partir de estos rasgos comunes, establezcan las características típicas de la protagonista femenina y el protagonista masculino en las fotonovelas. Anticipen el final: ¿cómo seguirá esta historia? ¿Qué obstáculos deberán enfrentar los protagonistas? ¿Cómo terminará? (Rodríguez, 1995:164)

Se incita al estudiantado a evidenciar la construcción de estereotipos masculinos y femeninos: el primer paso para iniciar un debate que ponga en discusión los roles asignados y el carácter sociocultural de los mismos. Todo esto se refuerza con la aparición de un fragmento teórico:

La fotonovela reduce sus contenidos a esquemas sentimentales donde cualquier tipo de conflicto se resuelve, al final de la historia, con lágrimas de arrepentimiento o con la muerte de alguno de los personajes. Normalmente, todos ellos tienen la voluntad de triunfar. La influencia del ambiente y la estructura social no se tienen en cuenta para la resolución de los conflictos: el amor lo resuelve todo. Si bien las diferencias de extracción social se presentan al inicio de la historia como un problema por resolver, no existen enfrentamientos entre las clases sociales. (Rodríguez, 1995:164)

Pero además, y de modo mucho más evidente, la problematización de las cuestiones de géneros se realiza mediante la cita de un fragmento escrito por Beatriz Sarlo en *El imperio de los sentimientos*, titulado "La cuestión femenina". En dicha recuperación, se destaca que en las fotonovelas la mujer siempre está rodeada por las

solicitudes del futuro amante y el personaje femenino es objeto de atenciones y cuidados. Sarlo deja entrever la trampa de los argumentos propios de la fotonovela:

Comparando con las situaciones reales de la vida de sus lectoras, el mundo de las narraciones se muestra más seductor. En él, las mujeres son mejor tratadas, sus sentimientos, aunque manipulados, son más importantes para los hombres, sus gustos e inclinaciones parecen más respetables. (...) Por otra parte, el relato representa a las mujeres casi siempre lejos de las repetidas tareas cotidianas que constituían la rutina de la madre de familia, la hija soltera, la empleada o de la costurera. Pasan como sombras por el mundo del trabajo, que no aparece tematizado, y se presentan libres de las tareas que encadenan su servidumbre real. (...) En síntesis, mujeres con largo tiempo (narrativo) para el amor, algo de lo que, quizás, no disponían del todo sus lectoras populares. (Rodríguez, 1995:167).

El novedoso lugar que la teoría y la crítica literaria ocupan en este capítulo está puesto al servicio del desmontaje de los estereotipos de género; evidenciando que las conductas, actitudes y representaciones atribuidas tradicionalmente a lo femenino y lo masculino son resultado de complejas operaciones discursivas, sociales e históricas. No obstante, Paula Galdeano, la autora del capítulo junto a Susana Aime, dijo acerca de esta incorporación, en una consulta realizada en el marco de esta tesis:

Respecto puntualmente de la inclusión de la cita de Sarlo en un manual para primer año del secundario, hoy diría que la complejidad del análisis de esta autora no es adecuada para el nivel, sobre todo sin la inclusión de actividades que colaboren con la comprensión del texto y con un recorte que no incluye ejemplos que permitan al lector (adolescentes de 12 o 13 años) comprenderlo y utilizarlo como facilitador del análisis del género. (2017: 3).

Lo que se desprende de esta apreciación es también un cambio en la elaboración de los manuales en relación con la intervención del docente. Mientras que en este texto de 1995 todavía es posible pensar en un profesor que facilite la comprensión del texto, que realice una lectura que problematice sus sentidos y lo interprete conjuntamente con los estudiantes; lo que los manuales venideros van a

hacer es obviar esa función del docente como intelectual, bajando el nivel de exigencia de los manuales y pensando que el receptor de esos textos es el alumno, sin mediación: todo esto muy en línea con la aparición de los manuales para docentes y los llamados "solucionarios", que desglosan las respuestas consideradas correctas que se espera que el estudiantado dé.

En términos generales, la primera serie publicada por Santillana en el arco temporal que va desde 1994 a 2002, está vinculada con la presencia femenina y la conciencia de género. Galdeano afirmaba que es notorio que los capítulos que más reflexión sobre estas cuestiones tenían eran los que, efectivamente, estaban redactados por mujeres. Al respecto, decía:

No hay que olvidar que tanto los equipos de producción de textos escolares como el colectivo docente están conformados en su mayoría por mujeres profesionales que trabajan y viven en un mundo en el que deben lidiar constantemente con los efectos sobre su vida cotidiana generados por los estereotipos acerca de los roles tradicionales de hombres y mujeres. Desde ese lugar, la idea de generar conciencia acerca de estos estereotipos ha sido, en mi experiencia personal, un tema de preocupación constante. (2017: 2)

152

De hecho, este modo de mirar el objeto literario pierde fuerza en la segunda serie publicada por Santillana a partir de 1997 y denominada "Serie Santillana EGB 3º Ciclo". Respecto al equipo de trabajo, se observa que se mantiene casi estable en relación con la serie anterior. El primero y el segundo de ellos, fue escrito por: Fernando Avendaño, Gabriel Cetkovich, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo y Griselda Gandolfi. Por su parte, para la escritura de *Lengua 9 EGB* se cuenta con los mismos autores, con excepción de Griselda Gandolfi. Es decir que el grupo de autores es muy similar al de *La lengua y los textos*, salvo que se sumaba Griselda Gandolfi y dejaban el equipo tres mujeres: María Elena Rodríguez, Paula Galdeano y Susana Aime. La ausencia de estas tres mujeres es coincidente con la ausencia de problematizaciones de género. La diferencia de planteo en relación con las perspectivas sexogenéricas es muy diferente.

La coordinación lingüística de estos manuales ya no estuvo a cargo María Elena Rodríguez, sino de Fernando Avendaño, un profesor e investigador en la Facultad de

Humanidades y Artes de la UNR que comenzó su trabajo para este sello editorial en 1995 y aún lo continúa. Acerca del proceso de armado de los manuales de la serie declaró que:

Uno no sabe en manos de quién cae el manual, entonces tratar ciertas cuestiones restringe el uso y la circulación, y puede volverse ofensivo para otros. Por ejemplo, hay determinados grupos que no aceptan la cuestión del horóscopo o la magia negra. Entonces, nunca pondríamos este tipo de textos porque sabemos que son ofensivos para cierto sector. Y no lo ponemos por eso, no por una cuestión de censura: sino por una cuestión de respeto a las diferentes creencias ideológicas y además para que el libro circule porque si no sería un libro que no tenga su hacer en el mercado. (2014: 4)

Las ofensas de las que hay que cuidar al lector señaladas por Avendaño, son revisadas por Courtine (2006) quien indaga la cuestión de lo "políticamente correcto" en los manuales escolares publicados en Estados Unidos. Lo políticamente correcto puede definirse como la reglamentación implícita o explícita de todo uso lingüístico que pueda ser considerado inapropiado por un determinado grupo y que, en consecuencia, domina las normas discursivas los manuales escolares. La consecuencia es que "la policía de las palabras, discreta y común, aparece desprovista de sujeto" (151).

Acerca de si las cuestiones relativas a los géneros y las sexualidades eran tenidas en cuenta a la hora de pensar en el armado de los manuales de lengua y literatura, Avendaño resaltó:

En general, sí. La estupidez de poner "todos y todas" no está en el manual. Eso es una soberana estupidez, de entrada te lo digo así. Porque uno tiene que tender a la economía del lenguaje, y si el lenguaje diga "todos", no quiere decir que sea sexista. Porque si vos decís "todos y todas", cuando decís "están cansados" tenés que decir "y cansadas"... y así no terminás nunca de hablar. Así que eso del "todas y todos" es una estupidez y además revela una ignorancia supina con respecto a lo que es el lenguaje. (2014: 3)

En contraposición a lo que se infiere de la lectura de la primera serie lo que preocupa, otra vez, es hacer libros “limpios”, “no ofensivos”: diseños neutrales, sin incitación al debate, ni invitación al disenso. Libros “prolijos” en términos de mercado, es decir, “políticamente correctos”, en términos de Courtine. Será este modelo el que prevalezca en la editorial Santillana los años venideros, forjado principalmente por Fernando Avendaño, quien se convertiría a partir de esta serie, en un trabajador activo y constante en todas las propuestas impulsadas por esta editorial.

De lo que se trata es siempre de tener “cuidado” de interpelar. Decía Avendaño en una entrevista realizada para la presente investigación:

Lo que sí se trata es de no poner palabras que marquen una determinada ideología, se trata de no poner palabras que sean discriminadoras de género... eso sí: uno tiene en cuenta esas cuestiones. También cierto tipo de palabras o de sexos que no sean ofensivos ni para determinados grupos sociales, ni para determinadas creencias religiosas, ni para determinadas creencias políticas. Estas cuestiones uno las tiene en cuenta, sin duda. Uno tiene que ser muy cuidadoso en eso. (2014: 4)

A partir de la afirmación de Avendaño, cabe preguntarse si es posible elegir palabras que no marquen una determinada ideología, puesto que el sobreentendido que aquí actúa es que no hablar de gays o lesbianas, o silenciar tabúes morales/sexuales hace que el libro de texto no reproduzca una ideología. Por el contrario, lo que ocurre es que se despliega un sistema de representaciones que se erige como “dominantes” (Althusser, 1988). De hecho, el mismo Althusser destaca que la escuela es reproductora por excelencia de la ideología dominante. Por lo tanto, el libro de texto, en tanto material de enseñanza, pone en circulación los saberes legitimados y las prácticas didácticas consensuadas.

En relación con estas últimas afirmaciones, interesa observar lo que sucede en el interior de cada una de las propuestas que integran esta serie coordinada por Avendaño. Específicamente, el segundo manual titulado *Lengua 8* (1997b) permite revisar algunas cuestiones que es necesario mencionar.

En primer lugar, es posible notar cómo –al igual que en la serie coordinada por María Elena Rodríguez– se reduce significativamente la presencia de textos literarios,

en relación con la etapa estudiada en el capítulo anterior, conforme a lo dispuesto por los CBC. En todo el manual es posible encontrar solo cuatro cuentos: “Ventajas y desventajas de la autopista informática” de Gabriel Leriega, “De lo que sucedió a los cuervos con los búhos” de Don Juan Manuel, “El gesto de la muerte” de Jean Cocteau y, por último, “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar. En los primeros tres no aparecen personajes mujeres y los varones refuerzan los estereotipos tradicionalmente asignados al par masculino: exitosos socios empresariales, príncipes bondadosos, jardineros sabios. En el reconocido texto del autor argentino, aparece una mujer recelosa, objeto de disputa entre el lector y el amante.

No obstante, en la carpeta de actividades del libro, se inserta un relato popular japonés del siglo XI, titulado “El oficial que arrancó una flor del cerezo”. El argumento puede resumirse así: un joven oficial se enamora de una mujer bellísima que ve pasar por un camino, “día y noche piensa en la imagen de la hermosa muchacha”, hasta que se entera que ella se casaría, al día siguiente, con el emperador. Ayudado por una de las doncellas de la joven y creyendo burlar la vigilancia de una tía vieja, la secuestra delicadamente y la sube a un carruaje. Es allí donde advierte que se había llevado a la tía vieja.

La cosificación de la mujer, como un objeto disputable que puede tomarse e incluso robarse, es propia de la *doxa* de un relato escrito en el siglo XI. Ahora bien, al estar integrado el texto con una serie de actividades tendientes a problematizarlo a fines del siglo XX, se espera que se intente que el alumnado reflexione acerca de la trama argumental del relato con una mirada que problematice los estereotipos genéricos. Por el contrario, las actividades que se pide a los estudiantes que resuelvan son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de cuento es?
2. ¿Cuál es el marco de esta historia?
3. Describan el punto de vista adoptado por el narrador.
4. Marquen los núcleos narrativos del relato.
5. Copien en sus carpetas y analicen sintácticamente las siguientes oraciones:
El enamorado se inclina sobre la cama y alza la delicada figura de la mujer.
La imagen de la hermosa muchacha le roba los sueños.
La dama es vigilada por una tía vieja.

6. Transcriban las dos últimas oraciones del ejercicio anterior a la voz contraria.
(Avendaño, 1997b: 176)

Las consignas aquí transcriptas evidencian el propósito de neutralidad con respecto a las perspectivas genéricas que comenzará a caracterizar las propuestas de Santillana, coordinadas por Avendaño.

Dos series más impulsó esta editorial en esta etapa. Por un lado, desde fines de 1998 y hasta el 2000 se armó la denominada "Serie Polimodal", conformada por cinco manuales diferentes que no corresponden a un nivel específico, sino que simplemente se muestran como posibles de ser usados en el nivel polimodal. El primero de ellos, titulado *Lengua. El texto, el contexto y los procedimientos* (1998) fue escrito por Fernando Avendaño y Gabriel Cetkovich, y aborda principalmente cuestiones relativas a la enseñanza de la lengua. Luego, se presentan tres manuales más que trabajan con propuestas para la enseñanza de la literatura por zonas geográficas. Así, salen al mercado *Literatura Argentina y Latinoamericana conectada con literatura universal* (1998) escrito por Gabriel De Luca y Diego Di Vincenzo, *Literatura Española conectada con literatura universal* (1999) a cargo de Griselda R. Gandolfi y Martina E. López Casanova y, por último, *Literatura universal conectada con literatura argentina, latinoamericana y española* (1999) escrito por Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo y Martina E. López Casanova. Completa la serie un manual firmado por todos los anteriormente nombrados y titulado, *Lengua y Literatura*, editado por Daniel Altamiranda y publicado en el 2000. En relación con este último libro, explicaba Di Vincenzo que ese manual es "un recorte y pegue de otros. Y ahí no escribí nada. Se me pone como autor por un tema de derecho". (2014: 1). En efecto, este último manual es el resultado de la conjunción de capítulos de los otros manuales de la serie, aunque eso no se explicita en ningún lugar.

Como se explicó antes, los libros de la serie no se proponen para ningún año en especial. Acerca de esta particularidad, los autores revelaron que:

Esas son todas ediciones con las que uno se hace el desentendido. Primero por el tema de que son libros que tienen que funcionar a nivel federal. En algunas jurisdicciones existía el Polimodal, en otras no. Entonces, era un delirio... se optó por poner 'Polimodal' y que el docente se fije. Pero los contenidos eran

tan difusos, tan abiertos que vos podías hacer como quisieras. (Di Vincenzo, 2014: 8).

La serie, en general, es muy importante para esta tesis puesto que los textos gozaron de mucho prestigio, fueron muy utilizados (están en casi todas las bibliotecas de las escuelas tanto públicas como privadas). Aunque se han revisado todos los libros que forman parte de la serie, para la caracterización de la misma se toma el caso del manual titulado *Literatura universal conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Al respecto, uno de sus autores decía que:

Ese fue un libro que me fascinó hacer porque fue muy fundacional. Ese fue un libro que había que tener muchas bolas para hacer, ese es un libro de fines de los 90. De hecho, fue un libro más testimonial que otra cosa, no fue un libro que haya vendido mucho... pero sí sabemos por investigaciones que fue un libro de mucha consulta y de guía para los docentes... (Di Vincenzo, 2014: 1)

Y también De Luca narraba, en una entrevista realizada en el marco de esta investigación:

Los libros que escribimos con Diego y con Martina, los que llamamos "los libros negros" –incluso desde el diseño eran para ese momento muy novedosos-, son libros (con todo el cariño) viejos. Los escribimos hace 17, 18 años y ahora me doy cuenta que éramos muy jóvenes. Si bien tienen mucha actualidad, y yo les tengo mucho cariño porque los escribí con Diego y con Martina a quienes conocía por haber sido compañeros en otras escrituras y porque considero que realmente fueron libros de autor: ahí decididamente "metimos cuchara" en lo que se escribía. La editorial ya nos tenía confianza por lo que habíamos escrito antes, nos dieron la posibilidad de ver qué podíamos hacer con la enseñanza de la literatura. (2017: 1)

En efecto, este manual fue publicado en 1999 y escrito por Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo y Martina E. López Casanova. Constituye un caso interesante pues reaparecen en esta propuesta varias lecturas vinculadas a la problemática de los géneros y las sexualidades.

Por ejemplo, para abordar los mitos, se selecciona una poesía de Muriel Rukeyser que hace foco en el tema de la mujer en la sociedad. El mismo se titula "Mito", retoma el complejo de Edipo pero propiciando una mirada que reflexione sobre el silenciamiento de las mujeres en la literatura universal. Dice el escrito:

Mucho tiempo después, Edipo, viejo y ciego, recorrió
los caminos. Sintió un olor familiar. Era
la Esfinge. Edipo dijo, "Quiero hacer una pregunta.
¿Por qué no reconocí a mi madre?". "Diste la
respuesta equivocada", dijo la Esfinge. "Era la
única respuesta acertada", respondió Edipo. "No",
dijo ella.

"Cuando pregunté, qué camina en cuatro patas a la
mañana,
dos al mediodía y tres al ocaso, contestaste:
el Hombre. No dijiste nada sobre la mujer."

"Cuando dices Hombre", replicó Edipo, "incluyes a las
mujeres también. Todos lo saben." Ella dijo, "Eso es
lo que tú crees". (De Luca y otros, 1999: 32)

La problematización se refuerza con la inclusión de la siguiente actividad:

* Lean el siguiente poema de la escritora contemporánea estadounidense Muriel Rukeyser y observen la recreación que realiza del mito de Edipo. ¿Cuál es la re- presentación del mito que se construye? Interpreten la afirmación "Todos lo saben" a partir del planteo que se hace en la tragedia. (De Luca y otros, 1999: 32)

La consigna invita a discutir acerca de la temática del androcentrismo lingüístico y sus implicancias: el silencio, la omisión o la invisibilización de las mujeres mediante el uso del lenguaje masculino que se impone como universal. Esta es una temática completamente vinculada con la enseñanza de la lengua que, hasta entonces, solo había aparecido tímidamente con la incorporación del poema "Sexa", antes mencionado.

Aparecen además, otra serie de menciones interesantes. De Luca explicaba en la entrevista:

Hace 17 años atrás no hablabas de género y sexualidades: no había una ley. Hoy en día que los libros traten esos temas es casi un imperativo; no es algo de rebelión, al contrario. Sin embargo, aquí hubo un imperativo que, como te contaba Diego [Di Vincenzo] salió un poco de mí y ellos [Di Vincenzo y López Casanova] se incentivaron fuertemente, en incluir mujeres: aparece Virginia Woolf, Hebe Uhart, Clarice Lispector para la literatura argentina. De hecho, también aparece Puig desde una mirada bien distinta, una mirada *gay* en muchas cuestiones y que no era un autor que solía aparecer en textos sobre literatura. Por su puesto que no desde la teoría de género porque de esto hace 18 años atrás. Yo ahora tengo 50 años, en esa época tenía 32 (De Luca, 2017: 2).

De Luca muestra el trabajo transgresor que significaron esas incorporaciones. En relación a Julio Cortázar, éste comienza a formar parte del nuevo canon de lecturas literarias que propicia la Ley Federal de Educación; no obstante, el recorte que se realiza de su obra en este manual, tal como adelanta De Luca, es sugerente en relación con las cuestiones de géneros y sexualidades. El texto que se selecciona es el titulado "Las ménades", un cuento con un alto contenido sexual, que retoma el mito del mundo clásico, recreándolo. Así, el relato transcurre en una pequeña ciudad aburguesada en cuyo principal teatro –del que premonitoriamente se dice que "tiene caprichos de mujer histérica"– va a tener lugar un excepcional concierto, dirigido por un maestro, que cumple sus bodas de plata con la música. El entusiasmo que despierta la interpretación de las piezas va *in crescendo*, hasta que, al final, se produce una invasión del escenario por parte del público, una adoración excesiva por el Maestro y los músicos. Una orgía en la que el público se entrega a un desenfreno de acercamiento al objeto de su adoración.

El cuento tematiza lo sexual, incluso, animalizado. Esta es una novedad en el campo de la manualística, que será reforzada por otras lecturas que también forman parte de este libro de texto. Por ejemplo, aparece también una serie de sonetos de

Petrarca, acompañados por consignas que incitan una reflexión acerca de los modos de pensar las relaciones amorosas. Así, se pide a los estudiantes:

Observen las características de otras relaciones amorosas ficticias: entre Cenicienta y el Príncipe, entre Marge y Homero Simpson. ¿Cómo se presentan esas relaciones? ¿Qué modos de ser mujer y varón implican? Propongan ustedes otro tipo de relación que les resulte más interesante. (De Luca y otros, 1999: 78)

Como es posible notar, no solamente se anima a los lectores a cuestionar los modos de ser pareja tradicionales, sino que se da un paso más: se invita a imaginar, a proponer otra forma de relación “más interesante”. Lo que sale a la luz es que tanto las identidades genéricas como los roles asignados a las mismas responden a una jerarquización sociocultural, que los mandatos para varones y mujeres obedecen a una ideología dominante que no es estática, ni permanente, ni homogénea.

Este tipo de actividades aparece en varios fragmentos del manual, incluso, cuando se realizan cruces entre literatura y cine. Así, frente a la recomendación de ver la película *Thelma y Louise*, de Riddley Scott se pide que:

* Respondan a partir del debate: ¿Cómo aparece el camino para las protagonistas? Resuman y generalicen: ¿qué tipo de obstáculos encuentran en él? ¿Desde qué punto de vista –masculino o femenino– es mostrado y recorrido ese camino? ¿Qué efectos de sentido crea que se elija ese camino? (De Luca y otros, 1999: 80)

Incluso más adelante, en relación con la inclusión del texto “Cuento del doctor en medicina” de Geoffrey Chaucer, se proponen consignas similares. El mencionado cuento, tiene como personajes principales a un caballero rico en honorabilidad y riquezas, llamado Virgilio y a su hija, una muchacha de catorce años, que se describe como virtuosa, bella, sensata, casta de cuerpo y alma, discreta, entre otros atributos similares. Un día, la adolescente va con su madre al pueblo para asistir a un servicio religioso y allí es vista por un juez que ejercía las funciones de gobernador de distrito. Este juez, llamado Apio, enceguecido por los atributos de la joven, elabora un plan macabro para quedarse con ella: a cambio de perdonar una condena a un rufián

llamado Claudio, le pide a éste que invente una denuncia contra Virginio, sosteniendo que la muchacha no era su hija, sino una antigua esclava suya que fuera raptada cuando niña. Así, pide su restitución inmediata. Como era de esperar, Apio da la razón a Claudio, obligando a Virgilio a entregar a su hija. Cuando éste le comunica la decisión inclemente del juez, entre lamentos y sollozos esta sostiene:

- ¡Bendito sea el señor por concederme la gracia de morir de virgen! ¡Prefiero la muerte a la vergüenza y la ignominia! ¡Que se cumpla la voluntad de Dios!

Dichas estas palabras, le suplicó [a su padre] una y otra vez que no le temblara la mano al empuñar la espada, cayendo al suelo desvanecida. Deshecho en lágrimas y con el corazón destrozado por el dolor, le cortó la cabeza y la presentó al Juez. (De Luca y otros, 1999: 123)

Las actividades que acompañan la lectura de este controvertido texto, son las siguientes:

1. ¿Cuál es el conflicto que se narra? ¿Cuál es el móvil del conflicto?
2. ¿Cuáles son (y cómo) los personajes que detentan poder? ¿Tiene el padre algún poder?, ¿cuál?, ¿Qué poder tiene la hija?
3. Distingan la zona del relato de la zona del comentario. ¿Qué diferencias observan? ¿Qué modelo femenino propone? Fundamenten sus respuestas con el texto. (De Luca y otros, 1999: 124)

Razonar acerca de quiénes detentan el poder y acerca de los modelos femeninos que se proponen implica dejar entrever que estas cuestiones son modificables; pues son continuamente redefinidas socialmente. Esta serie de preguntas, se acompaña también con el recorte de un editorial titulado "Más penas para delitos sexuales", en el que se tematiza una reforma del Código Penal que incorpora nuevas figuras y agrava los delitos sexuales. Al respecto, se pide al estudiantado que debata:

- * ¿Qué concepciones que relacionan honestidad y sexualidad femenina siguen operando aún en el Siglo XX?
- * Comparen con el cuento. ¿En qué aspectos esa problemática aún se ve en el campo jurídico, según la nota periodística? ¿En qué frases hechas se registran

evaluaciones semejantes sobre la vida privada de las mujeres o sobre casos de ataque o acoso sexual? ¿Qué función social o ideológica tienen los “chistes” sobre estas cuestiones? (De Luca y otros, 1999: 124)

Las actividades apuntan incluso a transparentar otra forma de violencia sutil para denigrar al sexo femenino, la cual se acepta y se tolera socialmente al ampararse, veladamente, bajo el manto del humor: el chiste.

Pero este tipo de inquisiciones no acaban aquí: más bien, el manual las hace funcionar con todos los textos que incorpora, a partir de las actividades que los acompañan. Otro ejemplo está dado por la serie de preguntas tendientes a problematizar la obra teatral “Don Juan”, de Tirso de Molina. Entre otras interpelaciones, se pide:

* El apelativo “Don Juan” fue incorporado al lenguaje corriente. ¿Qué significa actualmente? ¿Ustedes lo usan? A través de una encuesta, averigüen a qué generación y clase social pertenecen las personas que lo utilizan. Relean también qué valorizaciones positivas o negativas implica esa calificación y comparen con los sentidos que tiene el personaje de don Juan en la comedia de Molière.

* ¿Les parece que existe algún equivalente lingüístico femenino del tipo “Doña Juana”? ¿Por qué será? (De Luca y otros, 1999: 134)

El impulso cuestionador de estas preguntas es reforzado mediante la incorporación de un fragmento de la “Conclusión” de *El segundo sexo* (1962), de la escritora francesa Simone de Beauvoir y, por último, mediante la invitación a planificar un simposio interno sobre:

(...) las diferencias sociales que implica ser varón o mujer adolescente en distintos momentos históricos: en la adolescencia de sus abuelos, de sus padres y en la adolescencia de ustedes. Investiguen por grupos previamente, contextualicen social e históricamente esas “adolescencias”. Después de investigar, expongan el resultado del trabajo y saquen conclusiones: ¿qué cambió y qué no? ¿La “adolescencia” es una categoría fundamentalmente biológica o social? Comparen con lo que significa en cada época “ser mujer” o

“ser varón” y “lo femenino” y “lo masculino”, más allá de la etapa de la adolescencia. (De Luca y otros, 1999: 134)

En términos generales, este manual de 1999 ya estaba pensando en cuestiones de géneros y sexualidades cuando la mayoría de los textos de esa época no lo hacía⁸⁵, sobre todo aquellas tendientes a visibilizar injusticias vinculadas a las mujeres. Las actividades representan un desafío teórico que potencia las preguntas sobre las posibilidades estéticas del género y los montajes políticos de los textos de la cultura. En relación a los envíos que habían posibilitado este modo de pensar el manual, De Luca sostuvo:

Yo te diría que hay dos inspiraciones: una es lo que me demandaba mi labor como docente en el secundario: veía que a medida que leíamos los textos en las aulas y charlábamos, esta manera de encararlos pensando en el Otro (sea el Otro hombre, mujer y Otros, blancos, negros, cabecitas, lo que fuera) era muy productivo para pensar la literatura. La otra, -y creo que por eso el equipo abrazó esta manera- es que los autores somos productos del Joaquín V. González y desde ahí había una visión por ese lado. Esto lo veo también en Daniel Link, que es egresado del Joaquín, que es un semillero que nos permitió pensar de este modo, aunque sea en diferentes épocas porque no coincidimos en el cursado. (2017: 2)

163

Como principales exponentes de estos envíos, De Luca reconoce a docentes como Isabel Vasallo, Irma Cuña de Silberstein, Silvia Calero y Delfina Muschietti. No obstante, todavía no aparecen preocupaciones relativas a la heteronormatividad ni se debate sobre las denominadas sexualidades disidentes.

La última serie se denominó “Claves” y se compuso por tres libros destinados a los primeros años de la escolaridad secundaria. El manual que se toma por caso para su análisis es el correspondiente al noveno año, titulado *9 Lengua EGB*, escrito por Fernando Avendaño y Diego Di Vincenzo, y publicado en 2001.

⁸⁵ Más adelante se analiza los excepcionales casos de los manuales *Literator IV y V*, escritos por Daniel Link y publicados por Del eclipse, en 1994.

En este manual es posible observar también que si bien prima la mirada heterosexual obligatoria, aparece la ya casi obligada mención a la mujer que puede pensarse por fuera de los límites del ámbito privado. Así, cuando el manual desarrolla contenidos vinculados con la entrevista, se retoma la figura de Gabriela Crespi, a quien se la presenta de este modo:

Trabaja entre flores y jardines, tiene por hobby competir a bordo de un auto de carrera y disfruta de ambas actividades, aunque parezcan tan diferentes entre sí. Ama su profesión y adora la velocidad. Ella es Gabriela Crespi, la hija de Tulio, un reconocido constructor de autos de fórmula y Turismo Carretera. Estudió jardinería y floricultura y participa –con éxito- en carreras de la Copa Corsa. Se inició en el automovilismo a los 29 años (...). Ahora, desde sus 34, reflexiona acerca de esta particular doble vida y no pierde a oportunidad para resaltar que el ambiente del automovilismo es “machista y discriminatorio”. (Avendaño y Di Vincenzo, 2001: 106)

En la presentación se refuerza que su lugar como mujer es el de la delicadeza: ser corredora es hobby, su trabajo real está entre las flores. Incluso en la entrevista, Crespi declara que esas actividades no siempre son opuestas, hay algunos puntos en común, por ejemplo: “en los días de lluvia es necesario conducir como una señorita. Hay que hacer todo despacio y con suavidad”. Ser una “señorita” implica la lentitud y la suavidad. Pero más adelante aclara –o mejor dicho, oscurece–:

Competir en una actividad tan masculina como el automovilismo no te quita la femineidad que puede tener una mujer para hacer un ramo de novia (...) La mujer tiene su costado amoroso, dulce y femenino. Pero no le hagas nada porque te saca las garras y te muerde” (Avendaño y Di Vincenzo, 2001: 107).

A pesar de la novedad que implica visibilizar en un manual la figura de una mujer que se desempeña en un ambiente señalado como masculino, lo que se pone de manifiesto es que la participación en ese ambiente no es contradictoria con la imagen tradicional de la mujer: amorosa, dulce, tranquila, suave. Aunque en 2001 la lucha feminista ya tiene más visibilidad, lo cierto es que su aparición se hace a través de una

construcción estereotipada. Y lo que es aún más peligroso: los estereotipos de mujer son construidos desde una voz aparentemente disruptiva.

2.2. El caso Kapelusz

Al igual que en el caso de Santillana, el modelo económico liderado por el ex ministro de economía Domingo Cavallo, introdujo transformaciones profundas en la editorial. La privatización de servicios, la apertura de la economía y la desregulación de diversos campos de actividad originó un debilitamiento de las instituciones nacionales y se sentaron las bases para que los intereses privados aparecieran en escena. Así, en noviembre de 1994, la casa editorial argentina pasó a formar parte de un consorcio de medios y se transformó en una filial del Grupo Editorial Norma, empresa especializada en la edición y comercialización de libros, que tiene también como filial a Parramón Ediciones⁸⁶. Di Vincenzo decía al respecto:

En los 90 compra Kapelusz un grupo colombiano que es el grupo editorial Norma, que todavía la tiene. ¿Viste que dice Carbajal ahí adelante? Bueno, en realidad, el grupo Carbajal es una empresa colombiana que opera en todos países de habla hispana, es el único grupo editorial latinoamericano. Es una familia colombiana que empezó con la editorial y que tiene otras empresas vinculadas con el papel. Tienen una empresa que hace tarjetas magnéticas, o de crédito, otra que hace directorios telefónicos. Y ahora todo es de los colombianos. (2014: 2).

Que “ahora sea todo de los colombianos” es un proceso que fue posible por las decisiones políticas, que reactivaron la dicotomía Estado/ mercado:

El primero era el lugar de todos los pecados, defectos y errores, y en el mejor de los casos se lo consideraba “un mal inevitable”. El mercado, por su parte, era

⁸⁶ Parramón ediciones es una editorial catalana que nació en 1959 de la mano de José María Parramón e inició sus actividades como un centro de enseñanza por correspondencia. Actualmente, está especializada en libros de dibujo y Pintura, Manualidades, Artes y Oficios, Música e Infantiles. El estudio de su caso revela que la consolidación del sector editorial no es solo disputada por las grandes compañías del sector, sino que a una escala inferior, también se producen movimientos que buscan mejorar la eficiencia de los negocios y aprovechar las posibles sinergias.

el espacio de todas las virtudes y potencialidades. El Estado, habitado principalmente por burócratas y políticos, por lo general ineficientes, incapaces y corruptos. En cambio, los emprendedores, en tanto sujetos protagónicos del mercado, se controlaban a sí mismos a través de un sistema de premios y castigos, tan inapelables como "objetivos". (Tenti Fanfani 2007: 16)

De esta manera, también se hace evidente en el análisis del caso de la editorial Kapelusz, el modo en que las lógicas de marketing comenzaron a ser protagonistas en el campo de la manualística en estos años. A pesar de la compra de Kapelusz por parte de Norma, el funcionamiento real de la editorial, solamente es medido por los colombianos en términos monetarios: no importa lo que se imprima, importa lo que se venda. La mercantilización pedagógica en su máximo esplendor. Afirmaba Di Vincenzo en relación con esto:

Lo que nosotros [quienes pertenecemos a la empresa en Argentina] queremos es que Kapelusz sea una empresa que se autosustente, que sea rentable, no quedar pegados de la casa matriz porque eso te da muy poco margen de maniobra... si vos estás todo el tiempo perdiendo guita, ellos te van a fastidiar: no con lo que editás, pero sí con el inventario que tenés, con la guita que gastás, y se empiezan a meter: ¿para qué vas a tirar tantos? ¿Dónde los vas a vender? Por eso está bueno tener independencia... la verdad que los colombianos no molestan, a ellos ¿qué les importa? (2014: 3)

Se hace evidente que los manuales de la editorial Kapelusz son concebidos principalmente como un elemento de mercado, situando en segundo lugar la importancia cultural y social de su circulación. Lo que subyace es un modelo educativo que puede caracterizarse como clientelístico privatizante (Puiggrós, 2010). Clientelístico porque priman los intereses de particulares frente a la política pública; privatizante porque introducen a la escuela al mundo de los "negocios".

En esta etapa, Kapelusz publicó tres series, todas ellas muy reconocidas por docente de lengua y literatura, y de amplia llegada a las bibliotecas públicas y escolares. Son las que se listan a continuación:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autor/es
Arquetipo	<i>El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española</i>	1994	Alicia Susana Montes de Faisal
	<i>El texto como fuente de goce y apertura. Literatura iberoamericana y argentina</i>	1997	
Nuevos Diálogos	<i>Lengua 8 E.G.B.</i>	1997	Carmen Bavio Cora Céspedes
	<i>Lengua 9 E.G.B.</i>	1998	
Puntos Suspensivos...	<i>Lengua 7</i>	2002a	Carmen Bavio María Silvia Chozas Silvia María Falbo
	<i>Lengua 8</i>	2002b	
	<i>Lengua 9</i>	2002c	

Si no está roto, ¿para qué arreglarlo?

Los primeros libros que publica Kapelusz en esta etapa tienen continuidad con los anteriores: son manuales de autor, ideados por Alicia Susana Montes de Faisal⁸⁷. La serie propuesta se denominó “Arquetipo” y constó de dos libros complejos sin especificación de uso para un nivel educativo en particular. Uno de ellos, abordaba textos literarios de la literatura española y el otro, de la literatura argentina e hispanoamericana.

Otra singularidad de la constitución de esta serie está dada por el extenso periodo de tiempo que existe entre la publicación del primer libro de la serie y el segundo: mientras que *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura Española* pudo usarse en las aulas en 1994; el segundo manual, centrado en la literatura iberoamericana y argentina, se publica tres años más tarde, en 1997. Estas dos características –el sello de autor y la distancia temporal entre las dos propuestas de la serie– evidencian el carácter de bisagra de estos libros, que funcionan en una etapa de transición entre un modo de pensar el manual y otro.

⁸⁷ Es Profesora de Letras por la Facultad de Historia y Letras de la Universidad del Salvador (Buenos Aires). Es doctora en Filosofía y Letras por la UBA, y allí mismo terminó su investigación posdoctoral en Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Teoría Literaria II de FyL-UBA.

Lo cierto es que la diagramación de los libros comenzó en 1993, a la par de las primeras discusiones en torno a la Ley Federal de Educación. No obstante, los CBC aún no habían sido elaborados –esto ocurre en 1995– por lo que estos manuales no concuerdan con lo allí estipulado. Por un lado, la separación entre los objetos lengua y literatura es tajante: las preocupaciones de los libros de esta serie atañen solamente a los estudios literarios, no se atienden aquí cuestiones relativas a la enseñanza de la lengua. Al respecto, Montes sostuvo en una entrevista realizada en el marco de esta tesis que:

En ese momento yo era jefa del Departamento de Lengua en el colegio en el que trabajaba, profesora de Literatura en el marco de un diploma internacional (International Baccalaureate Org.), estaba haciendo talleres de escritura con Nicolás Bratosevich y en Casa Cultura que funcionaba en Editorial Sudamericana. Esto hizo que no solo estuviera leyendo mucho sobre constructivismo, teoría literaria, talleres de lectura y escritura, y escribiendo ficción, sino que surgieran muchas ideas en torno a un cambio de enfoque de la enseñanza, más hacia el lado del constructivismo. Recuerdo que fue un momento de mucho replanteo, y muchos proyectos. (2017: 1)

168

Esto resulta significativo, si se tiene en cuenta que circularon en una época signada por la pérdida de autonomía de la literatura en las aulas, puesto que, aunque el primero de estos textos comienza a ser publicado en 1994, se reedita muchísimo, hasta 1998.

Ambas propuestas cuentan con un título sugerente: “El texto como fuente de goce y apertura”. Lo que se pone en escena con este gesto es un debate propio del campo de la didáctica de la literatura que se inaugura en aquellos años, y que se oficializa a partir de la publicación, en 1989, de *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*, de Gustavo Bombini. Este resulta un libro fundante en nuestro país para el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, ya que instala el debate sobre el alcance que tiene la práctica de leer y enseñar literatura en las aulas. Básicamente, lo que se propone en dicho libro es que la enseñanza escolar de la literatura había quedado subsumida en una visión enciclopedista de la historiografía literaria que reducía la tarea interpretativa de la lectura a la dilucidación de un único

sentido dictaminado por la figura del autor, (Bombini, 1989; Caisso y Rosa, 1987). Por el contrario, aquí la apuesta es comenzar a poner en contacto directo a los lectores con el texto para lograr una lectura placentera que posibilite luego un acercamiento crítico al mismo⁸⁸.

Sobre el impacto que las discusiones teóricas propias de la enseñanza de la literatura tuvieron en sus manuales, la autora explica que:

Había hecho en 1989 (en Extensión de FyL, UBA) un taller de escritura con Maite Alvarado y me conecté también con Gloria Pampillo, en cuya cátedra, Taller de Expresión I, comencé a trabajar más tarde cuando ella se jubiló, en 2006, y todavía lo sigo haciendo (Ciencias de la Comunicación, UBA). Es decir, supongo que a partir de mi vínculo sobre todo con Maite Alvarado en sus talleres, comencé a replantearme ese tema. (...) Cuando publiqué mi libro de literatura española, también salió uno de Link con un enfoque parecido, aunque más transgresor en la selección de materiales. Creo que había un clima de época que fue muy productivo pues también comenzaron a verse los efectos de las enseñanzas de Ludmer en el área de Teoría. Recuerdo, que no me alcanzaban las horas para leer, hacer, ir a cursos. (Montes, 2017: 1)

En relación con la potencialidad de las clases de Josefina Ludmer, Analía Gerbaudo escribió un análisis en el que evidencia las huellas de sus enseñanzas en el primer momento de la posdictadura, huellas que se demostrarían años después, a partir de las derivas de estas clases en la renovación de los campos de la crítica y de la didáctica de la literatura en Argentina. Dice Gerbaudo, acerca de las clases de Ludmer que éstas fueron:

(...) una de las usinas teóricas de la universidad argentina de la posdictadura, tanto por sus operaciones de importación como por las de invención y estímulo a la producción categorial desde una singular posición epistemológica que revisa las formulaciones expandidas sobre los conceptos "escritura", "teoría" y

⁸⁸ Para más información acerca de los inicios de estas discusiones, del impacto de *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*, de Gustavo Bombini en el campo de la didáctica de la lengua y la Literatura, y las derivas de este debate, ver Ingaramo, Ángeles (2012). "La didáctica de la literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas". *Álabe* 6. [www.revistaalabe.com]

“práctica”. Una producción que, lejos de la ingenuidad o la desactualización, se tramaba a partir de un diálogo activo con los últimos desarrollos del campo: un estado del arte urdido a contrapelo de las políticas represivas hegemónicas hasta hacía muy poco tiempo. (2016: 199)

A partir de toda esta herencia teórica y epistemológica, los manuales de Alicia Montes de Faisal, son presentados como “antimanuales” en la medida en que intentan hacer algo diferente a lo que se venía haciendo. Se especifica en el prólogo:

Creemos que la única manera de justificar la publicación de un nuevo manual es transformándolo en un “antimanual”, esto es: un espacio de cuestionamiento de la literatura, un lugar de múltiples lecturas donde el texto vuelve a ser centro, primero como placer y después como plataforma para la crítica personal, que puede apoyarse en aspectos teóricos e informativos, relegados a un segundo plano.

Pretendemos que este “antimanual” se parezca más a un laberinto rizomático que a una autopista de altas velocidades, que sale de la Edad Media para llegar inevitablemente al primer tercio del siglo XX. (1994: XI- XII)

En ambos “antimanuales” puede observarse nítidamente la preocupación por el protagonismo del texto literario, puesto que cuentan con más de 360 hojas dedicadas casi exclusivamente a la recopilación de literatura. Por otra parte, también se observa una extensión del canon literario, sobre todo en el libro de texto dedicado a la enseñanza de Literatura Iberoamericana y Argentina –publicado en 1997 por vez primera–, en el que se evidencia una apertura del canon que permite presentar, en una misma unidad, autores como Walsh, Cortázar, Girondo, Caloi, aforismos y *graffittis*, y también “El matadero” de Echeverría y “Yo vengo a ofrecer mi corazón” de Fito Páez. Decía Montes en relación con esta tensión entre el deseo de apertura del canon y las características propias del mercado editorial:

Kapelusz era, y creo que lo sigue siendo, una editorial bastante tradicional así que no podía ir con un planteo revolucionario, ya que ellos querían hacer un buen producto que se vendiera, y por otro lado sea accesible a los profesores, que no siempre tenían la formación necesaria para usar un texto que pusiera

todo patas para arriba. Así que yo traté de combinar los textos canónicos en ese momento en la enseñanza secundaria con otros que produjeran un diálogo que desautomatizara las lecturas cristalizadas sobre los textos del canon escolar. De modo que iba cruzando textos de una época, con textos de otras, o textos inesperados (teoría, noticias, etc.) para ir organizando una suerte de contexto en el que las obras cobraran nuevos sentidos, y la lectura del estudiante no fuera la repetición de lo que el profesor decía o el resultado de adivinar lo que debería decir para que al profesor le gustara. Buscaba abrir la posibilidad de nuevos efectos de sentido. (2017: 2)

No obstante, en términos de género, esta apertura no tiene consecuencias interesantes. Por ejemplo, en el manual dedicado a la enseñanza de la literatura española, aparece un solo cuento escrito por una mujer: "Pecado de omisión" de Ana María Matute. Pero además, tampoco aparecen textos problematizadores, no se encuentran actividades que inviten a leer de otro modo los clásicos, no hay autores nuevos que desestabilicen la matriz heteronormativa. Al respecto, explicó la autora:

La verdad es que la cuestión del género sexual no entró por lo menos conscientemente en el armado, no era un tema que se debatiera tanto en ese momento, aunque si había leído algunas cuestiones de género. No he vuelto a leer mis libros de entonces, pero seguramente hoy muchas cosas las vería de otro modo. (...) Todo lo que yo proponía para finalmente ser aprobado y quedar, debía pasar una suerte de filtro cuyo principal ingrediente era que fuera aceptado como un libro no tendencioso, que pudiera ser leído en colegios católicos, y que los profesores pudieran entenderlo y leerlo. Nada fácil; debía servir tanto "para un roto como para un descosido". (2017: 2)

A partir del año 1997, Kapelusz vuelve a lanzar al mercado una doble propuesta: por un lado, lanza el segundo texto escrito por Susana Montes de Faisal, dedicado a la literatura Iberoamericana y Argentina, y por el otro, apuesta a la publicación de la serie *Diálogos*, mucho más próxima a los lineamientos establecidos por los CBC y a las propuestas editoriales de la competencia. Esta última, estuvo a

cargo de Carmen Bavio y Cora Céspedes⁸⁹. Los libros que la conforman ya visualizan en sus títulos esta renovación, enfatizando que se correspondían con los postulados vigentes para la Escuela General Básica. Además, en el interior del manual, es notable cómo la literatura pierde espacio frente a los aprendizajes lingüísticos y el modo en que el canon escolar tradicional estalla con el ingreso de textos como grafitis, historietas, guiones de cine, entre otros. Pero además, cobra mucha importancia la presencia de la imagen: todas las páginas se pueblan de fotografías y gráficos que consecuentemente, restan protagonismo al lugar anteriormente reservado para los textos literarios y las actividades.

En términos de perspectivas sexogenéricas, todavía no hay sorpresas: se mantiene una pretendida preocupación por conservar estos debates silenciados y actividades que se enfoquen en cuestiones lingüísticas. Por ejemplo, en relación con el canon, de los cuarenta textos literarios que componen el corpus, solamente tres fueron escritos por mujeres. Las autoras son: la consagrada Silvina Ocampo –esta vez, con su cuento “Celestina”–, la salteña Juana Manuela Gorriti y la cuentacuentos contemporánea, Viviana García. Los tres textos se encuentran en uno los apartados titulados “Para seguir leyendo”, una especie de “yapa” o *bonus track* que no es acompañado por reflexiones teóricas ni actividades de resolución. Simplemente están allí.

Por otra parte, en lo referido al contenido de los cuentos, se encuentra otra vez una serie de personajes que actúan perpetuando modelos identitarios impuestos histórica, social y culturalmente por la matriz heteronormativa. Por ejemplo, para el término masculino, aparecen oficios y profesiones que requieren de valentía y esfuerzo, como ser sargentos, cabos, dentistas, pescadores, futbolistas, agrimensores, cuidador de cementerios. Por el contrario, asociados al componente femenino, los personajes de los cuentos cumplen funciones filiales: son esposas, hijas, abuelas, madres... o solteras en edad de casarse. En relación con este último rol, es interesante detenerse en un fragmento de la obra teatral de Gregorio de Laferrère, *Las de Barranco*. La estructura argumental del relato tiene que ver con una madre viuda con serios problemas económicos que obliga a sus hijas a aceptar los regalos de

⁸⁹ Tanto Carmen Bavio como Cora Céspedes, se dedican a la docencia, la investigación, el diseño y la transferencia de metodologías y la creación de materiales y medios educativos.

sus pretendientes, como una forma de sobrevivir. La figura de la madre –mejor dicho, la viuda, pues ese es el carácter que se le da–, cumple un papel susceptible de ser criticado. No obstante, al estar ubicado en el apartado “Para seguir leyendo” no hay actividades que colaboren con una lectura que ensaye la desautomatización de los roles de género.

Por su parte, y en relación con la serie “Puntos suspensivos...”, publicada por primera vez en 2002, constituye una propuesta más bien práctica que se plantea como propósito principal “brindarles las herramientas indispensables para que puedan afianzar los conocimientos adquiridos en el aula” (2002: VII). La serie completa está formada por tres libros: “Lengua 7”, “Lengua 8” y “Lengua 9” y fue escrita por las autoras Carmen Bavio –quien ya venía trabajando para la editorial Kapelusz–, María Silvia Chozas⁹⁰ y Silvia María Falvo⁹¹.

Cada propuesta, se compone de tres libros diferentes: por un lado, el manual para el alumnado planteado como una carpeta de actividades, con hojas troqueladas y agujereadas en los márgenes para incluir en las carpetas de clases de los estudiantes. Además, un libro para docentes en el que se especifica la fundamentación de la propuesta, la distribución de los contenidos y se detalla una escueta bibliografía relacionada, básicamente, con cuestiones propias del campo de la lingüística. Por último, una antología de textos literarios y no literarios para que quienes lean “experimenten personalmente el placer de la lectura” (Bavio y otras, 2002: VII).

En la Antología reunida para 8º año tampoco se leen textos transgresores. Aparecen, no obstante, una serie de cuentos contemporáneos cuyos personajes femeninos, finalmente, tienen una profesión u oficio: telefonista, cocinera, enfermera. En relación con los personajes masculinos, estos siguen la línea ya expuesta. Las relaciones de pareja también se construyen desde la heterosexualidad obligatoria.

Al respecto, Susana Montes decía:

⁹⁰ Es Licenciada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es docente de Griego en esa institución y profesora de Castellano y Latín en el Instituto Libre de Segunda enseñanza, dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

⁹¹ Es Maestra y Profesora de Letras. Alterna su carrera docente con el diseño y la producción de materiales para estudiantes publicados por Kapelusz.

Pensé que en el 83 había vuelto la democracia y en los 90 todavía costaba sacarse ciertos preconceptos. Las editoriales buscan ganar dinero no revolucionar el mercado editorial con manuales y eso lo fui aprendiendo a costa de muchos “esto no se puede” o “mejor busque otro texto”, y yo trataba de ser fiel a mi idea y al mismo tiempo que no me rechazaran todo lo que proponía porque se acababa el libro (2017: 4).

Lo que se entrevistó con el análisis de los manuales seleccionados es que a pesar de que autoras como Montes trataran de correr los límites que ponía la empresa, durante esta etapa, existió en Kapelusz un cuidado por no suscitar polémicas, por sostener los elementos dominantes sin someterlos a discusión a fines de garantizar que el libro atravesara los muros de las librerías e ingresara a las aulas. Después de todo, ese fue el modelo de la etapa anterior y si no está roto... ¿para qué arreglarlo?

2.3. El caso Del Eclipse

Con la llegada de Santillana a nuestro país, a fines de los años 80 y comienzos de los 90, la presencia de las estructuras multinacionales comenzó a hacerse sentir. Al respecto, Itsvan Schritter explicaba:

Los monopolios manualeros españoles, en los 90, hicieron trizas toda posibilidad de que una pequeña empresa se dedique a hacer manuales... fijate que desde entonces no hay empresas chicas que los hagan, porque es imposible competir con la distribución. Ni hablar desde la aparición de Tinta Fresca, con la que Clarín hizo tambalear hasta a Alfaguara... no se puede competir con semejante nivel de difusión...La problemática comenzó en los 90, con la entrada de Alfaguara. De Santillana, en realidad (2014: 2).

Las estrategias neoliberales que tuvieron lugar en nuestro país con el gobierno de Menem imprimieron a la educación la lógica de mercado también visible en el caso de Ediciones Del Eclipse. Esta lógica es caracterizada por la transnacionalización de los capitales que se dedican a esta actividad y su efecto es hartamente conocido: un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a aprender y enseñar; y la formación

de monopolios editoriales que actúan principalmente en las escuelas. Al respecto, José Luis De Diego asegura:

Como es sabido, la gestión Menem pone en marcha una serie de transformaciones que suelen resumirse en la fórmula *Reforma del Estado*; de entre ellas, resultan pertinentes el proceso de privatizaciones, la paridad cambiaria y, como consecuencia, la fuerte concentración del capital monopólico. (2006: 3)

En la misma línea, la fundadora de Ediciones Del Eclipse, Rosario Charquero, advertía sobre esta situación:

A partir del año 1998, debido a la crisis económica en Argentina y a raíz de la irrupción de las empresas multinacionales en el mercado del libro de textos, con una presencia muy fuerte, comienza haber una modificación importante en el mercado que nos obligó a ubicarnos en un lugar que no estábamos en condiciones de afrontar. La modalidad de trabajo comenzó a modificarse: un libro en el año 2000 se consideraba novedad durante tres años, actualmente todos los años hay novedades en el libro de textos, con todo lo que eso conlleva, no solamente para las editoriales en el esfuerzo por producir contenidos nuevos año a año, sino también lo que produce en el público: los libros no pueden pasarse de mano en mano a lo largo de tres años porque de un año a otro el libro se modificó. (Charquero, 2007: web)

Es sabido que no hace mucho tiempo, un manual permanecía al menos 10 años en las aulas. Sin embargo, a partir de esta etapa, esto se transforma en una situación completamente inusual ya que la renovación que el mercado impone es constante. Carolina Tosi (2010), explica que este fenómeno se debe a la competencia despiadada y a que la novedad es lo que "vende", año tras año las editoriales presentan productos para cada nivel de la enseñanza, destinados a diversos públicos con la intención de cubrir diferentes nichos de mercado.

Si bien la editorial venía sobrellevando los embates acaecidos en la industria editorial durante los años 90, ninguna de las apuestas innovadoras llevadas adelante pudo ir contra lo sucedido a partir de la crisis del 2001 en nuestro país. En el plano de

las editoriales pequeñas e independientes, como es el caso de Del Eclipse, debieron enfrentar los grandes cambios ocurridos en el mercado y adaptarse a la nueva situación. Decía Charquero:

A partir de la crisis del año 2002 Ediciones Del Eclipse sufrió una fuerte caída en las ventas y a su vez hubo un cambio en la forma de comercializar el libro de texto: el promotor de libros en las escuelas se convirtió en vendedor. Este cambio fue verdaderamente arrollador ya que se estaba saltando el canal de venta, la librería, lo cual quedó asentado en varias denuncias que éstas iniciaron a las editoriales. El problema fue que estas nuevas modalidades de emergencia ante la crisis que se vivía en Argentina, ese "sálvese quien pueda", comenzó a constituirse como realidad, las editoriales vendían en forma directa a las escuelas con el mismo o mayor descuento que hacían a las librerías. (2007: web)

Fue así como, a partir del 2002, la editorial Del Eclipse dejó de producir libros de textos. Si bien mantuvo su identidad y la calidad de sus productos, la crisis del manual fue tan fuerte que debieron reorientar su trabajo hacia otro horizonte. Así, la editorial es reconocida actualmente por sus colecciones de literatura infantil, ya que ingresaron los libros álbum a nuestro país, encontrando una zona de vacancia en el mercado que les permitió subsistir.

Apuntamos a un segmento que nos conocía, que esperaba ansiosamente nuestras novedades y así, nos apoyamos en nuestra marca, en nuestro prestigio ganado a través de más de diez años. Esto es lo que nos impulsó y nos volvió a reciclar. (...) A raíz de la crisis, habíamos perdido un lugar en el mercado a nivel de libros de textos. Yo tenía varios proyectos en el aire y, haciendo una evaluación acerca de qué le podía dar continuidad a la empresa, (...) siempre buscamos ser innovadores, por lo tanto, se me ocurrió contactar a Itsvan Schritter para que, dentro de lo que es Ediciones Del Eclipse con sus propuestas serias y sólidas, se pudiera brindar algo nuevo. Y lo que surge, entonces, es la colección Libros-álbum. Esta colección también fue muy bien recibida por el público porque lo poco que había en el país era importado y muy

caro. Además, eran libros muy codiciados por el público y a partir de la crisis se frenaron estas importaciones. (Charquero, 2007: web)

Se hace evidente aquí lo que afirma con muchísima claridad Cristian Molina en *Relatos de mercado. Literatura y mercado editorial en el Conosur (1990- 2008)* acerca de lo que sucedía en Argentina después de los 90:

Si bien algunas editoriales independientes desaparecieron o se fusionaron a los grupos nacionales, otras nacieron (...) De este modo, mientras la lógica de funcionamiento de los Grandes Grupos es "estrictamente comercial", la de los sellos independientes es concebida como un medio para difundir ideas, arte y/o conocimiento, más que como empresas con fines de lucro. (2013: 55)

Rosario Charquero disfrutaba la posibilidad que le proporcionaba ser una editorial independiente y manifestaba: "Una de las libertades es el placer que tenemos de poder hacer lo que deseamos, pero es muy difícil construir un espacio como editorial independiente cuando hay enormes estructuras multinacionales que compiten en todos los niveles de propuestas editoriales" (Charquero, 2007: web).

El caso de Ediciones Del Eclipse se encuentra en un punto intermedio entre aquellas grandes corporaciones y las editoriales independientes, en tanto no desaparece, pero se reinventa: es conducida de modo obligatorio a una renovación de su perfil, a moverse para cubrir un nicho de mercado específico y alternativo, descuidado por los grandes grupos, como lo eran los libros álbum. No obstante, durante sus años de producción de manuales, los específicos de Lengua y Literatura se caracterizaron por su originalidad. Tres colecciones salieron al mercado:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autor/es
Literator	<i>Literator IV. El regreso.</i>	1994	Daniel Link
	<i>Literator V. La batalla final</i>	1994	
Para comunicarnos	<i>Lengua y Literatura 8º EGB</i>	1997	Marta Lescano Silvina Lombardo
	<i>Lengua y Literatura 9º EGB</i>	1998	
Lecturas y escrituras	8º	2001	
	9º	2001	
	<i>1 Polimodal</i>	2000	
	<i>2 Polimodal</i>	2000	
	<i>3 Polimodal</i>	2001	

Por un lado, en 1994 aparece la reconocida serie *Literator*, compuesta por dos manuales pensados para los últimos años de la escolaridad secundaria y escritos por Daniel Link⁹². Por otra parte, se prolonga y renueva la propuesta elaborada por Marta Lescano y Silvina Lombardo, con la serie *Para comunicarnos*, que incluía propuestas para 8º y 9º año y la posterior serie denominada *Lecturas y escrituras* que incluyó propuestas para toda la escolaridad.

Mientras que la primera serie constituye una novedad para el campo de la manualística, las series escritas por Marta Lescano y Silvina Lombardo se postulan más bien como un conjunto de soluciones prácticas a los docentes necesitados de nuevos consumos y productos reorientadores de su trabajo. Seguidamente, se analiza en detalle la propuesta escrita por Daniel Link, en tanto se erige como manuales que “rompieron el molde” en materia de géneros y sexualidades.

***Literator*, la ruptura del molde**

Los manuales propuestos por Ediciones Del Eclipse estuvieron signados por la actitud renovadora y desafiante. Un claro ejemplo son los elaborados por Daniel Link, el reconocido catedrático argentino formado originalmente como Profesor de Castellano, Literatura y Latín, y especializado posteriormente en estudios literarios, en medio de la renovación teórica que tuvo lugar en nuestro país durante los primeros años de la década del 80. Link fue alumno de Enrique Pezzoni y Beatriz Sarlo, entre otros reconocidos docentes. Además, se desempeñó como asesor editorial de Ediciones de la Flor y, desde 1990 está a cargo de la Cátedra “Literatura del Siglo XX” de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Las producciones de Link reflexionan sobre la necesidad de resistir a las clasificaciones, entendidas como sistemas de clasificación cultural y antropológica: de qué manera eludir aquello que tiende a congelar y encorsetar (los géneros, la ciencia, el Estado, las sexualidades rígidamente definidas). En esa dirección, en la entrevista que se le realizó en el marco de esta tesis, al hablar acerca del objetivo principal que guiaba su trabajo de escritura, sentenció:

⁹² Daniel Link es escritor y docente universitario en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Yo venía de trabajar intensamente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, lo que nos había servido para diagnosticar los principales déficits de la educación secundaria de aquel momento. El objetivo principal fue, pues, intervenir en la Escuela Media mediante la modernización de los contenidos y perspectivas analíticas relacionadas con el área de mi formación (principalmente la literatura, muy en segunda instancia la lengua). En el caso particular de (...) los *Literator*, [se trataba] de acercar la perspectiva del comparatismo a las aulas de la escuela media. (2014: 1).

Como es posible notar en las palabras de Link, se estaba al tanto de la modernización de los contenidos propuestos por la Ley Federal de Educación. No obstante, acerca de su consideración de las normativas oficiales emitidas por el ministerio, declaró: "Por supuesto que no [las tengo en cuenta]. Bastante hay que aguantarle al Estado como para encima tener en cuenta sus pesadillas pedagógicas." (Link, 2014: 2). En esa línea, es central lo que se destaca en el libro desde sus portadillas: es una antología y una serie de actividades sobre literatura. Los CBC salieron un año después y acabaron con ese lugar destacado para los textos literarios que propone esta serie –y también la propuesta por Alicia Montes en Kapelusz, como se ha detallado–. No obstante estas determinaciones estatales, la recepción del público lector fue tan buena que el libro siguió reimprimiéndose hasta 1997. En la tercera edición, se incluye una aclaración en la que el autor revela un gesto autobiográfico inusitado en los manuales escolares. Dice Link:

Escribí (es decir, armé, "edité") *Literator IV* en la mitad del camino de mi vida. Todos los aciertos y los errores del libro tienen que ver con una manera de haber vivido, con una manera de haber hecho una "carrera académica" y, fatalmente, con un destino. (...) La perspectiva que he querido reivindicar en este libro supone, todavía, un cierto heroísmo, un cierto sistema de creencias, una cierta apuesta. (1994: vi)

E inmediatamente después, cita un fragmento de *Escuela y Literatura* (1983) de Roland Barthes en el que, entre otras cosas, se destaca el papel específico de la literatura en la escuela:

El objetivo último es hacer temblar la diferencia (...) Hay que plantear las relaciones del sentido con "lo natural", asestado a las clases sociales por el poder y la cultura de masas, diré que la tarea de la escuela es impedir, si existe ese proceso de liberación, que la liberación pase por un retorno del significado. No hay que considerar nunca que las constricciones políticas sean un purgatorio en el que se debe aceptar todo. Al contrario, hay que poner en relieve siempre la reivindicación del significante para impedir el retorno de lo reprimido. No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo, sino de impedir los rechazos. (1994: vi)

Que el objetivo principal del manual sea "hacer temblar la diferencia" tiene amplísimas repercusiones. Perder el miedo a la crítica interna, aceptar que no hay premisas incuestionables, cuestionar las lógicas de la mercantilización pedagógica, entender que los valores no proceden del silenciamiento de la polémica; así como actuar en el reconocimiento de la complejidad que somos, constituyen claras apuestas del manual.

Particularmente en materia de género el texto intenta desarticular lo que Harold Garfinkel (1967) llamó la "actitud natural", es decir, una serie de axiomas incuestionables sobre el género, como por ejemplo: que es invariable, que hay solamente dos, que la dicotomía mujer/varón es natural, que los genitales son los signos esenciales del género, que ser femenina o masculino es natural, entre otros. El propósito del manual, entonces, tiene que ver con combatir esos presupuestos, desafiar su validez.

En este sentido, los *Literator* rompen el molde. Lo que no aparecía o apenas era mencionado en las propuestas analizadas anteriormente es puesto aquí en primera plana: cuerpos, sexo, prostíbulos, madres desleales, violaciones, bisexualidad... forman parte del todo innovador de la propuesta. Se analizarán en detalle estas cuestiones, atendiendo principalmente el caso del *Literator IV*, para poder ilustrar mejor estas particularidades.

En primer lugar, vale decir que el libro se estructura de modo novedoso, ya que consta de cinco partes diferentes, pero articulables entre sí. En la primera, titulada "Introducción" se recuperan brevemente algunos aspectos teóricos insoslayables para

pensar la enseñanza de la literatura y que se pronuncian alrededor de lo que Link llama la "maldita pregunta", a saber: ¿qué es la literatura? El autor propone entonces, reflexiones en torno a las categorías de institución, arte- arteficio, uso- valor, personajes, autor, lengua ideología, lectura, entre otras. Asimismo, en esta sección se incluye una serie de actividades tendientes a incentivar el proceso creativo titulada *Pequeño taller de escritura*, pensado para "futuros grandes escritores" (Link, 1994a: xxi).

La segunda sección se divide en unidades temáticas: se alistan allí la mayoría de los textos literarios del manual, con actividades tendientes a problematizar las lecturas. Pero esas unidades resultan ya transgresoras. Los temas que se seleccionan son la patria, la guerra, el dinero, la familia y el erotismo. Frente a manuales que realizaban esta división mediante recortes temporales o tomando como ejes los diferentes tipos de texto, este planteo también es vigorosamente innovador. Mucho más si se atiende a los temas que se seleccionan, puesto que son principalmente los que otros manuales buscan decididamente evitar.

En la tercera parte se halla una serie de actividades por época y periodo, atendiendo a las contextualizaciones que los textos citados requieren. Sigue luego una cuarta parte que detalla ciertas actividades por género (épica, cuento, novela, soneto, romances, entre otras) y, por último, aparece un encadenamiento de apéndices que completan la propuesta: un "diccionario de autores" es decir, una nómina de los escritores que aparecen en la antología, acompañada de una breve descripción biográfica; un índice de autores, otro de obras citadas y la bibliografía.

En términos de perspectivas sexogenéricas el texto aborda temas que no solamente no habían sido retomados por la tradición manualística, sino que seguirán silenciados mucho después. Por su parte, es especialmente interesante que los textos que conforman el corpus hayan sido escritos principalmente en la Antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco. No obstante ese recorte, es posible el tratamiento y cuestionamiento de los valores tradicionales y la tematización de temas tabú.

Una de las cuestiones más novedosas tiene que ver con la presencia del cuerpo sexuado: la teta, el "bulto", el cuerpo todo será objeto de lectura y también de análisis. Por ejemplo, se incluye un fragmento de *Gargantúa y Pantagruel* titulado "El

nacimiento” en el que Gargamella comienza con dolores de parto en plena borrachera con Grandgousier. En el momento del trabajo de parto, los personajes tienen este diálogo:

- ¡Ah sí!; para vosotros, los hombres, muy bien. Me contendré cuanto queráis; pero quiera Dios que os lo encontréis cortado.
- ¿El qué?
- Como no sois torpe, ya me entendéis.
- ¡Mi miembro!... Por la sangre de las cabras, si queréis haced que traigan el cuchillo.
- ¡Oh! Dios no lo quiera. Dios me perdone. No lo dije de corazón. No toméis en cuenta mis palabras. Bastantes trabajos estoy pasando hoy y todos a causa de vuestro miembro, que Dios conserve ante todo. (Link, 1994a: 94)

Lo que en otro manual sería impensado es aquí parte del relato, incluido sin reservas. Es más, en otras actividades, incluso se hace foco en estas cuestiones: es el caso de unas preguntas sugeridas a partir de la lectura de dos textos de Luis de Góngora *Galatea descubre a Acis* y *A un sueño*. En ambos aparece la palabra “bulto”, en el primero de ellos haciendo referencia al volumen que ocupa Acis al esconderse de Galatea; en el segundo, como sinónimo de pene, en el marco de los sueños eróticos. Las actividades de post lectura son las siguientes:

- a) ¿Cómo caracteriza Góngora al sueño erótico?
- b) Comparar el uso de la palabra “bulto” en este poema [A un sueño] con el fragmento que lleva el número 83 [Galatea descubre a Acis]. (Link, 1994a: 158)

Esta tematización del sexo aparece también mediante la recuperación de diversas escenas sexuales de textos literarios. Es el caso del anónimo *Romance de Gerineldo*, en el que el padre encuentra a su hija teniendo sexo con su amante: “en el lecho se han metido, / y se hacen dulces halagos/ como mujer y marido:/ tantas caricias se hacen/ y con tanto fuego vivo, / que al cansancio se rindieron/ y al fin quedaron dormidos” (Link, 1994a: 136).

También la tematización del sexo aparece en el fragmento de Bocaccio titulado *Guillermo Rossiglione* que narra el modo en que un marido descubre la

infidelidad de su esposa, asesina al amante y cocina su corazón para que la mujer lo cene. Además de lo polémico del argumento, las escenas sexuales son claras entre la mujer y el amante: “empezó a amarlo hasta el punto de que todo lo que él deseaba se lo otorgaba con solo pedirlo y no pasaba mucho tiempo sin que se encontraran y se amaran con delirio” (Link, 1994a: 154).

Incluso las escenas sexuales aparecen en fragmentos teóricos usados para explicar algún tema, por ejemplo, se retoma parte de *Fragmentos de un discurso amoroso* en el que Roland Barthes sostiene “El corazón es el órgano del deseo (el corazón puede henchirse, desfallecer, etc., como el sexo)” (Link, 1994a: 156) y también en explicaciones dadas por el mismo Link, acerca de cuestiones teóricas:

No cabría confundir, por otro lado, ese placer con el placer intelectual. El placer por conocimiento es, en varios sentidos, coincidente con el placer literario, pero puedo obtener conocimiento, por ejemplo, a partir de una conferencia. Puedo sentir placer por el conocimiento que obtengo a partir de una conferencia o de otra experiencia cualquiera (eso es un placer intelectual). El conocimiento da (a quienes nos lo da) un placer bárbaro. Pero el placer de la literatura es otra cosa. Digamos: es como la diferencia entre el sexo y el amor (diferencia que hasta Madonna conoce): sexo sería algo así como el conocimiento, el amor algo así como el placer estético. Y, ya que estamos, digamos: la coincidencia de las dos cosas, verdaderamente, es de lo mejor. Si este libro pudiera servir para suscitar ambos placeres, yo sería feliz, feliz de verdad. (Link, 1994a: xviii)

Toda esta explicación teórica se realiza antes de la existencia de la Ley 26150, sancionada y promulgada en octubre de 2006, que establece que todos los educandos del país tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral, en establecimientos educativos públicos, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Cuanto menos, el gesto de Link es vanguardista.

Por otra parte, *Literator IV* intenta desarticular los roles genéricos tradicionalmente asignados a la mujer y el varón. Por ejemplo, la asociación mujer/madre –el papel más frecuente en los manuales anteriores– es aquí abordado a

partir del mito griego de Fedra⁹³, poniendo sobre el tapete la dimensión conflictiva de la maternidad. Asimismo, también se retoma un fragmento del texto de la escritora catalana Montserrat Roig, titulado "La madre de Edipo", que reflexiona en la misma línea:

Hijos, a veces me siento igual que una criminal por haberos traídos al mundo. Buscáis un roble en vuestra madre y ella se siente hecha astillas. Tú, Marc, me lames el pecho como si fuese un caramelo de fresa mientras que la directora de la guardería me dice que ya no es prudente que me toques y me acaricies, que te has de separar de mí... [...] Quisiera volverme niña y jugar con vosotros toda la eternidad, que mis pechos se mezclasen con vuestra carne y que vuestras manos recorriesen mi cuerpo como su fuese tierra acabada de labrar. (Link, 1994a: 165)

No es casual que Link incluyera en su corpus a Roig, una mujer comprometida en la lucha contra el franquismo y el feminismo, que militó en la defensa de los derechos de la mujer. Alguien que, en 1981 y a través de un libro titulado *El feminismo*, denunciaba:

Todavía en nuestros tiempos la palabra feminismo da miedo. Todavía ser "feminista" significa, para algunas mujeres, distanciarse de los hombres, ser una mujer distinta, agresiva, amenazadora de la paz y de la convivencia. (...) Las críticas sobre el feminismo y las feministas son hoy más sutiles y más subterráneas que en los tiempos del sufragismo. (45)

Pero además de esa inclusión, el gesto transgresor se completa con las siguientes preguntas: "a. ¿Para qué escribe la narradora esta carta a sus hijos? / b. ¿Qué posición corresponde a la madre en el triángulo edípico y cómo vive la narradora esa posición? (Link, 1994a: 165). Las respuestas no están en ningún solucionario que

⁹³ Según este mito, Fedra se enamora de su hijastro, Hipólito. Éste la rechaza, pues una relación entre ellos habría sido incestuosa y Fedra empieza a preocuparse porque Teseo, su marido, no sepa de su secreto amor. Para evitar que Hipólito cuente su versión, Fedra hace creer a Teseo que Hipólito había tratado de ultrajarla. El padre llevado por la cólera, manda a desterrar a su hijo y pide a Poseidón su muerte. Hipólito cumple los designios de Poseidón y muere arrastrado por sus caballos. Finalmente, Fedra se ahorca.

acompañe ese manual. Se confía en la intervención docente, que podrá seguir problematizando la discusión que suscitan estos interrogantes esenciales mediante sus conocimientos y las interpretaciones que surjan en el espacio áulico.

Asimismo, se interpela a los estudiantes a repensar también los estereotipos genéricos vinculados a lo masculino. Esta vez, la problematización se da mediante la recuperación de un fragmento de *Perceval o el cuento del Grial* del clásico poeta francés Chrétien de Troyes. En el argumento, un hijo recibe los consejos de su madre antes de emprender un viaje a la guerra:

Buen hijo, os quiero dar un consejo (...). Si de cerca o lejos encontráis una dama que tenga necesidad de amparo o a doncella desconsolada, prestadles vuestra ayuda, si ellas os la requieren, pues todo el honor radica en ello. Quien no rinde honor a las damas, su honor debe estar muerto. Servid a damas y doncellas, y seréis honrado en todas partes. (1994: 36).

El consejo responde a la *doxa* de la época. Lo interesante es aquí, la problematización de la misma a través de la pregunta: “¿Qué es un caballero? ¿Para qué sirve?”, que tiende a visibilizar que el fin último de la caballería es el beneficio del caballero: su honor. Esta problematización continúa aún varias páginas más adelante, cuando es puesta en serie con un fragmento de Cesáreo de Heisterbach, titulado “Dialogus Miracolorum”. Allí se pide a los estudiantes que revisen las definiciones de caballero y vean cómo se articulan a una idea de moral, incluso a una época determinada.

Por si fuera poco, aparece, además, tematizada la prostitución. Por ejemplo, a través de un texto de Luis Martín- Santos, titulado “En el prostíbulo”, en el que el amante interroga a la prostituta sobre su fórmula para mantener su belleza:

– Dulce servidora de la noche, maga de mi tristeza dolorida, dime: ¿Cómo conseguiste hallar el secreto de la eterna juventud? ¿Quién te permitió a través de tantos besos, conservar el color rojo de tu boca? ¿Cómo es posible que tras tantos catres la carne de tu cuerpo no parezca una esponja empapada en pipí de niño tonto? ¡Habla! Comunica tu secreto a tus admiradores.

– Pues no creas. ¡Toca aquí! –y enseñaba su muslo–. Está duro todavía. Si me hubieras visto antes. (Link, 1994a: 163)

El punto más álgido del manual se encuentra cuando se tematiza la prostitución homosexual, mediante el texto "Incidentes" de Roland Barthes, incluido en esa suerte de diario llamado *Noches de París*, en el que el narrador registra sus veladas nocturnas en una ciudad iluminada por el arte, la sofisticación y el sexo:

(...) Salí hacia las seis y media, sin rumbo fijo; vi en la calle de Rennes a un nuevo *taxi-boy*, con el pelo tapándole la cara, y con un pequeño aro en la oreja; (...) hablamos un poco; se llamaba François; pero el hotel estaba al completo; le di el dinero, me prometió que volvería una hora más tarde, y, naturalmente, no apareció. Me pregunté si me había equivocado de verdad (todo el mundo exclamaría: ¡darle dinero a un *taxi-boy* por adelantado!), y pensé: puesto que en el fondo no me atraía tanto como eso (ni siquiera me apetecía acostarme con él), el resultado era el mismo: haciendo el amor, o sin hacerlo, a las ocho me habría hallado otra vez en el mismo lugar de mi vida que antes; y como el simple contacto de los ojos, de la palabra, me erotiza, este goce es lo que he pagado. (Link, 1994a: 164).

La sola mención del *taxi boy* posibilita el ingreso al aula de la temática de la homosexualidad e invita a desarticular una serie de convenciones, abre un espacio propicio al advenimiento del otro. Se trata de interceptar políticamente la heterosexualidad como una matriz cultural, como un régimen político de producción y regulación corporal. Y mediante la actividad se apunta directamente a detonar el ideal regulatorio, cuando se pide a los estudiantes que piensen argumentativamente sobre el interrogante: "¿En qué se diferencian el deseo (o al amor) homosexual del deseo (o al amor) heterosexual?" (Link, 1994a: 164). Esta actividad apunta a una reorientación del discurso, de la historia y de la tradición.

El "sujeto excéntrico" de Teresa de Lauretis (1993) se propone aquí como espacio figurativo crítico que intenta introducir fallas a ese efecto alucinatorio de gestos naturalizados, abrir líneas de fugas, posiciones de resistencia. Al respecto, decía Link en una entrevista que le hiciera Carolina Gruffat:

Enseñar algo relacionado con la literatura, en cualquier curso de todos los niveles escolares, supone un debate sobre el sentido. Al menos en relación con

eso debo ser consciente de que (más allá de los protocolos pedagógicos) intervengo en una batalla sobre significaciones. Y, naturalmente, sería ilusorio, en este punto de desarrollo de los estudios culturales y de la pedagogía, presuponer que esa intervención solo afecta a la literatura. Propongo afirmaciones, discuto premisas: siempre, se trata de sostener un discurso sobre la vida y sobre las cosas de este mundo. Cuanto más consciente sea uno de eso que sucede en el aula, mejor preparado estará para evitar arbitrariedades groseras. (Link, 2005: 2)



Conclusiones parciales

En esta etapa se dan una serie de transformaciones económicas que traen como consecuencia la transnacionalización del sector editorial: pequeñas y medianas empresas editoriales se ven absorbidas por grandes grupos multinacionales. Hay un juego de poder allí que se ha ido transformando al ritmo de los procesos políticos, económicos, tecnológicos y culturales (cf. Botto, 2006; Linares, 2009; Tosi, 2012). En el mercado editorial escolar en particular, la consecuencia más evidente de este proceso de transnacionalización es la mercantilización pedagógica, es decir, un modo de diagramar/escribir/publicar/vender libros particular, que concibe a los manuales como objetos determinados principalmente por factores comerciales. Desde tal perspectiva, la política implementada por las editoriales tendió a potenciar el libro de texto como mercancía; en términos de Martínez Bonafé: "el carácter de mercancía prima sobre el valor de uso pedagógico" (2002: 87).

Esta mercantilización pedagógica, en nuestro país y durante el arco temporal que va desde 1994 a 2002, se produce en primer momento como consecuencia de la bonanza económica que caracterizó los primeros años de esta etapa. Pero en un segundo momento, también supo aprovechar los años signados por una grave crisis económica: el modo de hacerlo fue mediante el lucro con la desesperación docente, que buscaba el modo de enfrentar los cambios producidos por la introducción de la Ley Federal de Educación y la ausencia del Estado en relación con la transmisión de

especializaciones y contenidos que empoderaran a quienes estaban frente al aula. La implementación de los CBC ocasionó una fuerte renovación disciplinar que no estuvo acompañada por capacitaciones para docentes en ejercicio. Los “manuales para docentes” y los “solucionarios” que acompañaban las propuestas de libros de texto para estudiantes son una prueba del rol que estos textos cumplieron: el de formador de formadores.

Aparecen, entonces, dos grandes cambios ocasionados a partir de la entrada de los consorcios de medios a nuestro país. Por un lado, la rapidez de la renovación de los manuales escolares. Dice Tosi: “La nueva política editorial rompió con el imaginario de un canon pedagógico estable y sólido, e impuso una dinámica de producción de novedades que les garantizaría a las empresas una mayor rentabilidad” (2012: 8).

Y por otro lado, es posible reconocer el principio del fin de la autoría individual, que paulatinamente es desplazada por equipos de redactores, cuyos integrantes se convocaban expresamente para ese propósito. Frente a esto, las editoriales diseñaban “series” con características editoriales determinadas, en las que se inscribían distintos títulos y para las que asignaban redactores. Esta posición subordinada de los autores es explícita desde la tapa del manual en la que se advierte que es una obra colectiva creada y diseñada por su departamento editorial.

Dos casos son la excepción a esta norma: los manuales escritos por Susana Montes de Faisal para Kapelusz y ambos *Literator*, ideados por Daniel Link para Del Eclipse. Esas dos propuestas conservan la figura de autor de modo imponente. Las mismas tienen su aparición en 1994.

En relación con el campo específico del saber de la lengua y la literatura, durante esta etapa se nota un fuerte predominio del objeto Lengua, sobre el objeto Literatura. El primero de ellos se aborda desde una perspectiva comunicacional, que hace foco en el uso de los textos. La literatura, por su parte, se concibe como un discurso más y pierde autonomía y lugar en las currículas de la época.

En materia de géneros y sexualidades, durante esta etapa ocurren cuestiones disímiles. Es posible distinguir, por ejemplo, que Santillana ha comenzado a dudar sobre la conveniencia de la inclusión o no de ciertas temáticas. Esto se evidencia en la alternancia de publicaciones que mercantilizan propuestas muy diferentes

ideológicamente entre sí. Por otro lado, ofrece al mercado ediciones que tímidamente tematizan cuestiones vinculadas a la matriz heteronormativa, el rol asignado a mujeres y varones. Esta problematización se da principalmente en relación con el rol de la mujer y esto tiene que ver con la autonomía que los llamados “estudios de mujer” ya habían adquirido en esta época. Tal como sostiene Nora Domínguez:

Sin duda, los estudios de mujer y género fueron pioneros en abrir nuevos campos de conocimiento y, simultáneamente, deconstruir/ interpelar los sistemas de pensamiento de las diferentes disciplinas. Fueron pioneros también en crear nuevas epistemologías o forjar metáforas creativas y potenciadoras para imaginar otras realidades socio-sexuales menos regulatorias. (...) Si en los comienzos el sujeto mujer sirvió a la descripción extendida de las posiciones de subordinación en que ellas estaban inmersas y de los lugares desvalorizados que ocupaban en los saberes, luego el concepto fue revelando sus límites y habilitó nuevos pasajes conceptuales. (2013: 38-39)

Mientras Santillana comienza con esos primeros gestos de cuestionamiento, Kapelusz solamente publica ediciones “limpias”, preocupadas por no problematizar. Aun cuando autoras como Montes escriben “antimanuales” novedosos para el campo de la didáctica de la literatura, no consiguen problematizar cuestiones vinculadas con los géneros y las sexualidades. Frente a esto, la colección ideada por Daniel Link, es decir, los manuales *Literator* se erige como una propuesta completamente transgresora, que interviene desarticulando la cultura heterosexual obligatoria y opera deshaciendo el género. Pero también haciendo foco en las masculinidades. Esto no era muy común, ya que como destacan José Maristany y Jorge Peralta, en el campo:

Hubo una especie de distorsión por cuanto la problemática de género se transformó en sinónimo de perspectivas feministas o de estudios de la mujer. De este modo, la masculinidad se mantuvo como lo obvio, aquello que no se interroga y que, por tanto, deviene invisible, natural y universal (2017: 10).

2003- 2011

3. El Kirchnerismo

3.1. Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández (2007- 2011)

Las elecciones presidenciales fueron adelantadas por Eduardo Duhalde a raíz de un suceso lamentable y en estrecha vinculación con la crisis estallada en 2001. El 26 de junio de 2002 varias organizaciones planearon una movilización para reclamar al Estado mejoras vinculadas al aumento salarial, al funcionamiento de los comedores populares, entre otras cuestiones. Pero los manifestantes fueron reprimidos por efectivos de la Policía Federal, la Policía de la Provincia de Buenos Aires, Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina. La represión tuvo un saldo de 33 heridos y 2 muertos, militantes del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MDT): Maximiliano Kosteki, de 22 años y Darío Santillán, de 21 años.

El aumento de la presión social trajo como consecuencias que Duhalde se preparara para dejar el sillón presidencial antes de tiempo y se adelantaran las elecciones. Cinco fueron los candidatos más fuertes, tres de ellos pertenecientes al partido justicialista que no pudo resolver sus internas antes de las elecciones: por un lado, el binomio Menem- Romero se postulaba con un programa neoliberal y con el respaldo de los grandes empresarios; por otro lado estaba la propuesta de Adolfo Rodríguez Saá, quien ya había ocupado el sillón presidencial durante siete días durante la crisis de 2001 y, por último, Néstor Kirchner que, acompañado en la vicepresidencia por Daniel Scioli, prometía dar continuidad a las políticas planteadas por el duhaldismo. Por fuera del peronismo, se colocaba Elisa Carrió reivindicando una vertiente regeneracionista y el candidato de la Unión Cívica Radical, Leopoldo Moreau.

Los resultados primarios colocaron en primer lugar al ex presidente Menem con el 24,5% del total de los sufragios, contra el 22,2% de Kirchner, lo que obligaba a una segunda vuelta. Pero ésta nunca se concretó pues los sondeos previos indicaban entre un 60 y un 70 % de intención de voto para el gobernador de Santa Cruz. Por ello, Carlos Menem se retiró de la compulsa ante una derrota inevitable, dejando a Néstor Kirchner como presidente, con un déficit de legitimidad bastante importante pues

solo lo había elegido el 22% de los votantes (cf. Malamud y De Luca, 2011; Novaro y Palermo, 2003; Galasso, 2014).

No obstante, Néstor Kirchner fue un gran arquitecto del poder durante los años de su presidencia, pues logró que a los pocos meses de iniciado su gobierno, el tímido apoyo inicial se convirtiera en un 75%. Esa mejoría se dio por dos factores: en primer lugar, un factor externo que se vinculó con una notable demanda mundial de soja por parte de China e India que hizo que los precios comenzaran a subir y la producción se expandiera. Desde 2003 a 2007 el país registró una fase de crecimiento económico con tasas que oscilaron en torno al 9 % (8.8 % en 2003, 9 % en 2004, 9.2 % en 2005, 8.5 % en 2006, 8.7 % en 2007, 6.8% en 2008 (CEPAL, 2011).

En segundo lugar, el presidente tomó una serie de decisiones que caracterizaron su mandato. Una de las primeras, se vinculó con la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Al respecto, explica Marcos Novaro:

La reapertura de los juicios fue acompañada de una reinterpretación muy amplia del pasado, que exaltaba las potencialidades del peronismo (...). Esta apropiación y reinterpretación de la lucha por los derechos humanos, y del mismo proceso de democratización, se completó el 10 de diciembre de 2003, en el acto en que se convirtió la ESMA en un centro dedicado a la preservación de la memoria: allí, Néstor Kirchner, rodeado de Hebe de Bonafini y Estela de Carlotto, presidentas de Madres y Abuelas de Mayo respectivamente, explicó que su objetivo era reparar “veinte años de silencio del Estado argentino” (2010: 294).

Además de la convocatoria a estas emblemáticas agrupaciones de los derechos humanos, Kirchner convocó a las principales organizaciones piqueteras, que en aquél entonces habían adquirido mucha fuerza y protagonismo pues desde su surgimiento en 2001 sostenían acciones de protesta⁹⁴. Desde el comienzo de su mandato, el

⁹⁴ Como se desarrolló en el capítulo anterior, la conflictividad iniciada a mediados de los 90 estalló en 2001. A partir de esta gran crisis aparecen en la escena social los desocupados reconocidos como piqueteros que marchaban y cortaban rutas y calles en todos los centros urbanos del país. Además, como explican Favaro e Luorno, “reaparecían y emergían figuras sociales que daban voz y vida a la nueva situación, entre otros: caceroles, piqueteros, cartoneros, establecimientos y fábricas

presidente Kirchner tuvo mayor cercanía con Luis D'Elía (de la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat), Emilio Pérsico (del Movimiento Evita), Juan Carlos Alderete (de la Corriente Clasista y Combativa) y Humberto Tumini (de Libres del Sur). Estos movimientos piqueteros habían presentado una serie de pedidos en común: mantener planes sociales vigentes, construir viviendas en barrios pobres, desprocesar militantes enjuiciados y enjuiciar a los responsables por la muerte de una decena de dirigentes sociales desde 2001. Los reclamos fueron escuchados y los movimientos sociales adquirieron una fuerte relevancia. (cf. Malamud y De Luca, 2011; Galasso, 2014; Novaro, 2010; Romero, 2001). Al respecto, Beatriz Sarlo opinó:

Kirchner mantiene una colocación doble respecto de las organizaciones: les asegura una promesa que va a cumplir como presidente, pero también como militante. Es y no es uno de ellos. Es también el hijo que ha regresado poderoso: algo que resuena con una imaginaria duplicidad positiva (2011: 194).

Mientras tanto, en lo que atañe a la economía, Kirchner siguió la línea trazada por Duhalde: dilató la renegociación de la deuda externa, recaudó sobre la base de impuestos no coparticipables como las retenciones, y sobre la base de impuestos parcialmente coparticipables como el impuesto al cheque; y asignó ese dinero para obras públicas, aumento de salarios docentes y subsidios específicos para compensar tarifas retrasadas en transporte, energía y otros sectores (Novaro, 2006; Vertbisky, 2011).

No obstante, con el paso del tiempo, Néstor Kirchner comenzó a autonomizarse y a transformarse en una figura política con estilo propio. Lo hizo a través del recambio de algunas figuras desprestigiadas del poder Judicial, en especial de la Corte Suprema, forzando la renuncia de los jueces más reprobados y reemplazándolos por figuras independientes y designadas a través de un escrutinio público.

En el plano educativo, se aprobaron tres leyes de relevancia: la Ley 26075 de Financiamiento Educativo, la Ley 26150 de Educación Sexual Integral y la Ley 26206 de Educación Nacional, que puso fin a la cuestionada Ley Federal de Educación. Así,

recuperadas por sus trabajadores.” (2013: 26). Néstor Kirchner buscó aliarse con estos nuevos actores haciendo eco de sus reclamos.

ganó el apoyo de buena parte de la opinión progresista y de centroizquierda, e incorporó como aliados del gobierno a varios participantes de Frepaso y de grupos de izquierda. Se presentó, de esa forma, un proyecto de país que intentaba traspasar las barreras partidarias tradicionales.

Todas estas decisiones hicieron que Néstor Kirchner gozara de una buena imagen pública durante su mandato. No obstante, en junio de 2007, el jefe de Gabinete Alberto Fernández, confirmó que Kirchner no buscaría la reelección en las elecciones presidenciales de octubre, agregando que quien lo haría sería su esposa, la senadora Cristina Fernández de Kirchner, como representante del Frente para la Victoria. Así, en los comicios de 2007, Fernández fue elegida presidente con el 45% de los votos. En la vicepresidencia, la acompañó el gobernador mendocino Julio César Cleto Cobos, perteneciente al grupo de los llamados “radicales K” lo que permitía sellar una concertación plural.

A partir de ese momento, otras políticas públicas llamativas se pusieron en marcha. La nueva presidenta presentó a su gobierno como una continuidad del de su marido, pero la campaña también agregaba el slogan “sabemos lo que falta, sabemos cómo hacerlo”. El gabinete de ministros para su gobierno mostraba esa continuidad – de los doce elegidos, siete ya ocupaban carteras en el Gobierno de Néstor Kirchner– pero también mostraba independencia –cinco funcionarios asumieron por primera vez un ministerio.

La fórmula Fernández- Cobos se postuló como una concertación plural pero a los pocos meses de funcionamiento comenzó a mostrar fisuras. A cuatro meses de la asunción presidencial, un conflicto con las entidades patronales agropecuarias por el régimen de retenciones a la soja y al girasol se convirtió en el eje de una intensa polarización política. Como respuesta se produjeron protestas llevadas a cabo a partir de cortes de rutas y también cacerolazos en distintos centros urbanos. Mientras tanto, las negociaciones fracasaban y el gobierno envió al Congreso Nacional un proyecto de ley con la intención de legitimar estos aranceles impositivos. La votación fue muy singular pues resultó nivelada en partes iguales y debió desempatar el vicepresidente, quien rechazó la iniciativa (Mauro y Rossi, 2011; Tula y De Luca, 2011). Esto significó un quiebre entre la presidencia y la vicepresidencia, que no se recompondría más.

La problemática fue tan extendida que también tuvo eco en el campo cultural, dando surgimiento al movimiento "Carta Abierta", creado por un grupo de intelectuales contra lo que denominaron "un clima destituyente". Este colectivo se gestó en marzo de 2008 en momentos en que el gobierno tuvo que resistir el paro agropecuario patronal. Explica Novaro que el objetivo del grupo fue intervenir en la batalla cultural contra los poderes de la dominación, que llevó a la ruptura que se estaba produciendo entre la línea editorial de *Clarín* y las necesidades del oficialismo. (2011)

Otra de las primeras medidas adoptadas durante la presidencia de Fernández fue la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, designando para el cargo a Lino Barañao, un reconocido biólogo molecular. Este fue un hecho inédito para el país y la región, que facilitó la repatriación de más de 1000 científicos a través del Programa "Raíces", que comenzó en 2003 y fue institucionalizado a través de una ley en noviembre de 2008. (Novaro, 2009; Galasso, 2014).

Además, la gestión de Fernández se caracterizó por su afán en recuperar empresas públicas como Talleres Navales Tandano (2007), Aerolíneas Argentinas (2008), Fábrica Militar de Aviones de Córdoba (2009) y la nacionalización del 51% de las acciones de la petrolera YPF.

Por otra parte, se aprobó la legislación sobre los medios de comunicación que apuntaba a una ambiciosa democratización en el acceso a los medios. Así, se debatió y aprobó por sectores oficialistas y opositores la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que reemplaza a la antigua Ley de Radiodifusión 22285 creada por la última dictadura. En consecuencia, Carta Abierta volvió al ruedo, escribiendo una segunda carta titulada "Por una nueva redistribución del espacio de las comunicaciones". Pero además, aparecieron en ámbitos artísticos y periodísticos, programas como "678"⁹⁵, que le confirieron al kirchnerismo una potencialidad que no había tenido en sus primeros años.

⁹⁵ "678" se instala como dispositivo televisivo con un objetivo ultra-oficialista, cuyo propósito principal fue demostrar la existencia de puntos de vistas alternativos a los construidos por el discurso político de lo que denominaron "el monopolio" (el "Grupo Clarín") y la "opo" (los partidos políticos anti-kirchneristas). Para más información, recomendamos el texto de Luis García Fanlo (2012). "Producción, reconocimiento y convergencia digital en el periodismo militante de 678". En Revista *Trazos*

En relación con las políticas sociales, se destacan tres iniciativas: las pensiones no contributivas, destinadas a diferentes grupos de personas en situación de vulnerabilidad social que no realizan aportes contributivos (por ejemplo, mayores de 70 años, madres de más de siete hijos y personas con discapacidad); la Asignación Universal por Hijo, creada en octubre de 2009 y centrada en atender la situación de aquellos menores pertenecientes a grupos familiares no amparados por el Régimen de Asignaciones Familiares instituido para los trabajadores formales y, por último, el lanzamiento de la Asignación Universal por Embarazo para protección social (AUE), que se otorga a las futuras madres que se encuentren en las 12 o más semanas de gestación. Estas acciones pueden entenderse en el contexto del resultado de las elecciones de 2009, es decir, como una acción del gobierno para reorientar sus alianzas políticas y sociales después del conflicto con los productores agropecuarios. Más allá de las intenciones, las medidas crearon un nuevo escenario de convergencia entre los sectores populares y el Estado (Semán y Ferraudi Curto 2016).

Además, en relación con la ampliación de derechos civiles, se destaca también la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, en 2010, que establece otro momento destacable de la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, ya que permitió que más de 7000 parejas del mismo sexo se unieran en matrimonio; y más tarde se vio complementada por la Ley de Identidad de Género, que posibilitó que más de 3000 personas trans pudieran elegir su nombre y sexo- género.

Asimismo, en abril de 2010 se puso en marcha el Plan Conectar Igualdad para que estudiantes y docentes de escuelas públicas de todo el país contaran con una *netbook*, con la clara intención de promover la igualdad de oportunidades entre todos los jóvenes del país, acercando un instrumento que combatiera la llamada brecha digital.

Ese nuevo escenario se terminó de forjar a fines del 2010, cuando la muerte de Néstor Kirchner sacudió el tablero electoral y dejó a Cristina Fernández de Kirchner como la única candidata oficialista. En las elecciones presidenciales de 2011, obtuvo el 54,1% de los votos, accediendo así a un segundo mandato acompañada por Amado Boudou en la vicepresidencia. La dupla logró el mayor porcentaje alcanzado en una

elección presidencial desde 1983. Además obtuvo una diferencia del 37,3 % respecto a la segunda lista, la mayor de la historia argentina.

Políticas de promoción de la igualdad educativa

Junto con la presidencia de Néstor Kirchner, comenzó el trabajo de Daniel Filmus encabezando el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Variadas son las modificaciones que se realizaron durante su gestión.

En primer lugar, se aprobó en diciembre de 2003 la Ley 25864, que fijó un calendario de 180 días de clases como mínimo. Al respecto, explicaba el mismo Filmus que cuando comenzó su gestión, el trabajo estaba ligado a conflictos vinculados con lo inmediato: pago de salarios y dictado normal de clases fueron cuestiones imprescindibles a resolver. Por eso, fue decisiva la ley que fija un calendario de 180 días de clases como mínimo (Isaías, 2007).

Asimismo, en el año 2004 recomenzó la publicación de la revista estatal *El Monitor*, como un canal de diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa. Ya desde el primer número, el entonces Ministro de Educación marcaba el inicio de una etapa diferente y denunciaba:

La educación fue concebida como una instancia de disciplinamiento social por distintas dictaduras, o como espacio de contención cuando predominaron las políticas de ajuste y exclusión social. En ninguno de estos casos la inversión en educación se consideró prioritaria. (...) Hoy, tenemos problemas que es urgente resolver y debemos resolverlos juntos. Solo así lograremos que todos los chicos y las chicas de cinco años accedan al nivel inicial, que se cumplan los diez años de obligatoriedad de la enseñanza que fija la ley, que podamos avanzar hacia la universalización de la escuela media. (Filmus, 2004a: web)

Comenzó así un nuevo modo de vinculación entre el Estado y la política educativa que, como se ha adelantado, se expresó principalmente a partir de la formulación de tres leyes que marcaron un punto de inflexión en la responsabilidad del Estado nacional en esa materia, que fue el sello distintivo que el modelo neoliberal impuso en la Argentina en los años anteriores. En primer lugar, durante el 2005 se

sancionó la Ley de Financiamiento Educativo, que fijó un 6 % del PBI progresivo destinado a educación (cf. Puiggrós, 2009, 2010)⁹⁶.

Además, en octubre de 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral que marcó un cambio sustancial en la salud y cuidado de la niñez y la juventud. La Ley establece que todos los educandos del país tienen derecho a recibir educación sexual integral en establecimientos educativos públicos, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

Emparentado con esta Ley, se publica un documento paracurricular central: los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008), formulados por una Comisión Interdisciplinaria de Especialistas, enlace entre el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación. Estos lineamientos definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo⁹⁷. Este documento sugiere que la Educación Sexual Integral puede tener un carácter transversal, —es decir, que se retoma en todas las asignaturas— y/o un espacio curricular específico, como puede ser un Taller. Específicamente, para la Educación Secundaria se recomienda:

La adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional. (...) Cabe

⁹⁶ Esta Ley se vio reforzada ese mismo año cuando en la Ley de Educación Nacional se especificó que un artículo en el que se determinaba que "El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB)." (2006:1)

⁹⁷ Se publicaron en los años posteriores a 2008, otra serie de cuadernillos que complementan tanto a la Ley como a los Lineamientos Curriculares. Nos referimos a la serie "Cuadernos de ESI", desarrollados por el Ministerio de Educación y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Para el nivel secundario, se reconocen dos ediciones. La primera de ellas (2009) desarrolla contenidos y propuestas para el aula, divididos por áreas. La segunda (2012), expone algunas cuestiones relativas a la Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos. Además, desde el Programa se produjeron cortos y se elaboraron láminas didácticas para el aula, como complementos de los textos. Todo el material se encuentra disponible on-line en el portal <http://www.educ.ar>

nuevamente aclarar que esta opción no debe implicar el abandono del tratamiento de la temática en las distintas asignaturas. (2008: 15)

De manera que las aulas de lengua y literatura deben incluir, a partir de este momento, contenidos de ESI. En este sentido, se destaca que el espacio se denomina “Lengua y Literatura” en el primer ciclo del nivel secundario. Dato no menor si se atiende a la acalorada discusión que se instaló hace varios años —y que aún no se resuelve— sobre la complejidad de cada uno de los objetos y sobre la preeminencia que, en ocasiones, uno ha tenido sobre el otro⁹⁸.

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* se trabaja con ambos objetos, aunque de modo separado. Acerca de los contenidos de Lengua, se destaca la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento —por lo que enseñar a comprender y producir discursos es enseñar a pensar y a actuar— y la correspondencia entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Los docentes de lengua y literatura, entonces, deberán tener en cuenta esta concepción de lenguaje más los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral y desarrollar contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.
- La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.

⁹⁸ A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, el objeto “literatura” sufre un notable desprestigio y pierde lugar frente al objeto Lengua. No obstante, a partir de Primer Congreso Nacional de didáctica de la Lengua y la Literatura, se instituye de manera formal el proceso de separación entre las Didácticas Generales y las Especiales y comienza a pensarse en la particularidad de los objetos. Ya en el año 2001, Gustavo Bombini denunciaba la existencia de una deuda de la teoría literaria con la didáctica de la literatura, y postulaba que: “Nuestro objeto, como profesores de Letras, es doble. Sin embargo, es posible postular una didáctica que ya no sería *Especial en...*, como variable de un macrocampo; (...) sino que —sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario— podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto *lengua* y la especificidad del objeto *literatura* proponen un tratamiento didáctico particular.” (2001b: 26-27).

- La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.

- La valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras.

- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud ayuda ante situaciones de vulneración de derechos. (2008: 28)

En términos generales, las sugerencias apuntan al cuestionamiento de estereotipos, a la reflexión sobre los vínculos interpersonales y a la denuncia sobre la vulneración de derechos. Se busca interpelar el orden social, las instituciones (sobre todo a la familia) y la sexualidad como constructos homogéneos, mostrando lo impensado por los discursos naturalizados por repetición. No obstante, lo que llama la atención es la concepción bipartita de los géneros.

Por su parte, en relación con Literatura, el documento no intenta una definición ni indica la imposibilidad de la misma. El documento enumera, sin introducciones, lo que se espera que los docentes hagan en relación con el objeto:

- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de "mundos" afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.

- La lectura compartida de biografías de mujeres y varones relevantes en la historia de nuestro país y del mundo.

- La lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias.

- La lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia. (37-38).

Aparece en estos contenidos, nuevamente, la concepción dicotómica varón-mujer, por lo cual una visión crítica puede reparar en lo que no hay. No hay gays, no hay lesbianas, no hay transexuales, ni travestidos, ni ninguna identidad que escape a ese modo bipartito de pensar los géneros y de confinar la sexualidad a su variante heterosexual. Lo que sí se señala, tímidamente, es que ante la aparición de la diferencia existen distintos modos de aceptar, comprender o rechazar esos “mundos diversos”.

Ya en el Ciclo Orientado de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desaparece el objeto literatura. Es decir, solamente podrán ser integrados los contenidos de ESI a las particularidades del objeto lengua. Lo que se destaca es, otra vez, la relación del lenguaje con el pensamiento, la importancia del lenguaje es su dimensión representativa, es decir, la capacidad que le da al ser humano de configurar mentalmente el mundo. Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados se recomienda desarrollar contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- La reflexión y el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia.
- La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos amorosos a lo largo de la vida.
- La indagación, reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la “primera vez”; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato
- La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.
- La producción y análisis de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute, respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad.
- El desarrollo de competencias comunicativas, relativas a los procesos de comprensión de textos orales o escritos; la producción de textos orales o escritos y la apropiación reflexiva de las posibilidades que brinda el lenguaje en función de la optimización de los procesos de comprensión y producción de textos.
- El desarrollo de competencias para la comunicación social considerando el contexto y situación en que éstas se manifiesten.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad. (42)

La lista de contenidos es extensa. Nuevamente, se trata primordialmente de propiciar reflexiones en torno a ciertos estereotipos como el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia. Asimismo, se propone la indagación sobre las implicancias de la violencia sexual y la tematización de "la primera vez" como un acto que puede estar signado por la coerción. En el último ítem aparece la preocupación por la *salud integral* y por el estado de salud/enfermedad, superadora del enfoque biomédico en tanto estimula las decisiones informadas.

A su vez, se espera que se reflexione acerca de las diferentes maneras de ser joven. En este sentido, sería pertinente suscitar reflexiones que apunten a desmontar

el concepto de identidad como sustancia homogénea y verdad originaria. Y aunque desaparece la concepción dicotómica de los géneros, aún siguen sin aparecer claramente las formas en que podrían manifestarse. La preocupación por la discriminación y los prejuicios tiene forma de sinécdoque: se nombra el efecto sin nombrar la causa. Este silencio equivalente a omisión, se instituye en términos de discriminación. Es tributario de la invisibilidad, de los estereotipos y de las vulnerabilidades de las minorías sexuales. De lo que se trata es de ser tolerante frente a lo diferente. Al respecto, Leticia Sabsay advierte:

Las implicancias de esta problemática se vienen poniendo asimismo de manifiesto de cara a los dilemas del horizonte de lo político actual. Así, hemos venido siendo testigos de que junto con el rechazo más conservador a la diferencia, entendida como antagónica y amenazante, asistimos a una suerte de tímida consagración de la diversidad cultural que se satisface en el discurso de la "tolerancia" hacia lo "diferente". (2011: 36)

Lo que cabe preguntarse es desde qué punto de referencia se define qué es lo que se puede y lo que no se puede tolerar, pues el discurso de la tolerancia tiende a fijar y reproducir la diferencia en los términos de una identidad clausurada y totalizadora.

No menos importante que la Ley de Educación Sexual Integral resultó la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, sancionada el 14 de diciembre del 2006 –de aquí en adelante, LEN– que unificó el sistema educativo en todo el país, al mismo tiempo que garantizó el derecho a recibir trece años de instrucción obligatoria, desde la sala de cinco años hasta el secundario. La obligatoriedad del nivel secundario y el compromiso del Estado para esa universalización constituyeron un elemento crucial para la democratización educacional.

En términos de géneros y sexualidades, la LEN evidencia desde sus primeros artículos una preocupación por desarrollar y fortalecer respeto a la diversidad. Por ejemplo, entre los numerosos fines y objetivos de la política educativa nacional, se menciona:

- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. g)

Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26061. (...) p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. (2006: 1)

Estas preocupaciones, tal como es posible determinar en el párrafo citado, están en estrecha vinculación con la Ley de Protección Integral, sancionada en septiembre de 2005 y cuyo principal objetivo es la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, “para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”. (Ley N° 26061: web).

En la misma línea, la LEN especifica en su artículo 81 que las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de:

las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. (2006: 18)

En este punto, se da lugar a la discusión acerca del valor moral de la virginidad. Anteriormente, las estudiantes que quedaban embarazadas eran confinadas al silencio en las normativas oficiales, por la negatividad que se asociaba al embarazo adolescente: eran esas mujeres las que no habían podido ser normalizadas en su comportamiento sexual. Al respecto, explica Paula Fainsod:

Los embarazos y las maternidades se conciben como fenómenos que no debieran ocurrir en ese momento vital. Al mismo tiempo, se los explica como consecuencias de “disfunciones” individuales, familiares y/o grupales. El lugar de las instituciones sociales frente a estas “problemáticas” es entendido como el de la prevención y en reencauzamiento. (2008:232)

Poder garantizar los derechos de estas alumnas es una novedad que tiene que ver con los modos en que las cuestiones vinculadas a la sexualidad son percibidas de

manera más abierta. Ya no se trata de prevenir los embarazos adolescentes –lo que implica una visión patologizante de la sexualidad–, sino de acompañar a la madre en las necesidades que su embarazo requiera, de reconocer la vulnerabilidad que el embarazo y la maternidad adolescente conllevan. Como deuda, aún queda pensar de modo más extendido los deberes y derechos de los varones que se convierten en padres durante el periodo escolar.

Entonces, existe en esta nueva Ley de Educación una preocupación por las cuestiones de géneros y sexualidades, preocupación que el mismo texto comparte junto a problemáticas como el fortalecimiento del MERCOSUR, la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que terminaron instaurando el terrorismo de Estado; el conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes; el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, y también, tal como allí se dice, por los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos (LEN, Artículo 92: 19)

Evidentemente, las luchas feministas de los años anteriores que ya se han analizado comienzan en esta etapa a institucionalizarse a partir de la elaboración de todas estas leyes y del diálogo permanente que entre ellas trazaron. Diálogo que es notorio en este caso, en el que en la Ley de Educación Nacional se tiene en cuenta lo ya sancionado por la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Protección Integral, la Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará); y la Ley que instaura el Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999, pero recién sancionada y promulgada de hecho a fines del 2006.

Además de estas conquistas, la LEN establece las “Políticas de promoción de la igualdad educativa”. Así, tanto el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como el Consejo Federal de Educación, fijan y desarrollan políticas de promoción de la igualdad, no solamente de género sino también de acceso.

Así, mediante el artículo 80, el Estado se comprometió a asignar los recursos presupuestarios necesarios para proveer textos escolares y otros recursos

pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

En relación con la compra de libros de textos, adquiere un papel fundamental la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), cuyo objetivo fundamental es diseñar políticas públicas que garanticen una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes del país. Esta Dirección cuenta con un "Área de Provisión de Libros" cuyo objetivo central es garantizar las condiciones materiales básicas para la enseñanza y el aprendizaje a través de la distribución de libros de texto y literatura para estudiantes, y de obras literarias, de referencia y de consulta para bibliotecas escolares de todos los niveles educativos.

Los libros de texto para las escuelas secundarias se entregaban en propiedad a las escuelas y en carácter de préstamo anual al estudiantado. Ahora bien, cabe preguntarse... ¿cómo era el proceso de selección de dichos libros de texto? Al respecto, la DNPS informa en su página web que los procesos de selección y compra de libros se realizaron siguiendo procedimientos acordados entre el Ministerio de Educación, la Fundación Poder Ciudadano⁹⁹ y las empresas editoriales, a fin de garantizar los principios de equidad, transparencia, imparcialidad y competitividad.

Para la selección de los libros de texto intervienen las jurisdicciones a través del accionar de dos comisiones creadas *ad hoc*, formadas por especialistas y docentes designados por las autoridades educativas de cada provincia. Esas comisiones son: la Comisión Asesora Nacional (CAN) y de las Comisiones Asesoras Provinciales (CAP). La función básica de ambas es analizar los libros presentados por las editoriales y revisar si se adecuan a los criterios de selección previamente fijados.

Luego de que la CAN realiza la primera revisión y recomendación de los libros, la CAP es la encargada de realizar la selección final dentro de las posibilidades establecidas por la CAN. Este doble proceso de recomendación se realiza con el objetivo de que la selección responda a acuerdos federales, como así también a las políticas y a las diversas realidades de cada una de las jurisdicciones (DNPS, 2013).

⁹⁹ La Fundación Poder Ciudadano se define a sí misma como apartidaria y sin fines de lucro. Se creó en 1989 como iniciativa de un grupo de ciudadanos que tenían como objetivo la defensa de los derechos cívicos en Argentina. Entre sus fundadores se cuentan Teresa Anchorena, Mona Moncalvillo y Luis Moreno Ocampo.

Así, según los datos brindados por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, en 2007 el Estado gastó \$57 millones en libros y en 2008 \$32 millones. En 2009 las compras alcanzaron los \$94,5 millones y en 2010 las adquisiciones de libros no se canalizaron a través del presupuesto del ministerio. Por último, en 2011, la cifra se disparó hasta los \$135 millones.

En relación con estas inversiones millonarias, decía Jaime Perczyk, el entonces Secretario de Educación de la Nación:

Es evidente que lejos quedaron los tiempos en los que los libros se prohibían y quemaban, en los que se perseguía a los educadores y estudiantes. Pero también, gracias a una política activa y decidida que inició Néstor Kirchner y profundizó Cristina Fernández de Kirchner, lejos estamos de aquellas imágenes que nos retrotraen a una escuela centrada en la urgencia de alimentar. Atrás va quedando el comedor como el espacio privilegiado de la escuela para ser el aula el corazón de la vida escolar. Cuando nos referimos al aula estamos pensando en todos aquellos lugares donde los chicos aprenden y hay alguien que les enseña. Esa aula es también la biblioteca, donde se amplían los procesos de enseñanza y aprendizaje. (2013: web)

Acerca de los criterios de selección para la recomendación de textos, desde la página web oficial de la DNPS, se informa que se tienen en cuenta principalmente dos cuestiones. En primer lugar, la adecuación a los acuerdos federales ("Contenidos Básicos Comunes" y "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios"). Y en segundo lugar, la calidad de la propuesta pedagógica, que debe ser apropiada a la edad del alumnado e incluir un tratamiento adecuado de los procedimientos propios de cada campo de conocimiento, la cantidad adecuada de actividades y los contenidos actualizados de la disciplina en cuestión.

Esto está en estrecha relación con las disposiciones especificadas en la LEN, según la cual se establece en su Artículo 91 que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos

establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. (2006: 22)

En esta línea y en relación con la literatura, se destaca principalmente el Plan Nacional de Lectura implementado en el año 2003 por la entonces Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, cuyo propósito fue dotar de una biblioteca de quinientos títulos de literatura para niños, libros de divulgación y literatura para adultos, a las escuelas más pobres del país. Una colección de cinco antologías de textos literarios breves de diversos géneros, denominadas *Leer x leer*, diseñados por un equipo coordinado por Gustavo Bombini. Mucho se ha dicho sobre esta colección, pero lo cierto es que en términos de género, la visión de Bombini implicaba un quiebre. Por ejemplo, en una entrevista que le hiciera el diario *Página 12*, él decía en relación con el canon:

En los 90 hubo cierto desplazamiento de la literatura a favor de una diversidad de discursos sociales vinculados con la formación de un sujeto que se va a mover pragmáticamente en el mundo. En algunos sectores se decía que se transitaba “por una experiencia cultural distinta”, ligada a lo mediático, lo virtual, y que los chicos no se vincularían con el libro como soporte convencional. Y esto es discutible. En estos últimos años se da una especie de reposición, de justicia curricular, y se vuelve a pensar que la literatura tiene un poder de interpelación que no está en los otros discursos, un modo de construir subjetividad, de proponer mundos posibles y de entrar en un tipo de pacto, el de la ficción, que coloca a los sujetos en un lugar diferente, mucho más activo. En la tarea de la formación de lectores la literatura tiene una potencia ausente en otros discursos, y esto lo vemos en la literatura infantil argentina, en cómo interpela, en cómo los pibes se arman un canon de autores y a reconocerlos por nombre y apellido, los casos de Graciela Montes y Emma Wolf, por ejemplo. Y es muy interesante que pibes de nueve años noten que los textos y la escritura tienen que ver con una autoría. (2005: web)

Más allá del contenido teórico de la cita, lo que interesa destacar son los dos nombres de los autores que pueden ser reconocidos en su estilo por los estudiantes.

Dos mujeres que no formaron parte del canon escolar hasta entonces: Graciela Montes y Emma Wolf¹⁰⁰.

Este nuevo modo de vinculación entre escuela y Estado impulsado por el gobierno de Néstor Kirchner seguirá vigente a partir de la asunción de Cristina Fernández a la presidencia. A partir de este hecho, comenzará su gestión en el Ministerio de Educación el Licenciado Juan Carlos Tedesco.

Una de las decisiones más importantes tomadas durante su gestión tuvo que ver con la inauguración del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007. Este hecho fue una consecuencia de lo acordado en la Ley Nacional de Educación.

Asimismo, en ese año aparece el programa estatal "Libros y casas", con el objetivo de democratizar el acceso a los libros y promover la lectura tanto en el ámbito privado como en los espacios comunitarios a través de distintas actividades. Este programa consistió en la entrega de más de cien mil bibliotecas a familias que recibían las viviendas de los Programas Federales de "Construcción de Viviendas". En la presentación oficial del mismo, se especifica que:

El Ministerio de Cultura de la Nación te acerca esta biblioteca digital en la que vas a encontrar libros para toda tu familia. Hay cuentos policiales, de terror, de fútbol, de humor. También están el Nunca más, un manual para que las mujeres conozcan sus derechos, un manual para ayudar en el mantenimiento de la casa, la Constitución de la Nación Argentina y un libro de historietas basado en cuentos de amor, entre otros. (2007: web)

Asimismo, la LEN restableció la tradicional división entre escuela primaria y secundaria y delineó los llamados "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios" –de aquí en adelante NAP– dispuestos por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la sanción de la LEN en 2006, en Argentina. Tal como se detalla en el documento emitido por el Consejo Federal de Cultura y Educación, la idea principal de los NAP es federalizar los contenidos respetando –en el mismo gesto– las particularidades de

¹⁰⁰ No obstante, el equipo del Plan Nacional de Lectura cerró el día 31 de marzo de 2008, por diferencias entre Tedesco y Bombini. Este hecho motivó la renuncia en pleno del equipo técnico completo: Alcira Bas, Liza Battistuzzi, Gustavo Bombini, Ana Feder, Martín Glatzman, Paola Iturrioz, Liliana Montiel, Nora Palamara, Grisel Pires dos Barros, Alicia Salvi, Silvia Seoane, Alicia Serrano, Pablo Sigal, Adriana Vendrov.

cada jurisdicción. Así, el área que aborda los objetos lengua y literatura, se denomina “lengua” y se divide en cuatro ítems en relación con: la comprensión y la producción oral, la lectura y la producción escrita, la literatura y la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

A pesar del intento de homogeneización la redacción de los NAP para los primeros años de educación secundaria¹⁰¹, resultó tan amplia como inútil. La enunciación de cada uno de los puntos “a enseñar” era tan abarcadora que podía caber allí casi cualquier cosa. Por ejemplo, en los NAP destinados al 9º año, para el ítem en relación con la literatura, las especificaciones que se dan son dos. En primer lugar, se aconseja permitir la:

Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios regionales, nacionales y universales y sistematización de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, confrontar con otros su opinión, recomendar, definir sus preferencias y continuar un itinerario personal de lectura, con la orientación del docente y otros mediadores (familia, bibliotecarios, los pares, entre otros), poniendo en diálogo lo conocido con lo nuevo. (2006: 44)

210

Como se observa, más que un contenido, lo que se detalla son acciones: escuchar, leer y sistematizar. Tampoco hay especificaciones sobre qué leer: no hay clasificación geográfica –pueden ser textos regionales, nacionales o universales–. Y por último, no hay tratamiento vinculado a la especificidad de los textos literarios: se lee para disfrutar, confrontar ideas, dialogar. Una especie de vacuidad que desconoce los aportes de la teoría literaria y la didáctica de la literatura.

En relación con la segunda especificación, se sostiene en los NAP que durante el 9º año el estudiantado deberá realizar una:

Producción sostenida de textos de invención, que los ayude a desnaturalizar su relación con el lenguaje, y de relatos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros literarios de las obras leídas, para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura. (2006: 44)

¹⁰¹ Los documentos para el Campo de la Formación General en el Ciclo Orientado, es decir, los NAP diseñados para los últimos tres años del secundario, recién se publicaron en el año 2012.

Otra vez, más que un contenido lo que se detalla es un modo de trabajo y un objetivo a cumplir: que la literatura sea juego.

Como puede verse, han sido numerosos los impulsos dados en esta etapa en lo atinente a la educación secundaria. Esto no cesó cuando Tedesco comenzó a desempeñarse como Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación, y fue reemplazado por Alberto Sileoni como Ministro de Educación, en 2009. Sileoni, abogado y profesor de Historia de la UBA asumió una gestión que se destaca por el lanzamiento del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) destinado a la finalización de la Escuela Primaria y Escuela Secundaria.

Por último, pero no menos importante, Facundo Nieto reconstruye una singularidad que se dio en el campo de la didáctica de la literatura a partir de julio de 2008. El entonces director general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, organizó un encuentro con los escritores Ricardo Piglia, Daniel Link, Ángela Pradelli, Juan Becerra y Arturo Carrera, al que asisten también profesores de las cátedras de Literatura Argentina de las universidades nacionales con asiento en territorio provincial y docentes de profesorado en Lengua y Literatura de institutos superiores de formación docente. Los objetivos del encuentro consisten en debatir cuáles son las obras literarias más representativas de la literatura argentina y en definir un listado de diez libros básicos, considerados indispensables en la formación de estudiantes secundarios bonaerenses. Dice Nieto:

Tres años después, en mayo de 2011, las autoridades de la Provincia distribuyeron en seis mil bibliotecas de escuelas secundarias una colección de once títulos, producto de aquel encuentro: *Martín Fierro*, de José Hernández; *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento; *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla; *Ficciones*, de Jorge Luis Borges; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt; *Bestiario*, de Julio Cortázar; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig; *La furia*, de Silvina Ocampo; *Zama*, de Antonio Di Benedetto; *El entenado*, de Juan José Saer, y la antología *200 años de poesía argentina*. (2017:173)

Como es posible ver, la única mujer que aparece es Silvina Ocampo. Las otras aparecen formando parte de la antología poética. Esa recuperación de la figura de Ocampo tendrá eco en los manuales escolares de la época, pues será retomada casi obligatoriamente por el canon escolar.

Además, se lanzó también en 2010 el Plan Conectar Igualdad, que se proponía la distribución y puesta en funcionamiento de tres millones de *netbooks* con acceso a Internet a estudiantes de escuelas públicas primarias y secundarias del país. El programa recibió premios en el extranjero y de diferentes organismos internacionales, entre ellos una distinción del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y por la cumbre Iberoamericana, entre otros. (Consejo Federal de Educación, 2010).

Significativas conquistas del colectivo LGBT y algunas deudas pendientes

Dos grandes conquistas tuvieron lugar en el periodo señalado: la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. No obstante, se erige como pendiente una deuda no saldada a pesar de los impulsos: la ley del aborto legal, seguro y gratuito¹⁰². Es posible pensar que los avances estuvieron vinculados a la implementación de la ley de cuotas de 1991, que promovió la participación política de las mujeres en la legislatura nacional. En esa dirección, es llamativo el avance de las mujeres en los principales cargos gubernamentales. De hecho, en 2007 y por primera vez en la historia argentina, una mujer accedió a la presidencia por el voto popular¹⁰³. Al asumir la presidencia Néstor Kirchner el 31% de la cámara de Diputados y el 33% del Senado eran mujeres. Años más tarde, la cifra siguió creciendo (Tula y De Luca, 2011).

¹⁰² Milagros Belgrano (2012) hace notar que lo que sucede en Argentina hace un recorrido inverso respecto de Europa Occidental, en la secuencia de obtención de derechos sexuales. En efecto, en los países del Viejo continente se sancionó primero el aborto legal y solo décadas después se debatieron el matrimonio gay y los derechos de personas trans.

¹⁰³ El cambio puede observarse también a nivel latinoamericano. Violeta Chamorro fue presidenta de Nicaragua a partir de 1990, Mireya Moscoso en Panamá desde 1999. Asimismo, Michelle Bachelet ocupó ese cargo en Chile desde 2006 y después de Cristina Fernández, asumieron como primeras mandatarias Laura Chinchilla en Costa Rica en 2010 y Dilma Rouseff en Brasil, al año siguiente.

Pero además, las luchas del colectivo LGBTI¹⁰⁴ ya gozaban de una visibilidad notoria, incluso una difusión mediática muy amplia. En esta línea es emblemática la aparición del suplemento *Soy de Página 12*, en marzo 2008. La publicación colabora con la visibilidad de este colectivo, incluyendo varias columnas, entrevistas, agenda, convocatorias de los diferentes movimientos y cartas escritas por los lectores. A través del estudio de este suplemento y de entrevistas a las directoras del mismo, Sandra Russo y Marta Dillon, Paula Torricela (2011) concluye que *Soy* se creó para acompañar y potenciar los procesos locales del movimiento LGTB y a la vez abrirlos al público más amplio de lectores del diario, en tanto la publicación aborda temas de sexualidad y discriminación y explora cuestiones que no necesariamente son del orden de la reivindicación.

Esta visibilización tuvo como consecuencia que Argentina habilitara en 2010 el matrimonio entre personas del mismo sexo. El proyecto de ley para la modificación de los artículos del Código Civil que especificaban que el matrimonio debía conformarse por un varón y una mujer, fue presentado por la diputada Vilma Ibarra del partido Nuevo Encuentro. Su aprobación se dio luego de meses de discusión pública, signados por marchas a favor y en contra, una gran exposición mediática y una extensa sesión en el Congreso Nacional, que fue replicada por los medios en todo el país. Finalmente, el proyecto fue aprobado el 5 de mayo de 2010 en diputados, con explícito apoyo del partido oficialista (FpV). Allí se obtuvieron 126 votos a favor, 110 en contra y unas pocas abstenciones. En cámara de senadores se aprobó el 15 de julio del mismo año con 33 votos a favor, 27 en contra y 3 abstenciones. (Paulón, 2011; Tabbush, y otras, 2016: 35)

¹⁰⁴ LGBTI o GLBT son las siglas que designan colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero e intersexuales. En uso desde los años 90, el término LGBT es una prolongación de la sigla LGB, que a su vez había reemplazado a la expresión "comunidad gay" que muchos homosexuales, bisexuales y transexuales sentían que no les representaba adecuadamente. Su uso moderno intenta enfatizar la diversidad de las culturas basadas en la sexualidad y la identidad de género, y se puede aplicar para referirse a alguien que no es heterosexual, en lugar de aplicarlo exclusivamente a personas que se definen como homosexuales, bisexuales o transgénero. Para dar cuenta de esta inclusión, una variante popular incluye la letra Q de *queer* o de *questioning*: LGBTQ, para aquellos que no estén específicamente representados por LGBT, como los pansexuales, intersexuales, entre otros. Incluso, también puede verse el agregado de la letra A de aliados que no son LGBT pero que los/las apoyan (LGBTQIA).

A su vez, dos años después se aprobó una ley que desjudicializa y despatologiza el derecho a la identidad de género y es considerada de avanzada a nivel global (Cutuli y Keller, 2015; Farji Neer, 2014). La misma mantiene el binomio sexual, pero contempla cambios registrales sin autorización judicial o médica, y el derecho a la salud de travestis, transexuales y transgénero a través de intervenciones quirúrgicas y/o tratamientos hormonales para quienes lo requiriesen. Esta ley fue aprobada en Diputados con 168 votos a favor, 17 en contra y 6 abstenciones. En la Cámara de Senadores se aprobó con 55 votos, por unanimidad (con una abstención). (Tabbush, y otras, 2016: 44)

A pesar de estas conquistas, las feministas argentinas reclaman que los procesos de reforma en derechos sexuales no se han materializado en derechos no-reproductivos de las mujeres (Ariza y Saldivia, 2015; Belgrano, 2012). A pesar de la elaboración de varios proyectos de ley para la interrupción voluntaria del embarazo, éstos no han llegado al recinto parlamentario.

3.2. Inversión estatal y distribución gratuita de manuales para las escuelas

Durante esta etapa, la presencia de los manuales escolares en las instituciones educativas se efectivizó principalmente mediante la inversión del Estado nacional, a través de la compra a diversas editoriales y de la distribución gratuita de diferentes manuales en las escuelas públicas de Argentina. Esto pone en evidencia que la gestión kirchnerista tuvo entre sus principales líneas de acción, el acceso al libro como política de Estado.

Para visibilizar numéricamente lo que esto significó sirven los datos recabados por Paola Llinás, en su investigación titulada "Políticas de dotación de libros de texto en argentina" (2005). Allí, expone que las compras de libros de texto realizadas por el Ministerio de Educación durante 2004 y 2005 se efectivizaron a partir de recursos provenientes de varias esferas. Así, el Banco Interamericano de Desarrollo aportó alrededor de \$90 millones para EGB 3 y Polimodal (\$42.122.695 en 2004 y \$45.927.440 en 2005), el tesoro nacional destinó \$17 millones (\$5.959.953 en 2004 y \$10.976.892 en 2005) para EGB 1 (primer año en 2004 y segundo y tercero en 2005). Estas cifras

suman un total de \$107 millones de pesos invertidos en libros de texto en el período 2004- 2005 (\$48 millones el primer año y \$57 millones el segundo). (Llinás, 2005)

En el año 2003 se suscitó un conflicto en el proceso de selección implementado: ciertas editoriales impugnaron a las comisiones de evaluación, debido a que algunos de sus integrantes habían prestado servicios en las editoriales participantes de la licitación. Por ello, se anuló el proceso y se convocó a la fundación *Poder Ciudadano* para las licitaciones subsiguientes, con el fin de que controlara que el proceso se llevara a cabo de forma legítima. La búsqueda de transparencia se convirtió en otro punto central de la política de dotación de libros de texto de la gestión kirchnerista. (Llinás, 2005)

Al respecto, varios de los editores de manuales escolares señalaron lo beneficioso que fue para el mercado esta decisión estatal. Dice Istvan Schritter:

El plan kirchnerista comenzó con la compra casi exclusiva de libros de texto. Al principio nos quejamos, claro; pero después nos dimos cuenta de que estaba bien planificado, de que era algo bien armado, con una buena selección de materiales. Así que la segunda etapa de esta iniciativa fue comprar libros de teoría para los docentes. Y finalmente, sí: se compraron libros de literatura. (2014: 4)

Por su parte, el editor Diego Di Vincenzo también hizo referencia al impacto de la compra de libros de texto por parte del Ministerio de Educación. Al respecto, sostuvo:

(...) el Estado nos disciplina –y eso no está mal, me parece que está bien– a través de la compra pública. El Estado compra muchos libros. Entre 2003 y 2010 se compraron 50 millones de dólares en libros de texto. Conabip hace compras chicas de literatura. En cambio, el Estado invirtió mucho dinero, con un proceso súper transparente, en el que participaron todas las editoriales, y los libros fueron evaluados por una comisión asesora nacional que preseleccionó... es un proceso muy intenso. Por eso creo que el Estado nos disciplina foucaultianamente a través de esos dispositivos. (2014:3)

Esta mirada de editor visibiliza la vinculación de los manuales escolares con el poder estatal. Que estos textos se constituyan como el medio institucionalizado utilizado por el aparato escolar para instruir y educar trae como consecuencia que, además de transmitir información sobre una variedad de temas, transmitan contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad (Wainerman y Heredia, 1999). Para Di Vincenzo:

Eso está bien porque ellos [quienes componen el Ministerio de Educación] saben que pueden introducir el cambio, y lo van a hacer a través de nosotros [las editoriales]. Entonces nos dicen: nosotros le vamos a comprar libros, pero ustedes los libros los tienen que hacer de tal y tal manera. (2014:3)

Cuando Di Vincenzo reflexiona sobre las maneras en que el Estado exige a las editoriales que produzcan sus libros se refiere a las normativas oficiales que emite el Ministerio de Educación: la Ley de Educación Nacional, los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, los Diseños Curriculares provinciales, entre otros. No obstante, aclara el editor, que había un diálogo entre ellos y el personal del Ministerio: “nosotros discutimos esas normativas. Se nos da lugar, nos reunimos, nos explican...”, decía. (2014:4).

Acerca de este diálogo entre las empresas privadas y la gestión estatal, Julieta Pinasco, revela también otra faceta de lo que la licitación de la compra de manuales generaba en las editoriales.

Te cuento un ejemplo. (...) El Estado nacional cada dos años licita la compra de libros –no sé ahora cómo hará con las *netbooks*–, para los distintos ciclos. Santillana quería participar de esa licitación con los libros que tenía en el mercado porque no podían hacer libros nuevos. Lo que sí podían hacer era adaptar el libro que estaba en el mercado, lo cual era un laburo chino. Entonces, cuando se adaptaba el libro lo que se tenía sobre la mesa era: la currícula de provincia y la currícula de capital. Nada más. Ahí está la mayor población, por lo tanto se adaptaba el libro con esa currícula en la mano, se hacía un libro que respondiera a esas currículas. (2014:6)

A través de estas palabras se observan dos cuestiones importantes para pensar el objeto manual de lengua y literatura: en primer lugar, que las grandes jurisdicciones son las que determinaron qué ingresaba y qué no en los manuales. En segundo lugar, que ya en esta época el autor del manual, como un intelectual dedicado a pensar intervenciones áulicas y transposiciones didácticas (Chevallard, 1991), cae: la lógica de mercado es la que prima, prefiriendo readaptar libros viejos que pensar nuevos. Esta adaptación era fundamental ya que la compra que el Estado hacía a las editoriales significaba un rédito económico muy alto para las empresas. Según los datos dados por la Cámara Argentina de Publicaciones, en el año 2005, las compras estatales representaron un 30% de las ventas totales de libros de texto. Sobre un total de 13 millones de libros de texto vendidos, el Estado nacional compró alrededor de 4 millones, frente a los 9 millones de ejemplares vendidos a los actores individuales en el mercado privado.

Pero Llinás (2005) sostiene que si se consideran los datos aportados por editoriales, la información no es coincidente con la dada por la CAP: la proporción de libros de textos adquiridos por el Estado en 2005 es aún más significativa en relación al total de ventas. Según estos datos, la totalidad de libros de texto vendidos por el mercado editorial asciende a 9 millones de ejemplares y la incidencia de las compras Estatales se eleva al 44% del total.

Por último, otro dato que revelaron las entrevistas y consultas realizadas, es que no fue proporcional la inversión económica destinada a la compra y distribución de libros de texto con la formación docente que se impulsó durante esta etapa. Al respecto, Di Vincenzo, desde su rol de editor de Kapelusz, decía:

La reglamentación de la LEN tuvo un carácter más prescriptivo, al menos en la ciudad de Buenos Aires, más de bajar línea. A mí me parece bien eso, yo creo que el curriculum tiene que ser 100% prescriptivo. Creo, con todo, –y esta es una visión personal– que la inversión de Conectar Igualdad, la Ley de Financiamiento, del 6% del PBI, la Ley de Educación Nacional, todo eso estuvo bien... pero todavía falta algo muy importante que es laburar por la mejora de los aprendizajes. Yo creo que para eso te tenés que sentar con los sindicatos... “bueno, muchachos... ahora hay que enseñar y ustedes nos tienen que acompañar a lograr esto”. O sea, hay que hacer un arreglo político. Yo creo que

el kirchnerismo no lo ha logrado porque en las áreas de educación es donde hay más pensamientos progres, más resquemores. Ahí tenés que poner a alguien que pise fuerte, que muñquee bien políticamente... porque tanta gaita... eso implica sobre todo formación de docentes. Yo creo que eso lo lograrás si negociás con los sindicatos, sino no. Tenés que hacer eso. El estado de la docencia es realmente calamitoso. (Di Vincenzo, 2014: 6)

Por su parte, la escritora Pinasco, opinó:

A ver, yo creo que este periodo fue el que más dinero ha invertido en educación, está buenísimo que los pibes tengan sus computadoras, pero a ver: si vos no capacitás al docente en la formación, en el uso de la computadora; la computadora es igual que una carpeta... una carpeta que se enchufa. Y otra cosa que creo es que el libro de aula sigue funcionando con categorías viejas: vos tenés una parte de texto, una parte de comprensión, una de género, una de texto no literario... o sea, el libro en ese sentido también es perimido. Pero bueno, son los docentes que tenemos y es lo que hay. (2014: 4)

Esta es la representación que tienen algunos agentes vinculados a la edición y la escritura de manuales de lengua y literatura acerca de los docentes que los usan. Una representación que también puede inferirse a partir de algunos libros de texto que parecen estar destinados docentes que necesitan los manuales para pensar sus aulas porque no está capacitado por el Estado, porque son "lo que hay" y su estado es "realmente calamitoso". En esa línea, los libros de textos siguen pensándose como formadores de formadores, al igual que en la etapa analizada en el capítulo anterior. Decía un editor:

Yo laburo mucho con la idea de que se tiene que hacer algo que a la gente le sirva; que tiene que ser algo que a la gente la ayude... porque la verdad es que lo que se repite una y otra vez ante cualquier docente, sobre todo de escuela media, que se inicia en la enseñanza es que está todo bien con las didácticas que cursó, con los saberes conceptuales que tiene... pero le toca una suplencia y siempre pasa lo mismo –y te lo digo porque soy editor– y habla con la docente titular y le dice "mirá, ahora te toca dar mundo comentado, mundo

narrado” y la gente lo que tiende a hacer es intuitivamente ir a buscar un libro a ver cómo lo enseña. Entonces nosotros sabemos que ahí tenemos un lugar importantísimo de mucha confianza de los docentes, que es una vacancia que de alguna manera les deja el campo intelectual y el Estado. Digamos, ahí hay un hueco que no llena nadie, solo nosotros. Y los docentes nos quieren mucho por eso, y por eso también nos tiene tanta bronca el campo pedagógico: porque ellos no pueden lograr con los docentes lo que hace el cuaderno para el aula, y ese tipo de cosas... que nosotros sí logramos. (Di Vincenzo, 2014: 6)

De manera que el abandono que los docentes habían tenido durante los gobiernos de Menem siguió repercutiendo en esta etapa en la que la inversión estatal estuvo más focalizada en dotar a las escuelas de medios como manuales, libros, *netbooks*, mapas y otros elementos propios del devenir áulico que en la actualización y perfeccionamiento de docentes en ejercicio. Pero sobre todo, se observa en los dichos del editor, la clara conciencia empresarial de la necesidad docente por reactualizar sus saberes, puesto que los manuales vienen a cumplir una zona estatal/intelectual “vacante”: ese hueco no es llenado por las leyes de educación, por los especialistas del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, por cursos de formación estatal, por divulgaciones de expertos en el área de la pedagogía.

3.2.1. El caso Santillana

Durante esta etapa, Santillana goza de un caudal de publicación muy alto, como venía sucediendo hacía ya varios años en nuestro país. Cuatro son las series que se ponen en circulación por parte de este sello editorial en los años analizados. A saber:

Serie	Manual	Primera edición	Autores
Todos protagonistas	<i>Lengua 7</i>	2004	Graciela I. Ballanti María Angélica Delgado Silvia A. Pérez Carolina L. Tosi
	<i>Lengua 8</i>	2005	María de los Ángeles Barreiro María Angélica Delgado

			María Victoria Gil Silvia A. Pérez
	<i>Lengua 9</i>	2006	Graciela I. Ballanti Mariana A. D'Agostino María Angélica Delgado Marcela L. Díaz Silvia A. Pérez
Perspectivas	<i>Lengua y Literatura I</i>	2006	Fernando Avendaño Gabriela M. Mancini Laura Manrique Stella Maris Moro
	<i>Lengua y Literatura II</i>	2007	Adriana M. Perrone Temis Pescara
Nuevamente	<i>Lengua I. Prácticas del lenguaje.</i>	2008	María Angélica Delgado Sandra Motta Silvia A. Pérez María Victoria Ramos Claudia A. Toledo
	<i>Lengua II. Prácticas del lenguaje.</i>	2008	Mariana A. D'Agostino María Victoria Gil Silvia A. Pérez Claudia A. Toledo
	<i>Lengua III. Prácticas del lenguaje.</i>	2008	Graciela I. Ballanti Mariana A. D'Agostino María Angélica Delgado Silvia A. Pérez Claudia A. Toledo
Saberes Clave	<i>Lengua y Literatura I</i>	2009	Fernando Avendaño Graciela Ballanti Alicia Incarnato
	<i>Lengua y Literatura II</i>	2010	Fernando Avendaño Graciela Ballanti María Angélica Delgado Alicia Incarnato Leda Maidana Silvia A. Pérez
	<i>Lengua y Literatura III</i>	2010	Fernando Avendaño Alicia Incarnato Claudia A. Toledo
	<i>Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica.</i>	2010	Fernando Avendaño Leda Maidana Julieta Pinasco Claudia A. Toledo Flavio Wisniaki
	<i>Literatura V. Las cosmovisiones</i>		Fernando Avendaño Julieta Pinasco

<i>realista y fantástica.</i> <i>Ciencia ficción y</i> <i>visión del mundo.</i>	2010	Claudia Toledo Flavio Wisniaki
---	------	-----------------------------------

Estereotipos y sexismo

La primera de las series que publicó Santillana durante los años del gobierno kirchnerista se denominó "Todos protagonistas". Al igual que los años anteriores, la propuesta consistió en un trío de libros, pensados para los primeros años de la escolaridad secundaria: el inicial se publicó en 2004, el segundo en 2005 y el último en 2006. En relación con su autoría, se conserva la forma de escritura colectiva: en el primer y segundo libro escriben cuatro personas; en el tercero, cinco. Particularmente, la serie está escrita completamente por mujeres, pero el equipo no se mantiene constante. Mientras que Carolina Tosi, María de los Ángeles Barreiro, María Victoria Gil, Mariana A. D' Agostino y Marcela Díaz solo participan en el armado de un manual; Graciela Ballanti escribe dos y las únicas que participan en toda la serie son María Angélica Delgado y Silvia Pérez.

Todos los manuales de la serie vienen acompañados por un "Libro del docente" que aclara la posición teórica desde la que se los piensa: concretamente, la propuesta adopta la perspectiva comunicativa, que hace foco en el objeto lengua y que piensa al lenguaje como un instrumento de comunicación. Es a partir de esta concepción teórico- epistemológica que los manuales plantean estrategias de lectura y de escritura. Asimismo, el libro del docente detalla los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que el estudiantado deberá cumplir. Por último, anexa un solucionario con las respuestas "correctas" aunque en ocasiones aclara que ciertas actividades son de resolución personal. Además, se sugieren actividades para seguir trabajando que no forman parte del manual y también se detallan cuestionarios para abordar los textos que conforman la antología del mismo. Por último, se lista una bibliografía ampliatoria "de consulta" para docentes, vinculada principalmente al campo de la lengua. De manera que si un docente decide trabajar con este "paquete" ofertado tendrá el camino completamente allanado: el programa que deberá presentar ante las autoridades, la teoría que desarrollará en clases, las actividades que

propondrá para poner en funcionamiento esa teoría, otras actividades complementarias en caso de ser necesarias, evaluaciones y trabajos prácticos, también lecturas que pueden usarse para ampliar lo dado –y consecuentes actividades para el abordaje de ellas: solo le resta poner en ejecución ese paquete en las clases y corregir actividades (las respuestas también las incluye ese paquete). De modo que el trabajo artesanal del docente como intelectual se desdibuja y en su lugar aparece una figura tecnocrática, tal como advierte Henry Giroux. Y en relación con los materiales para docentes, sostiene:

La base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así; “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?” (1990: 173).

En este interrogante de Giroux es posible advertir sus preocupaciones en torno a la responsabilidad del Estado en la graduación de estudiantes. Es interesante reponer otra pregunta posible, pero en boca de quienes forman parte de las editoriales escolares: “¿Cómo armar un manual que sirva para la mayor cantidad de profesores posibles?”. Las respuestas que pueden conjeturarse tienen que ver con algunos ejes aquí trabajados, y que Santillana no dudó en poner en ejecución: libros “pulidos” ideológicamente, libros y solucionarios para docentes, despliegue de actividades y lecturas complementarias, ofertas por cantidad de ejemplares comprados a través del *publisher, merchandising* de regalo, entre otras.

En relación con el libro para estudiantes, todos los que conforman la serie se inician con un apartado que explica cómo usar el manual y describe las partes de los

capítulos teóricos: un texto (teórico o no), actividades, reposición teórica ampliada y una propuesta de cadenas de lecturas para seguir aprendiendo. Al final del libro, se adjuntan: el ABC de la escritura –con teoría para guiar la producción escrita–, la Gramatipedia –con actividades para abordar la escritura a nivel oracional–, normativa, una propuesta de trabajos prácticos y una antología de textos literarios.

Para el análisis de esta serie, se toma por caso el manual pensado para el 8° año, *Lengua 8*, escrito por María Ángeles Barreiro, María Angélica Delgado, María Victoria Gil y Silvia Pérez. El mismo comienza con un texto de Juan José Hernández, el escritor tucumano que se desempeñó como secretario de la revista *Sur*. El cuento que se selecciona, está dedicado a Silvina Ocampo y se titula *Anita*. Fue publicado por primera vez en 1971 por el Centro Editor de América Latina y reeditado por Adriana Hidalgo Editora, en 2004. El cuento, narra la historia de dos amigos que compran una araña pollito a un vendedor ambulante con un llamativo turbante, pensando que era un arácnido singular capaz de saludar y realizar otras destrezas singulares. El precio se salda con la entrega de un anillo de oro con iniciales perteneciente a uno de los chicos. Ambos amigos llevan a la araña a vivir a la casa de uno de ellos, y con el paso del tiempo descubren que Anita –así se llamaba la araña– no tenía nada de extraordinario. No obstante, a ellos les sirve para poner a prueba su valentía, haciendo caminar a la araña por sus cuerpos. Ahora bien, lo que llama la atención es el modo en que los cuerpos adolescentes se relacionan:

A Marcelo, una siesta, mientras estábamos encerrados en mi cuarto, se le ocurrió aquella atrevida idea. Tiramós a cara o cruz. Perdió él. Al principio estuvo dispuesto (además, le correspondía: él había inventado el juego) pero luego desistió. Le dije que era un miedoso. Para humillarlo, me acosté en la cama y le pedí que me volcara la caja destapada. Marcelo dijo que así no era gracia, que me quitara la camisa. Me quité la camisa y esperé. Anita, como una mano de felpa, cayó sobre mi pecho. Se me paró el corazón. (2005: 12)

La atrevida idea de Marcelo, invita a un juego entre los adolescentes que implica la soledad compartida de un cuarto, los nervios, la cama e incluso la desnudez. También se suma la sensación de que una mano de felpa cae sobre el pecho. Esa tensión, en apariencia provocada por la araña, también puede leerse como tensión

sexual. De hecho, el efecto se refuerza más adelante cuando los amigos vuelven a reencontrarse, esta vez, en el altillo de Marcelo "donde nadie sube" (13). La descripción de ese encuentro es la siguiente:

Subimos al altillo. El foco de luz, que Marcelo pintó de rojo con el esmalte para uñas de su tía, parpadeaba de vez en cuando.

- Es la instalación que está vieja- dijo.

Y se acostó en la cama. Saqué la caja de galletas en donde estaba Anita, encima del ropero, me quité la camisa y me acosté a su lado. Marcelo dijo que tenía vergüenza de lo que sucedió aquella siesta. (13)

Federico Peltzer en el artículo titulado "Lo callado y lo dicho" (1977) sostiene que la narrativa de Hernández, se escribe desde la fisura entre lo que se dice y lo que se sugiere: esa distancia es aquí muy evidente, pues la sugerencia del encuentro sexual entre ambos está latente en todo el relato. A su vez, cuando Enrique Pezzoni, analiza los escritos de este autor, advierte una obsesiva aproximación a los tabúes y prohibiciones de la sociedad. Por ello, insiste en que abordar su obra significa enfrentarse con lo que se calla pero que sin embargo se expresa a través un "drama que se finge ausente" (1964: 2). Al respecto, Magda Lahoz de Klinsky sostiene:

La información y los modos de hablar están marcados por un punto de mira proveniente de los bordes, lo que condiciona el cómo saben los narradores y, por tanto, cómo cuentan. Estos narradores quieren decir lo que dicen y, al mismo tiempo, algo distinto de lo que dicen: son portadores de un significado latente, sin que nunca dejen de decir lo que dicen en primera instancia. La narrativa breve de Hernández que se caracteriza por poner en juego la brecha entre el decir y lo dicho, el centelleo entre lo mostrado y lo callado, por sugerir el todo a partir de los fragmentos, de lo contiguo y del juego de inclusiones constituye un afloramiento textual que patentiza la fuerza productora de la censura. (2003: 8)

Esta posible lectura no es retomada por el manual en el que se recupera el relato, ni en la teoría que se ofrece para abordar el cuento –características del cuento realista, campo semántico, acciones primarias y secundarias–, ni a través de las

actividades que para su abordaje se proponen –transcripción de palabras que describen a Anita, numeración de acciones principales, escrituras de campos semánticos–. De este modo, aquello que “late” en el cuento queda sin retomarse.

En el resto de las lecturas, las actuaciones de géneros que se habilitan son siempre heteronormativas. Solamente por ilustrar esto, se retoma el cuento *Joroba* de Mario Méndez en el que tres varones se enfrentan por el amor de Mariana, el premio del enfrentamiento era “quedarse con Marianita a solas” (2003: 18) como si fuera un objeto, como si ella misma no pudiera elegir sin necesidad de enfrentamiento, como si el resultado del enfrentamiento ocasionara el amor de Mariana hacia el ganador.

Otro aspecto de este manual es la repetición de textos que ya habían aparecido en propuestas de Santillana en años anteriores, ya analizadas en esta tesis: el *Romance de Rosalinda* y el cuento *La sogá*¹⁰⁵. Aunque ambos textos tematizan cuestiones muy potentes para problematizar en el aula los géneros y las sexualidades, las actividades que se proponen apuntan a la recuperación de aspectos sintácticos, recursos poéticos, repeticiones, entre otros.

La serie “Todos Protagonistas” retoma la apuesta siempre vigente de Santillana de ofrecer al mercado una propuesta en la que no quepa lugar para el debate, una oferta “pulcra”, sin invitación al disenso. Serie, además, muy atenta a cumplir con todas las necesidades que puedan surgirles a quienes enseñan, construyendo una figura del docente como tecnócrata.

En el año 2006, sale al mercado otra serie de Santillana: “Perspectivas”, compuesta solamente por dos libros: *Lengua y Literatura I* y *Lengua y Literatura II*. El grupo autorial fue numeroso, pero se mantiene en ambos casos: Fernando Avendaño, Gabriela Mancini¹⁰⁶, Laura Manrique¹⁰⁷, Stella Maris Moro¹⁰⁸, Adriana Perrone¹⁰⁹ y

¹⁰⁵ La potencialidad de estos textos para pensar las aulas de lengua y literatura considerando cuestiones relativas a los géneros y las sexualidades es abordada en el primer capítulo de la presente tesis. En relación al cuento “La Soga”, se ofrece un análisis bajo el subtítulo *Lengua y Literatura 1* (1988). Por su parte, el *Romance de Rosalinda* aparece en el mismo manual de Santillana, pero titulado de modo diferente: *La doncella tímida*. Son vestigios, elementos residuales de los manuales que gozaron de prestigio los años anteriores.

¹⁰⁶ Gabriela Mancini es Profesora de enseñanza Media y Superior en Letras. Es especialista en Gestión. Actualmente, se desempeña como docente en la UNR, en la facultad de Humanidades y Artes, en las cátedras “Curriculum y Didáctica” y “Residencia Docente”.

¹⁰⁷ Laura Manrique es Profesora de Letras. Se desempeña principalmente en escuelas secundarias y escuelas de educación media para adultos.

Temis Pescara¹¹⁰. Es un grupo mayoritariamente rosarino, lo que implica una novedad en relación con las otras propuestas: es que Fernando Avendaño ya se había consagrado en Santillana y contaba con autoridad suficiente como para armar su propio equipo de trabajo. Al respecto, decía Mancini:

Fui convocada por el profesor Avendaño a formar parte de un equipo de trabajo. El grupo estuvo formado por cinco profesoras, tres de las cuales egresamos de la facultad de Humanidades y Artes y dos, del profesorado, pero todas docentes en ejercicio, con la coordinación de Fernando. (...) Personalmente creo que los manuales son muy rosarinos, a pesar de que siempre tuvimos la intención de plantearlos para todo el territorio nacional. No sé si su paso fugaz por el mercado editorial se debió a este hecho o a otros factores. Sin embargo, creo que constituyeron una alternativa válida y novedosa en el modo de abordar las temáticas. (2017: 1)

Rosario se erige de modo importante en los manuales. Por ejemplo, en el II se cita un fragmento de la conferencia que pronunció Roberto Fontanarrosa en la sesión de clausura del "III Congreso Internacional de la Lengua Española", celebrado en Rosario en noviembre de 2004. De esa conferencia, se retoman frases como "Para Rosario, lo entiendo como rosarino, creo que es fundamental esta confirmación de ser una especie de polo cultural. Se han hecho cosas, se ha trabajado mucho para esto y no lo digo solo a nivel oficial: cualquier negocio, cualquier quiosco se ha interesado por ponerse lindo, por embellecerse para recibir a los visitantes". (2008: 20). Más adelante, por ejemplo, cuando se desarrolla el contenido relacionado con la noticia se recorta el siguiente editorial "Inician trabajos científicos con restos óseos en Santa Fe La Vieja" (92). Asimismo, en el capítulo dedicado a desarrollar contenidos

¹⁰⁸ Stella Maris Moro es Prof. en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Desde 1988 trabaja como docente en la misma carrera, en el área de Lenguas Clásicas (razón por la cual, según ella, se incluyeron en los manuales algunas traducciones suyas de textos clásicos).

¹⁰⁹ Adriana Perrone también es Profesora de Letras. En 2009, escribió junto a Fernando Avendaño el libro *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*, y en 2013, también publicaron conjuntamente *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar: estrategias y recursos*.

¹¹⁰ Temis Pescara es Profesora de Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se desempeña principalmente en como docente de Literatura en nivel medio. También trabaja junto a Fernando Avendaño en la cátedra de *Residencia* del Profesorado de Letras de la UNR.

relacionados con la escritura de una carta, se coloca un mail, que envía una santafesina contando la experiencia de la inundación:

Tanta desesperanza en la gente no es fácil de digerir. La ciudad está como sitiada. Ejércitos de personas yendo y viniendo con paquetes y bolsos. Camiones y helicópteros por todos lados. Policías y gendarmes invadiendo calles. El miércoles 30 de abril será un día que creo ningún santafesino podrá olvidar. (...) Perdí todo es la frase más escuchada por estos días. (218)

El recorte de ciertas temáticas y también la elección de algunos textos evidencia lo que normalmente es más complejo de advertir en tanto y en cuanto los lectores están más acostumbrados al corpus porteño: que lo que se selecciona incluye una marca de autoría. Al respecto, también Moro reflexionaba:

Considero que esto generó que llegaran a las escuelas autores, textos, estilos y lenguajes que estaban por fuera del canon de los libros de texto. Jorge Isaías, Osvaldo Aguirre, autores santafesinos que llegaron por primera vez, junto con otros como Fontanarrosa, que ya tenían trascendencia nacional. Todos abordados con idénticos criterios, junto a autores canónicos como Cortázar o Borges. No obstante, la idea era que el libro no se constituyera en una producción localista, ya que debía ser "legible" para escuelas de todo el país y el exterior, tanto de gestión pública como privada, de modo tal de no acotar el posible público interesado en la obra. (2017: 1)

A pesar del tono rosarino, el equipo coordinado por Avendaño no perdió de vista la importancia de considerar al libro de texto como una mercancía que debe poder encontrar su público en el mercado. Este posicionamiento también marcará lo que ingresa o no en los manuales en relación con la temática de los géneros y las sexualidades.

Al igual que la propuesta anterior, los manuales de esta serie se acompañaban de un cuadernillo extra de "Recursos para el docente", escrito por los mismos autores. Básicamente, los libros se dividen en tres partes. En primer lugar, se advierte un cuadro de contenidos (en el que se detallan también las expectativas de logro y las

estrategias didácticas). Luego, un apartado teórico que reflexiona acerca del desafío de enseñar esta asignatura, en el que se evidencia el modo en que se concibe el aula:

Transformar las clases de Lengua y Literatura en un espacio cooperativo de comprensión y producción de textos de diversa naturaleza e intencionalidad comunicativa, donde incluiremos la reflexión en torno de los rasgos estructurales, semánticos y pragmáticos implicados en las prácticas comunicativas verbales y no verbales. (2008:7)

Aquí también se hace evidente el lugar de la literatura en la propuesta, como un tipo de texto más, que se trata con la misma atención que los textos “de la ciencia y los de la técnica” (7). Por último, el cuadernillo para el docente incluye las denominadas “fichas de integración”, consistentes en actividades extra que pueden funcionar como evaluaciones o trabajos prácticos.

En términos generales, los dos manuales que componen la serie exhiben un modelo paradigmático de binarismo de género. Se recortan modelos normativos, que aseguran los privilegios que están en la base de lo que Pierre Bourdieu (2000) ha llamado la “dominación masculina”: varones masculinos, mujeres sumisas; varones en la esfera de lo público, mujeres enclaustradas en el ámbito de lo privado.

Por ejemplo, en el primer libro de la serie “Perspectivas”, titulado *Lengua y Literatura I*, el corpus literario que se recorta es casi completamente escrito por varones: Bocaccio, Twain, Sorrentino, Gironde, Poe, Bécquer, Cortázar, Benedetti, Garcilaso, Petrarca, Vallejo, Sófocles, Marechal, Ibsen, García Lorca frente a las propuestas de cuatro poemas de Sor Juana Inés de la Cruz y Alfonsina Storni.

En este sentido, vale preguntarse acerca del canon escolar desde la perspectiva de género, en tanto:

La noción de canon guarda siempre su lazo original con el dogma, esgrime simbólicamente su varita disciplinante a través de los dictámenes de una elite, de instituciones, que ejercen el poder de reglar el gusto, de sostener la preeminencia de ciertos valores estéticos. Selecciona y, por lo tanto, excluye, ignora, en función de intereses no solo artísticos sino también políticos, ideológicos (Zanetti, 1998: 91).

Ahora bien, el poder de las palabras no está en las palabras mismas sino en la autoridad que representan y en los procesos ligados a las instituciones que las legitiman (Bourdieu, 1992). Si se reconoce, entonces, que los componentes del canon proceden ante todo de una memoria cultural (Jitrik, 1998), cabe preguntarse por aquellas mujeres que son memoradas, reconocidas, publicadas: Sor Juana Inés de la Cruz y Alfonsina Storni.

Mientras que de Alfonsina Storni apenas se recupera el clásico "Tú me quieres blanca"; de Sor Juana Inés de la Cruz, el manual enseña que:

Escribió sonetos y redondillas en los que abordó el tema del amor a Dios, al hombre y al conocimiento; y en los que liberaba dos tensiones personales: la renuncia erótica que hace de su cuerpo de mujer y el lugar en el que la coloca la Iglesia. (...) Su producción tiene dos ámbitos: el teológico (en prosa) y el profano, cortesano o popular (en verso). La coexistencia de estas dos vertientes abrió polémicas tanto por sus formas como por los temas tratados. (2006: 199)

Lo que se observa es que la reconstrucción de la figura de autora se realiza a fines de ponerla en diálogo –y en este caso, también en tensión– con la del yo lírico. Dicho de otro modo, se reconstruye la biografía de Sor Juana para tratar de explicar su poesía. Además, el relato biográfico se acompaña también por la fotografía de Asumpta Serna en el papel de sor Juana en el filme "Yo, la peor de todas", de Luisa Bemberg. De manera que quede claro que la que escribía era una monja (patente desde el título de "Sor" que acompaña su nombre cada vez que se la nombra) a quien aparentemente le costaba la "renuncia erótica" y por eso escribía poemas profanos. No quiere decir esto que la biografía no pueda analizarse para pensar una poética determinada; no obstante, lo que se enfatiza es el modo en que, en los manuales, este gesto es inherente al momento de pensar autoras de literatura.

De hecho, la figura de Sor Juana Inés de la Cruz como una poeta que escribía para "liberar tensiones personales" relacionadas con "la renuncia erótica" solo se recupera en tanto sor Juana es mujer: ninguno de los textos escritos por varones que formen parte de los manuales escolares analizados es leído desde esta lógica: ni García Márquez, ni Cortázar, ni Hernández, ni siquiera García Lorca es leído con ese

método que vincula la escritura con el erotismo. En los años de publicación del manual que incluye este texto, ya se podía hablar de las mujeres: de hecho, hasta era políticamente correcto (Courtine, 2006). No obstante, lo que se filtrará en esas incorporaciones también muestra un modo de concebir las escrituras realizadas por mujeres.

Más adelante, en el manual se sostiene acerca de la poetisa:

Transgresora, talentosa y de una excepcional libertad de pensamiento, sor Juana representa la lucha de la mujer y de todo ser humano por su derecho a la educación y en la cultura en la misma medida en que le es dado a los poderosos y, en su caso, a los hombres. (2006: 199)

Ante estas afirmaciones cabe preguntarse ¿Es la de sor Juana la lucha de todo ser humano? ¿O la lucha de la mujer? ¿O de las mujeres? ¿Por qué si se expone que es su lucha la de la mujer se agrega “y de todo ser humano”? ¿Las mujeres son humanos? ¿Son luchas equiparables? ¿“Los poderosos” son solo poderosos en el caso de Sor Juana? Son algunas de las preguntas que este párrafo merece.

Los poemas que se retoman son tres: “Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba”; “Al ingrato que me deja, busco amante” y el clásico casi obligado “Hombres necios que acusáis”. Para poder observar el modo en que se confunde autor con yo lírico, retomo el primero de ellos, en el que no hay marca de género:

Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones veía
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;

y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía:
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón deshecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,

ni el vil recelo tu inquietud contraste

con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos. (2006: 200)

Una de las actividades que se ofrece a los estudiantes para realizar a partir de la lectura de este soneto es la siguiente: “¿Cuál es el sentimiento que da origen al conflicto? ¿En qué estrofas se evidencia? ¿Quién lo plantea: él o ella?” (2006: 203). Esta construcción bipartita del género no solo no es adjudicable al poema en tanto no tiene marcas genéricas, sino que es estereotipada y sexista (su supone que es ella la que tiene el corazón deshecho entre las manos de él).

Por su parte, la serie “Nuevamente”, sigue la misma línea que la anteriormente analizada “Perspectivas”. Se compone de tres libros publicados el mismo año, con la potencia editorial que caracteriza a Santillana. Así, en 2008 aparece *Lengua I. Prácticas del lenguaje*, *Lengua II. Prácticas del lenguaje* y *Lengua III. Prácticas del lenguaje*. Desde lo paratextual, el foco está puesto en el objeto lengua, que ocupará un protagonismo frente a la literatura. En relación al grupo autoral, solo dos autoras participan de todos los textos: Silvia Pérez y Claudia Toledo. El resto de las autoras (otra vez, son solo mujeres las que escriben) va variando: mientras que Mariana A. D’Agostino y María Angélica Delgado solo escriben dos, Sandra Motta, María Victoria Ramos, Graciela I. Ballanti y María Victoria Gil solo participan de la escritura de uno de los manuales de la serie. Ahora bien, aunque el grupo de autoras cambia, la línea ideológica es la misma: se opta por no cuestionar la norma heterosexual.

Por ejemplo, el manual *Lengua II. Prácticas del lenguaje*, escrito por Mariana A. D’Agostino, María Victoria Gil, Silvia A. Pérez y Claudia A. Toledo¹¹¹, refuerza esa

¹¹¹ Mariana D’ Agostino es Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UNESCO/UBA), diplomada de posgrado en bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red (UABarcelona, exbecaria OEI) y Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). En los años que siguieron, continuó escribiendo libros de textos de Lengua y Literatura en la editorial Kapelusz. María Victoria Gil no continuó trabajando para editoriales, es Profesora de Letras. Mientras que Silvia A. Pérez trabajó como autora de textos escolares y de literatura infantil y juvenil para distintas editoriales. Además, es Profesora de Castellano, Literatura y Latín, y fue docente de Lengua y Literatura y de Teatro en diferentes colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por último, la autora Claudia Toledo se

norma desde varios puntos. Por un lado, por la elección de textos escritos por varones: no se retoma ni un texto literario escrito por una mujer. Además, los personajes que aparecen en esos textos responden siempre a un binarismo. Las mujeres, puede tomar la forma de princesas, maestras, esposas o hijas. Como contraparte, los varones se erigen como guerreros, superhéroes, médicos, vigilantes, ladrones, detectives entre otros.

Una singularidad de este manual es que en el capítulo en el que se desarrolla el contenido de la construcción de las biografías, se retoma la figura de Juana Manso y se destaca que en el ámbito educativo fue “la única figura femenina de importancia equiparable a la de Sarmiento” (2008: 40). Y se detalla:

Dedicó su vida a pregonar la igualdad de derechos de la mujer, la importancia de la educación popular, gratuita e igualitaria y la tolerancia religiosa. También se manifestó enemiga declarada de los castigos corporales, tan habituales en las escuelas de su época. (...) Esta pensadora de ideas innovadoras fue criticada y denigrada por la prensa por pensar libremente, condición considerada inapropiada para las mujeres de su época. (2008: 41)

232

La pregunta que cabe hacerse aquí es quienes componen “la prensa”: se silencia a los agentes activos que criticaron y denigraron a Manso por sus ideas innovadoras. Juana Manso tuvo una posición única en el debate sobre el consumo femenino y sus consecuencias sociales. Al respecto, percibía a la moda como uno de los factores claves en la represión de la mujer porteña del momento¹¹².

La última serie que Santillana publicó en los años que abarca esta última etapa, se denominó “Saberes clave” y presentó un conjunto de particularidades que es preciso atender. En primer lugar, la serie comprendió una propuesta para cada uno de

desempeña como docente en profesorados para la enseñanza primaria. También en cursos de Formación de formadores en procesos de lectura y escritura, literatura. Ha realizado asesoramiento pedagógico en Prácticas del Lenguaje y Literatura, y también participó del diseño y evaluación de proyectos vinculados con la promoción de la lectura y la escritura (comprensión lectora, formación del lector literario, taller de escritura). Por último, se destaca por su participación en la redacción y edición de libros de texto para Lengua y Literatura.

¹¹² Es abundante la bibliografía que indaga sobre el lugar que Juana Manso ocupó en la prensa argentina. Particularmente, se aconseja la lectura de *Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura en la Argentina Moderna*, de F. Masiello y *La mujer romántica: lectoras, autoras y escritoras en la Argentina, 1830-1870* de G. Batticuore.

los años de la secundaria obligatoria, por lo tanto, estaba integrada por cinco manuales. En diálogo con Avendaño –el único autor que participó de los cinco manuales de “Saberes clave” –, mencionó acerca del armado de las series:

El manual tiene que tener una coherencia. Incluso, cuando uno diagrama una serie y piensa en *Lengua I, Lengua II, Lengua III*, etcétera; tiene que plantear una linealidad, pero también los manuales tienen que ser independientes porque si en una escuela se usó el I, eso no me garantiza que al año siguiente vayan a usar el II: entonces yo en el II no puedo presuponer que usaron el I; ¿se entiende? En los manuales uno lee una secuencia, también lee que la editorial tiene una línea y una postura; pero cada libro es independiente. Es bastante complejo pensar un manual. (2014:7)

En segundo lugar, puede observarse una característica novedosa que es atribuible al poderío económico del que ya gozaba la editorial Santillana para esos años y que ya se ha señalado en relación con la serie anteriormente analizada: todos los textos se publican para ser usados durante el año 2010, lo que evidencia la capacidad de la empresa de invertir en la diagramación completa de la serie en un solo año.

En relación con los autores, hay una alternancia entre grupos numerosos y pequeños. Mientras que dos libros solo tienen tres autores, uno tiene cuatro, otro cinco y, el caso más extraño, constituido por el manual que se propone para segundo año, cuenta con seis expertos a cargo de la escritura.

Como en cada una de las propuestas de Santillana de este periodo, cada uno de los manuales de la serie se acompaña de otro libro que se ofrece al profesorado como complemento: una cartilla nominada “Recursos para el docente” en la que se adjuntan las llamadas “Propuestas fotocopiables” y que se postulan como ejercitaciones complementarias a las que el libro para el estudiante detalla. También incluye todo lo necesario para llevar adelante un “Proyecto de Lectura” consistente en leer tres libros completos: así, se describe qué libro se recomienda leer, se adjunta una reseña argumental, una guía para leer el texto y ciertas actividades para producir textos a partir de la lectura. Lo que cabe preguntarse, entonces, es... ¿qué le queda al docente por pensar/ hacer/ idear/ imaginar/ armar para sus estudiantes?

En relación con los géneros y las sexualidades esta serie confirma un movimiento que, como ya se ha dicho, comenzó en series anteriores. Dicho movimiento consistió en trasladar, de la periferia hacia el centro, temáticas relativas a la lucha que las mujeres llevaron adelante en el campo social. En todas las propuestas aparecen menciones que problematizan el rol que las mujeres tenían en la sociedad en tiempos pasados. Es que ya en 2010 la *doxa* había cambiado, de hecho, tematizar estas cuestiones ya no era tabú, sino que era parte de los asuntos ya instalados e incluso exigidos con fuerte consenso social.

El caso que se toma para el análisis de esta serie está constituido por el manual propuesto para tercer año de la escuela secundaria, llamado *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*, escrito por Fernando Avendaño, Alicia Incarnato¹¹³ y Claudia Toledo, puede ser tomado por caso para analizar la serie. Toda la unidad 1, titulada “La realidad en cuento”, hace foco en la problemática de discriminación hacia las mujeres. Comienza con un cuento de Emilia Pardo Bazán y sobre ella se dice:

Fue una destacada escritora, periodista, ensayista y crítica española. Considerada una de las primeras feministas de su época, denunció la desigualdad educativa entre el hombre y la mujer, y contribuyó a la educación femenina fundando la publicación *la Biblioteca de la Mujer*. (2010:12)

El adjetivo que describe a Pardo Bazán, feminista, sin aclaración conceptual evidencia que la palabra ya está instalada, ha ganado en la sociedad un lugar tal, que no requiere –en apariencia– explicación alguna.

El cuento que se selecciona sigue la dirección marcada por la biografía de la autora. Se titula “El disfraz” y tiene como protagonista a Doña Consolación, una madre de familia dueña de “un alma que hubiese podido ser artista si no fuese madre de familia obligada a ganar el pan de tres chiquitines” (10), y que consigue subsistir gracias al dictado de clases de piano que le da a la hija de la Marquesa, la señorita Enriqueta. Un día, Enriqueta regala a su profesora dos entradas para ir al palco de la ópera a escuchar la música que “solo conocía en papeles” (11). Aunque Doña

¹¹³ Alicia Incarnato es la única autora que no había participado con anterioridad en la escritura de manuales de Santillana. Es Profesora de Lengua y Literatura. Participó en talleres de narración oral, lectura crítica y producción de textos. Escribió cuentos y poesías infantiles. Diseñó proyectos de lectura destinados a distintos niveles. En la actualidad, dicta clases de nivel secundario.

Consolación rechaza la invitación por no tener ropa adecuada, las mujeres le ofrecen un vestido antiguo, un abrigo y también un traje para su marido. Ponen a disposición, también, un coche para dirigirse a la ópera. Pero aun así, la profesora pensaba:

¡Desnudarse delante de aquella Toinette, la doncella francesa, remilgada y burlona, que vería la ropa interior desaseada, los brazos destrozados, el corsé roto, de pobre dril gris! ¡Mostrar los estigmas de la miseria sufrida heroicamente! Una vergüenza, una humillación dolorosa, la impulsaban a gritar: “¡No, no iré; no me vestirán de carnaval con la librea de lujo!” (11)

A pesar de la experiencia de estos sentimientos, doña Consolación accede a ir a la fiesta por miedo a disgustar a su discípula y perder el trabajo. Cuando termina de arreglarse, se presenta frente a la niña que exclama: “¡Si se ha vuelto tan guapa! ¡Si no parece la de los demás días!”. Este desconocimiento es reforzado por su marido cuando la ve arreglada y le dice “¿Sabes que me gustas así?”. El desenlace es triste, como todo el cuento: Doña Consolación, disfrazada, no tolera la situación y rompe en sollozos.

La recuperación de este relato es aprovechada para suscitar en los estudiantes una reflexión acerca de mujeres que trabajan, puesto en serie con las autobiografías de las hermanas Silvina y Victoria Ocampo. Por último, se enlaza estos tres textos con el cuento de Roberto J. Payró “Mujer de artista” que retrata el modo en que la compañera del escritor sufre junto a él las miserias de escribir sin descanso, “como máquina, para ganar apenas con qué sostenerla” (28).

Más adelante, en la unidad llamada “Cuentos de pesadilla” se retoma el tópico, explicando que Charlotte Brönte –al igual que sus hermanas Emily y Anne– se consagraron como escritoras a pesar de ser “una profesión impropia en esa época para las mujeres” (36). Y esa serie crece aún más cuando, en la unidad dedicada a la poesía, “Sentir en verso”, se retoman los versos de Alfonsina Storni y se explica que la autora escribía poemas “de temática amorosa y feminista, que se distingue por la mirada desafiante hacia los valores de la época” (49).

No obstante este reconocimiento hacia las mujeres y las discriminaciones sufridas en épocas pasadas, la mirada que el manual recorta sigue siendo heteronormativa. Al respecto, se destaca el momento en que se retoma un verso de

Gustavo A. Bécquer, titulado “Tu pupila azul”, que no tiene marcas de género pero que se acompaña de una gráfica sugerente, en la que se visualiza una mujer con ojos azules. El supuesto es este: si quien escribe es varón (Bécquer) lo hace para una mujer (de ojos azules). Por lo demás, las otras mujeres que aparecen en los textos literarios son criadas, hijas y madres. En contraposición, los roles de los varones son emperador, sabio, detective, jardinero, veterinario, médico, profesor y comerciante.

Lo mismo sucede en los otros manuales de la serie. Tal como sostuvo Pinasco en la entrevista, la consideración del manual como objeto de mercado era siempre tenida muy en cuenta por la editorial:

(Algunos textos literarios) no se van a publicar nunca en un libro de texto. Los textos suelen ser neutros, textos que no revistan conflictos: si aparece un padre golpeador, que no golpee mucho. Si aparece sexo, que sea sugerido. Si aparece el tema de la dictadura, mejor que no aparezca... por si el texto lo compra alguna escuela... ¿viste? (2014:4)¹¹⁴

Para completar el análisis de esta serie, se toma por caso el manual pensado para quinto año, *Literatura. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*, escrito por Fernando Avendaño, Julieta Pinasco, Claudia Toledo y Flavio Wisniaki¹¹⁵. Se retoma en este manual otro texto de Emilia Pardo Bazán. Sobre la autora, se informa que “encontró serios obstáculos para ser reconocida en los ambientes intelectuales, reacios a admitir mujeres” (37). Lo que llama la atención es que el sujeto que realiza la discriminación aparezca nuevamente silenciado. Además, se explica que los relatos de Pardo Bazán construyen la presencia de la mujer de modo preponderante y delinear con claridad cuatro tipos femeninos. A saber:

- a. La mujer española típica, caracterizada como frívola e ignorante.
- b. La prostituta, inmoral y cuestionada.

¹¹⁴ Escapan a esta lógica de mercado dos casos aquí analizados. Por un lado, las publicaciones que Daniel Link idea para *Del Eclipse* en 1994, *Literator IV* y *Literator V*. También el manual *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*, que escriben Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo y Martina López Casanova para Santillana, en 1999.

¹¹⁵ Flavio Wisniaki es Licenciado en Letras (UBA). Actualmente, se desempeña como Director del Taller de Estudio “José Martí”, especializado en preparación para el ingreso a las escuelas de la UBA.

- c. La mujer moderna que, liberada de prejuicios, se convierte en fría y calculadora.
- d. La mujer española verdadera, caracterizada como cristiana y capaz de sacrificios. (2010: 37)

Luego de esta enumeración, se acaba el apartado sobre la escritura de Bazán. Las actividades que se proponen tampoco retoman lo antedicho. Aunque se nombran los tipos femeninos no se retoman para ninguna actividad ni discusión. En esta oportunidad, el cuento de Bazán que se elige se titula "El abanico" y sobre él se invita a reflexionar a los estudiantes a partir de la siguiente actividad:

Leé el siguiente fragmento y debatí con tus compañeros si esta función social del abanico se verifica de alguna forma en el relato: durante el Siglo XIX, el abanico se convierte en un instrumento para poder comunicarse con sus pretendientes en un momento en el que la libertad de expresión de las mujeres estaba totalmente restringida. Detrás de él se escondían las jóvenes para pasar desapercibidas. (2010: 34)

A pesar de que no se haga de manera contundente, se respira en esta última propuesta la problemática de la discriminación hacia la mujer –aunque refiriéndose a tiempos remotos–, dejando latente textos potentes para provocar un debate que convoque a los estudiantes a pensar la lucha de las mujeres en el campo social. A pesar de ello, es interesante detectar el modo en que los manuales cambian, en otras palabras, cuando un elemento pasa de ser emergente a dominante (Williams, 1977).

Al respecto, el debate sobre las mujeres ingresa a los manuales a partir de los cambios instalados en la esfera social por los aportes feministas. En este sentido, la manualística se vuelve valiosa, en tanto permite considerar a los textos escolares como una expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época (Escolano, 1992).

3.2.2. El caso Kapelusz

Por su parte, la Editorial Kapelusz también ofrece al mercado algunas series en esta etapa. No obstante, el caudal de publicación es menor puesto que solo publica dos series, muy similares entre sí en varios sentidos. A saber:

Serie	Nombre del manual	Primera edición	Autores
Lengua y Literatura para pensar	<i>Lengua y Literatura 1</i>	2008	Silvia Calero Evangelina Folino Isabel Vasallo Aníbal Fenoglio María Teresa Forero
	<i>Lengua y Literatura 2</i>	2008	Lorena González Laura Sánchez Laura Rizzi Mercedes De Los Santos Carla Beraldi Mariela Piñero José Luis Rodríguez Ferla
	<i>Lengua y Literatura 3</i>	2008	Silvia Daszuk (Dirección del Área de Lengua)
Nuevos desafíos	<i>Lengua y Literatura 1. Prácticas del lenguaje</i>	2010	Silvia Calero Mariana D'Agostino Jésica Pacheco Eva Bisceglia Laura Rizzi Pabla Diab Mariel Soriente Evangelina Folino Emilce Varela Lorena González Laura Sánchez José Luis Rodríguez Ferla
	<i>Lengua y Literatura 2. Prácticas del lenguaje</i>	2010	Silvia Calero Mariana D'Agostino Jésica Pacheco Eva Bisceglia Laura Rizzi Pabla Diab Mariel Soriente Evangelina Folino Emilse Varela Lorena González Alejandra Sánchez José Luis Rodríguez Ferla

		Sandra Ferreira Ignacio Miller Mariela Piñero
<i>Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje</i>	2011	Silvia Calero Eva Bisceglia Sandra Ferreyra Lorena González Laura Sánchez Laura Rizzi Mariana D'Agostino José Villa Mariel Soriente Mariela Piñero Jésica Pacheco José Luis Rodríguez Ferla

En primer lugar, uno de los aspectos más particulares está vinculado con la figura de autor: el grupo que escribe está conformado siempre por más de diez autores: de modo que el "sello autoral" tan característico de los manuales de la segunda mitad de los años 80 se va perdiendo paulatinamente hasta estallar con la propuesta de Kapelusz, en donde se desdibuja y difumina casi completamente. En consonancia con esto, la firma autoral también pierde lugar en la portada del libro: los nombres desaparecen y solamente queda en la tapa el nombre del manual, el de la editorial y el de la serie. Desde la dirección editorial de ambas series, a cargo de Diego Di Vincenzo, se remarca que:

El tema de los nombres de tapa depende de muchas cosas. El libro es una edición colectiva –yo discutí mucho eso–. Una edición colectiva de la editorial, entonces el libro es la editorial, no los autores. Tampoco se ponen por un tema de diseño, porque es difícil incluir doce nombres... (2017: 2)

De modo que los autores se multiplican y, a su vez, se difuminan. Es el nombre de la editorial el principal garante de la calidad del libro. Al respecto, también explica la directora del Área Lengua:

Los libros de texto, a diferencia de literatura o ensayo, no son libros de autor. Dejaron de serlo: los hubo pero actualmente, los libros de texto son libros de editorial. Por su puesto que pueden formar parte ciertos autores que son referentes en cada equipo, pero las decisiones no las toma solo el equipo

editorial propiamente dicho, sino en relación también con el departamento comercial. (...) La maquetación pedagógica-editorial (...) también es una decisión editorial y vos convocás a los autores para que escriban a medida que tenés esa decisión tomada. Son libros de editor, en el sentido de la institución editorial, que se construye una imagen (si es de vanguardia, tradicional, de nicho, etc.). Uno necesita autores que respondan a esas decisiones editoriales. (Daszuk, 2017:4)

En segundo lugar, es importante destacar el canon de estas propuestas. En contraposición con la oferta de Santillana, los autores que se seleccionan son principalmente clásicos: Sófocles, Esquilo, Marechal, Guy de Maupassant, Jorge Luis Borges, Oliverio Girondo, Isaac Asimov, Julio Cortázar, Petrarca, Alfonsina Storni, Silvina Ocampo, entre otros reconocidos y consagrados escritores son los textos que se recortan. Al respecto, Di Vincenzo explicaba que esta fue una apuesta que Kapelusz hizo para diferenciarse de Santillana. Postuló una diferenciación con la competencia para captar un público nuevo. Y lo hizo sobre un dato concreto surgido de un estudio de mercado llevado a cabo por la editorial: los manuales de Kapelusz se vendían mucho en las ciudades universitarias porque por allí circulan docentes egresados de universidades que querían enseñar los clásicos que habían leído durante su formación (2017:2)

En tercer lugar, la singularidad que es destacable de estas series está vinculada con la elección de textos literarios de los tres géneros básicos: en los seis manuales se trabajaba con propuestas para abordar poesía, teatro y narrativa.

Por último, en materia de géneros y sexualidades, ambas propuestas se perfilan sin grandes avances: se trabaja con textos y actividades que no suscitan reflexiones en este plano.

“Para pensar” - “Nuevos desafíos”...

¿para pensar nuevos desafíos?

La serie “Para pensar” está conformada por tres manuales para 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria. El nombre de la serie, tiene que ver con un giro que,

desde la dirección editorial, se pensó para estas nuevas propuestas. Decía Di Vincenzo:

Fue una serie muy exitosa. Yo estaba muy feliz porque con el equipo llegamos a veinticinco mil estudiantes, más todos los indirectos. He ido a colegios de la Puna y los vi, he ido a la Rioja y los vi, a Ushuaia, a Resistencia, a la Quiaca. Eso es encontrarle una trascendencia a mi trabajo. (...) El nombre de la serie fue para combatir el presupuesto de que los chicos no quieren pensar. (2017:1)

En relación con el éxito de esta serie, la directora del Área de Lengua, manifestó en una entrevista realizada en el marco de esta tesis que la serie de 2008 fue reeditada y se vendida hasta 2011, un hecho inusual teniendo en cuenta el carácter fútil y efímero de los libros de textos publicados en este periodo: que queden obsoletos luego de tres años es casi un récord, que se vendan los mismos libros por tres años seguidos es considerado un éxito editorial (Daszuk, 2017).

Además, y siguiendo también lo realizado por Santillana, todos los manuales iban acompañados de "Libros para Docentes" que incluían un cuadro con la planificación anual, desglosada en capítulos, metas, contenidos textuales (literarios y no literarios), contenidos gramaticales sugeridos, contenidos de normativa sugeridos, actividades, evaluación y más lecturas posibles. Este libro para los docentes detalla ejercitaciones extra para seguir trabajando los temas que proponía el manual y también para pensar los textos incluidos en la Antología literaria. Este último gesto es inaugural, puesto que en las demás propuestas los textos de la Antología no eran problematizados por consignas: lo que ocurrió en esta serie es que dicha antología era un libro complementario a la propuesta del manual, lo que implicó que los consumidores, además de comprar el libro de texto adquirieran también esta selección. Por último, se sumaban tres evaluaciones integradoras: una por trimestre, como herramienta para calificar.

En cuanto a los manuales destinados para este grupo estudiantil, se tomará por caso para esta oportunidad el libro destinado a 3º año de la secundaria. El mismo cuenta con once autores (Silvia Calero¹¹⁶, Evangelina Folino¹¹⁷, Isabel Vassallo¹¹⁸,

¹¹⁶ Silvia Calero es profesora de lengua y Literatura, egresada del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Se ha especializado en Literatura Argentina y Latinoamericana. Ha prologado

Aníbal Fenoglio¹¹⁹, María Teresa Forero¹²⁰, Lorena González¹²¹, Laura Sánchez¹²², Laura Rizzi¹²³, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi¹²⁴, Mariela Piñero¹²⁵ y José Luis Rodríguez Ferla¹²⁶), una colaboradora (Lucía Brandani¹²⁷) y una directora de Área de Lengua (Silvana Daszuk¹²⁸).

textos de diversos poetas y narradores hispanoamericanos y ha sido coautora de libros dedicados a la enseñanza de la literatura, publicados en diferentes editoriales del país. Sus trabajos más recientes, en colaboración, se refirieron a la construcción de la imagen de niños y niñas a través de novelas y cuentos estadounidenses.

¹¹⁷ Por su parte, Evangelina Folino es profesora de Letras y actualmente integra el área de Didáctica del Departamento de Lengua del Instituto Sagrado Corazón, ubicado en el barrio de Almagro (Buenos Aires).

¹¹⁸ En relación con Isabel Vasallo, se destaca que es Profesora en Letras y ejerce la docencia hasta hoy. Coordina Talleres de escritura literaria y publicó el poemario *Los motivos ardientes* (Bs. Aires, Ed. del Dock, 1997). Ha escrito, y publicado sobre todo en actas de congresos, numerosas producciones sobre literatura, sobre su enseñanza y sobre cine y literatura.

¹¹⁹ Aníbal Fenoglio es docente de Letras y actualmente dirige el departamento de Lengua y Literatura del Colegio Secundario Aula XXI.

¹²⁰ La reconocida María Teresa Forero es docente universitaria, licenciada en Letras, escritora, traductora y dramaturga argentina. Es autora de más de 45 libros y tiene catorce obras de teatro estrenadas. También forma parte de este grupo de autores la profesora de Didáctica Específica del Profesorado Sagrado Corazón, Lorena González y Laura Sánchez, también Profesora de Lengua y Literatura.

¹²¹ Lorena González es Profesora de la cátedra "Didáctica Específica" en el Profesorado Sagrado Corazón, de la Escuela Superior de comercio Carlos Pellegrini.

¹²² Laura Sánchez es Profesora de Letras por la UBA. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Hurlingham.

¹²³ La profesora Laura Rizzi ya ha sido mencionada en esta tesis por su participación, en 1988 en una propuesta de manuales de Lengua y Literatura de Kapelusz.

¹²⁴ Mercedes De Los Santos también es Profesora de Letras, especializada en Literatura, al igual que Carla Beraldi.

¹²⁵ Mariela Piñero se desempeña como profesora de Letras en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

¹²⁶ Por último, y José Luis Rodríguez Ferla es egresado del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Profesor de Castellano, Literatura y Latín. Actualmente se desempeña como Coordinador del Departamento de Castellano del Instituto Ballester Deutsche Schule (Buenos Aires).

¹²⁷ Por su parte, la colaboradora Lucía Brandani es licenciada en Letras (UBA) y doctora en Lingüística (UBA). El título de la tesis doctoral es *La adquisición de las categorías funcionales en español: un análisis desde la Morfología Distribuida*. Es investigadora-docente D-1 regular (Jefa de Trabajos Prácticos) del Instituto del Desarrollo Humano donde dicta el Taller de Lecto-escritura del Primer Ciclo. También se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la materia de Gramática de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

¹²⁸ Silvana Daszuk es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, editora, contenidista y tutora, con formación en Educación y TIC (Diploma en Educación y Nuevas Tecnologías por la Flacso de la Argentina, Experta en e-learning por la Universidad de Salamanca, tutora virtual por la OEA). Fue docente de Lengua y Literatura en la enseñanza secundaria. Se especializó en edición de libros y otros materiales educativos en soporte papel y digital; ha desarrollado proyectos de Lengua y Literatura dirigidos a la escuela primaria y secundaria y de obras de literatura infantil y juvenil en

Los capítulos de los libros están compuestos por textos literarios de autores reconocidos de la literatura universal de todos los tiempos. Este gesto de trabajar el canon escolar en consonancia con el canon universitario fue novedoso y se proponía brindar a los estudiantes “una formación literaria y cultural que brinde esquemas de referencia para desempeñarse plenamente en la vida social” (2009:6). Asimismo, se incluían textos de circulación escolar y de diferentes medios de comunicación. A su vez, cada capítulo se distinguía por la inclusión de una introducción teórica, un glosario, actividades de prelectura, de “chequeo” –para autorregular la comprensión–, y de actividades para resolver en las carpetas.

Además, los manuales incluyen toda una sección destinada al abordaje del objeto Lengua desde la perspectiva del uso, atendiendo a la vez a los desarrollos sistemáticos y a la validez de una perspectiva formal y sistémica. Esta sección incluye páginas de revisión de contenidos y un apartado dedicado a cuestiones vinculadas con la historia de la lengua española que revisa los principales momentos del desarrollo histórico del español. Además, contiene un fichero de ortografía, puntuación y tildación. Por último, se anexa un nuevo texto literario a partir del cual se integran los contenidos textuales y gramaticales sugeridos: se trata de un intento de trabajar ambos objetos en simultáneo.

En relación con las cuestiones vinculadas con los géneros y las sexualidades, el manual construye un canon escolar masculino, solo una mujer ingresa en la propuesta: Alfonsina Storni, con su poema “Voy a dormir”.

Por otra parte, los personajes construyen estereotipos heteronormativos: por el par masculino, aparece siempre lo público, lo viril, lo fuerte. Por el par femenino, lo privado, maternal, dulce. Esto no es coincidente con lo que decía en una entrevista realizada en este marco, la directora del Área de Lengua de la editorial Kapelusz, que estuvo a cargo de esta serie. Explicaba Silvana Daszuk, que tanto ella como su equipo, tenían formación en estudios de género. Decía:

diversas editoriales. Colaboró en producción de contenidos en el portal educ.ar. Actualmente, es responsable del Departamento de contenidos digitales de Kapelusz Ediciones y forma parte del equipo de capacitación docente de la Especialización Superior docente en Educación y TIC, del Ministerio de Educación.

Tengo formación temprana en estudios de género, antes de que fuera tan divulgado como es ahora y que tuviera tanta llegada hacia otros sectores. En el año 1992, en todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, había investigadoras interesadas en género que crearon lo que se llamó el Área interdisciplinaria de estudios de la mujer (AIEM). Luego, consiguió estatus de Instituto y tuvo una revisión conceptual e ideológica: se transformó en el instituto de género, no de la mujer. Yo me sumé a cursar, en 1992, el seminario de Nora Domínguez que era una de las docentes fundadoras de este instituto: era una de las pioneras en el área de la literatura y hasta hace poco fue el *alma mater* de ese instituto de género. Yo me sumé a cursar ese seminario y se leía mucha teoría que llegaba a través de la revista *Feminaria*, traducíamos a Judith Butler, lo que era muy difícil. Y después de ese seminario, Nora Domínguez nos convocó a tres o cuatro. Yo luego no continué porque sentía que si seguía solo investigando me mordía la cola, quería salir a poner en juego esos conocimientos. Así que me incorporé a las editoriales con una visión de género muy fuerte que me venía como imperativo personal e ideológico muy mío y que en toda esta movida que te fui contando encontró ese lugar de sistematización, pensamiento, de práctica académica (2017: 3).

Pese a esta formación que Daszuk reconoce, el manual muestra perspectivas sexogénicas heteronormativas y sexistas. El punto álgido de esta construcción aparece cuando se enseña el contenido "Publicidad televisiva". Como ejemplo, se introduce la siguiente secuencia:

Cuadro 1: Ama de casa en la cocina. Aspecto de desesperada: pelo en desorden, postura desarmada. Con cara de espanto mira todo lo que tiene que limpiar. Se deja caer en una silla. Atrás se ve la pila de ollas, vasos, cubiertos, platos sucios. Predominio de color gris en todas sus gamas. Se escucha un acorde patético que acompaña la caída de la mujer en la silla.

Cuadro 2: Aparece BRILLOMÁS. Envase de limpiador multiuso animado. Debe ser una figura con cuerpo poderoso pero semblante amable. Al compás de un sonido de campanillas lanza una lluvia del producto sobre la vajilla sucia.

Cuadro 3: La vajilla cobra vida. Todos entran a autolimpiarse con una enorme sonrisa. Se ven ollas grandes y panzonas que lavan amorosamente a las vajillas más pequeñas. Vasos que se contonean bajo el agua. Platos que se cepillan los dientes, etc. Todo esto al ritmo de "Cascanueces" de Tchaikovsky. La escena termina con una caída de agua, a manera de enjuague, que esfuma la imagen para destacar la escena siguiente.

Cuadro 4: En primer plano, cara feliz de la señora. Marco de vajilla limpia y reluciente. Todo en colores diáfanos y vivos, con predominio de naranjas, amarillos y azules claros. Los objetos irradian intenso brillo. Un locutor dice el slogan: CON BRILLOMÁS LA VAJILLA SE LAVA SOLA. (2009: 119)

La descripción de cada cuadro hace más evidente el sexismo publicitario que la publicidad misma. En una consulta, Daszuk declaró que:

Yo siempre fui una fuerte impulsora de lo que se publica en cuanto a género/clase/roles, etc. Es muy habitual en los libros de texto que la familia esté ilustrada: la abuelita cocinando pan, la mamá limpiando mientras el papá mira tele. Trabajamos mucho con eso, aun en los libros de primaria, más allá de que en ese momento no era un imperativo social: de hecho, si hubiéramos puesto todos los estereotipos nadie se hubiera quejado, la mayoría de los libros de texto los tenía. (2017:2)

No obstante, se crea un estereotipo en torno a la identidad de las mujeres que intenta perpetuarlas en el rol de sumisas, amas de casa y reducidas a las preocupaciones propias de la esfera privada. Las mujeres se construyen como responsables del ámbito doméstico y familiar. Obsérvese que esa marca permanece también en los elementos: los que flexionan en masculino (los platos y las tazas) se contonean y se limpian solos; por su parte, el elemento que flexiona en femenino (la olla panzona) cuida con amor a las ollitas. Mientras tanto, el remate, acaso la mentira más burda de toda la publicidad, está a cargo de un locutor: una voz masculina que engañe y afirme que la vajilla se va a lavar sola. El resultado es la cara feliz de la señora, el señor no tiene de qué preocuparse ni ocuparse.

En una segunda consulta realizada a Daszuk, se preguntó acerca del caso concreto que aquí se nombra. Al respecto, explicó:

Apostamos a hacerlo lo suficientemente paródico. O sea, realista en cuanto en esa época se pasaban muchos guiones de ese tipo (y también en la actualidad) y a la vez paródico porque apelamos a la formación de los docentes de tercer año para manejar eso. Obviamente no estamos postulando eso como un guión. De hecho en esa página, para generar una secuencia didáctica que tenga que ver con la reflexión, si vos te fijás, antes de que aparezca el guión propuesto, en la página anterior hay una actividad que apunta a eso. (2017: 3)

En efecto, la actividad a la que hace referencia la directora del área de lengua del libro de texto es la siguiente:

Comenten beneficios y riesgos de la publicidad televisiva. Tengan en cuenta algunos de los siguientes temas.

- Los niños, blanco de la publicidad televisiva.
- La violencia en la publicidad.
- La discriminación.
- La imagen que proponen de la mujer, de los jóvenes, de los ancianos.

(2009: 118)

Aunque, en efecto, se invite a comentar una imagen de la mujer, se hace de modo tan indiferente, que lo que se logra es el ocultamiento del carácter paródico que dice Daszuk que tiene la inclusión de ese guión publicitario. Por otra parte, también Daszuk advirtió que hoy en día no hablaría de "la mujer", sino de "las mujeres" porque "somos las mujeres, hay una diversidad muy amplia" (2017: 3)

Con esa actividad, se termina legitimando aquello que se busca impugnar. Sería interesante que el abordaje de este contenido colabore con alertar a los estudiantes acerca del sexismo que construyen, para visibilizarlo y combatirlo. Por el contrario, lo que se hace es enseñar a seguir perpetuando estos modelos violentos y sexistas.

Por último, Kapelusz publica en esta etapa la serie "Nuevos desafíos", que está integrada por tres manuales. En total diecisiete autores participan del armado:

aunque la mayoría se repite, algunos solo participan en la escritura de alguno de los textos. La propuesta, al igual que la antecesora "Para pensar", separa los objetos: por un lado, la llamada "Sección literatura"; por otro, la "Sección lengua". Además, contiene el paradigma de la conjugación regular, una antología literaria y el apartado en el que se proponen articulaciones entre literatura y lengua: la caja estructural que se propone, es la misma que en la serie anterior.

En relación con el armado del corpus escolar, Di Vincenzo, desde su lugar de director editorial, nos advirtió que:

En "Nuevos desafíos" hay algo que no salió bien: abrir la literatura a tradiciones que no tenían huella en la escuela secundaria. Por ejemplo, literatura norteamericana. Nos objetaron los docentes esta cuestión porque se salían del canon escolar, que no les gustaban. (2017: 1)

Así, se incluyen textos de los hermanos Grimm, de Jean de La Fontaine, John Reed, Ambrose Bierce, Michel Ende, entre otros.

En relación con los géneros y las sexualidades, ninguno de los manuales de la serie problematiza estas cuestiones, es decir, Kapelusz sigue la estela de los manuales editados en la etapa precedente. Por el contrario, son textos que refuerzan la concepción bipartita de los géneros, la correspondencia lineal y "natural" entre género y sexo, y la construcción de la mujer como responsable del cuidado de otro, cumpliendo funciones en el ámbito de lo privado y preocupada por conservar su belleza. Como contrapartida, el varón está destinado a cumplir un rol público, signado por su valentía y su inteligencia. En consonancia, las sexualidades disidentes ni siquiera son nombradas en ninguno de los manuales que integran la serie.

3.2.3. El ocaso de Del Eclipse. El apogeo de Antinomias

La crisis del 2001 terminó con el cierre de la colección de textos escolares para Del Eclipse: la editorial apuntó sus producciones a un público que se interesaba por libros escolares, ofreciendo lo que entonces era una novedad: los libros álbum.

No obstante, y aunque su fecha de publicación se escape del periodo que esta tesis recorta, es interesante detenerse sobre una novedad editorial en términos de

géneros y sexualidades. La misma fue ideada desde la Universidad Nacional de General Sarmiento y se titula *Antinomias. Historias de una literatura*. Si bien comenzó a ser ideada en 2009, recién es ofrecida al mercado en 2015 tras ganar una licitación estatal que le permite darse a conocer.

No conforma serie con otras propuestas, como es tradicional. Es un solo libro que contó con la dirección de Facundo Nieto¹²⁹ y la coordinación de María Elena Fonsalido y Mónica García¹³⁰. En una consulta realizada en el marco de esta tesis, Facundo Nieto explicitó las razones que vinculadas con el origen de este manual:

En 2009, Martina López Casanova¹³¹ estaba coordinando un plan de lectura en la Universidad [Nacional de General Sarmiento] que se llamó "Plan Lecturas" y que tenía tres patas: una vinculada con las escuelas secundarias, otra con las carreras universitarias y otra con el ingreso a la universidad. Yo era el coordinador de la primera de ellas. Lo que Martina quería es que, junto a estudiantes de institutos de formación docente, fuéramos a trabajar a escuelas para que los chicos armaran una antología. Como eso era un trabajo interminable, hice una contrapropuesta: escribir un manual para la escuela

¹²⁹ Es Profesor en Letras (FFyL, UBA). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Es Investigador Docente y se desempeña como docente en el Taller de Lectoescritura del CAU e integra equipos de investigación en Didáctica de la Literatura.

Ha coordinado la antología *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* (UNGS, 2010) y es coautor de *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional* (Espacio, 2010). También publicó, en 2017, *Segundas letras: discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria: 2003-2013* (UNGS/UNL).

¹³⁰ María Elena Fonsalido es profesora en Letras por la Universidad del Salvador y Magíster en Literatura española y latinoamericana por la UBA, donde está desarrollando su doctorado en literatura argentina. Es investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Allí se desempeña como Jefe de trabajos prácticos en *Introducción a los estudios de la Literatura* en el Profesorado de Lengua y Literatura y está a cargo de *Literatura e Historia* en el Profesorado de Historia.

Es coautora con Martina López Casanova de *Leer literatura en la escuela media*. Con Sandra Ferreyra compiló *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* y editó *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura*.

Por su parte, Mónica García es profesora de Castellano, Literatura y Latín (ISFD N° 39 de Vicente López) y Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Es especialista en Cs. Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación, luego de haberse diplomado en la misma área (FLACSO). Es investigadora docente interina con categoría D2 del IDH desde marzo de 2008.

¹³¹ Martina López Casanova escribió, junto a Gabriel De Luca y Diego Di Vincenzo un manual que ha sido tomado como objeto en el segundo capítulo de la presente tesis. *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*, publicado por Santillana en 1998.

secundaria con gente de la universidad. Así, le describí que sería un manual para el último año de la escuela secundaria, de literatura, que sentara posición. Y ella estuvo muy de acuerdo con eso: la idea fue hacer un manual para el bicentenario, que saliera en 2010, por eso fue que en 2009 trabajamos para hacer ese manual. (2016: 1)

Los aciertos de ese año de trabajo conjunto pueden verse en *Antinomias. Historias de una literatura*. En efecto, pueden observarse desde el título: en primer lugar, la organización temática del manual alrededor de antinomias que articulan textos literarios rescatando su potencia y exaltando la tensión que ocasionan. En segundo lugar, mediante la utilización del plural en la palabra "Historias", que habilita una diáspora textual que teje fragmentos para armar nuevos relatos. Por último, a través de la palabra "una", se evidencia el gesto que hay detrás de todo armado de ese tejido: el recorte. Mediante la elección del título se pone sobre el tapete un modo de pensar la enseñanza de la literatura y se visibiliza la operación de selección propia de toda construcción de un canon. Así, lo que queda claro desde el primer contacto paratextual es que el manual reconstruye algunas historias (plausibles de ser contadas) acerca de una literatura (frente a otras plausibles de ser leídas).

Los autores son muchos, en total, diecisiete. El grupo pedagógico a cargo de la escritura de los capítulos es muy variado: investigadores-docentes del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, docentes de otras universidades nacionales (UBA, UNLU), profesores del Instituto Superior de Formación Docente nº 42 de San Miguel y de escuelas medias. En relación a quienes escribieron el manual, Nieto explicó:

La idea fue que escribieran los que trabajábamos en el área de literatura, dentro de Ciencias del Lenguaje de la UNGS, la parte teórica del manual. Y la parte práctica, es decir, las actividades, los profesores de la escuela secundaria. Estos últimos los seleccionamos porque los conocíamos porque eran egresados del Instituto 42 "Leopoldo Marechal" de San Miguel de Formación Docente, y les habíamos dado clases. Porque la universidad aún no tenía el Profesorado de Letras, se abrió en 2014. (2016:2)

De este modo, los docentes universitarios escribían los apartados teóricos y cuando los mismos tenían su forma definitiva (previa corrección de Nieto, Fonsalido y García), se enviaba a los grupos docentes de secundario que diagramaban actividades. A pesar de la cantidad de personas que escriben en el libro, el modo de trabajo hizo posible un manual compacto. Al respecto, Nieto explicó que la escritura se daba a partir de una matriz general del manual, con las problemáticas de cada capítulo, elaborada por él. Luego, desde su rol de director también pensó en el esquema de cada capítulo: una especie de molde para que cada grupo de autores se adecúe. En una reunión presencial, se exhibió ese molde y se dividieron los grupos autorales: el funcionamiento en el interior de cada subgrupo fue autónomo. Pero en otra instancia también se pusieron en diálogo los resultados: cada grupo enviaba su propuesta y a partir de eso se realizaron varias rescrituras, “porque los borradores estaban escritos como para enviar a una revista académica o eran ponencias para congresos científicos y no pensaban en el destinatario previsto: alumnos de la escuela secundaria” (Nieto, 2016: 2). A partir de esta declaración, es evidente que el foco se colocó en el estudiantado como destinatario del manual, no se pensó en docentes, sino que se escribió –y reescribió– pensando una transposición didáctica que resulte operativa para el lector modelo que se proyectaba desde el plan ideado por López Casanova.

Las discusiones sostenidas entre los profesionales se evidencian en la calidad del producto obtenido: un manual capaz de recuperar las principales preocupaciones de la crítica y la teoría literarias, y a la vez, realizar una transposición didáctica potente y actualizada.

La estética del manual también es diferente. No solo por los colores fuertes que signan el libro, sino sobre todo por la preeminencia del texto escrito sobre el gráfico. Otra vez, aparecen en los libros de texto largos fragmentos de una obra literaria, incluso cuentos extensos son retomados en forma completa. Frente a los manuales publicados a partir de la Ley de Educación Federal¹³², que implicaron un

¹³² Al respecto, Laura del Valle y David Waiman han estudiado el valor de la imagen en los libros de texto a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Una de sus principales conclusiones es la siguiente: “si bien la imagen multicolor y de gran calidad es la dominante, rodeando al texto, se encuentran generalmente vacías de información y contenido para su abordaje analítico. En ese sentido, podemos afirmar que las abundantes imágenes que se observan en los manuales escolares del período estudiado, solo cumplen una función estética, teniendo en la mayoría de los casos, nula referencia de

vaciamiento del texto escrito para dar lugar a imágenes, fotografías, historietas entre otras gráficas; el manual dirigido por Nieto recupera la tradición de Susana Montes o Daniel Link, que escribieron libros de texto centrados en el objeto literatura, con una presencia indiscutible de la misma.

El libro se organiza en cinco capítulos, cada uno de los cuales recupera un tópico antinómico. En primer lugar, se escribe una introducción en la que se presenta el contenido de la unidad y la antinomia seleccionada. Luego, cada una de las obras literarias es abordada mediante una estructura que la complementa: un apartado titulado "Bio" en el que se recuperan los principales datos biográficos quien escribe, uno llamado "Contexto" en el que se retoman los acontecimientos históricos, políticos y sociales en los que se enmarca la obra; un "Análisis" teórico-crítico, un "Glosario" que explicita conceptos centrales de la teoría literaria y una serie de "Actividades" tendientes a seguir pensando sobre lo aprendido. Asimismo, cada capítulo retoma un texto de la literatura latinoamericana vinculado temáticamente y sugiere otras lecturas que no es posible abordar en el cuerpo del manual por cuestiones de espacio, pero que permiten al alumno continuar armando su propia "historia" de la literatura. Pero además, cada capítulo cuenta con una línea del tiempo que permite ubicar los principales textos relacionados con la antinomia planteada en una cronología.

El capítulo uno, titulado "La antinomia fundacional: civilización y barbarie o ciudad y campo" está escrito por Juan Rearte, Mónica García, María Elena Fonsalido, Facundo Nieto y Damián Martínez. Retoma uno de los temas insoslayables en la enseñanza de la Literatura Argentina, desde un marco novedoso y cuidado. Se ocupa de textos fundacionales como *Facundo o Civilización y Barbarie* y *El gaucho Martín Fierro*, pero aparecen también "Piedra, madera y asfalto" de Baldomero Fernández Moreno y "Versos a la tristeza de Buenos Aires" (Storni). La apertura del abanico

los datos formales del origen tempo-espacial de las fuentes usadas, principalmente las icónicas, dejando un vacío de interpretación a la hora de poder abordarlas." (2014: 225).

En la misma línea, Miguel Somoza y Gabriela Ossenbach advierten: Los elementos iconográficos fueron ocupando... el espacio del manual escolar, tanto en cantidad de ilustraciones como en tamaño de las mismas, no siempre aportando información relevante respecto de los contenidos. En múltiples casos lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer por la calidad de las imágenes y el colorido la atención de un público escolar (y de sus padres) interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos (2009: 37).

permite trabajar la antinomia hasta la contemporaneidad y vincular el relato *La inundación* de Martínez Estrada y el "El evangelio según San Marcos", de Borges. Mientras que *El matadero*, texto tradicionalmente leído en esta línea temática no se abordará en esta unidad, sino en otra antinomia posterior.

El capítulo dos, "Las violentas antinomias de la política nacional", recorre otro clásico tópico de la literatura, la violencia. La estrategia didáctica es innovadora: se pone en el centro de la escena al conflicto. Esta apuesta se sostiene mediante la lectura de clásicos como *El matadero* de Echeverría desde perspectivas teóricas que quedaban en los umbrales de las aulas de lengua y literatura, perspectivas que logran poner en relación la violencia, el cuerpo y la sexualidad con la fundación de la literatura argentina. De hecho, en la introducción al capítulo se retoman las palabras de David Viñas cuando sostiene:

La literatura argentina emerge alrededor de una metáfora mayor: la violación. Ese brusco desgarramiento le otorga una identidad diferenciadora respecto del continuo de la literatura de ese momento y, en particular, del romanticismo de escuela. "El Matadero" y *Amalia*, en lo fundamental, no son así sino comentarios de violencia ejercida desde afuera hacia adentro, de la "carne" sobre el "espíritu". (2015: 69).

Lo que es silenciado en muchas propuestas didácticas es aquí focalizado en una de sus formas más crudas y en uno de los textos más emblemáticos de la literatura argentina: la violencia ejercida mediante la violación en "El Matadero". Pero no solo se realiza esta operación mediante la palabra de Viñas. Luego, los autores del manual retoman la cita para explicarla sin rodeos:

"El Matadero" ha sido considerado como el relato que da origen a la literatura argentina moderna. Entonces, si pensamos que con él comienza nuestra literatura, podemos decir que la literatura argentina se inicia nada menos que con la representación de una violación. En esta escena de máxima violencia, las víctimas son los cuerpos de los personajes. En el caso de "El Matadero" la violencia se observa en la forma en que, a la manera de la mazorca rosista, se tortura el cuerpo del unitario. (2015: 69)

No obstante esta reposición teórica, las actividades no recuperan la cuestión de la violencia ejercida mediante el acto de la violación. Más bien apuntan a reconocer ironías, identificar provocaciones políticas por parte del enunciador, reconocer fragmentos narrativos/ descriptivos /argumentativos y tipos de narradores, y reponer las características propias del romanticismo. Otra vez, sucede lo que ya venía acaeciendo en los manuales anteriormente publicados en relación con el relato “El Matadero”: no se la utiliza para reflexionar sobre lo que significa la “feminización” del cuerpo del enemigo como forma de estigma. Esta es una de las formas clásicas de desacreditar al adversario.

La narración de la violación (no metaforizada, no oculta, no escondida) exige necesariamente un debate sobre el cuerpo, la sexualidad y el género. Sin embargo, en las actividades que se proponen no hay lugar para ella –aunque se retome en el apartado teórico. Aunque la violencia sobre los cuerpos –incluso la violación de hombres hacia otro hombre– aparezca desde los padres fundadores de la literatura argentina como metáfora de lo otro, de lo abyecto, de lo desviado y de aquello que no puede formar parte del proyecto de nación; esta es silenciada. Con respecto a este silenciamiento, José Amícola advierte que el tema del *gender* que está aquí en juego conlleva, al mismo tiempo, la puesta en cuestión de cómo se puede considerar inexistente aquello que no entra en sus convicciones, aunque los hechos sean fácilmente considerables. Por eso es importante que determinados hechos culturales logren una visibilidad conceptual que les dé permiso como acontecimiento. (2000)

Al análisis de “El Matadero” le sigue el cuento de Rodolfo Walsh, “Esa mujer”, que continúa el debate sobre el cuerpo, esta vez, tematizando un cuerpo importante en la historia argentina: el de Eva Perón. Las descripciones que pueden leerse son sugestivas: se la retrata desnuda, manoseada, con el monte de Venus al descubierto. Tan expuesta que causaba impresión en quienes la veían: “Uno se desmayó. Lo desperté a bofetadas. Le dije: “Maricón, ¿esto es lo que hacés cuando tenés que enterrar a tu reina? Acordate de San Pedro, que se durmió cuando lo mataban a Cristo” (2015: 86-87). En la voz del coronel, impresionarse es ser maricón. Y como analogía se usa un suceso bíblico.

Las actividades no problematizan estas cuestiones, sino que están centradas en el punto de vista del narrador, las características de los personajes, la construcción de la metáfora entre otras similares.

En el desarrollo de esa unidad se leen, además, algunos fragmentos del cuento "Dos hilitos de sangre", escrito por Roberto Fogwill en 1980, en el que se tematiza la violencia que asoló a la sociedad argentina durante la dictadura militar. Luego aparece un fragmento de la obra teatral "Antígona furiosa" escrita por la dramaturga Griselda Gambaro, en el que se retoma el personaje Antígona, de la tragedia griega de Sófocles para hablar del pasado violento que significó el terrorismo de Estado en Argentina.

Pero sin dudas, el gesto novedoso en relación a las perspectivas sexogenéricas de la obra, se muestra con otro texto que se entreteje en este entramado de relatos violentos en los que algo-no-se-dice. El cuento "Un asesino de Cristo", de Andrés Rivera, que puede leerse muy en serie con "El Matadero" de Esteban Echeverría. En este cuento, el protagonista es un niño judío, hijo de sindicalistas. Una doble identidad que es fuertemente castigada por parte de los sectores dominantes: la policía y la Iglesia católica. Aunque en el cuento esa información se encuentre elidida -lo que es muy propio de la escritura de Rivera-, en el análisis de los docentes, se patentiza. Incluso, se problematiza el paralelismo de este escrito con el de Rivera:

En "El matadero", el unitario era atado boca abajo a una mesa y se le cuestionaban todas las señas de identidad que lo hacían diferente: la patilla en forma de u, la omisión de la divisa y el luto. De manera muy parecida, en "Un asesino de Cristo", el niño se encuentra "desnudo, atado a los barrotes de la cama de arriba". Si para el unitario esa situación y ese intento de convertirlo constituye el fin de su vida, para el niño judío también constituye un fin, el de su infancia y el despertar a la realidad de la violencia física por causas religiosas.

El "hilo de sangre, grueso y amarronado" que corre por los muslos del niño, marca el fin de su infancia, a la vez que inserta a este relato en una tradición de violencia y violación que podemos vincular con los orígenes de la ficción argentina, con "El matadero", pero también con otros relatos de nuestra narrativa -como "El niño proletario" de Osvaldo Lamborghini- con los que forma una serie y con los que se vincula temáticamente. (Nieto, 2015: 107)

De manera que lo que se dice elípticamente se retoma en el apartado, y consecuentemente impide que esa problemática no ingrese al aula y se comience una tematización de estas cuestiones: de la violencia, de la violación, del abuso, de los Otros. Pero además, se habilitan lecturas conectadas, en ese caso, con el texto de Osvaldo Lamborghini y, más adelante con otros más: la historieta de Enrique Breccia que se incluye en *La Argentina en pedazos*, de Ricardo Piglia; las novelas *Santa Evita* y *Dos veces junio*, de Tomás Eloy Martínez y Martín Cohan, respectivamente. Y también se sugieren envíos al cine: se recomiendan las películas *Operación Masacre*, de Jorge Cedrón; *Camila*, dirigida por María Luisa Bemberg y *La historia oficial* de Luis Puenzo. Para reforzar estas cuestiones, y entendiendo que hay muchas maneras de aprender y aprehender, se invita a visitar el Museo de Arte y Memoria, de La Plata.

El capítulo tres tematiza otra antinomia o al menos, lo que parece ser entendido como tal. Se titula "La ciencia y la ficción: ¿otra antinomia?" y pone en escena la transgresión a partir de las relaciones entre literatura y saberes científicos. Se lee el cuento "Horacio Kalibang o los autómatas", escrito en 1879 por Eduardo Holmberg; un fragmento de la obra *Automáticos* de Javier Daulte, el ensayo *Las ciencias ocultas en la ciudad de Buenos Aires* de Roberto Arlt, un fragmento de la novela *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares y el relato "La extraña muerte de Fray Pedro", de Rubén Darío. También se incluye el cuento "El mono Alberto y la antropóloga norteamericana", escrito por Hebe Uhart en 1997 y en el que se tematizan las relaciones sexuales—numerosas y variadas— que la antropóloga vivencia.

El capítulo cuatro se titula "Las antinomias en la era de la cultura de masas" y aborda los procedimientos a través de los cuales la literatura incorpora otros discursos. Se incluye el cuento "Torito" de Julio Cortázar, el poema *Gotán* que Juan Gelman escribió en 1962, un fragmento de la novela *La traición de Rita Hayworth*, también de Puig, 1968). La serie continúa con fragmentos de la novela de José Pablo Feinmann *Los crímenes de Van Gogh* y con la inclusión del cuento "Viejo con árbol", que Roberto Fontanarrosa publicó en 2003. Por último, se selecciona "Segundos afuera", un cuento escrito por Martín Kohan en 2005. Para la conexión con la literatura latinoamericana, se sugiere la lectura de la novela autobiográfica *La tía Julia y el escribidor* de Mario Vargas Llosa.

Pero es sin dudas el último capítulo, el que impacta más fuertemente por su carácter innovador y que se constituye como central para el presente trabajo de investigación. Bajo el título “Nuevas antinomias: la diversidad y los desafíos de las minorías” Aníbal Benítez y Facundo Nieto agrupan una constelación de textos con una perspectiva sexogenérica que anima una lectura que pone en jaque a la heterosexualidad como régimen normativo. Al respecto, explicaba Nieto:

Es el capítulo que más me gusta porque tenía la convicción de que el tema de la diversidad sexual no estaba en la escuela. De hecho, tené en cuenta que este libro fue hecho en 2009, fue anterior a la ley de matrimonio igualitario: todavía no había discusiones sobre el tema. Lo hizo fundamentalmente Aníbal Benítez, que es un profesor del instituto terciario Leopoldo Marechal, bajo mis proyecciones. De hecho, como era tan novedoso en relación con lo que estaban publicando los manuales en ese momento, pusimos un título más ambiguo como “la otredad”: pero se dedica fuertemente a las diversidades sexuales el capítulo. (2016: 3)

En la introducción, y por primera vez después del *Literator IV*, se da lugar a la aparición de las sexualidades disidentes. Desde aquella mención, en 1994 que Daniel Link incluye en el manual que idea, trascurren 15 años para que el tema vuelva a tener lugar en los materiales diseñados para enseñar literatura:

El concepto de *minoría* se relaciona con grupos sociales, modos de vida y pensamientos que no necesariamente siguen las pautas impuestas por los usos y las costumbres mayoritarias o dominantes. Así, las mujeres, homosexuales, gays, lesbianas, travestis, transexuales, grupos étnicos –como los pueblos originarios y los grupos de inmigrantes de los países limítrofes o europeos de fines del siglo XIX y principios del XX– constituyen minorías no en términos específicamente numéricos, sino porque fueron sometidos a lo largo de la historia al ocultamiento, la censura, el desprecio e inclusive a la criminalización. (Nieto, 2015: 231)

Y más adelante se continúa:

Superada la primera mitad del siglo XX, con los logros de los grupos minoritarios como el sufragio femenino, el paulatino reconocimiento de la igualdad de derechos del hombre y la mujer, las conquistas sociales de obreros y campesinos y la aparición de movimientos de *gays* y lesbianas, la literatura se abre al juego de la diversidad de manera explícita y no como una forma de condena o compasión hacia lo diferente. Desde entonces la originalidad y el valor de los textos no se observa solo en la innovación formal, sino también en la narración de un mundo diverso, la construcción de personajes que dan cuenta del otro en todo su esplendor y de la voz de los marginados. (2015: 232)

El corpus que indaga acerca de la construcción literaria de la figura del otro, está compuesto por textos que no habían tenido lugar en la manualística argentina antes. En primer lugar, se selecciona un fragmento de la novela *En la Sangre* (1887) de Eugenio Cambaceres para desmontar el modo en que la construcción del personaje central se erige desde un discurso altamente xenófobo. En el mismo gesto, se adelanta a los lectores que el relato construye la figura de la mujer desde una concepción patriarcal que la coloca por debajo del hombre.

En segundo lugar, y bajo el subtítulo "Injuria y diferencia", se retoma el cuento "El marica", escrito en 1963 por Abelardo Castillo. La voz narrativa construye en primera persona la explicación que el personaje Abelardo da a César, muchos años después, acerca de algunas cuestiones que pudo decir en aquel momento: vos eras raro, nunca te desnudabas frente a nosotros, no te gustaba trepar a los árboles ni romper faroles a cascotazos, entre otras cuestiones propias de la masculinidad que César no ejecuta. Pero lo más terrible del relato tiene lugar cuando el grupo de amigos se pone de acuerdo para visitar a una prostituta: así, el negro hizo punta; luego entró el colorado, luego Aníbal, hasta que finalmente llega el turno de Abelardo. Cuando sale, busca con premura a César que se había ido:

Te alcancé contra el Matadero Viejo; quedaste arrinconado contra un cerco.
Me mirabas, siempre me mirabas.

- Lo sabías.
- Volvé.
- No puedo, Abelardo. Te juro que no puedo.

- Volvé, animal.
- Por Dios, que no puedo.
- Volvé o te llevo a patadas en el culo.

(...)

Me ardía la mano. Pero había que golpear, lastimar; ensuciarte para olvidarse de aquella cosa, como una arcada que me estaba atragantando. (...) Cuando te ibas, todavía alcancé a decir:

- Maricón. Maricón de mierda.

Y después lo grité. (2015: 245)

El cuento se cierra con la confesión de Abelardo hacia César: “aquella noche, al salir de la pieza de la gorda, yo le pedí por favor que no se lo vaya a contar a los otros. Porque aquella noche yo no pude. Yo tampoco pude” (2015: 246).

La inclusión de este cuento en un manual es muy novedosa para el campo de la manualística porque pone de manifiesto los modos en que son insultados los varones que no siguen los patrones de virilidad impuestos por la sociedad patriarcal y heteronormativa. Y eso también se refuerza desde el análisis de “El marica” que se coloca en el libro de texto, en el que se señala que:

El uso de la palabra *marica* está relacionado también con la construcción de un estereotipo de la homosexualidad masculina del que forman parte no solo la atracción sexual hacia otro varón, sino también gestos, formas de pensar, costumbres y gustos asociados socialmente con lo femenino. Por eso, un varón que no siente atracción sexual por otro, pero que sin embargo demuestra gustos diferentes a los considerados masculinos puede ser calificado por sus pares como marica. En el cuento “El marica” la utilización del término está en concordancia con los mandatos impuestos al varón en las sociedades patriarcales y se inscribe en un rito fundamental: la iniciación sexual con una mujer. (Nieto, 2015: 245)

Contrariamente a lo que sucede con la propuesta de actividades en los otros capítulos del manual, en este caso sí contribuyen a la problematización de las perspectivas sexogenéricas heterosexuales. Por ejemplo, se pide al estudiantado que

se ponga en serie este cuento con "El matadero": "Respondan: ¿En qué lugar se desarrolla la escena en la que el narrador castiga a César? ¿Por qué creen que el autor eligió ese lugar para ubicar la escena final?" (Nieto, 2015: 247).

Al respecto, Nieto explicaba en una consulta realizada en el marco de esta tesis, que las actividades de este capítulo estuvieron completamente a su cargo. Lo interesante que tienen es principalmente el modo en que se actualizan y entrelazan lecturas y sentidos de textos muy clásicos, pero desde una perspectiva de género. En relación con esto, explica Nora Domínguez (2013) que lo que la crítica desde el género posibilita es una relectura de los mismos textos desde perspectivas que permiten mapear sexualidades, cuerpos y deseos normativos de otra manera, movilizar temas cristalizados, abrir el universo de lecturas posibles.

El próximo texto que forma esta serie temática focalizada en la diversidad, es el cuento "Redención de la mujer caníbal", escrito en 1978 por Marco Denevi y, por supuesto, nunca antes elegido para formar parte de un canon escolar. El argumento es el siguiente: el narrador omnisciente construye la figura de la protagonista, de quien se sospecha que es una travesti a partir de la utilización de la hipérbole como recurso literario: medía un metro ochenta y cinco, tenía una nariz muy grande, se pintaba con frenesí, parecía "un boxeador disfrazado de mujer". De hecho, el cuento relata acerca de las sensaciones que suscitaba en quienes la miraban: "Atosigados por tanta falta de apariencia, los espectadores sospechaban que la descomunal bataclana venía con el sexo adulterado. Un travesti, sentenciaban" (2015: 248). El personaje, conocido como Reina Coral, trabajaba como bailarina en "el Cosmopolita", un cabaret de Veinticinco de Mayo que se describe como obscuro y degradado.

Cierto día, un hombre misterioso y hermoso llamado Willy, busca Reina Coral – ese era su nombre artístico- después de su espectáculo y la lleva en un auto lujoso hacia una mansión. Reina Coral, estaba emocionada por "haber sido elegida". Se imagina un posible ascenso social, una redención que la sacaría de su situación marginal e indeseada. Una vez allí, es presentada ante el dueño de todo aquél lujo:

Un hombre bajito y flacuchento, con la cara muy blanca, muy lisa y como estirada y planchada en almidón, (...) ojos de huevo, sin párpados ni pestañas; cejas retintas, una larga nariz huesuda y ligeramente torcida hacia la izquierda (...), en el lugar de la boca, un tajo de oreja a oreja. (2015: 250)

Ese hombre pequeño le ofrece a Reina quedarse a vivir con él, ser "su mujer".

Ella piensa:

Su mujer. Con libreta de casamiento o sin libreta, su mujer. Pieles, joyas, vestidos. La mansión entera con todas sus chucherías. El jardín, la estatua, la verja de hierro, la *vuataré*, el barrio de palacetes, el barrio de los ricos. Ella, la mujer caníbal del Cosmopolita, de golpe y porrazo, de un día para otro, paf, una gran señora, una dama, la mujer del funcionario (...). Y a lo mejor, cuando el gurrumino quedaba desagotado, venía Willy. No, eso no. Eso lo haría la bataclana pero no la señora. Hay que ser agradecida, aunque el gurrumino no funcionase, ella no le faltaría. Su mujer. (2015: 251)

El matrimonio –con o sin papeles- es parte del sueño de Reina Coral, un camino obligado de las mujeres en el patriarcado, la única salida posible a su "mala vida": comenzaría un nuevo rol de "mujer", un rol signado por la fidelidad y la entrega.

Reina se imagina ese futuro de opulencia y se presenta ante el hombre, temerosa: "Me llamo Arabia Badur", dice. Pero esa declaración genera el inmediato desconcierto. En su desesperación, el amante le pide que le muestre el documento para exponer su identidad. Cuando finalmente descubre que es una mujer, que su nombre es Arabia Badur, tiene una crisis de ira y comienza a gritar a Willy: "-¡Idiota! ¿A quién me trajiste? ¡Es una mujer, estúpido! ¡Es una mujer!".

Al respecto, en el análisis del cuento que se realiza en el manual, se teoriza:

La construcción del personaje, sometido a la clasificación ambigua por parte de los varones está ligada a los dos ámbitos de marginación: el de la mujer en la sociedad patriarcal, cuya única posibilidad de reivindicación es el matrimonio y la maternidad, y el del travestismo, cuya expresión medianamente aceptada está dada en la prostitución y en el mundo del espectáculo. (2015: 254)

Tanto el cuento de Denevi y como el análisis crítico que lo acompaña, ponen en tela de juicio la categorización estándar del concepto de género. Y en el mismo gesto, logran desestabilizar certezas, armar debates, problematizar lo dado, cuestionar lo aceptado como normal. De hecho, también las actividades que se proponen van es

esa dirección: reponer los equívocos que se activan en los lectores acerca de la identidad de Reina Coral en relación con su nombre, su lugar de procedencia y su sexo biológico, reponer los equívocos que la misma protagonista tiene y que se vinculan con la experiencia vivida con Willy y el hombre pequeño y por último, reponer también los equívocos que los mismos personajes encarnan.

Bajo el subtítulo "La comprensión del otro", aparece otro texto literario que formará parte de este corpus que constituye la quinta antinomia, centrada en la diversidad y las minorías. Esta vez, se recorta un fragmento de una novela de Juan José Saer: *El entenado*, escrita en 1983, para problematizar la cuestión de los pueblos originarios y "la incapacidad de comprensión de lo diferente ante los ojos de quienes sostienen un lugar de aparente superioridad cultural" (Nieto, 2015: 232).

También la poesía tiene lugar en este capítulo, de la mano de Leónidas Lamborghini con "Los dos sabios" (1996), que se pone en serie con *Martín Fierro*, de José Hernández para poner en entredicho el supuesto enfrentamiento entre las razas, e incluso, la validez misma de esa categoría.

Por su parte, en el apartado dedicado a la conexión de la literatura argentina con la latinoamericana, se recupera un fragmento de la novela *Un lugar sin límites* de José Donoso, en la que se trabaja nuevamente la figura de la travesti como personaje literario, en el escenario de la prostitución y el abuso de poder. Se reflexiona en el análisis propuesto:

La atmósfera de decadencia del relato se extiende a la construcción de la compleja sexualidad de los personajes. El burdel como espacio privilegiado de la marginalidad reúne a las mujeres de *mala vida* y a una travesti, sometidas a la violencia y la desconsideración, pero en contrapartida, condensa todas las posibilidades de deseo, convirtiendo a sus habitantes en blanco de una compleja red de sentimientos por parte de los varones que lo frecuentan. Así, Pancho Vega, uno de los personajes centrales de la novela esconde una fuerte atracción imposible de confesar en el marco de una oprobiosa sociedad patriarcal por la travesti. (Nieto, 2015: 277)

La tematización de sexualidades "escandalosas" como las que se tejen en rededor de la prostitución tienen lugar en este manual. No solamente para la lectura,

sino para el trabajo analítico y el debate a partir de actividades sugerentes. E incluso con lecturas eslabonadas que incitan a seguir problematizando los temas propuestos en el capítulo. En relación con los géneros y las sexualidades, puntualmente se aconseja la lectura del libro *De perlas y cicatrices*, de Pedro Lemebel y del cuento "Los embriones del violeta" de Angélica Gorodischer. Dos textos que polemizan acerca de las representaciones que se hilan en torno a lo femenino, el travestismo, la maternidad y la masculinidad e invitan a desarticular cristalizaciones referidas a los géneros y las sexualidades¹³³.

En suma, *Antinomias. Historias de una literatura* es un valioso manual que colabora con el desplazamiento de ciertos discursos en el campo de la manualística. Este es un acierto fundamental ya que las escuelas y universidades son centrales en la producción de una sensibilidad estética establecida y en la difusión de obras consideradas socialmente valiosas.



Conclusiones parciales

262

En términos generales, es posible observar una preocupación del Estado por la educación, preocupación que puede rastrearse en la sanción de leyes como la de Financiamiento Educativo o la Ley de Educación Nacional, entre otras ya analizadas. Asimismo, se advierte que el Estado se ocupa de temas vinculados a los géneros y las sexualidades, mediante la sanción de leyes como la de Educación Sexual Integral; de Protección Integral, la Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer; entre otras que también se han abordado en esta tesis.

¹³³ La narrativa de Angélica Gorodischer no tiene demasiado lugar en las propuestas de manuales de lengua y literatura. No obstante, cuando irrumpe su presencia siempre es posible revisar representaciones cristalizadas en relación con las perspectivas sexogenéricas, pues en sus textos es posible leer una posición crítica y paródica de la situación de la mujer. En el capítulo primero de estas tesis, se retoma la propuesta de lectura que Alfredo Veiravé realiza en un manual publicado por Kapelusz en 1987.

Para el abordaje del modo en que puede hacerse una lectura en clave de géneros y sexualidades de la narrativa de Gorodischer, se aconseja la lectura de "Economía de la prosa y neobarroco: una lectura desde el género de la proliferación significativa en la obra de Angélica Gorodischer" de Adrián Ferrero (2007).

En el campo editorial escolar, también es posible rastrear un cambio estatal ya que en esta etapa se destinó una partida presupuestaria considerable a la compra de manuales escolares. Las editoriales, entonces, hicieron muchos esfuerzos por participar de las licitaciones a través de las cuales el Ministerio de Educación realizaba las compras de los libros de texto que luego se repartían en las escuelas públicas del país, pues la selección de sus productos representaba un rédito muy importante para las empresas.

Dos cambios se instalan en el mercado editorial escolar en este periodo. En primer lugar, se termina de perder el sello autoral: si bien esto ya sucedía en la etapa precedente, es en este momento cuando los nombres de autores ni siquiera aparecen en las tapas de los manuales. Además, quienes escriben lo hacen respondiendo a las lógicas de las empresas editoras, el autor será aquí el nombre de la editorial. En segundo lugar, se refuerza el carácter utilitario de los manuales pues las propuestas vienen acompañadas siempre de trabajos prácticos, solucionarios, actividades complementarias y otra serie de documentos paracurriculares que tienen por objetivo central facilitar la tarea docente de planificación áulica.

En los casos particulares de las editoriales que forman parte del corpus que esta investigación recorta, puede notarse que las primeras series que Santillana publica no se hacen eco de las modificaciones referidas a los géneros y las sexualidades. En las últimas, sí aparece una preocupación por visibilizar una conquista que, en realidad, se gestó en el periodo anterior: la de la lucha contra la discriminación hacia la mujer.

Por su parte, las propuestas de Kapelusz siguen la estela de las series anteriores: no invitan al disenso ni a la problematización de temáticas vinculadas con los géneros y las sexualidades.

En último lugar, es posible identificar una propuesta ideada en 2009 pero publicada en 2014 que sí consigue hacer eco de las normativas estatales y las luchas llevadas a cabo por el movimiento LGBTI y también de la difusión académica de la teoría *queer*: el caso de *Antinomias. Historias de una literatura*, una manual con una clara propuesta problematizadora que no había aparecido con tanta insistencia nunca antes.

Conclusiones finales

*Agregó al cabo de una pausa:
- El secreto, por lo demás, no vale lo que
valen los caminos que me condujeron a él.
Esos caminos hay que andarlos.
Jorge Luis Borges (1969)*

Tres citas diferentes funcionaron como presentación de esta tesis: en la primera de ellas, Thomas Piketti advierte acerca de la sistematicidad que requiere la investigación en ciencias sociales, una sistematicidad que necesariamente debe realizarse con paciencia y serenidad. El recorrido realizado en esta investigación siguió los consejos de Piketti: el proceso de armado de corpus conllevó la visita a más de treinta bibliotecas públicas del país; fue necesario saber qué ingresaba a las escuelas, consultar a docentes sobre el uso, hablar con directivos acerca de los modos y fechas de recepción de los materiales. En ese recorrido, Silvia Schönhals, una profesora de Letras que en aquél momento estaba próxima a jubilarse, me donó su invaluable biblioteca de libros de texto. Fue el comienzo del armado de mi propio archivo. Para el reconocimiento más rápido de los manuales que forman parte del corpus de esta tesis, se ofrece como anexo 1, un apartado con el que se visibilizan las fotografías de las portadas de los libros de texto que lo componen.

La triangulación de los datos obtenidos se efectivizó con entrevistas y consultas a agentes del campo de la manualística: autores, editores, coordinadores y dibujantes fueron contactados para continuar el armado de un rompecabezas en constante crecimiento. Los diálogos han tenido múltiples escenarios: la imponente sala americana de la Biblioteca Nacional del Maestro, en la que se pueden encontrar las colecciones históricas más importantes de la educación argentina; un concurrido café de la calle Corrientes, en el que las palabras sonaban entre los murmullos de gente desconocida; un acogedor departamento de barrio Belgrano entre plantas, libros y tés exóticos. También una pequeña oficina repleta de proyectos editoriales por venir y el que fuera el bar favorito de Fontanarrosa, en Rosario: el Cairo. Dos entrevistas tuvieron lugar en la histórica Plaza de Mayo entre mates y recuerdos; una, en una moderna aula de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Algunas otras conversaciones fueron diferidas y a distancia, respetando los tiempos y

contratiempos de quienes dialogaban: llamadas por teléfono, audios de WhatsApp, sucesivos intercambios de email. Todas las entrevistas y consultas fueron desgrabadas y transcritas. Las más relevantes para esta investigación se incluyen en el anexo 2 de esta tesis.

Para la reconstrucción de la historia de las editoriales Santillana, Kapelusz y Del Eclipse se realizaron visitas a los edificios de las empresas y se estudió el catálogo editorial que imprimieron, considerando fundamentalmente los manuales de lengua y literatura que ofrecieron al mercado en el periodo que va desde 1984 a 2011.

Los libros de texto han sido analizados con los anteojos que ofrecen los estudios de género. Como adelantaban Barrancos y Maffía en la segunda cita que forma parte de la introducción de esta investigación, los manuales se han leído aquí desde la apelación que invita a modificar la base angular de las diferencias y las jerarquías de género. En cierta medida, la lectura de los manuales en esta clave, posibilita la reconstrucción de las discusiones más importantes en el campo de los estudios de género, es decir que su estudio hace posible la reconstrucción de la genealogía del campo de los estudios de géneros y sexualidades.

Por ejemplo, en la etapa que va desde 1984 a 1992 es posible reconocer múltiples logros ligados a la recuperación democrática y el comienzo de un flujo de teorías feministas que no tenía circulación en nuestro país en los años anteriores. Además, desde el Estado se impulsaron múltiples acciones que visibilizaron las conquistas logradas principalmente por las mujeres. De hecho, se institucionalizan programas estatales de promoción de los derechos de la mujer y en el seno de las instituciones universitarias aparecen múltiples centros de estudios que se dedican fundamentalmente a cuestiones vinculadas con estas temáticas. El impacto de todo este movimiento social e intelectual no podrá verse en los manuales publicados en esa época, pues la *doxa* aún no había sido modificada, por eso los libros de texto editados en este periodo están signados por el silenciamiento de perspectivas sexogenéricas que cuestionen la *performance* heterosexual y el patriarcado.

No obstante, los resultados de estos movimientos sí pueden verse en los textos que se publican entre 1993 y 2002. En los primeros manuales aparecidos en este periodo se comienza a tematizar tímidamente la lucha de las mujeres por finalizar con desigualdades e injusticias: se recuperan algunos nombres relevantes para la historia,

como Juana Manso o Simone de Beauvoir; comienzan a aparecer textos de escritoras como Sor Juana Inés de la Cruz y Silvina Ocampo. Pero además de esta alteración en el canon, se empiezan a incluir algunas actividades tendientes a problematizar los roles asignados a mujeres y a varones. Por último, es en esta etapa en la que, de modo paulatino y escaso, empiezan a leerse textos en los que las mujeres personajes trabajan y piensan.

De todos modos, lo que prima siempre son dos modelos de mujer ligados al patriarcado: por un lado, la mujer como modelo mariano, abnegada, maternal, cuidadora y sumisa; por otro lado, la mujer como objeto, caracterizada por su belleza, su sensualidad y atractivo. Esto quiere decir que las problematizaciones más fuertes llevadas a cabo en el campo de los estudios de género por estos años, no tendrán lugar en los manuales publicados en paralelo. Concretamente, quedará fuera de la mayoría de los libros de textos la renovada concepción antisustancialista de la identidad, que llevó al feminismo a cuestionar el paradigma de la "mujer como diferencia" para comenzar a preguntarse por las "diferencias de las mujeres" como configuraciones históricas.

Ya en los manuales de lengua y literatura que se ofrecieron al mercado entre 2003 y 2011 la mención a la liberación femenina es parte del discurso de lo políticamente correcto: hablar de ella es casi una obligación editorial. No obstante, se siguen silenciando problematizaciones en relación al rol masculino, que es caracterizado naturalmente como fuerte, inteligente, capaz y siempre vinculado a la esfera de lo público. La desnaturalización de la identidad masculina no tendrá lugar ni siquiera en los últimos manuales publicados en nuestro país. Tampoco se dará voz, en la mayoría de los manuales editados en esta época, a otras experiencias que pongan de manifiesto la complejidad y la multiplicidad de formas en las que puede vivirse el género y la sexualidad, desafiando la unidad monovalente de la identidad sexual. Al respecto, coincidimos con Sabsay cuando reflexiona acerca de lo que puede ingresar a la *doxa* o no. Y sostiene que:

Las regulaciones siguen teniendo como anclaje la negociación de las categorías de identidad, a partir de la cual es dable la aparición de posiciones de sujetos posibles y la imposibilidad del surgimiento de otras. Es esta universalidad

presupuesta a partir de la que solo algunas diferencias son susceptibles de ser aceptadas, mientras que otras ni siquiera son percibidas. (2011: 40)

No obstante, en los márgenes, fue posible encontrar algunas interrupciones ocasionales que hacían ingresar a los manuales discusiones problematizadoras de la heterosexualidad obligatoria y la moral sexual. Aunque con un ritmo menos vertiginoso, las conquistas de los grupos LGBTI también hacen eco en la manualística, pues es posible ver el impacto de la multidiferenciación del sujeto y de las prácticas de identidad. Este avance permite usar el género no para reafirmar una “propiedad” de la diferencia sexual, sino para impulsar subjetividades a moverse creativamente entre centralidad y márgenes (Richard, 2009).

Estas interrupciones que ensayan y visibilizan los límites entre el adentro y el afuera se dan por dos cuestiones: en primer lugar por la idiosincrasia editorial: solo Del Eclipse y la UNGS (se) permiten ingresar a los manuales perspectivas sexogénicas de borde: homosexualidad, travestismo, lesbianismo, etc. Por otro lado, estas decisiones llevan la marca de quienes escriben: es posible reconocer, tanto en *Literator* como en *Antinomias* decisiones de autores preocupados por los estudios de género y por la educación secundaria.

En relación con la idiosincrasia de Santillana, la misma se erige fundamentalmente en las lógicas de mercado: lo más importante será siempre lograr que los manuales se vendan. Por ello, el abordaje de las perspectivas sexogénicas que realiza es interesante, pues publica paralelamente manuales innovadores y tradicionales. De este modo, logra satisfacer a todo el público consumidor: a quienes buscan que los manuales se mantengan ajenos a los debates; y a quienes se permiten pensar las aulas de lengua y literatura como espacios de construcción y deconstrucción.

Por último, la editorial Kapelusz no publicó en ninguna de las etapas estudiadas ningún libro de texto que se escape de la “neutralidad”. Una neutralidad ciertamente tramposa y acaso, imposible, en tanto y en cuanto solo demuestra hasta

qué punto el proceso de naturalización de la cultura heterosexual, patriarcal y sexista es eficaz¹³⁴.

Como efecto colateral, esta tesis ha revisado el modo en que la lógica mercantil que afecta a los manuales ha ido cambiando en las diferentes etapas señaladas. En los primeros años de la recuperación democrática los libros de texto tenían sello de autor y los nombres de quienes escribían contaban con una presencia fuerte no solo en lo paratextual, sino también en el armado y diseño de toda la propuesta académica que el libro de texto requería. Además, el nombre del autor era reconocido: contaba con prestigio intelectual por su formación y por su experiencia en las aulas. Generalmente, la escritura estaba a cargo de alguien con formación en el campo de las letras, a lo sumo, por equipos de dos o tres personas que convenían modos de enseñanza y escritura.

En la segunda etapa estas cuestiones comienzan a cambiar y son menos las propuestas escritas por pocas personas: en su lugar, se conforman grupos de más de cuatro escritores; que generalmente escriben por encargo entre dos y cinco capítulos de un manual concreto, cuyo índice ha sido elaborado por quien coordina la serie. Quienes escriben no suelen tener contacto entre sí ni conocer las partes que otros escribieron. En consonancia con esto, los nombres autorales no se mantienen en todos los ejemplares que conforman la serie: pierde protagonismo la figura de quien escribe.

Por último, en la etapa que va desde 2003 a 2011 el sello autoral de los manuales desaparece por completo. En su lugar, aparecen las empresas editoriales como garantes de la calidad de los libros de texto. Más de 10 autores son invitados para escribir fragmentos: ya ni siquiera es una persona la que escribe un capítulo entero, sino que a veces solamente se encarga de idear las actividades o escribir los apartados teóricos.

Los tiempos de publicación y renovación de los materiales también tienen una cadencia particular según la época en la que se crean. Los manuales publicados en los primeros años de la recuperación democrática tenían una duración de más cinco años

¹³⁴ En su libro *La invención de la cultura heterosexual*, Louis- Georges Tin demuestra cómo la heterosexualidad se ha convertido en el a priori de toda sexualidad humana. Apunta: "De ahí que se constituyera como un esquema de percepción del mundo, de los seres y los sexos". (2012: 207)

en el mercado; en la medida que el capitalismo se instala como forma de lógica comercial, la producción se vuelve más acelerada: las novedades duran un máximo de dos años hasta que aparece una nueva oferta editorial que expulsa del mercado la anterior. Esta mercantilización acelerada tiene consecuencias muy dispares en las editoriales que se han estudiado en el marco de esta tesis: mientras que Santillana se erige como la multinacional más importante vinculada con la producción de manuales, Kapelusz necesariamente debe fusionarse con otras empresas para poder competir con los grandes consorcios de medios que ganaban fuerza en Argentina a mediados de los 90, tiene lugar una transnacionalización del sector editorial que no solo afectó a Kapelusz sino a la mayoría de las editoriales escolares. Por último, empresas como Del Eclipse, directamente dan por perdida la batalla, pues resulta irrisorio competir con fuerzas mercantiles como las que detenta Santillana: en lugar de cerrar sus puertas, Del Eclipse decide volcar toda su producción a un objeto que, en aquél momento, no tenía competencia: los libros álbum.

El Estado aparece recién a partir del año 2003 para balancear esta competencia desigual, de la mano del gobierno kirchnerista. Durante esta gestión se destinaron partidas presupuestarias a la compra de manuales escolares y también de libros de literatura. Esas licitaciones hicieron que aparezcan libros de texto que no podrían haber sido publicados sin ese apoyo: un claro ejemplo, es el de *Antinomias. Historias de una literatura*, creado en 2009 pero recién publicado en 2015, tras su participación en una licitación pública impulsada por el Estado nacional.

Por todo lo dicho, es pertinente también recordar en este punto, las palabras de Escolano que inauguran esta tesis. En aquella cita se reflexiona sobre la importancia de estudiar los manuales para historizar la cultura escolar, pensar el modo en que se enseñó y se enseña lengua y literatura en nuestro país permite imaginar otros modos de enseñanza posibles: conocer aquello digno de imitar y también las propuestas de las que conviene distanciarse.

Los avances sociales ocurren en la medida en que los discursos con más consenso son desplazados por alternativas descentradas, por eso es importante que los manuales habiliten lecturas que configuren espacios al servicio de la inclusión democrática de todas las identidades, de su preservación y desarrollo en un ambiente seguro y de respeto, y de la proyección no distorsionada de identidades alternativas a

otros estamentos de la sociedad. (Galoppe, 2006)

Sin embargo, no solamente se trata de dar espacio a manifestaciones culturales legítimas, o de habilitar lecturas posibles en los manuales de lengua y literatura. Aunque eso solo ya justificaría su atención, atender a las problemáticas de géneros y sexualidades es abrir espacios de libertad y democracia genuinos y, en el mismo gesto, exponer discursos totalitarios muchas veces camuflados en transparencias que crean trabas invisibles.

Asimismo, es necesario hacer una salvedad: los contenidos y las ideas de los manuales no coinciden puntualmente con lo que quienes ejercen la docencia transmiten a su alumnado en el aula, ya que son transformados por quienes los están transmitiendo y por quienes los reciben. No podemos dar por supuesto que lo que está en el texto es lo que efectivamente se enseña. Ni podemos dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende.

Tal como sostiene García Canclini:

El repertorio de bienes y mensajes ofrecidos por la cultura hegemónica condiciona las opciones de las clases populares, pero éstas seleccionan y combinan los materiales recibidos —en la percepción, en la memoria y en el uso— y construyen con ellos, como el *bricoleur*, otros sistemas que nunca son el eco automático de la oferta hegemónica. En esta compleja interacción, ni las clases ni los objetos en los medios ni los espacios sociales tienen lugares sustancialmente fijados, de una vez para siempre. (1984: 80)

En investigaciones futuras sería muy interesante reponer el modo en que son utilizados los manuales efectivamente en el aula; lo que se transmite y lo que se deja de lado; entre otros factores importantes. Será necesario, sin dudas, seguir problematizando para llegar a propuestas ético- políticas que nos permitan seguir pensando, soñando, luchando por la radicalización de la democracia.

Bibliografía

- Actis, Beatriz (1998). *Literatura y escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Alvez Cavanna, Federico (2007). "Reseña de *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* de Carolina Kaufmann". *Práxis Educativa*. 2, 1, enero- junio, 87-89.
- Alfonsín, Raúl (1988). "Discurso pronunciado por el Sr. Presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín, en el acto de apertura de la Asamblea Nacional". *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba: Congreso Pedagógico, 39-51.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Amícola, José (2000). *Camp y posvanguardia: manifestaciones culturales de un siglo fenecido*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). "Presentación del dossier Silvina Ocampo". *Orbis Tertius*. Consultado el 10 de octubre de 2017 en www.orbistertius.unledu.ar/article/download/OTvogn1odo1/3727/
- Angenot, Marc (1986). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Apple, Michael (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1984.
- (1989). *Maestros y textos Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Archenti, Nélica (1987). *Situación de la mujer en la sociedad argentina. Formas de organización en la Capital Federal*. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Género/ Universidad de Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor (2005): "Problemáticas de la Identidad". *Identidades, sujetos y subjetividades*. Leonor Arfuch (com). Buenos Aires: Prometeo, p 21-43.
- Ariza, Sonia y Laura Saldivia (2015). "Matrimonio igualitario e identidad de género sí, aborto no". *Derecho y Crítica Social*. Vol. 1, nº 1, p181-209.
- Avendaño, Fernando (2014). *Entrevista*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Baigorria, Nélica (2006, 15 de septiembre). "Gloria y ocaso del Plan de Alfabetización". *La Nación*. Consultado el 24 de mayo de 2016 en <http://www.lanacion.com.ar/840485-gloria-y-ocaso-del-plan-de-alfabetizacion>.
- Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- (2009). "Feminismos (teorías y discusiones)". *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Susana Beatriz Gamba (coord.). Buenos Aires: Biblos, 151- 154.
- Barrancos, Dora y Diana Maffía (2009). "Prólogo". *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Susana Beatriz Gamba (coord.). Buenos Aires: Biblos, 9-10.
- Battaglino, Jorge (2011). "Política de defensa y política militar durante el kirchnerismo". *La política en tiempos de los Kirchner*. Andrés Malamud y Miguel De Luca (coord.). Buenos Aires: Eudeba, 241-250.
- Batticuore, Graciela (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bazán, Osvaldo (2006). *Historia de la homosexualidad en la Argentina. De la Conquista de América al siglo XXI*. Buenos Aires: Marea.
- Beauvoir, Simone de (1943). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1977.
- Belgrano, Milagros (2012). "Ley de matrimonio igualitario y aborto en Argentina: notas sobre aborto una revolución incompleta". *Estudios Feministas*. Vol. 20, nº 1, 173-188.
- Bellucci, Mabel (1994). "Decidir sobre el propio cuerpo es un derecho ciudadano". *Revista Feminaria*. Año VII, Nº 13, nov. 1994, 9-12.
- (2010). *Orgullo. Carlos Jáuregui, una biografía política*. Buenos Aires: Planeta.

- (2014). *Historia de una desobediencia: Aborto y Feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bernabé, Mónica (2003). "Topologías: las fronteras críticas de la literatura latinoamericana". *Revista Grupo Latinoamérica*. Cip-Brasil. Catalogação-na-fonte sindicato nacional dos editores de livros, RJ. G934, 82-89.
- Bombini, Gustavo (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El Lugar, 2005.
- (Com) (1992). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2001). "La literatura en la escuela", en Maite Alvarado, coordinadora. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Flacso/Manantial.
- (2001b). "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre, El Hacedor, p 24-33.
- (2005). "¿Qué literatura impone la escuela?" Entrevista realizada por Gustavo Berlanga. *Página 12*, 6 de marzo de 2005. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-48086-2005-03-06.html>. Consultado el día 4 de julio de 2017.
- Bonnet, Alberto (2008). *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989- 2001*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bonvecchi, Alejandro (2004). "La eficacia de las inconsistencias: teoría y práctica del gobierno de la economía", en Marcos Novaro y Vicente Palermo, compiladores. *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa, 75-90.
- Borges, Jorge Luis (2006): "El etnógrafo" en *Elogio de la Sombra*. Buenos Aires: Emecé, 1969.
- Bórtoli, Pamela (2013). "Literatura y memoria. Alcances de la categoría teórico-epistemológica de «manual de literatura»". Congreso *Transformaciones culturales. Debates de la teoría crítica y la lingüística*. Buenos Aires: UBA.
- (2015). "El manual de literatura: conversaciones en torno al mercado editorial escolar". *Tercer Coloquio de Avances de Investigaciones del Cedintel: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2015. 12- 30.
- Bourdieu, Pierre (1982). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Bourdieu, Pierre; Chartier, Roger y Darnton, Robert (2001). "Diálogo a propósito de historia cultural". *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*. N° 47. 41-58.
- Bourdieu, Pierre y Löic Wacquant. (1995) *Respuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Buchbinder, Pablo (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- . (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo y Mónica Marquina (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/BN.
- Butler, Judith (1993). *Bodies that Matter. On the discursive Limits of "sex"*. Traducción a cargo de Alcira Bixio: *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- (1996). "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault", en Bourque, Susan; Judith Butler y Marta Lamas. *El género y la construcción de la diferencia sexual*. México: UNAM, 193-211.
- (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Traducción a cargo de Mónica Mansour y Laura Maríquez: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2001.

- (2004). *Undoing Gender*. Traducción a cargo de Patricia Soley Beltrán: *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2010.
- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa (1987). "La enseñanza de la literatura en argentina." En AA.VV. (1997). *La enseñanza de la literatura como problema*. Rosario: UNR. 71-90
- Cangiano, María Cecilia y Linsay Dubois (1993). *De mujer a Género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Carbone, Graciela (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Programa del Seminario "Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales. (1958-2008) 2011"*. Universidad Nacional de Luján- CONICET.
- Carbone, Graciela y Luis Rodríguez (2007). *El libro de texto en la escuela*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación
- Carbone, Rocco y Ana Ojeda (2000). "Estallidos: de la democracia a la depresión", en David Viñas, director. *De Alfonsín al menemato (1983-2001)*. Tomo 7. Literatura argentina. Siglo XX. Buenos Aires: Paradiso, 11-56.
- CEPAL (2011). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2010-2011: modalidades de inserción externa y desafíos de política macroeconómica en una economía mundial turbulenta*. Santiago de Chile: Cepal.
- Charquero, Rosario (2007). "Entrevista" por Ana Laura Gallardo. *El mangrullo* 7, 82. Consultado el 2 de septiembre de 2013 en <http://usuarios.sion.com/mangrullo/mangrullo82.html>
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Choppin, Alain (1992). *Manuels scolaires: Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Comisión Honoraria de Asesoramiento (1987). *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*. Buenos Aires: Congreso Pedagógico.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Organizadora Nacional (1988). *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba: Congreso Pedagógico.
- Comunidad Homosexual Argentina (1985). *Carta abierta a los legisladores*. Buenos Aires: CHA.
- Consejo Federal De Educación (2010). *Las políticas de inclusión digital educativa el programa conectar igualdad*. Consultada el día 23 de septiembre de 2016 en http://www.meduc.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf
- Córdoba García, David (2005). "Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad". *Teoría Queer*. David Córdoba et. al. (eds.). *Prácticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Editorial Egles, 21-66.
- Coria, Clara (2009). "Dinero". *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Susana Beatriz Gamba (compiladora). Buenos Aires: Biblos, 92-93.
- Cortés, Marina (2001). "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado (coord.) Buenos Aires: Flacso/Manantial. 113-158.
- Courtine, Jean Jacques (2006). "A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos" en *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública*. San Carlos: Claraluz, 147-157.
- Cosse, Isabella (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, Isabella; Valeria Manzano y Karina Felliti (ed.) (2010). *Los 60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo
- Crenzel, Emilio (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cucuzza, Rubén (1986). *De Congreso a Congreso: crónica del primer congreso argentino*. Buenos Aires: Besana.
- Cuesta, Carolina (2012). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Dalmaroni, Miguel (2011). "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El toldo de Astier* 2, 1-11. Consultado el 14 de noviembre de 2014 en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unledu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2>
- Daszuk, Paula (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- De Amézola, Gustavo (2006). "Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la 'transformación educativa". *Dictadura y Educación*. Tomo 3: *Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Ed. Kaufmann, Carolina. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 227- 274.
- De Diego, José Luis (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires/ México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). "Políticas editoriales y políticas de lectura". *Anales de la educación común Tercer siglo*. Año 3, número 6. Educación y lenguajes, 38-44.
- De Lauretis, Teresa (1984). *Alicia ya no*. Madrid: Cátedra, 1992.
- (1993). "Sujetos excéntricos. La teoría feminista y la conciencia histórica", en María C. Cangiano y Lindsay DuBois (compiladoras). *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 73-113.
- De Luca, Gabriel (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Decibe, Susana (2008). "Decibe vuelve a la carga con el respaldo de Menem". *Página12*, 1º de julio de 2008. Consultado el 2 de septiembre de 2017 en <https://www.pagina12.com.ar/1998/98-12/98-12-14/pago6.htm>
- Del Valle, Laura y David Waiman (2014). "Las imágenes medievales en los manuales escolares argentinos". Consultado el 12 de diciembre de 2017 en <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3793/1/del%20Valle.%20Waiman.pdf>
- Derrida, Jacques. (1989): "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas" en *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, 383-401.
- (1994) *Mal de Archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta. Traducción de Francisco Vidarte Fernández, 1997.
- Di Vincenzo, Diego (2014). *Entrevista*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Dirección Nacional De Políticas Socioeducativas (2013). "Proceso federal de selección, compra y distribución de libros. Para escuelas y estudiantes de todos los niveles educativos" en *Las Políticas Socioeducativas*. N° 2 | Año 6 | Noviembre 2013. Consultada el día 3 de julio de 2017 en http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaNoviembre13/3.html#titu_notas_3.
- Dominguez, Nora (2011). "Notas al pie de algunas lecturas recientes" en *II Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos*. Universidad Nacional de La Plata: CONICET.. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://jornadascinig.fahce.unledu.ar/ii2011/Dominguez.pdf>
- (2013). "Cuerpos y escrituras críticas. El género como pregunta". *BOLETIN/17 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Consultado el 30 de noviembre de 2017 en http://www.celarg.org/int/arch_public/5771bce93e-presentaci_n17.pdf1-13.
- Elizalde, Silvia (2009). "Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual", en Elizalde, Silvia; Karina Felliti, Graciela Queirolo, coordinadoras. *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). *Programa. Seminario Agenda de género, agenda de medios: entrecruzamientos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- (coord.) (2011). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires, Biblos.
- Epps, Brad (2008). "Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer". *Revista Iberoamericana* LXXIV. 235, 897-920.
- Equipo Episcopal de Educación Católica (1985). *Educación y Proyecto de vida*. Consultada el 15 de mayo de 2016 en <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/perspectivapoliticoinstitucional/1302056043.II.7.B.1985.Educacion.y.Proyecto.de.vida.pdf>
- Escolano Benito, Agustín (1992). "El libro escolar y la memoria histórica de la educación", en: AA.VV.: *El libro y la escuela*. Madrid: ANELE-MEC - Ministerio de Cultura de España.
- (1998). "Introducción. Ca I: La Segunda generación de manuales escolares". *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Dir. Agustín Escolano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 14-32.
- (2001). "Sobre la construcción histórica de la manualística en España" en *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 13-24.
- (2012). "El manual como texto" en *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), 33-50. Consultada el 5 de junio de 2018 en <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>
- Fainsod, Paula (2008). "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas" en Morgade, Graciela y Graciela Alonso (com). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 231- 249.
- Farji Neer, Anahí (2013). *Fronteras discursivas: travestismo, transexualidad y transgeneridad en los discursos del Estado argentino, desde los Edictos Policiales hasta la Ley de Identidad de Género*. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Maestría en investigación en Ciencias Sociales. Mimeo.
- Favaro Orietta y Graciela luorno (eds.) (2013). *La trama al revés en los años de cambio*. Río Negro: Publifadecs.
- Fernández Reiris, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrero, Adrián (2007) "Economía de la prosa y neobarroco: una lectura desde el género de la proliferación significativa en la obra de Angélica Gorodischer". Consultada el 7 de mayo de 2018 en <http://www.univ-tours.fr/ciremia/intero607/Ferrero.pdf>
- Filmus, Daniel (2004). "Una oportunidad histórica". *El monitor*, 15. Consultada el 26 de junio de 2017 en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/editorial.htm>.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 2005. Traducción de Alberto González Troyano.
- (1975). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000, clases del 22 de enero y del 5 de marzo de 1975.
- (1976). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. Traducción de Ulises Guiñazú.
- (1984). *El discurso del poder*. Buenos Aires, Folios.
- (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Colección Caronte Ensayos, Editorial Altamira.
- Frugoni, Sergio (2015). "Puntos de encuentro. Líneas de fuga", en Gustavo Bombini y Elba Amado, compiladores. *La memoria no prescribe. A veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)*. Buenos Aires: Grupo Editor, 105-114.
- Galasso, Norberto (2014). *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios al tiempo de los Kirchner*. Buenos Aires: Colihue.
- Galdeano, Paula (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Gamba, Susana Beatriz (coord.) (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

- Gamson, Joshua (2002). "¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema" en Rafael Mérida Jiménez, editor. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queers*. Barcelona: Icaria, 25-54.
- García Canclini, Néstor (1984). "Cultura y organización popular: Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular" en *Cuadernos Políticos*, número 38, ediciones era, México, D.F., enero-marzo 1984, p75-82.
- (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Fanlo, Luis (2012). "Producción, reconocimiento y convergencia digital en el periodismo militante de 678". *Trazos Universitarios*, Junio (2012) s/n-s/n. Consultado el día 30 de junio de 2017 en <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/28>.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.. Prentice: Hall.
- Garrido, Hilda Beatriz (s.f). La historia de las mujeres y los estudios de género en la Universidad Nacional de Tucumán.
- Gasparri, Javier (2016). "Perspectivas sexogenéricas: literatura, artes y política". *Badebec*. VOL. 5, 10, 1-4.
- Genissans, María Teresa (2015). "Leer, escribir, comprender: desarchivando recuerdos" en Bombini, Gustavo y Elba Amado (com) *La memoria no prescribe. A veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)*. Buenos Aires: Grupo Editor, 115-123.
- Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- (2008). "La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en la zona de borde" [en línea]. *Boletim de Pesquisa*. nelic. Edição especial Lindes. Consultado el 15 de octubre de 2014 en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/viewFile/1984-784x.2008nesp1p64/8123>
- (2009) "Literatura y enseñanza". *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Dir. Miguel Dalmaroni. Santa Fe: Ediciones UNL, 165-194.
- (2010). "La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5: 10-34.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL- Ediciones Homo Sapiens.
- (2013). "Categorías y preguntas para el aula de literatura". *Álabe* 7, 1-11. Consultado el 17 de noviembre de 2014 en <http://www.revistaalabe.com>
- (Dir.) (2014). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 14 de mayo de 2016 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf
- (2015) "De la revolución a la nano-intervención: tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea". *Telar*; 67 – 81.
- . (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad Argentina de la posdictadura (1984-1986)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gerchunoff, Pablo y Juan Carlos Torre (1996). *La política de liberalización económica en la administración de Menem*. Desarrollo Económico.141, 733-768.
- Gervasoni, Carlos (2002). "Crisis política y crisis financiera en el Gobierno de la Alianza en la Argentina (1999-2001)" [En línea] Consultado el 10 de febrero de 2016 en <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/gervasoni.pdf>
- Giardinelli, Mempo (ed.) (1989). *Mujeres y escritura*. Buenos Aires, Puro cuento.

- Gimeno Sacristán, José (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Guinzburg, Jorge (1991, 4 de septiembre). "Alfonsín con Guinzburg". Emisión de Todo Noticias. Consultado el 10 de noviembre de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=1aPXWBqEge4>.
- Gutierrez, Laura (2016). "«El arte del acuerdo»: género y sexualidades en cien días de Cambiemos". *Revista Ciencias Sociales y Crítica Cultural*. Vol 2. Consultado el día 3 de enero de 2017 en <http://revistaepocas.com.ar/el-arte-del-acuerdo-genero-y-sexualidades-en-cien-dias-de-cambiemos/>
- Hall, Stuart (1980). "Encoding/Decoding" en *Comunicación y Trabajo Social* Consultado el 19 de noviembre de 2017 en <http://comunicacionytrabajosocial.blogspot.com.ar/2014/08/texto-de-la-bibliografia-unidad-uno-de.html> . Traducción de Roberto Von Sprecher, 1988.
- (1996). "¿Quién necesita identidad?". Stuart Hall y Paul Du Gay, editores. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003, 13-20.
- Herrera De Bett, Graciela (2001). "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos". *Lulú Coquette*. Buenos Aires, El Hacedor, 73-84.
- Herrera De Bett; Alterman, Nora y Giménez, Gustavo (2004). "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Editorial Brujas, 185-225.
- Ibarlucía, Blanca (2009). "Ciclos vitales y subjetivación" en Susana Beatriz Gamba (compiladora). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 286-288.
- Ingaramo, Ángeles (2012). "La didáctica de la literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas". *Álabe* 6. Consultado el 10 de noviembre de 2015 en www.revistaalabe.com
- (2015). "Importación de teorías literarias y conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina". *Revista Telar* 13-14, 202- 215.
- Isaías, Marcela (2007). "Esta gestión generó políticas de Estado". Entrevista a Daniel Filmus, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *El monitor*, 15. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro15/index.htm> Consulta el día 26/6/2017.
- Jackson, Phillip (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, Memorias de la represión.
- Jelin, Elizabeth; Sergio Caggiano y Laura Mombello (2011). *Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Jitrik, Noé (1997). "Forma y significación en *El Matadero* de Esteban Echeverría" en *Suspender toda certeza*. Gonzalo Aguilar y Gustavo Lespeda (selección y prólogo). Buenos Aires: Biblos, 65-95.
- (1998). "Canónica, regulatoria y transgresiva" en Susana Cella (compiladora). *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada, 17-23.
- Kaufmann, Carolina (Dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, Ana Lía (1998). "Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXIV, nº 47.
- Krotsch, Pedro (2009). *Educación Superior y reformas*. Buenos Aires: UNQ
- Labeur, Paula (2015). "Cinco postales de los veinte años/ Guión de docuficción" en Gustavo Bombini, y Elba Amado, compiladores. *La memoria no prescribe. A veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)*. Buenos Aires: Grupo Editor, 167-174.
- Llach, José (2013). "Entrevista realizada por Mariana Liceaga". *Revista Unipe: edición especial 30 años de educación en democracia*. *Revista Unipe, edición especial 30 años de educación en*

- democracia*. Consultado el 6 de enero de 2017 en <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/10/UNIPE-Especial-30-a-%C3%B1os-de-educaci%C3%B3n-en-democracia.pdf>.
- Lamas, Marta (1994). "Cuerpo/ diferencia sexual y género". En *Revista El Debate feminista: cuerpo y política*. Año 5, Vol.10, septiembre. México.
- (1995). "La perspectiva de género" en *Hablemos de sexualidad*. CONAPO, Mexfam, 226-229.
- (2008). "Género" en Gamba, Susana Beatriz (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 56-59.
- Lahoz de Klinsky, Magda Beatriz (2003). "La narrativa breve de Juan José Hernández: un juego entre la inocencia y la infamia." Ponencia presentada en las *Jornadas de Literatura, Crítica y Medios: perspectivas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina.
- León, Silvia (2015). *Las mujeres de ATE*. Buenos Aires: CTA.
- Lescano, Marta (2015). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Link, Daniel (2005). "Si a algo equivale internet es a la escritura y, por lo tanto, a la cultura letrada". Entrevista (por Carolina Gruffat). Consultado el 26 de noviembre de 2017 en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas_tecnologias/entrevista_daniel_link.html
- (2014). *Entrevista*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Lizabe, Gladys (2014). "La enseñanza de la literatura española en la escuela secundaria argentina actual" *El taco en la breca*, 2, 142- 163. Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literaria FHUC / UNL. Consultado el 6 de diciembre de 2017 en <file:///C:/Users/Dardo/Downloads/4676-11947-1-PB.pdf>
- Llinás, Paola (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento. Consultado el día 2 de septiembre de 2017 en http://nexos.cippec.org/documentos/libros_de_texto.pdf.
- Lubertino, María José (1993). "Perspectivas feministas, poder y utopías". *Jornadas Feministas: ATEM*. Buenos Aires, noviembre 1993.
- (2009). "CEDAW", en Susana Beatriz Gamba (coordinadora). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 47-50.
- Maffía, Diana (2009). "Dicotomía sexual", en Susana Beatriz Gamba (compiladora). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 89-90.
- Malamud, Andrés y Miguel De Luca (coord.) (2011). *La política en tiempos de los Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mallimaci, Miriam (1993). "Catolicismo Integral, identidad nacional y nuevos movimientos religiosos", en Adriana Frigerio, editora. *Nuevos Movimientos Religiosos y Ciencias Sociales (vol. II)*. Buenos Aires: CEAL, 24-48.
- Mancini, Adriana (2003). *Silvina Ocampo. Escalas de pasión*. Buenos Aires: Norma.
- Mancini, Gabriela (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Maristany, José (1999). *Narraciones peligrosas. Resistencia y adhesión en las novelas del proceso*. Buenos Aires: Biblos.
- (2010). *Aquí no podemos hacerlo Moral sexual y figuración literaria en la narrativa argentina (1960-1976)*. Buenos Aires: Biblos.
- (2013). "Del pudor en el lenguaje: notas sobre lo queer en Argentina". *Lectures du genre*, nº 10, 102-111.
- Maristany, José y Jorge Peralta (Comp.) (2017) *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina*. Buenos Aires: Edul
- Martínez Bonafé, Jaume (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Marzoa, Karina y otras (2007). "Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones." *Actas del IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: ¿Hacia dónde va la*

- Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Consultado el 07 de marzo de 2015 en <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>.
- Masiello, Francine (1997). *Entre civilización y barbarie*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Mauro, Sebastián y Federico Rossi (2011). "Entre la plaza y la Casa Rosada: diálogo y confrontación entre los movimientos sociales y el gobierno nacional" en Malamud, Andrés y Miguel de Luca (coord.). *La política en los tiempos de los Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba, p 167- 178.
- Mcgee Deutsch, Sandra (2013). "La Junta de la V". Clase abierta de *Teoría Literaria I*. Santa Fe: CEDINTEL.
- Meccia, Ernesto (2006). *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- (2011). *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires: Gran Aldea editores.
- Menem, Carlos (1989). "Discurso Asunción presidencial ante la Asamblea Legislativa". Consultado el 21 de noviembre de 2016 en https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8547e5fo-2e36-42de-931f-227225651587.
- Mignone, Emilio, Iglesia y dictadura (1986). *El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Minguez López, Xavier (2011). "La definición de la literatura infantil desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura". *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, nº10. Consultado el 22 de noviembre de 2017 en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/44042/088114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Cultura, Presidencia de la Nación (2007). *Programa Libros y casas*. Consultado el 11 de diciembre de 2017 en <https://librosycasas.cultura.gob.ar/ideas-para-leer-en-familia/>.
- Ministerio de Cultura y Educación (1992). *Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. Consultado el 14 de mayo de 2011 en http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html
- (1995a). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Primera Edición: marzo 1995. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- (1995b). *Contenidos Básicos Comunes para la Edicación General Básica*. Segunda Edición: agosto 1995. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consultado el 11 de junio de 2016 en http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1983). *Planes y Programas de Estudio. Primero, segundo y tercer años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Molina, Cristian (2013). *Relatos de mercado. Literatura y mercado editorial en el Conosur (1990- 2008)*. Rosario: Fiesta ediciones.
- Molloy, Sylvia (1978). "Simplicidad Inquietante en los relatos de Silvina Ocampo". *Lexis*. Vol II, 2, 241 – 251.
- Montes de Faisal, Susana Alicia (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Montes de Oca, Zita (1987, 2 de diciembre). "Entrevista". *La Nación*.
- (1989) "Las mujeres y el Estado, el Estado para las mujeres", en *Mujeres en los 90. Legislación y políticas públicas*. Buenos Aires: Centro Municipal de la Mujer de Vicente López, 25-46.
- Montes, Graciela (1997). "La frontera indómita". *Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1995, 131-140.
- Morán Faúndes, José Manuel (2011). "Las fronteras del género: el discurso del movimiento conservador religioso de Córdoba y el «matrimonio igualitario»". *El debate sobre matrimonio igualitario en Córdoba. Actores, estrategias y discursos* María Candelaria Sgró Ruata (coord.). Córdoba: Ferreyra editor / Católicas por el Derecho a Decidir, p 137-178.
- Moro, Stella Maris (2017). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.

- Moreno, Amparo (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia*. Barcelona: Ediciones LaSal.
- Múgica, Daniel (1988). "La Ley Federal de Educación". *Consudec*, N° 829.
- Nieto, Facundo (2016). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Novaro, Marcos (2006). *Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner*. Buenos Aires: Edhasa.
- (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Historia de la Argentina. 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2011). "La cultura política y el sentido común bajo el kirchnerismo" en Malamud, Andrés y Miguel de Luca (coord.). *La política en los tiempos de los Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba, p 129-140.
- Novaro, Marcos y Vicente Palermo (2003). *La Dictadura Militar 1976/1983: Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Obregón, Martín (2005). *Entre la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del "Proceso"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Paulón, Esteban (2011). "Matrimonio, igualdad de derechos y ciudadanía plena para todas y todos" en A.A.V.V. *Matrimonio para todas y todos. Ley de igualdad*. Buenos Aires: Federación Argentina LGBT, 11-13. Consultado el día 11 de diciembre de 2017 en http://www.lgbt.org.ar/archivos/Libro_Senadores2.pdf.
- Pecheny, Mario y Mónica Petracci (2006). "Derechos humanos y sexualidad en la Argentina". *Revista Horizonte antropológico*. Vol.12, n.26, p43-69. Consultado el día 1 de septiembre de 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832006000200003>.
- Peltzer, Federico (1977). "Lo callado y lo dicho". *Clarín*. Buenos Aires, 4 de agosto.
- Perczyk, Jaime (2013). "Mejorar la experiencia educativa con libros de calidad." En *Revista de la DNPS*. N° 2, Año 6. Consultado el 3 de julio de 2017 en <http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaNoviembre13/index.html>.
- Pezzoni, Enrique (1964). "Evasión y realidad". *La Nación*. Buenos Aires, 5 de marzo.
- (1986). *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Piacenza, Paola (2012). "Lecturas obligatorias", en Gustavo Bombini, coordinador. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107-124.
- (2015). "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N° 1, p 109-131. Consultado el 3 de junio de 2018 en <http://fh.mdedu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>
- Piglia, Ricardo (1993). "Echeverría y el lugar de la ficción " en *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Edic. de la Urraca, 95- 108.
- Piketti, Thomas (2014). *El capital en el siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pinasco, Julieta (2014). *Entrevista*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Pineau, Pablo; Nicolás Arata, Belén Mercado y Marcelo Mariño (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pucciarelli, Alfredo y Ana Castellani (2014). *Los años de la alianza. La crisis del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana (1987). "El Congreso Pedagógico de 1882". *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Galerna.
- (1989). "La mujer como sujeto de los textos pedagógicos". *Mujeres y escritura*. Mempo Giardinelli (ed.) Buenos Aires: Puro cuento.
- (dir. y coord.) (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo VIII de la Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

- (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galerna.
- Retamoso, Roberto y otros (1997). *La enseñanza de la Literatura como problema*. Cuaderno nº 1. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura. Rosario: UNR.
- Rich, Adrienne (1986). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Traducción de María-Milagros Rivera Garretas. De Adrienne Rich, *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. Ead., Blood, Bread Poetry. Selected Prose 1979-1985. Nueva York y Londres: Norton, 23-75, 1999.
- Richard, Nelly (2002). "Género" en Carlos Altamirano, director. *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós, 95-101.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez, Laura Graciela (2013). "La educación en los últimos 30 años", en *Cuestiones de Sociología*.9. Consultado el 30 de abril de 2015 en <http://www.cuestionessociologia.fahce.unedu.ar/>
- Roig Montserrat, Francitorra (1981). *El feminismo*. Barcelona: Ed. Argos Vergara.
- Romero, Luis Alberto (1994). *La larga crisis Argentina. Del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- (2004). *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Rubin, Gayle (1975). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo" en Marta Lamas (compiladora). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, 35-96, 2003.
- Sabsay, Leticia (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Sapiro, Gisèle (2018). "¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial". *El taco en la brea* 7 (diciembre-mayo), 182-194. Santa Fe: UNL. Traducción de Analía Gerbaudo y Santiago Venturini. Consultado el 20 de junio de 2018 en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/7363/10580>
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.
- (2007). "Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía" en *Anales de la educación común*. Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes / julio de 2007. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, 79 a 84.
- Sarlo, Beatriz (1984). "La cultura en el proceso democrático". *Revista Nueva Sociedad*: Nro.73, Julio-Agosto, 78-84.
- (2011). *Kirchner 2003-2010. La Audacia y el Cálculo*, Buenos Aires: Sudamericana.
- (En prensa). Entrevista a cargo de Pamela Bórtoli e Ivana Tosti. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos (1993). *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Schiffrin, André (2000). "¿El fin del Editor?" *Actas del I Encuentro de Editores Independientes de América Latina*. Consultado el 20 de abril de 2015 en <http://www.oei.es/cultura2/actas03.htm>
- Sebreli, Juan José (1997). "Historia secreta de los homosexuales en Buenos Aires", en *Escritos sobre escritos, ciudades bajo ciudades. 1950-1997*. Buenos Aires: Sudamericana, 240-257.
- Semán, Pablo y María Cecilia Ferraudi Curto (2016). "Los sectores populares" en Gabriel Kesler, compilador. *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 141-162.
- Sierra González Ángela (2008). "Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía". *Cuadernos del Ateneo*. Agosto de 2008, 29- 42.
- Silleta, Alfredo (2011). *La patria sublevada: de Perón a Kirchner. 1945-2010*. Buenos Aires: Lea.

- Somoza Rodríguez, Miguel y Gabriela Ossenbach Sauter (2009). "Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad". Spregelburd, Roberta y Ma. Cristina Linares (Organizadoras). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján - Proyecto RELEE (UNLU-UNNE), p 31-45.
- Sontag, Susan (1989). *El sida y sus metáforas*. 1988. Traducción de Mario Muchnik. Muchnik Editores: 1990.
- Spinelli, María Estela (2005). "La despersonización. Una estrategia política de amplio alcance (1955-1958)". *Revista de Historia*. Consultado el 24 de mayo de 2016 en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/Spinelli1.pdf>
- Stake, Robert (1994): *The art of case study research*. USA: SagePublications.
- Storni, Fernando (1995). *Educación, democracia y trascendencia*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Southwell, Myriam (2013). "Tres décadas de políticas educativas. El papel del Estado, esa es la cuestión". *Revista Unipe, edición especial 30 años de educación en democracia*. Consultado el 16 de diciembre de 2015 en <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/10/UNIPE-Especial-30-a%C3%B1os-de-educaci%C3%B3n-en-democracia.pdf>.
- Tabbush, Constanza; María Constanza Díaz, Catalina Trebisacce, y Victoria Keller (2016). "Matrimonio igualitario, identidad de género y disputas por el derecho al aborto en Argentina. La política sexual durante el kirchnerismo (2003-2015)". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. 22, abril, p 22-55.
- Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani (2001). *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tin, Louis- Georges (2008). *La invención de la cultura heterosexual*. Traducción a cargo de Lil Sclavo. Buenos Aires: Cuenco de Plata, 2012.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Torricela, Paula (2011). "Apuntes para una historia de Las12". *Revista Mora* 2011, vol.17, n.2. Consultada el 4 de abril de 2016 en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2011000200003&lng=es&nrm=iso
- Tosi, Carolina (2009). "La edición de libros de texto. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes". *Espacios* 37. Consultado el 9 de septiembre de 2012 en www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/37.11.pdf
- . (2010). "El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición". *IX Congreso Argentino de Hispanistas El Hispanismo ante el Bicentenario*. Consultado el 12 de abril de 2013 en <http://www.memoria.fahce.unledu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1180>
- (2012). "El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)". En Cucuzza, Héctor y Paula Spregelburd, directores. *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, p 507-545.
- (2013). "Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la "modalización autonómica"". *Pragmatica Sociocultural*; Vol. 1, Iss. 2, 251-281. Consultada el día 30 de noviembre de 2017 en <http://museo.bn.gov.ar/media/page/carolina-tosi-ponencia.pdf>.
- (2015). "Discurso pedagógico y políticas editoriales. Un análisis sobre los materiales escolares en la Argentina durante la última década". *Jornadas sobre la Historia de las Políticas Editoriales en la Argentina*. Consultada el día 09 de septiembre de 2016 en <http://museo.bn.gov.ar/media/page/carolina-tosi-ponencia.pdf>.
- Tubert, Silvia (ed.). (2003). *Del Sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Tula, María Inés y Miguel De Luca (2011). "Reglas electorales y dinámicas políticas en la selección de candidatos. Cambios y continuidades de Alfonsín a los Kirchner". *La política en los tiempos de los Kirchner*. Malamud, Andrés y Miguel de Luca (coord.). Buenos Aires: Eudeba, 73-84.
- Vasallo, Isabel (1997). *Los motivos ardientes*. Buenos Aires: Ed. Del Dock.
- Vasallo, Marta (ed.) (2011). *Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado*. Rosario: Cladem.
- (2014). *La terrible esperanza. (Notas sobre la militancia revolucionaria de los años 70)*. Buenos Aires: Colisión Libros.
- (2015). Entrevista "La izquierda debería reinventarse" (Por Augusto Munaro). Consultada el 22 de abril de 2015 en <http://www.indiehoj.com/libros/la-izquierda-deberia-reinventarse-entrevista-a-marta-vassallo/>
- (2016). *Consulta*. Por Pamela Bórtoli. Mimeo.
- Venturini, Santiago (2014). "Micropolíticas de la edición y de la traducción: el catálogo de Colección Chapita". XI *Jornadas Nacionales De Literatura Comparada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Verbistky, Horacio (2005). *El silencio*. Buenos Aires: Sudamericana, 2-24.
- (2011, 2 de mayo). "Entre olvido y memoria". *Diario Página 12*.
- Vior, Susana (2008). "La política educacional a partir de los 90", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. V, 59-78.
- Wainerman, Catalina y Mariana Heredia (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Wanschelbaum, Cinthia (2014). "La educación durante el gobierno de Alfonsín (Argentina, 1983-1989)". *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 25, 75 – 85.
- Williams, Raymond (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península. Traducción de Pablo de Masso, 1988.
- Witting, Monique (1981). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Egales, 2010.
- Zajdermann, Paule (2006): *Judith Butler, filósofa en todo género*. Filme documental para Arte France.
- Zanca, José (2015). "Presentación del Dossier *Pensar la religión en Argentina. Iglesias, Estado y sociedad (siglos XIX y XX)*". *Quinto Sol*. 19, 3, septiembre-diciembre, UNLPam.
- Zanetti, Susana (1998). "Apuntes acerca del canon latinoamericano" en Susana Cella (compiladora) *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada, 87-94.



Leyes y decretos nacionales

- (1884). Ley 1420. Ley de Educación Común.
- (1956). Decreto Ley 4161- Prohibición de pronunciar los nombres de Juan Domingo Perón y Eva Duarte de Perón, así como cualquier mención referida a la ideología peronista o que propagandizara al peronismo.
- (1980). Ley 22207- Régimen orgánico para el funcionamiento de las Universidades Nacionales.
- (1983). Decreto 154: Reapertura, normalización y ampliación de acceso a las Universidades.
- (1984). Decreto 2308. Creación de la Comisión de Alfabetización funcional y Educación Permanente.
- (1985). Ley 23114. Congreso Pedagógico. Su organización.
- (1985). Ley 23179- Eliminación de discriminación contra la mujer.
- (1985). Ley 23264. Patria Potestad.
- (1986). Ley 23451- Aprobación de convenio sobre igualdad de oportunidades y trato entre trabajadores y trabajadoras: trabajadores con responsabilidades familiares.

- (1986). Ley 23492- Punto final y extinción de acciones penales por presunta participación, en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley Nº 23.049 y por aquellos vinculado a la instauración de formas violentas de acción política.
- (1987). Ley 23515. Divorcio vincular.
- (1987). Ley 23521- Obediencia debida.
- (1990). Ley 23798- Lucha contra el síndrome de inmunodeficiencia adquirida.
- (1991). Ley 23928. Convertibilidad del Austral.
- (1991). Ley 24012- Ley de Cupos.
- (1992). Ley 24049- Ley de Transferencia.
- (1993). Ley 24195- Ley Federal del Educación.
- (1995). Ley 24453- Derogación del delito de adulterio.
- (1995). Ley 24455- Prestaciones obligatorias que deberán incorporar aquellas beneficiarias del fondo de redistribución de la Ley Nº23.661.
- (1995). Ley 24521- Ley de Educación Superior.
- (1996). Ley 24632- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer - "Convención de Belem do Pará".
- (1996). Ley 24754- Cobertura de prestaciones obligatorias dispuestas por las obras sociales.
- (2003). Ley 25864- Calendario de 180 días de clases como mínimo.
- (2005). Ley 26061- Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- (2005). Ley 26075- Ley de Financiamiento Educativo
- (2006). Ley 26206. Ley de Educación Nacional.
- (2006). Ley 26150- Educación Sexual Integral.
- (2006). Ley 26171- Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999.
- (2006). Ley 26206- Ley de Educación Nacional.
- (2010). Ley 26618 - Matrimonio Igualitario.
- (2012). Ley 26743- Identidad de Género.

★

Corpus (se ordena por editoriales, según el año de publicación)

De Santillana

- Pérez Aguilar, Ana María Pérez del Cerro y Marta Vasallo (1988). *Lengua y Literatura 1*. Buenos Aires: Santillana.
- Pérez Aguilar, Isabel Muñoz y Graciela Haydée Pérez de Lois (1989). *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires: Santillana.
- (1990). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires: Santillana.
- Mas, José; María Teresa Mateu; Enrique Ferro; Javier Huerta; Eugenio Alonso (1992). *Literatura Española*. Serie "Secundaria". Buenos Aires: Santillana.
- María Elena Rodríguez (coord.) (1995). *La lengua y los textos I*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel De Luca, Paula Galdeano. Buenos Aires: Santillana.
- (1996). *La lengua y los textos II*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel Cetkovic, Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo, Paula Galdeano. Buenos Aires: Santillana.
- (1997). *La lengua y los textos III*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel Cetkovic, Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo, Paula Galdeano. Buenos Aires: Santillana.

- Avendaño, Fernando (coord.) (1997a). *LENGUA 7 EGB*. Serie "Santillana EGB 3º Ciclo". Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda Gandolfi. Buenos Aires: Santillana.
- (1997b). *LENGUA 8 EGB*. Serie "Santillana EGB 3º Ciclo". Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda Gandolfi. Buenos Aires: Santillana.
- (1997c). *LENGUA 9 EGB*. Serie "Santillana EGB 3º Ciclo". Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo. Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño Fernando y Gabriel Cetskovich (1998). *Lengua. El texto, el contexto y los procedimientos*. Serie "Polimodal". Buenos Aires: Santillana.
- De Luca, Gabriel y Diego Di Vincenzo (1998). *Literatura Argentina y Latinoamericana conectada con literatura universal*. Serie "Polimodal". Buenos Aires: Santillana.
- Gandolfi, Griselda y Martina E. López Casanova (1999). *Literatura Española conectada con literatura universal*. Serie "Polimodal". Buenos Aires: Santillana.
- De Luca, Gabriel; Diego Di Vincenzo y Martina E. López Casanova (1999). *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Serie "Polimodal". Buenos Aires: Santillana.
- Altamirano, Daniel (comp.) (2000). *Lengua y Literatura*. Serie "Polimodal". Autores: Fernando Avendaño, Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda R. Gandolfi, Martina E. López Casanova. Buenos Aires: Santillana.
- Cetskovich, Gabriel y Gabriel De Luca (2000). *7 LENGUA EGB*. Serie "Claves". Buenos Aires: Santillana.
- Gandolfi, Graciela y Martina López Casanova (2000). *8 LENGUA EGB*. Serie "Claves". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando y Diego Di Vincenzo (2001). *9 LENGUA EGB*. Serie "Claves". Buenos Aires: Santillana.
- Ballanti, Graciela I.; María Angélica Delgado; Silvia A. Pérez y Carolina L. Tosi (2004). *Lengua 7*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.
- Barreiro, María de los Ángeles; María Angélica Delgado; María Victoria Gil; Silvia A. Pérez (2005). *Lengua 8*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.
- Ballanti, Graciela I.; Mariana A. D'Agostino; María Angélica Delgado; Marcela L. Díaz y Silvia A. Pérez (2006). *Lengua 9*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando; Gabriela M. Mancini; Laura Manrique; Stella Maris Moro; Adriana M. Perrone y Temis Pescara (2006). *Lengua y Literatura*. Serie "Perspectivas". Buenos Aires: Santillana.
- (2007). *Lengua y Literatura II*. Serie "Perspectivas". Buenos Aires: Santillana.
- Delgado, María Angélica; Sandra Motta; Silvia A. Pérez; María Victoria Ramos y Claudia A. Toledo (2008). *Lengua I. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.
- D' Agostino, Mariana A.; María Victoria Gil; Silvia A. Pérez y Claudia A. Toledo (2008). *Lengua II. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.
- Ballanti, Graciela I.; Mariana A. D'Agostino; María Angélica Delgado y Silvia A. Pérez (2008). *Lengua III. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando; Graciela Ballanti y Alicia Incarnato (2009). *Lengua y Literatura I*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando; Graciela Ballanti, María Angélica Delgado, Alicia Incarnato y Leda Maidana (2010). *Lengua y Literatura II*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando; Alicia Incarnato y Claudia Toledo (2010). *Lengua y Literatura III*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando, Leda Maidana, Julieta Pinasco, Claudia A. Toledo y Flavio Wisniaki (2010). *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.
- Avendaño, Fernando, Julieta Pinasco, Claudia A. Toledo y Flavio Wisniaki (2010). *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.

De Kapelusz

- Veiravé, Alfredo (1985). *Lengua y Literatura 1. La aventura del lector*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1987). *Lengua y Literatura 2. El placer de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rizzi de Soto, Laura; María Rosario Zerbi de Troisi y Aida Poggi de Gaudio (1987). *Lengua y Literatura 1. Serie "Guía de aprendizaje y evaluación"*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1988). *Lengua y Literatura 2. Serie "Guía de aprendizaje y evaluación"*. Buenos Aires: Kapelusz
- (1989). *Lengua I. Teoría y uso*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montes de Faisal, Alicia Susana (1994). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española*. Serie "Arquetipo". Buenos Aires: Kapelusz.
- (1997). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura iberoamericana y argentina*. Serie "Arquetipo". Buenos Aires: Kapelusz.
- Zerbi de Troisi, Rosario y Laura Rizzi de Soto (1995) *Lengua 2*. Serie "Horizonte". Buenos Aires: Kapelusz.
- Zerbi de Troisi, Rosario (1995). *Lengua 3*. Serie "Horizonte". Buenos Aires: Kapelusz.
- Bavio Carmen y Cora Céspedes (1997). *Lengua 8 C.B.C. Serie "Diálogos"*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1998). *Lengua 9 C.B.C. Serie "Diálogos"*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bavio Carmen, María Silvia Chozas y Silvia María Falbo (2002). *Lengua 7. Serie "Puntos Suspensivos..."*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (2002). *Lengua 8. Serie "Puntos Suspensivos..."*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (2002). *Lengua 9. Serie "Puntos Suspensivos..."*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Daszuk, Silvia (Dirección del Área de Lengua) (2008a). *Lengua y Literatura 1. Serie "Lengua y Literatura para pensar"*. Autores: Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, María Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Luis Rodríguez Ferla Buenos Aires: Kapelusz.
- (2008b). *Lengua y Literatura 2. Serie "Lengua y Literatura para pensar"*. Autores: Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, María Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Luis Rodríguez Ferla Buenos Aires: Kapelusz.
- (2008c). *Lengua y Literatura 3. Serie "Lengua y Literatura para pensar"*. Autores: Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, María Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Luis Rodríguez Ferla Buenos Aires: Kapelusz.
- Calero, Silvia; Mariana D'Agostino; Jéssica Pacheco; Eva Bisceglia; Laura Rizzi; Pabla Diab; Mariel Soriente; Evangelina Folino; Emilce Varela; Lorena González; Laura Sánchez y José Luis Rodríguez Ferla (2010). *Lengua y Literatura 1. Prácticas del lenguaje*. Serie "Nuevos desafíos". Buenos Aires: Kapelusz.
- Calero, Silvia; Mariana D'Agostino; Jéssica Pacheco; Eva Bisceglia; Laura Rizzi; Pabla Diab; Mariel Soriente; Evangelina Folino; Emilce Varela; Lorena González; Alejandra Sánchez, José Luis Rodríguez Ferla; Sandra Ferreira; Ignacio Miller y Mariela Piñero (2010). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del lenguaje*. Serie "Nuevos desafíos". Buenos Aires: Kapelusz.
- Calero, Silvia; Eva Bisceglia; Sandra Ferreira; Lorena González; Laura Sánchez; Laura Rizzi; Mariana D'Agostino; José Villa; Mariel Soriente; Mariela Piñero; Jéssica Pacheco y José Luis Rodríguez Ferla (2011). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje*. Serie "Nuevos desafíos". Buenos Aires: Kapelusz.

De Del Eclipse

- Lescano, Marta y Silvina Lombardo (1992). *Lengua y Literatura I. Serie "Para comunicarnos"*. Buenos Aires: Del Eclipse

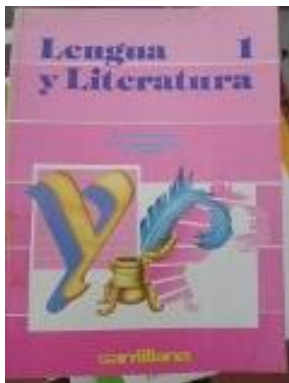
- (1993). *Lengua y Literatura II*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse
- (1993). *Lengua y Literatura III*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse
- Link, Daniel (1994). *Literator IV. El Regreso*. Buenos Aires: Del Eclipse.
- (1994). *Literator. La batalla final*. Buenos Aires: Del Eclipse.
- Lescano, Marta y Silvina Lombardo (1997). *Lengua y Literatura 7º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (1997). *Lengua y Literatura 8º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (1998). *Lengua y Literatura 9º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (2000). *1 Polimodal*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (2000). *2 Polimodal*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse
- (2001). *3 Polimodal*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse
- (2001). *7º*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (2001). *8º*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse.
- (2001). *9º*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse.

De Universidad Nacional de General Sarmiento

- Nieto, Facundo (dir.) (2014). *Antinomias. Historias de una literatura*. María Elena Fonsalido y Mónica García, coordinadoras. Buenos Aires: UNGS.

Anexo 1

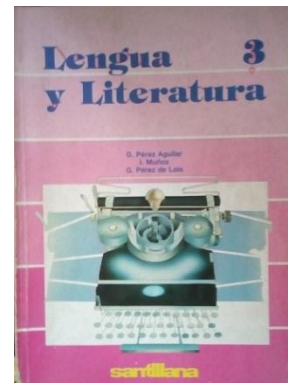
Santillana



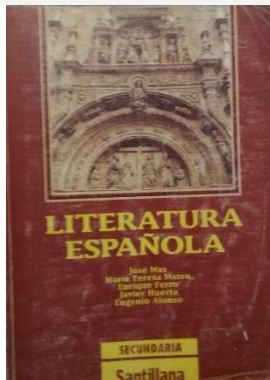
Pérez Aguilar, Ana María Pérez del Cerro y Marta Vasallo (1988). *Lengua y Literatura 1*. Buenos Aires: Santillana.



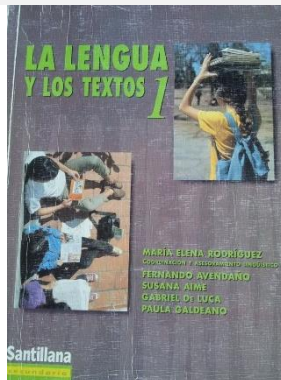
Pérez Aguilar, Isabel Muñoz y Graciela Haydée Pérez de Lois (1989). *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires: Santillana.



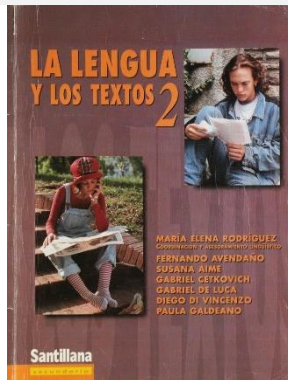
Pérez Aguilar, Isabel Muñoz y Graciela Haydée Pérez de Lois (1990). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires: Santillana.



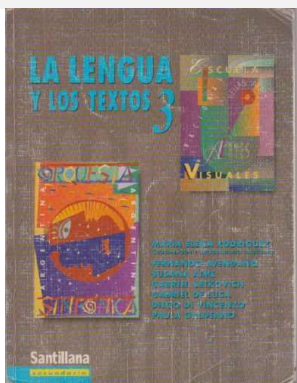
Mas, José; María Teresa Mateu; Enrique Ferro; Javier Huerta; Eugenio Alonso (1992). *Literatura Española*. Serie "Secundaria". Buenos Aires: Santillana.



María Elena Rodríguez (coord.) (1995a). *La lengua y los textos I*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel De Luca, Paula Galdeano. Buenos Aires: Santillana.



M Elena Rodríguez (coord.) (1995b). *La lengua y los textos II*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel Cetskovic, Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo, Paula Galdeano. Bs As: Santillana.



M. Elena Rodríguez (coord.) (1995c). *La lengua y los textos III*. Serie: "La lengua y los textos". Autores: Fernando Avendaño, Susana Aime, Gabriel Cetskovic, Gabriel De Luca, Diego Di Vincenzo, Paula Galdeano. Bs As: Santillana



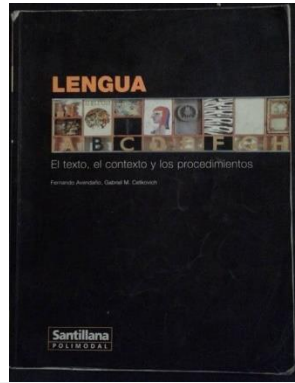
Avendaño, Fernando (coord.) (1997a). *LENGUA 7 EGB*. Serie "Santillana EGB 3º Ciclo". Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda Gandolfi. Buenos Aires: Santillana.



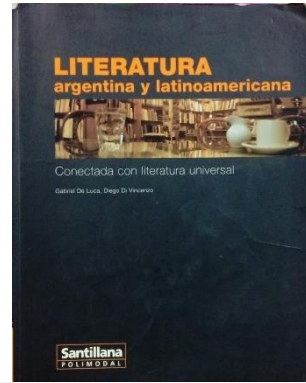
Avendaño, Fernando (coord.) (1997b). *LENGUA 8 EGB*. Serie "Santillana EGB 3º Ciclo". Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda Gandolfi. Buenos Aires: Santillana.



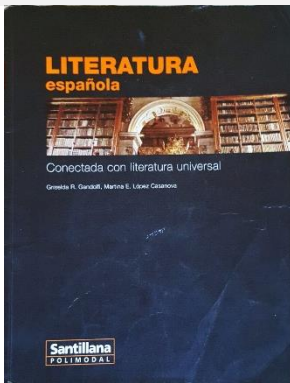
Avendaño, Fernando (coord.) (1997c). *LENGUA 9 EGB*. Serie “Santillana EGB 3º Ciclo”. Autores: Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo. Buenos Aires: Santillana.



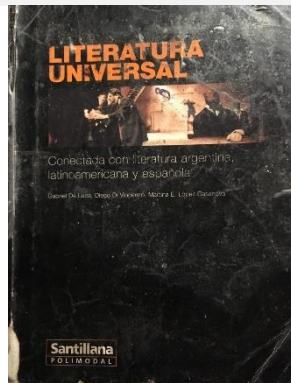
Avendaño Fernando y Gabriel Cetskovich (1998). *Lengua. El texto, el contexto y los procedimientos*. Serie “Polimodal”. Buenos Aires: Santillana.



De Luca, Gabriel y Diego Di Vincenzo (1998). *Literatura Argentina y Latinoamericana conectada con literatura universal*. Serie “Polimodal”. Buenos Aires: Santillana.



Gandolfi, Griselda y Martina E. López Casanova (1999). *Literatura Española conectada con literatura universal*. Serie “Polimodal”. Buenos Aires: Santillana.



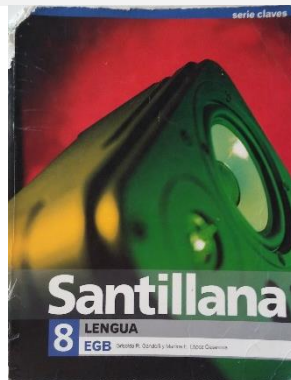
De Luca, Gabriel; Diego Di Vincenzo y Martina E. López Casanova (1999). *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Serie “Polimodal”. Buenos Aires: Santillana.



Altamirano, Daniel (comp.) (2000). *Lengua y Literatura*. Serie “Polimodal”. Autores: Fernando Avendaño, Gabriel Cetskovic, Gabriel de Luca, Diego Di Vincenzo, Griselda R. Gandolfi, Martina E. López Casanova. Buenos Aires: Santillana.



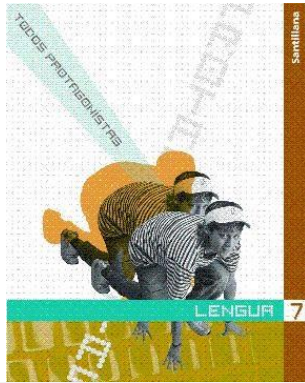
Cetskovich, Gabriel y Gabriel De Luca (2000). *7 LENGUA EGB*. Serie “Claves”. Buenos Aires: Santillana.



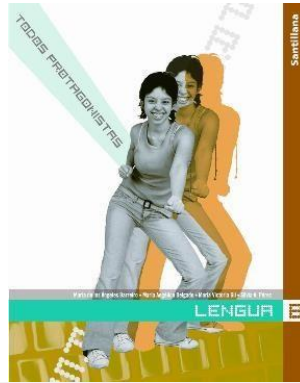
Gandolfi, Graciela y Martina López Casanova (2000). *8 LENGUA EGB*. Serie “Claves”. Buenos Aires: Santillana.



Avendaño, Fernando y Diego Di Vincenzo (2001). *9 LENGUA EGB*. Serie “Claves”. Buenos Aires: Santillana.



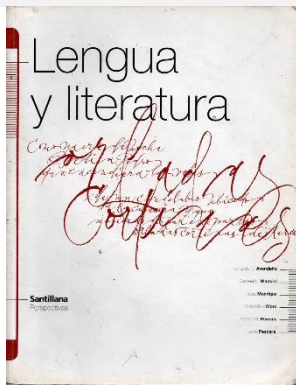
Ballanti, Graciela I.; María Angélica Delgado; Silvia A. Pérez y Carolina L. Tosi (2004). *Lengua 7*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.



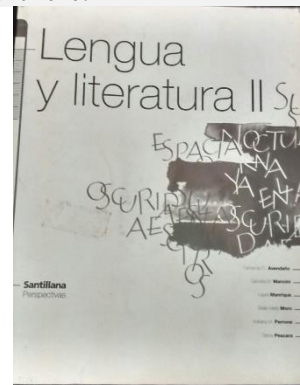
Barreiro, María de los Ángeles; María Angélica Delgado; María Victoria Gil; Silvia A. Pérez (2005). *Lengua 8*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.



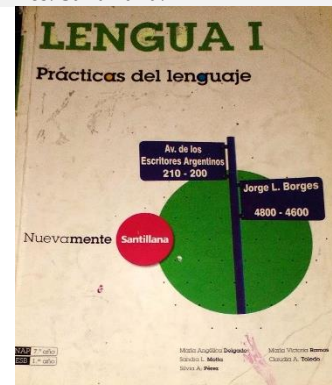
Ballanti, Graciela I.; Mariana A. D'Agostino; María Angélica Delgado; Marcela L. Díaz y Silvia A. Pérez (2006). *Lengua 9*. Serie "Todos protagonistas". Buenos Aires: Santillana.



Avendaño, Fernando; Gabriela M. Mancini; Laura Manrique; Stella Maris Moro; Adriana M. Perrone y Temis Pescara (2006). *Lengua y Literatura*. Serie "Perspectivas". Buenos Aires: Santillana.



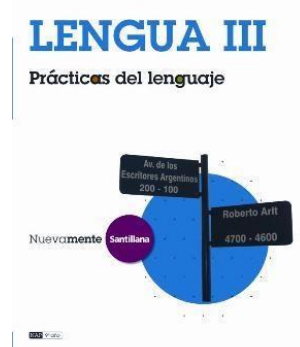
Avendaño, Fernando; Gabriela M. Mancini; Laura Manrique; Stella Maris Moro; Adriana M. Perrone y Temis Pescara (2006). *Lengua y Literatura II*. Serie "Perspectivas". Buenos Aires: Santillana.



Delgado, María Angélica; Sandra Motta; Silvia A. Pérez; María Victoria Ramos y Claudia A. Toledo (2008). *Lengua I. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.



D' Agostino, Mariana A.; María Victoria Gil; Silvia A. Pérez y Claudia A. Toledo (2008). *Lengua II. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.



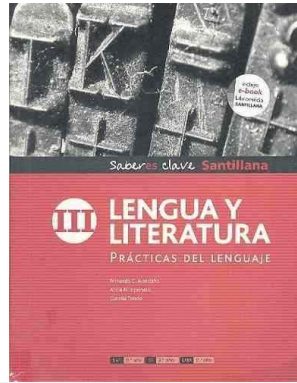
Ballanti, Graciela I.; Mariana A. D'Agostino; María Angélica Delgado y Silvia A. Pérez (2008). *Lengua III. Prácticas del Lenguaje*. Serie "Nuevamente". Buenos Aires: Santillana.



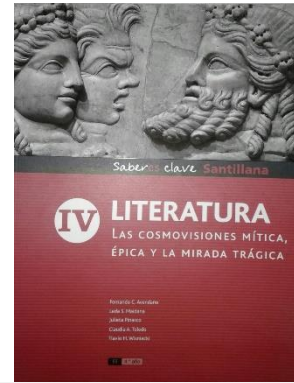
Avendaño, Fernando; Graciela Ballanti y Alicia Incarnato (2009). *Lengua y Literatura I*. Serie "Saberes clave". Buenos Aires: Santillana.



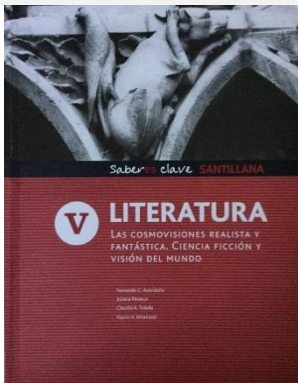
Avendaño, Fernando; Graciela Ballanti, María Angélica Delgado, Alicia Incarnato y Leda Maidana (2010). *Lengua y Literatura II*. Serie “Saber clave”. Buenos Aires: Santillana.



Avendaño, Fernando; Alicia Incarnato y Claudia Toledo (2010). *Lengua y Literatura III*. Serie “Saber clave”. Buenos Aires: Santillana.



Avendaño, Fernando, Leda Maidana, Julieta Pinasco, Claudia A. Toledo y Flavio Wisniaki (2010). *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Serie “Saber clave”. Buenos Aires: Santillana.

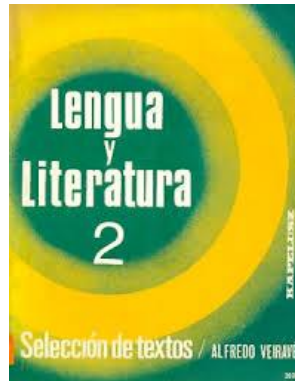


Avendaño, Fernando, Julieta Pinasco, Claudia A. Toledo y Flavio Wisniaki (2010). *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*. Serie “Saber clave”. Buenos Aires: Santillana.

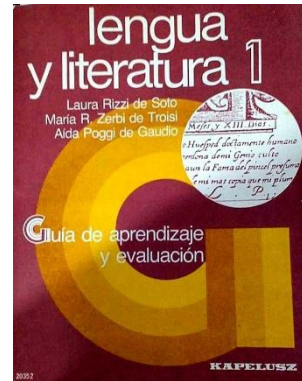
Kapelusz



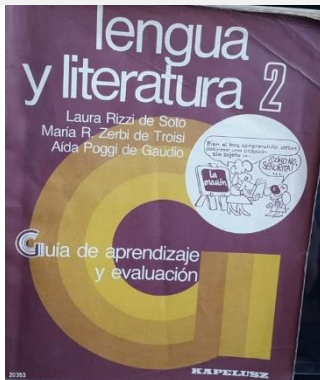
Veiravé, Alfredo (1985). *Lengua y Literatura 1. La aventura del lector*. Buenos Aires: Kapelusz.



Veiravé, Alfredo (1987). *Lengua y Literatura 2. El placer de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.



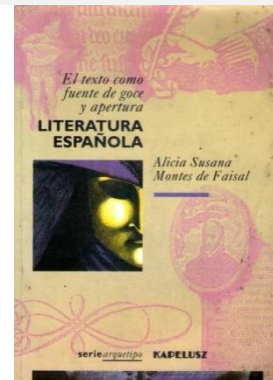
Rizzi de Soto, Laura; María Rosario Zerbi de Troisi y Aida Poggi de Gaudio (1987). *Lengua y Literatura 1. Serie "Guía de aprendizaje y evaluación"*. Buenos Aires: Kapelusz.



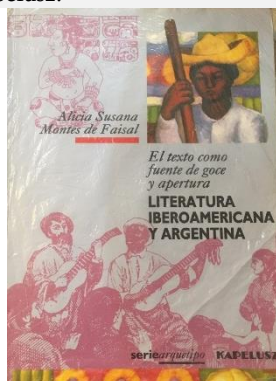
Rizzi de Soto, Laura; María Rosario Zerbi de Troisi y Aida Poggi de Gaudio (1987). *Lengua y Literatura 2. Serie "Guía de aprendizaje y evaluación"*. Buenos Aires: Kapelusz.



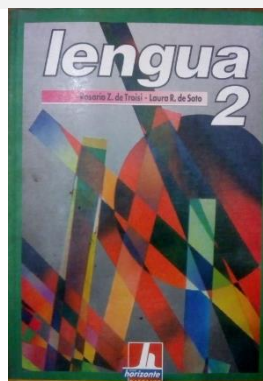
Rizzi de Soto, Laura; María Rosario Zerbi de Troisi y Aida Poggi de Gaudio (1987). *Lengua I. Teoría y uso*. Buenos Aires: Kapelusz.



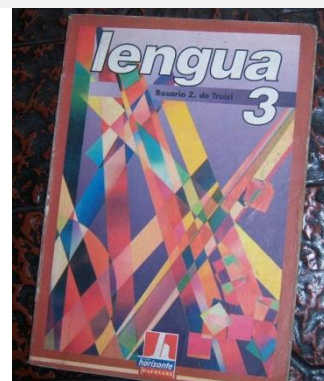
Montes de Faisal, Alicia Susana (1994). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española*. Serie "Arquetipo". Buenos Aires: Kapelusz.



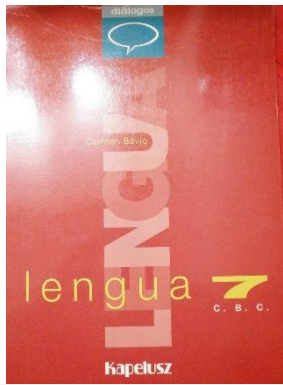
Montes de Faisal, Alicia Susana (1997). *El texto como fuente de goce y apertura. Literatura iberoamericana y argentina*. Serie "Arquetipo". Buenos Aires: Kapelusz.



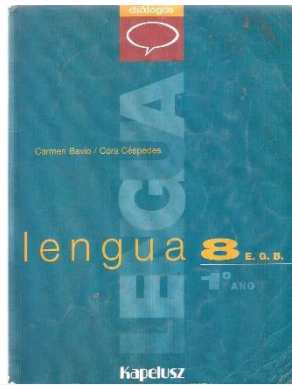
Zerbi de Troisi, Rosario y Laura Rizzi de Soto (1995) *Lengua 2*. Serie "Horizonte". Buenos Aires: Kapelusz.



Zerbi de Troisi, Rosario (1995). *Lengua 3*. Serie "Horizonte". Buenos Aires: Kapelusz.



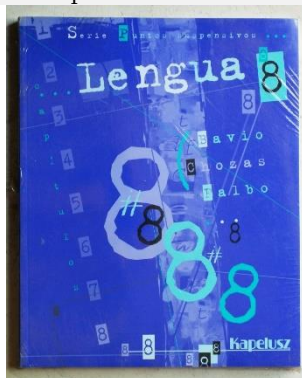
Bavio Carmen (1997). *Lengua 7 C.B.C. Serie "Diálogos"*. Buenos Aires: Kapelusz.



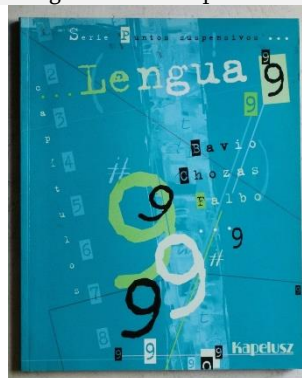
Bavio Carmen y Cora Céspedes (1998). *Lengua 8 C.B.C. Serie "Diálogos"*. Bs. As: Kapelusz.



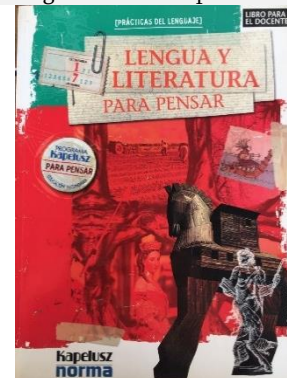
Bavio Carmen y Cora Céspedes (1998). *Lengua 9 C.B.C. Serie "Diálogos"*. Bs. As: Kapelusz.



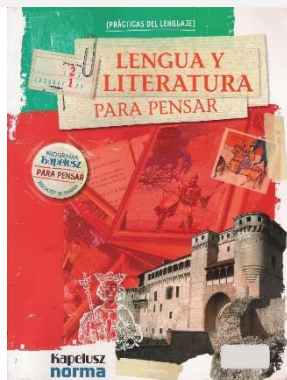
Bavio Carmen, María Silvia Chozas y Silvia María Falbo (2002). *Lengua 8. Serie "Puntos Suspensivos..."*. Buenos Aires: Kapelusz.



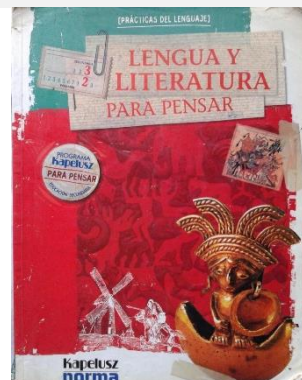
Bavio Carmen, María Silvia Chozas y Silvia María Falbo (2002). *Lengua 9. Serie "Puntos Suspensivos..."*. Buenos Aires: Kapelusz.



Daszuk, Silvia (Dir.) (2008a). *Lengua y Literatura 1. Serie "Lengua y Literatura para pensar"*. Autores: Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Rodríguez Ferla Bs As: Kapelusz.



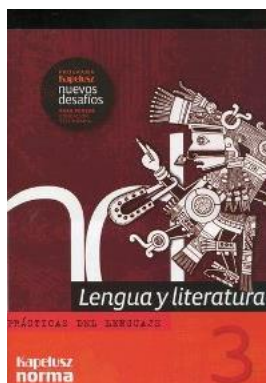
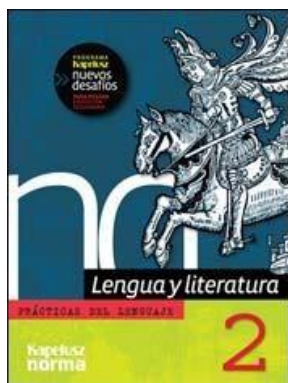
Daszuk, Silvia (Dir.) (2008b). *Lengua y Literatura 2. "Lengua y Literatura para pensar"*. Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Rodríguez Ferla Bs As: Kapelusz.



Daszuk, Silvia (Dir.) (2008c). *Lengua y Literatura 3. "Lengua y Literatura para pensar"*. Silvia Calero, Evangelina Folino, Isabel Vasallo, Aníbal Fenoglio, Teresa Forero, Lorena González, Laura Sánchez, Laura Rizzi, Mercedes De Los Santos, Carla Beraldi, Mariela Piñero y José Rodríguez Ferla. Bs. As: Kapelusz.



Calero, Silvia; Mariana D'Agostino; Jéssica Pacheco; Eva Bisceglia; Laura Rizzi; Pabla Diab; Mariel Soriente; Evangelina Folino; Emilce Varela; Lorena González; Laura Sánchez y José Rodríguez (2010). *Lengua y Literatura 1. Prácticas del lenguaje. Serie "Nuevos desafíos"*. Buenos Aires: Kapelusz.



Calero, Silvia; Mariana D'Agostino; Jélica Pacheco; Eva Bisceglia; Laura Rizzi; Pabla Diab; Mariel Soriente; Evangelina Folino; Emilce Varela; Lorena González; Alejandra Sánchez; José Luis Rodríguez Ferla; Sandra Ferreira; Ignacio Miller y Mariela Piñero (2010). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del lenguaje*. Serie "Nuevos desafíos". Buenos Aires: Kapelusz.

Calero, Silvia; Eva Bisceglia; Sandra Ferreira; Lorena González; Laura Sánchez; Laura Rizzi; Mariana D'Agostino; José Villa; Mariel Soriente; Mariela Piñero; Jélica Pacheco y José Luis Rodríguez Ferla (2011). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje*. Serie "Nuevos desafíos". Buenos Aires: Kapelusz.

Del Eclipse



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1992). *Lengua y Literatura I*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1993). *Lengua y Literatura II*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1993). *Lengua y Literatura III*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse



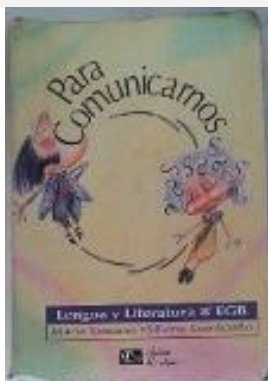
Link, Daniel (1994). *Literator IV. El Regreso*. Buenos Aires: Del Eclipse.



Link, Daniel (1994). *Literator. La batalla final*. Buenos Aires: Del Eclipse.



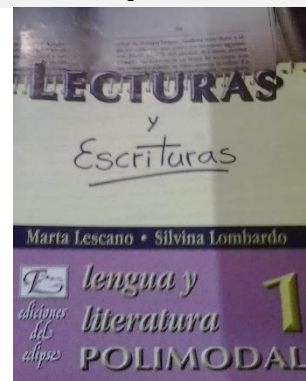
Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1997). *Lengua y Literatura 7º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.



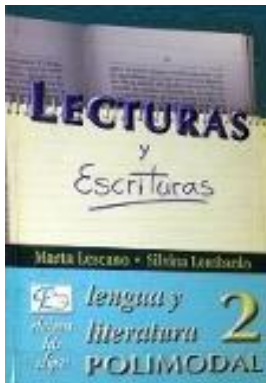
Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1997). *Lengua y Literatura 8º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.



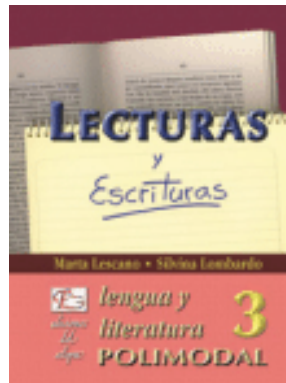
Lescano; Marta y Lombardo Silvina (1998). *Lengua y Literatura 9º EGB*. Serie "Para comunicarnos". Buenos Aires: Del Eclipse.



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (2000). *1 Polimodal*. Serie "Lecturas y escrituras". Buenos Aires: Del Eclipse.



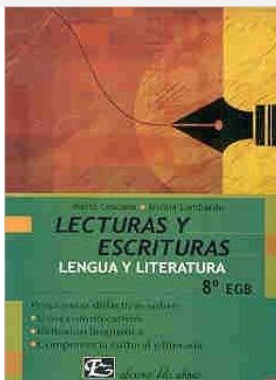
Lescano; Marta y Lombardo Silvina(2000). *2 Polimodal*. Serie “Lecturas y escrituras”. Buenos Aires: Del Eclipse



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (2001). *3 Polimodal*. Serie “Lecturas y escrituras”. Buenos Aires: Del Eclipse



Lescano; Marta y Lombardo Silvina(2001). *7º*. Serie “Lecturas y escrituras”. Buenos Aires: Del Eclipse.

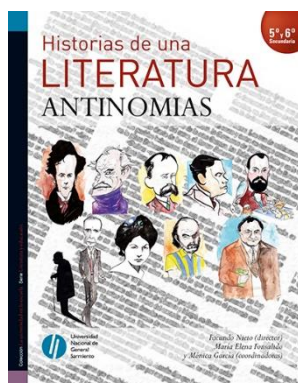


Lescano; Marta y Lombardo Silvina (2001). *8º*. Serie “Lecturas y escrituras”. Buenos Aires: Del Eclipse.



Lescano; Marta y Lombardo Silvina (2001). *9º*. Serie “Lecturas y escrituras”. Buenos Aires: Del Eclipse.

UNGS



Nieto, Facundo (dir.) (2014). *Antinomias. Historias de una literatura*. María Elena Fonsalido y Mónica García, coordinadoras. Buenos Aires: UNGS.

Anexo 2

Entrevista Fernando Avendaño (2014)

Pamela: Lo primero que quería saber era la fecha y lugar de nacimiento.

Fernando: Yo nací acá en Rosario, el 12 de octubre de 1951. Este año cumpla 63 años.

P: ¿Y se formó aquí también?

F: Sí, en el Instituto Nacional del Profesorado I. Y después aquí en la Facultad de Humanidades y Artes, en donde obtuve mi doctorado: con mención en ciencias de la educación.

P: A mí, básicamente lo que me interesa de su trayectoria está vinculada con el momento en que se incorporó a Santillana ¿Cómo y cuándo lo hizo?

F: Me incorporé en 1995, me contactaron porque yo estaba haciendo capacitación para maestros en la provincia de Santa Fe y la representante de Santillana estuvo en una de esas capacitaciones y entonces mandó decir a Buenos Aires que yo era un profesor que tenía experiencia y que, además, presentaba propuestas innovadoras y pidió que se vincularan conmigo para ver la posibilidad de que yo escribiera los manuales. Así fue que una vez yo fui a dar una conferencia a la Feria del Libro y la gente de Santillana va a escucharme... les gustó lo que yo dije y a partir de ese año, entonces, yo me vinculo a la editorial y empiezo a escribir los manuales.

P: ¿Y sigue vinculado hasta el día de hoy?

F: Hasta el año pasado, que fue lo último que se hizo, sí. Ahora no, porque ese año se sigue usando lo que ya se produjo.

P: ¿Y la capacitación para maestros sobre qué era?

F: Yo trabajé siempre en lo que es la alfabetización inicial y avanzada; y lo que son los procesos de lectura y escritura y la lectura y la escritura en relación con las nuevas tecnologías. Era una capacitación financiada por la Red Federal de formación docente continua y también por algunas agencias o por gremios. Tenía que ver con el momento en que había que ayudar a los maestros a que salieran adelante con los cambios que produjo la aplicación de la Ley Federal.

P: ¿Cuál es exactamente su trabajo en Santillana?

Yo soy autor, a veces he coordinado grupos de autores y a veces he participado en la elaboración de los índices de los libros, a veces no. Otras veces he sido lector crítico de los manuales que escribían otros colegas.

P: ¿Qué características tenía escribir en equipo? ¿Cómo lo hacían?

F: Mirá... en general se trabaja a partir de un índice que elaboran los editores y nosotros como autores participamos, discutimos y agregamos nuestros pareceres. En principio, trabajar en equipo implica una división de tareas, porque hay gente a la que le gusta más elegir los textos, a otros les gusta más pensar las estrategias didácticas, a otros el desarrollo teórico...

P: Y esa división de trabajo es de acuerdo a las tareas, ¿no de acuerdo al capítulo?

F: Depende, en general trabajamos por tarea y a veces, depende cómo sea el índice, cada uno de nosotros escribe un capítulo, y los demás lo leen. Lo que sí hay es una interrelación constante porque el libro tiene que tener unidad, entonces lo que hacemos es poner en común lo que cada uno produce.

P: ¿Y a usted qué parte le gusta hacer?

F: Yo en general me he dedicado a la parte que tiene que ver con la lectura comprensiva y las cuestiones gramaticales. Las cuestiones literarias prefiero que las haga otro, aunque las he hecho en su momento, claro.

P: ¿Usted observa una división más visible entre los objetos de lengua y literatura en los últimos años?

F: En realidad sí, y es saludable que exista porque una cosa tiene que ver con pensar la lengua como un sistema de comunicación y representación; y otra cosa tiene que ver con pensar la literatura como un juego del lenguaje. Entonces, realmente me parece saludable que haya divisiones, no? Si bien los recursos lingüísticos y discursivos pueden ayudar a explicar el sentido de un texto literario, no es lo fundamental en un texto literario encontrar cuestiones gramaticales.

P: Que fue lo que se hacía en los primeros manuales que se vendieron en el mercado...

F: Exactamente, con lo cual los chicos ni gustaban de la literatura ni aprendían cuestiones gramaticales; porque ¿qué sentido tenía, después de leer un texto, reconocer adjetivos o sustantivos? Eso no era ningún ejercicio ni de comprensión lectora ni un aprendizaje gramatical porque la enseñanza de la gramática tiene que pasar por otro lado.

Y de la literatura tampoco. Si alguien pensaba que con esos ejercicios los alumnos podrían gustar de la literatura... craso error, digamos: ¿quién iba a gustar de leer un texto si sabía que después tenía que hacer algún ejercicio gramatical? Realmente es mala praxis.

P: ¿Observa cambios en el objeto manual desde la recuperación democrática y hasta el día de hoy?

Sí, en general, cuando yo empecé a trabajar los textos tenían más contenido. Y últimamente, los textos se han vuelto más instrumentales, más ligados a la ejercitación y a la estrategia. Es un poco lo que reclamaba el docente. Yo muy de acuerdo no estoy, porque me parece que tiene que haber como una especie de balance, de equilibrio entre el desarrollo teórico y la parte de estrategia, creo que no puede pensarse una estrategia sin pensar que hay una conceptualización detrás, no? Me parece que la estrategia por la estrategia mucho sentido no tiene, pero uno lo que ve conversando con los maestros (porque yo voy apoyando los manuales en las escuelas, entonces me doy cuenta qué es lo que piden los maestros, qué es lo que dicen) y el reclamo de menos contenido y más ejercitación es lo que se ve en los manuales si uno los analiza desde el 95 para acá: se ve una tendencia a ser más que nada carpetas de ejercicios. A mí me parece que no está bueno.

P: *Armar un texto es un trabajo muy creativo e interesante, pero también complejo ¿Cómo es este proceso de 'negociación'? Y específicamente... ¿qué y con quién negocian?*

F: Sí, primero que es un proceso sumamente creativo y sumamente interesante, pero también es un ejercicio muy interesante de escritura ajustada, en el sentido que uno tiene que saber que tiene que decir cosas, pero también en cada página debe haber tantos caracteres, tantas líneas, tantos espacios de aire, y debe haber lugar para el recuadro, la ilustración, la pastilla... entonces, el cauce por el cual uno tiene que conducirse para escribir el manual le propone a uno un ejercicio de escritura muy interesante porque si bien la creatividad no se pierde tiene que ver con una escritura bastante rigurosa y formalizada, con lo cual uno adquiere mucha agilidad para escribir textos académicos.

P: *Y en esos ajustes, ¿se tienen en cuenta las normativas oficiales emitidas por el ministerio?*

F: Mirá, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional, lo que en su momento fueron los NAP... todo lo que tiene que ver con lo que son las políticas educativas en vigencia. Uno toma en cuenta esos criterios porque son los criterios nacionales y sobre eso elabora su propuesta. Es siempre un ejercicio dialéctico: entre lo externo y la decisión personal. Pero bueno, la vida en sociedad es eso, ¿no?

P: *¿Y las diferentes jurisdicciones eran tenidas en cuenta?*

F: En realidad la unidad la da en Consejo Federal de Cultura y Educación, porque las resoluciones que allí se firman son los acuerdos de los 24 ministros, entonces: la unidad está dada ahí. Lo que aparece como interesante es que esa unidad se mantiene en la diversidad jurisdiccional, no? Igualmente es muy difícil armar un manual a la medida de las diferentes jurisdicciones, con lo cual uno cuando lo elabora toma los pisos en común y toma también los principales desarrollos del área, más allá de que estén contemplados en alguna jurisdicción o en otra, porque el manual tiene que poner al servicio del docente lo más actualizado, lo que en el campo de la didáctica los especialistas estamos discutiendo.

P: *Lo que subyace a eso que estás diciendo es una concepción del autor del manual como formador de formadores...*

F: sin duda, y muchas veces se corre el peligro de que al verdadero currículum lo hace el manual. Cuando el maestro y la institución no tienen determinada claridad sobre qué cosas pensar, al elegir un libro, se le organiza el currículum. Y eso es peligrosísimo porque lo desprofesionaliza al docente. Por eso también es sumamente importante cuando uno elabora los manuales no ser tan prescriptivo sino proponer una especie de consignas más vale abiertas. Por ejemplo, en lugar de que la consigna sea responder por sí o por no o subrayar una cosa u otra, dejarle al docente la posibilidad de que a partir de la consigna tenga participación a partir de su criterio y del conocimiento que tiene de los alumnos. Digo esto porque sería muy armar un manual sino... por ejemplo, si uno ve los manuales de la década del '60 y el '70 eran

absolutamente prescriptivos: había que contestar esto, primero esto, después esto, después esto otro... eso genera una desprofesionalización del docente muy grande y lo que uno intenta, al menos lo que yo intento cuando elaboro el manual, es pensar que mi colega que adopta el manual es tan profesional como yo y tiene criterio como para reorientar la consigna en función a su grupo de estudio.

P: Los manuales escolares son instrumentos potentes para la creación de estereotipos... ¿los autores trabajan teniendo en cuenta esto? Específicamente, me interesa saber si en los manuales que escribió se tuvo en cuenta la cuestión de género sexual al momento de pensar su armado...

F: En general, sí. La estupidez de poner "todos y todas" no está en el manual. Eso es una soberna estupidez, de entrada te lo digo así. Porque uno tiene que tender a la economía del lenguaje, y si el lenguaje diga 'todos', no quiere decir que sea sexista. Porque si vos decís "todos y todas", cuando decís "están cansados" tenés que decir "y cansadas"... y así no terminás nunca de hablar. Así que eso del "todas y todos" es una estupidez y además revela una ignorancia supina con respecto a lo que es el lenguaje.

Lo que sí se trata es de no poner palabras que marquen una determinada ideología, se trata de no poner palabras que sean discriminadoras de género... eso sí: uno tiene en cuenta esas cuestiones. También cierto tipo de palabras o de sexos que no sean ofensivos ni para determinados grupos sociales, ni para determinadas creencias religiosas, ni para determinadas creencias políticas. Estas cuestiones uno las tiene en cuenta, sin duda. Uno tiene que ser muy cuidadoso en eso.

P: Durante su participación en Santillana escribió textos pensados para el Polimodal, es decir, para los últimos años de escolaridad secundaria... Cuando se armó esa colección, pensada especialmente para destinatarios grandes, ¿se trabajó con más libertad en estas cuestiones ideológicas que nombró antes?

F: A ver, no hay ningún tipo de censura porque nosotros escribimos lo que queremos, no es que alguien nos dice "este texto no". Lo que uno trata es de elegir textos... primero que sean potentes, o sea, si uno elige un texto literario que sea un buen texto literario. Eso es una cuestión que uno cuida mucho... La otra cuestión es que uno no sabe en manos de quién cae el manual, entonces tratar ciertas cuestiones restringe el uso y la circulación, y puede volverse ofensivo para otros. Por ejemplo, hay determinados grupos que no aceptan la cuestión del horóscopo o la magia negra. Entonces, nunca pondríamos este tipo de textos porque sabemos que son ofensivos para cierto sector. Y no lo ponemos por eso, no por una cuestión de censura: sino por una cuestión de respeto a las diferentes creencias ideológicas y además para que el libro circule porque si no sería un libro que no tenga su hacer en el mercado.

P: ¿Las normativas oficiales emitidas por el ministerio, tuvieron el mismo peso desde que usted comenzó a trabajar en Santillana?

F: Las normativas oficiales siempre tuvieron peso, en el sentido de que nosotros las consultamos para saber lo que la estructura curricular marca, por ejemplo, para los contenidos de lengua de 3 año. Ahora lo que nosotros hacemos es el

recorte que nosotros estimamos pertinentes... si vos leés los libros míos y los de otra editorial el contenido es el mismo, pero el sesgo es distinto. Esto tiene que ver con el posicionamiento que uno tiene frente a la enseñanza de la lengua, frente a lo que es valioso enseñar, a lo que es valioso aprender, a lo que entendemos que es valioso evaluar... o sea, esas cuestiones, sin dudas que uno las tiene en cuenta, no? Y que además se comparten en el interior de quienes hacemos el manual, porque el manual tiene que tener una coherencia. Incluso, cuando uno hace Lengua I, Lengua II y Lengua III tiene que plantear una linealidad, pero también los manuales tienen que ser independientes porque si en una escuela se usó el I, eso no me garantiza que al año siguiente vayan a usar el II: entonces yo en el II no puedo presuponer que usaron el I; ¿se entiende? En los manuales uno lee una secuencia, también lee que la editorial tiene una línea y una postura; pero cada libro es independiente. Es bastante complejo pensar un manual.

P: ¿Y cuál es el manual que usted escribió que más le gustó?

F: los que más me gustan son la serie "Claves", de Santillana. Esos son a mi juicio los más potentes, porque se hicieron en una época en la que todavía se podían pensar en la escuela algunas cuestiones teóricas y metodológicas que ahora ya no se pueden pensar... la serie "Claves", que correspondía a la primera etapa de la escuela secundaria: eran los de tapa negra.

P: Y también están los de tapa negra que tienen el círculo naranja... ¿están pensados para los alumnos más grandes?

F: Sí, aunque no tienen delimitación concreta porque nos interesaba que puedan usarse en todas las jurisdicciones. Nosotros lo que hacemos es una secuenciación de contenidos... entonces, ahora la última serie que escribimos, el "Par comunicarnos" está pensado para el primer año de la escuela secundaria y muchas profesoras ya lo usan en 7º grado... porque eso tiene que ver con cómo la jurisdicción ha pensado el desarrollo curricular. Por eso también es que uno tiene que tener en cuenta qué dicen las provincias con respecto a las orientaciones curriculares: vos no podés escribir un manual porque a vos te guste y escribirlo como se te dé la gana, porque después no tiene usuarios ese manual. Digo, si bien esto en algún punto es delimitante, también es fascinante porque a uno lo obliga a pensar permanentemente estas cuestiones dialécticamente: lo que yo escribo lo que quiero, pero lo hago atendiendo a lo que está prescripto y normado. Entonces: ¿cómo hago para lograr un equilibrio entre lo que está prescripto y lo que nosotros entendemos que desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua que es valioso ser enseñado?

Eso por un lado, por el otro, tenés también lo que son las limitaciones propias de la edición, o sea: el capítulo empieza en la página tanto y termina en la página tanto; tiene 8 páginas, 3 son de ejercicios, 2 de otro tipo de ejercicios... porque además cada capítulo debe tener una coherencia interna, el chico y el profesor tiene que percibir la estructuración y la organización del manual.

Esto es muy trabajoso, aunque con los años uno se va entrenando y le cuesta menos. Porque además, los que escribimos siempre somos los mismos, ya sabemos el modo de trabajo de cada uno, qué tenemos que decir, a quién le podemos derivar tal tipo de actividad porque le sale mejor que a nosotros...

P: Y con respecto a Santillana como editorial... ¿en qué año empieza a tener tanta presencia en nuestro país?

F: En los '80. Santillana es la editorial que en el mercado de manuales tiene el 60% del mercado editorial, el 40% se lo reparten en las otras editoriales. Y en ese 40%, la editorial que más fuerza tiene es Puerto de Palos, que aparece del 2000 para acá.

Por supuesto que en esa época no se estilaba la renovación constante de los manuales, ahora la obsolescencia del conocimiento y las tecnologías han hecho que cada dos o tres años tengamos que pensar nuevamente en los textos, no? Antes yo estudiaba con textos con los que han estudiado mis primos mayores, por ejemplo. Era común eso en las escuelas antes, eso hoy en día es impensable.

P: Muchas gracias.

F: No, por favor, fue un gusto.



Consulta a Silvina Daszuk (2017)

La industria editorial tiene muchas particularidades, de producción, de edición y de mercado también. Sobre todo la industria editorial de los libros de texto: porque tienen muchos requisitos, muy variados que hay que conjugar de manera muy difícil. En el área de lengua y literatura eso se ve especialmente porque entran textos, selección de textos, selección literaria y la escuela suele hacer una lectura de la literatura en función del mensaje: hay esas lecturas literarias un poco perimidas dando vueltas en la escuela y por eso leen allí mensaje y prescripción: en general, claro. Pero en términos generales, es un área que tiene los ojos muy puestos en que cualquier cosita puede traer problemas comerciales.

Yo soy Licenciada en letras (UBA). Docente de lengua y literatura en el secundario unos pocos años, pero luego comencé a desempeñarme en el mundo editorial: pasé por casi todas las editoriales de libros de textos. Empecé en Santillana, que es una especie de enorme factoría escrituradora, pero en ese sentido también es (o era en esa época) muy buena formadora de editores. Dejé la docencia y crucé lo educativo formándome como editora. A la vez, tengo formación temprana en estudios de género antes de que fuera tan divulgado como es ahora, y que tuviera tanta llegada hacia otros sectores. En el año 1992, en todas las carreras de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, había investigadoras interesadas en género que crearon lo que se llamó el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (AIEM). Luego consiguió estatus de Instituto y por otro lado tuvo una revisión conceptual e

ideológica y fue el instituto de género, no de la mujer. Yo me sumé a cursar, en 1992, el seminario de Nora Domínguez que era una de las docentes fundadoras de este instituto: era una de las pioneras en el área de la literatura y hasta hace poco fue el *alma mater* de ese instituto de género. Yo me sumé a cursar ese seminario y se leía mucha teoría que llegaba a través de la revista *Feminaria*, traducíamos a Judith Butler, lo que era muy difícil. Y después de ese seminario, Nora Domínguez nos convocó a tres o cuatro. Yo luego no continué porque sentía que si seguía solo investigando me mordía la cola, quería salir a poner en juego esos conocimientos. Así que me incorporé a las editoriales con una visión de género muy fuerte que me venía como imperativo personal e ideológico muy mío y que en toda esta movida que te fui contando encontró ese lugar de sistematización, pensamiento, de práctica académica.

Yo entro a una editorial, en 1995, con una fuerte mirada de género. Y ya desde el principio te diría que siempre fui una fuerte impulsora de lo que se publica en cuanto a género/clase/roles, etc. Es muy habitual en los libros de texto que la familia esté ilustrada: la abuelita cocinando pan, la mamá limpiando mientras el papá mira tele. Trabajamos mucho con eso, aun en los libros de primaria, más allá de que en ese momento no era un imperativo social: de hecho, si hubiéramos puesto todos los estereotipos nadie se hubiera quejado, la mayoría de los libros de texto los tenía.

Estuve también en Aique, después a la vieja Estrada en 2002, luego me pasé a Kapelusz. Era una editorial muy anquilosada: no tenía novedades en el mercado. Y nuestra gestión la relanzó al mercado, porque tenían muy poco público en ese momento. Es decir que yo empiezo en Kapelusz en 2005, fui una especie de subdirectora aunque el cargo no existía con ese nombre.

Nosotros siempre, no solo yo que llevaba adquirida desde hacía muchos años una perspectiva de género. De hecho, hay varias personas en el equipo que vienen con una fuerte perspectiva de género. Te diría Silvia Calero, Evangelina Fonsalido, Isabel Vasallo –que específicamente es autora grosa de la didáctica de la lengua y la literatura, que además enseña teoría literaria en el Joaquín v gonzalez-. En esa parte, el equipo tenía mucha sintonía.

El mercado del libro de texto es un mercado muy muy difícil, en el sentido de que, más allá de que siempre está Santillana ganando, hay muchas cuestiones muy difíciles con las escuelas. Entonces uno no puede armar el corpus que quiere, sino que hay que respetar lo que quieren leer. No podés dar un paso adelante en algunas cuestiones que ideológicamente... por ejemplo, en libros de primaria, date una idea: no se puede hablar de brujas, hadas y seres mágicos porque se te vienen encima. Antes eran las escuelas católicas, ahora son las escuelas evangelistas o los padres. Si uno nombra algo de eso en los libros, ese libro es un fracaso: y eso Santillana lo tiene clarísimo.

En cuanto a sexualidades, más allá de que en la adolescencia y hasta en la infancia trans, hay algo que se está analizando, se está acompañando desde muchos sectores con investigaciones y material producido por profesionales, más allá de todo

lo que se hizo en los últimos años con la educación sexual integral, que fue absolutamente maravilloso... el material que envió el anterior ministerio (se refiere al ministerio de la época kirchnerista)... más allá de eso, en un libro de texto uno no pondría una situación de adolescencia trans o adolescencia no heterosexual porque se te vienen encima por esto que yo te decía: el libro de texto es leído en la escuela como prescriptivo. Si eso aparece en una historieta, o en una novela o en un programa nadie va a decir nada... pero si llega a entrar eso en un libro de texto, se arma un escándalo. De hecho, ha habido escándalos que salieron en los diarios por temas que molestan ideológicamente a esos sectores porque está la escuela mediando: cuando está la escuela mediando suele haber muchos problemas en ese sentido.

Son muchas las construcciones que tiene que tener un libro de texto para tener cierto éxito (que nunca está garantizado). Además de la calidad de contenidos, de adscribirse al programa, de tener una buena propuesta didáctica, una buena propuesta editorial, que soluciones cuestiones de aula, que acerca buena literatura (a mí me gusta seleccionar la literatura) pero hay muchas construcciones que vienen de afuera y que tienen que ver con el mercado y con la escuela, con los docentes y con las provincias (porque hay provincias más conservadoras que otras). Y por eso uno no puede poner todo lo que pondría si el libro se vendiera solo.

En la década del 90 uno podía romper con los estereotipos familiares, de roles, de sexualidades. Ahora es más fácil hacerlo. Más allá de las perspectivas de género que uno pone, la ideología se puede ver desde el armado de corpus, sobre todo de literatura. Aunque hay ciertos autores canónicos, es posible sumar también otros, y también autoras: en poesía, por ejemplo. O desde los lugares marginales, por ejemplo desde las antologías que acompañan: somos cuidadosas.

Los libros de texto, a diferencia de literatura o ensayo, no son libros de autor. Dejaron de serlo: los hubo pero actualmente, los libros de texto son libros de editorial. Por su puesto que pueden formar parte ciertos autores que son referentes en cada equipo, pero las decisiones no las toma solo el equipo editorial propiamente dicho, sino en relación también con el departamento comercial. Eso implica hasta a veces, no tanto lo comercial, mira los índices, las maquetas, los contenidos, los diseños. La maquetación pedagógica-editorial (...) también es una decisión editorial y vos convocás a los autores para que escriban a medida que tenés esa decisión tomada. Son libros de editor, en el sentido de la institución editorial, que se construye una imagen (si es de vanguardia, tradicional, de nicho, etc). Uno necesita autores que respondan a esas decisiones editoriales: por eso te decía que los manuales son una ingeniería, son un producto industrial para usar. Para un mercado que fue masivo, pero que está siéndolo cada vez menos.

★

P: ¿En qué año te incorporaste a Kapelusz Ediciones? ¿Cuál es exactamente tu trabajo allí?

D: Comencé en el año 2006. Empecé a laburar en Santillana a los 23 años, en el año 1997. Escribiendo... como autor. Hice unos manuales de literatura, no sé si los viste...

P: Vi tres en los que estás como autor, de los que forman parte de mi corpus.

D: Ah, sí, los que son tres... negros y naranjas. El universal, El de Argentina y el de Española.

P: Y el que se llama lengua y literatura...

D: Ah, sí, pero ese es un recorte y pegue de otros. Y ahí no escribí nada. Se me pone como autor por un tema de derecho. Sí es un texto completamente nuestro el de Argentina, con Gabriel De Luca y el universal con Gabo y con Martina... ese fue un libro que me fascinó hacer porque fue muy fundacional. Ese fue un libro que había que tener mucho coraje para hacer, ese es un libro de fines de los 90. De hecho, fue un libro más testimonial que otra cosa, no fue un libro que haya vendido mucho... pero sí sabemos por investigaciones que fue un libro de mucha consulta y de guía para los docentes...

P: ¿Te parece que no se vendió mucho?

D: No se vendió mucho en relación a lo que vendía Santillana. Yo creo que debe haber sido un libro que no llegó ni a los 5000 ejemplares ese... pero ese es un dato que no vas conseguir en ningún lado, yo te lo puedo contar, pero nadie te lo va a decir.

Y ese fue el libro más lindo que yo hice, fue una tarea titánica, yo era muy chico, los otros autores también... Gabo tendrá seis años más que yo y Marina 12 años más que yo... éramos muy jóvenes.

P: Y siempre trabajaban bajo la dirección de Herminia Mérega, ¿no? ¿Cómo era eso? ¿Cuál es el trabajo de esa dirección?

D: es lo que hago yo ahora acá [en Kapelusz]. Básicamente lo que hace un director editorial es cuidar la línea editorial, pero en la práctica creo que tiene que ver con los estilos del director. Yo, por ejemplo, soy muy insistente. Como soy peronista, tiendo a fijarme en todo, de ver qué ponen, qué dicen. Y después tiene un parte como más Troska que es que a mí me gusta la disidencia siempre, ante cualquier hegemonía... entonces hay cuestiones vinculadas a los reclamos históricos acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura que hoy son hegemonía, y eso a mí me molesta. Como por ejemplo, el tema de la lectura por placer... me parece una cosa netamente perimida ya, me parece que es un reclamo del año 85. Hay mucha gente que insiste con eso. En general es gente con la que yo discuto mucho, peleo mucho... bueno, ahora ya no, cuando era más joven.

Yo creo que leer literatura es una cosa, estudiar literatura es otra, la relación entre el libro, la literatura y el sujeto que aprende es una relación que está mediada por la institución escolar, es decir, está el Estado ahí, estas cosas son cuestiones que uno no puede perder de vista. Yo por eso trato de decirlas, pero tenemos espacios

muy reducidos por dos razones: 1) porque no es discurso hegemónico, 2) porque trabajo en una editorial y tengo un perfil de editor bastante raro porque mis colegas de otras editoriales no hacen laburo intelectual ni dan clases en la universidad ni escriben... entonces tampoco son buenos interlocutores para defender algunas cuestiones. No tenemos muchos ámbitos en los que podamos decir estas cosas.

P: Graciela Melgarejo, afirma que Adolfo Kapelusz, decidió en transformar su librería en una editorial para mejorar y renovar la calidad de los textos escolares. ¿Es cierto que Kapelusz nace con este objetivo?

D: Kapelusz tiene un historial que data de 1905, que funda un inmigrante austriaco, Adolfo Kapelusz. ¿Viste que el ISBN tiene una serie de numeritos codificados? Nosotros fuimos la editorial número 13. Estrada tenía el cero uno... ellos ponen 958-01, nosotros 958-13.

Es una editorial que surgió primero como librería y después como editorial y estuvo vinculado con los inicios de la instrumentación concreta de la ley 1420, si vos historizás esa cuestión te das cuenta de que es eso... porque Estrada es la presencia de la Iglesia en el debate educativo. José Manuel Estrada con la república liberal, el roquismo, etcétera, son como la república laica, o más bien el laicismo como profesión, como dicen algunos... Estrada tiene que ver con todo eso. En cambio Kapelusz es otra cosa, es fuertemente moderna en ese sentido, difunde autores europeos entre otras cosas. Te digo más, yo no sé, realmente no lo puedo afirmar pero estoy casi seguro de que los Kapelusz eran inmigrantes judíos. Porque tienen como esa cosa más liberal, más culta, el de Freud, el de los frankfurtianos... es como otra cosa distinta.

P: ¿Y cuándo deja de ser un sello argentino?

Eso fue en los noventa, creo que fue en el año 1991. Lo compra un grupo colombiano que es el grupo editorial Norma, que todavía la tiene. ¿Viste que dice Carbajal¹³⁵ ahí adelante? Bueno, en realidad, el grupo Carbajal es una empresa colombiana que opera en todos países de habla hispana, es el único grupo editorial latinoamericano. Es una familia colombiana que empezó con la editorial y que tiene otras empresas vinculadas con el papel. Tienen una empresa que hace tarjetas magnéticas, o de crédito, otra que hace directorios telefónicos.

Y ahora esto es todo de los colombianos. Los Kapelusz vendieron esto en el año 91, pero en realidad ese fue también todo un proceso que de alguna manera devino después de la llegada de Santillana.

P: La llegada de Santillana marca un antes y un después en la manualística argentina...

D: sí, pero como todo hay que mirarlo como moneda de doble filo. Por un lado implicó una crisis de liderazgo de las editoriales históricas argentinas, como Estrada, Kapelusz. Pero por el otro lado, implicó una enorme modernización en términos de

¹³⁵ Carvajal SA está conformada por varias empresas editoriales Norma, Kapelusz, Ediciones Farben SA, Parramón Ediciones, Editora Granica SA y Belacqua de Ediciones y Publicaciones SL).

producción editorial. Se empezó a entender a la editorial como negocio, la figura del editor como profesional... porque antes eso no existía, el editor era el Publisher hasta la llegada de Santillana, es decir, el tipo que ponía la plata. No eran concretamente profesionales del libro... aunque había algunos sí profesionales, como Divinski, gente muy importante pero era gente que tenía su propia editorial y llamaban a autores y les decían: "-dale, tráeme el libro y te lo edito". En realidad los gallegos lo que trajeron es esta figura del editor, ¿no? Que es, para hablar marketinamente, el tipo que evalúa, que estima cuáles son los riesgos de los libros, cuántos hay que tirar, cuánto tenemos de margen...

P: Y cuál es el proceso de armado del libro de texto...

D: Mirá yo tengo un articulito que si querés te lo mando, que se llama "Editar no es un verbo intransitivo". Y con esto quiero decir que editar es siempre editar algo. Sí es cierto que todos tenemos la impronta de este proceso marcada por Santillana porque este es un negocio pequeño y todos vamos de una editorial a la otra. Entonces, todos tenemos esa impronta, pero después cada uno le da su propia impronta y edita de acuerdo con lo que entiende que es editar.

Yo te cuento cómo es acá, que no quiere decir que sea en todos lados igual, eh? Uno tiene información de mercado – a mí eso me interesa mucho pero no solamente porque me interesa que las cosas que yo hago sean buenas, anden bien... a mí esa boludez de que lo bueno no vende, esas cosas de Iluminismo cultural no me interesa para nada... pero digo, es un pensamiento de raigambre poderosa todavía en algunos editores. Entonces vos tenés la información de mercado, y tenés unas necesidades internas y tenés las oportunidades que ofrece la educación y tenés tus convicciones personales, políticas... todo esto es lo que se mete en la licuadora cuando uno piensa un plan editorial.

En nuestro caso, lo que nosotros queremos es que Kapelusz sea una empresa que se autosustente, que sea rentable, no quedar pegados de la casa matriz porque eso te da muy poco margen de maniobra... si vos estás todo el tiempo perdiendo dinero, ellos te van a molestar, no con lo que editás pero sí con el inventario que tenés, con la plata que gastás, y se empiezan a meter: ¿para que vas a tirar tantos? ¿dónde los vas a vender? Eso es un cansador. Por eso está bueno tener independencia... la verdad que los colombianos no molestan, a ellos qué les importa?

Bueno, entonces tenemos el plan (en general se trata de armar un catálogo, en general se trata de ver cuáles son las zonas de oportunidad y meterse ahí... y después otras zonas donde vas a competir sí o sí) y después una vez que está eso yo tengo organizado mi área con cabezas de equipo por área: tengo un editor de lengua, otro de matemática, otro de naturales, sociales tiene dos: uno de historia y otro de geografía...

P: Y en el caso de Letras... hay dos ¿uno encargado del área de lengua y otro de literatura?

D: No, no... hay una sola que se llama Mariana, es una mina que tendrá 52 años, que es docente en la cátedra de edición en la facultad. Que tiene una historia interesante porque fue una de las fundadoras de la cátedra de semiología de acá de la facultad... Semio, la cátedra del CBC de Elvira Arnoux, ¿viste? fue un lugar de mucha difusión de nuevas ideas, de mucha ascendencia para muchos jóvenes. Casi todos los que recién nos recibimos, cuando empezamos a trabajar lo hacemos en la cátedra de semio. Ahora una cosa es pasar por semio cuando pasé yo, que ya la cátedra tenía 20 años; y otra diferente es la de Macu, que era cuando se estaba fundando, que era todo nuevo. Y esa experiencia iluminó mucho la enseñanza de la lengua y la literatura.

Entonces ¿qué hacemos después de eso? Después nos sentamos a decidir cómo va a ser el libro: yo llamo a la editorial y me encargo de ver todo el tema de la variable económica, cuánta guita tenemos para hacer el libro, esas cosas... (yo a ellos en eso no los meto). Yo laburo mucho con la idea de que se tiene que hacer algo que a la gente le sirva; que tiene que ser algo que a la gente la ayude... porque la verdad es que lo que se repite una y otra vez ante cualquier docente, sobre todo de escuela media, que se inicia en la enseñanza es que está todo bien con las didácticas que cursó, con los saberes conceptuales que tiene... pero le toca una suplencia y siempre pasa lo mismo –y te lo digo porque soy editor– y habla con la docente titular y le dice “mirá, ahora te toca dar mundo comentado, mundo narrado” y la gente lo que tiende a hacer es intuitivamente ir a buscar un libro a ver cómo lo enseña. Entonces nosotros sabemos que ahí tenemos un lugar importantísimo de mucha confianza de los docentes, que es una vacancia que de alguna manera les deja el campo intelectual y el Estado. Digamos, ahí hay un hueco que no llena nadie, solo nosotros. Y los docentes nos quieren mucho por eso, y por eso también nos tiene tanta bronca el campo pedagógico: porque ellos no pueden lograr con los docentes lo que hace el cuaderno para el aula, y ese tipo de cosas... que nosotros sí logramos.

P: ¿Y dónde sentís el rechazo del campo pedagógico?

D: Rechazo pedagógico porque ellos nos dicen que nosotros refrenamos la renovación educativa, sobre todo en términos de contenido. Y yo tengo otra postura con eso, yo como país periférico que soy creo mucho en la tradición de Borges, es decir, tengo que hacer un balance entre tradición e innovación. Porque hay una tradición de contenidos en la Argentina muy fuerte en la enseñanza de la lengua y la literatura. Los años bajo la llegada de Amado Alonso en los '40 y hasta entrados los 60 fuimos como un fardo en lo que tuvo que ver con filología... y entonces estos parásitos que definen los contenidos se cagan absolutamente en eso. A mí eso me da mucha bronca porque acá hay una fecundísima tradición: Barrenechea, Rosetti, De Monte... gente con una enorme tradición lingüística y no es gente a la que se le consulte para armar los contenidos.

P: Pero ¿ustedes tienen en cuenta las normativas oficiales emitidas por el ministerio (como las leyes de educación, los CBC, etc.) en la elaboración de los manuales?

D: Por supuesto, y las aplaudimos... para mí la ley del 2006 estuvo genial, y no lo voy a discutir... pero los contenidos que se proponen y los enfoques que proponen por ejemplo los NAP también.... Igualmente Santa Fe es un despiole a nivel curricular, no hay provincia más compleja que ustedes con eso. Y nosotros no nos podemos hacer los desentendidos tampoco, porque después de provincia de Buenos Aires vienen Santa Fe y Córdoba. O sea que si vos querés ser una editorial con carácter nacional federal tenés que producir libros para esas provincias. Entonces lo que hicimos en los últimos años fue hablar con docentes bien formados.

De hecho pienso que el Estado nos disciplina –y eso no está mal, me parece que está bien– a través de la compra pública. El Estado compra muchos libros. Entre 2003 y 2010 se compraron 50 millones de dólares en libros de texto. Conabip hace compras chicas de literatura. En cambio el Estado invirtió mucho dinero, con un proceso súper transparente, participan todas las editoriales, hay una comisión asesora nacional que preselecciona... es un re proceso. Por eso creo que el Estado nos disciplina foucaultianamente a través de esos dispositivos. Y eso está bien porque ellos saben que pueden introducir el cambio lo van a hacer a través de nosotros. Entonces nos dicen: nosotros le vamos a comprar libros, pero ustedes los libros los tienen que hacer de tal y tal manera.

P: ¿"Tal y tal manera" son las normativas oficiales emitidas por el ministerio?

D: Sí, claro pero nosotros se las discutimos. Se nos da lugar, nos reunimos, nos explican... lo primero que decimos es, siempre con mucho respeto, es ¿ustedes se piensan que nosotros no sabemos eso que nos están diciendo? El problema es que si nosotros ponemos así crudamente eso que ustedes dicen, al libro no se lo vendemos a nadie...

P: Pero qué cosas, ¿por ejemplo?

D: no sé, por ejemplo todo el tema del enfoque de las prácticas del lenguaje. Son enfoques harto complejos para los docentes, no tienen la menor idea, ¿entendés? No saben qué hacer con eso. Entonces, el diseño por ejemplo en el área nuestra. Habla del enfoque de las prácticas, de los tres ámbitos: del ámbito de la literatura, los escolares, la ciudadanía, los medios... todo bien. Lo que es el aula como sesión de lectura y escritura, que se eligen los temas, que los nenes buscan y leen... pero sobre la manera de adquirir la lectoescritura no se dice nada. Yo creo que se hacen los bobos porque dejan que cada uno haga lo que quiera. Y así todos hacen generadora... debe haber un 4% que no haga generadora o que haga una variante de la generadora mezclada con la psicogénesis. Ahora quién puede, por ejemplo, no celebrar que en los contenidos se insista con que hay que contextualizar la adquisición de la lectoescritura, que los nenes tienen que escuchar muchas historias diferentes, cuentos, fábulas... eso está genial. Ahora, nosotros les mediamos ahí a los docentes. Porque la verdad es que el libro, el manual de 1, 2 y 3 es un manual de lectoescritura. Todo lo demás debería ponerlo el docente. Pero fíjate, el problema está en los docentes, no en las editoriales. Y la verdad, Pamela, es que uno intenta...

Nosotros recibimos con mucha alegría la ley del 2006, porque tiraba abajo la Ley Federal que fue una catástrofe, e hicimos unos libros con los cuales intentamos acompañar ese espíritu, ¿no? Se llamaba "Leer y escribir para aprender a leer y escribir" y era un proyecto transversal a todas las áreas, capaz por indicación curricular, los NAP. O sea, los chicos especiales tenían que aprender a argumentar, formular hipótesis, tenían que hacer hipótesis, hacer el análisis de un cuadro. Y en naturales lo mismo. Y la verdad es que nos fue muy mal. Los docentes decían: "pero esto lo enseña un profesor de lengua" y cosas así. Entonces es evidente que nos falta mucho. Pero yo creo que tenemos una enorme herramienta nosotros, que es el texto con el que podemos hacer muchas cosas.

P. Y en los manuales pensados para 5to año, discusiones bien actuales, como por ejemplo, las cuestiones de género ¿se tienen en cuenta?

D: Por supuesto, si eso es hegemonía. Cuando vos tenés que la presidenta de tu partido, digo, de tu gobierno, dice "todos y todas" y saca una ley de identidad de género, ya está. O sea, ese cambio es inevitable, está instalado, listo. Ahora... yo tengo muchas editoras que joden con incluir mujeres, no sé, eso a mí me parece de cuarta pero no me voy a oponer a eso. Digo, poné a una escritora por su literatura, por lo que vale, no porque es mina.

P: Y ahora sí como autor te pregunto... ¿Cómo empezaste a vincularse con las editoriales? ¿Cómo fue?

Fue, a través de una profesora que era auxiliar pedagógica en una materia que yo cursé y ellos estaban haciendo con Paula Galeano un libro para Santillana, con Gabo de Luca. Y ellos necesitaban gente porque no les daban los tiempos y tuvieron que abrir los equipos. Y ahí me avisó Susana... sino yo no tenía la menor idea... preguntaba "che, pero y esto cómo se hace?". Y los primeros capítulos son... no sé, mandaba 20 páginas más de lo que podía. Es un saber, el mundo editorial requiere un aprendizaje, no es broma... y bueno la editora me fue enseñando, me decía: "vos tenés que pensar gráficamente la página, entonces si vos tenés dos páginas juntas te van a funcionar como una unidad, pensá cuántos títulos vas a poner, qué vas a poner en cada título...".

Entonces por ejemplo para hablar de la España de Calderón tengo estas dos páginas no más, y lo tengo que resolver ahí. Y yo pensaba hay que hablar de esto y esto... y ella me decía "eso te importa a vos que sos el especialista. A un pibe eso no le importa. Con dos páginas es más que suficiente". Y entonces yo pensaba que tenía razón. Porque lo primero que se debe pensar es que el chico disfrute la obra, después darle un par de salvavidas para marcarle el camino que le haga más fácil, más claro entender semejante monumento... y nada más. Si encima de que el pibe tiene dificultades con el texto vos le das dificultades en la información contextual... y bueno, a medida que pasa el tiempo pasa lo mismo que con la profesión docente: uno aprende con el tiempo. Yo creo que ellos me llamaron porque era joven, porque era una época de fuerte renovación y esperaban que uno fuera piola en las actividades...

por ejemplo a mí una vez me tocó trabajar la épica, el discurso épico. Y en vez de trabajar con el Cid, con Rolando laburé con la guerra de las galaxias, la marcha de boca, la marcha de river, con cantitos de cancha... siempre todo eso con mucho tacto, matizando "esto no es la épica pero hay cuestiones de la épica tradicional que se activan en este tipo de producciones"... ese tipo de cosas.

P: Vos me decís "me tocó la épica" ¿cómo es esa división de trabajo?

Esa vez hubo un coordinador que era María Elena Rodríguez. Que fue quien hizo los contenidos de la ciudad de Buenos Aires, años después. Me entendés cómo las editoriales sentamos huella. Ella enseña lingüística hace mucho tiempo en la Universidad del Salvador. Y ella además no es de la UBA, es de La Pampa. Eso me copaba porque a mí me desesperaba que hiciéramos libros para todo el país, pero que los hiciéramos todos porteños. Y ahí me di cuenta que al interior le gusta eso (cuando hablamos del interior no hablamos de Santa Fe, ¿se entiende?). Pero en Salta por ejemplo, en Tucumán se legitima el saber porteño... yo por ejemplo trabajé mucho con Avendaño que es el autor estrella de Santillana y que está en Rosario.

Y bueno, retomo la pregunta... a veces nos juntábamos y elegíamos los temas. Eso es algo que ya había hecho Marta Marín en los primeros 90, fines de los 80... y que era organizar los contenidos asociando con coherencia gramática y textos. Entonces salían cosas como: si doy el cuento enseño los verbos, si enseño descripción enseño los adjetivos, si doy el instructivo enseño el imperativo. Esas cuestiones, que en ese momento eran fuertemente revolucionarias. Y lo que tuvo sí de vuelta de rosca Santillana, realmente en esos libros que yo estuve (que se llamaban *La lengua y los textos* y que fueron los primeros de la renovación de los 90) fue que María Elena metió un montón de género -porque los libros estaban organizados en género- no verbales. María Elena ponía foto, publicidad... ¡moda! Que la moda es un género... y la gente se copaba mucho, vendían un montón esos libros. De igual modo ese modelo también mostraba sus fisuras porque lo que ahí María Elena hacía era trabajar el género que el texto mandaba y luego funcionalizaba algunos temas gramaticales. Era cualquiera eso. Por ejemplo, estás viendo periodismo y das reformulación... y los pibes no cazan una. Vos creías que explicando dos pavadas los pibes iban a entender. Pero los pibes no entendían nada. Entonces lo que habías planificado enseñar en 15 minutos, te llevaba 2 horas... y yo después de trabajar cinco años así me dije "No, evidentemente esto no va".

P: ¿Vos decís que trabajar los objetos por separado es más eficaz?

D: No sé, negri... pasé por distintas etapas. Te digo la verdad, no sé. Yo lo que sí creo es que los chicos tienen que leer y escribir en la escuela. Ahora, hay muchas cuestiones no retóricas vinculadas con incrustación, sintaxis, reflexión sobre el lenguaje... que para mí necesitan un desarrollo sistemático. Esa es más o menos la conclusión que yo defiendo. Y eso se pelea un poco con lo anterior... yo doy una materia en nivel terciario y también voy y vengo... o sea, yo lo que hago es que los pibes escriban. Obviamente tengo material digitalizado, mucha información

gramatical la paso por facebook o en el blog les doy ejercicios; desde lo más obvio que son los verbos, hasta cuestiones básicas de sintaxis para armar un título: es un quilombo. Y yo sí creo, Pame, en que hay que separar los objetos. De hecho los uruguayos hacen eso, sabés? Metete a mirar los programas de estudio de Uruguay. Son dos materias diferentes: gramática y literatura. Para mí eso sería ideal porque en la práctica sucede. Incluso, nosotros, hace un tiempo hacemos eso... nosotros fuimos pioneros en dividir en los manuales los objetos. Nos dimos cuenta, porque ya estábamos de vuelta, que esto de seguir tratando de integrar cosas era una chantada.

Y lo que pasa ahora es que hay una enorme crisis vinculada con lo gramatical, que traen los pibes desde la escuela primaria. Hay una ruptura terrible con la tradición. Porque cuando yo era pibe, vos te sentabas en la mesa con tus primos y había tres generaciones distintas y más o menos todos habíamos hecho lo mismo: leíamos a Quiroga, veíamos el objeto directo, el diptongo, qué se yo... Yo creo que hubo una ruptura de esa continuidad, que está bueno romper... porque sino sos un conservador. Esto es muy de país tilingo, de pronto.

P: Durante tu participación en Santillana escribiste textos pensados para el Polimodal, es decir, para los últimos años de escolaridad secundaria... "Lengua y Literatura conectada con literatura universal", "Literatura argentina y latinoamericana: conectada con literatura universal" y "Literatura universal: conectada con literatura argentina, latinoamericana y española"... ¿Alguno de ellos estaba pensado para algún año en especial? Porque no se especifica el curso dónde trabajar ese manual.

D: No, negri. Esas son todas ediciones con las que uno se hace el desentendido. Primero por el tema de que son libros que tienen que funcionar a nivel federal. En algunas jurisdicciones existía el Polimodal, en otras no. Entonces, era un delirio... se optó por poner 'Polimodal' y que el docente se fije. Pero los contenidos eran tan difusos, tan abiertos que vos podías hacer como quisieras.

Yo creo que la reglamentación de la Ley Nacional tuvo un carácter más prescriptivo, al menos en la ciudad de Buenos Aires, más de bajar línea. A mí me parece bien eso, yo creo que el curriculum tiene que ser 100% prescriptivo. Creo, con todo, -y esta es una visión personal- que la inversión de conectar la igualdad, la ley de financiamiento, del 6% del PBI, la Ley Nacional, todo eso estuvo bien pero todavía falta algo muy importante que es laburar por la mejora de los aprendizajes. Yo creo que para eso te tenés que sentar con los sindicatos... "bueno, muchachos... no jodemos más. Ahora hay que enseñar y ustedes nos tienen que acompañar a lograr esto". O sea, hay que hacer un arreglo político. Yo creo que el kircherismo ha sido flojo en eso porque en las áreas de educación son donde hay más pensamientos progres, más resquemores. Ahí tenés que poner a alguien que pise fuerte, que muñequee bien políticamente... porque tanta guita... eso implica sobre todo formación de docentes. Yo creo que eso lo lográs si negociás con los sindicatos, sino no. Tenés que hacer eso. El estado de la docencia es realmente calamitoso.

P: ¿Qué me podés decir acerca de los libros editados en 1999- 2001?

D.: Eso no se hizo en mi época, creo que podría conseguirse... pero ni sé si quedó algún saldo en el depósito, porque ya no lo editamos hace bastante. Eso es algo que fue una hermosa idea pero que no tuvo éxito comercial...

P: te pregunto porque estos libros no han sido pensados para amplia difusión. Por ejemplo, Santa Fe no llegaron. De hecho, en la tirada de ejemplares se especifica que salieron 1800 o 2000... no mucho más. La que más tenía era 5000, uno de Susana Montes de Faisal.

D: Eso es porque Susana hizo un manual de Literatura acá a principios de los 90 que fue muy bien receptuado acá y todavía recordado...

P: "El texto como fuente de goce y apertura"

D: Tal cual, ese. Entonces Susana era una figura. Kapelusz fue siempre innovador, marcó momentos de declive. Porque en los 70 nosotros sacamos esos esquemas de literatura española... en el 72, el de Lucila Palial y Marta Fernández Yacubson. Después en los 80, Marta sola "Literatura Hispanoamericana y Argentina", el verdecito. Lo que pasó con Lucila fue que se las tuvo que tomar con la dictadura, por eso Marta sacó sola el libro. Y también en los 80 hicimos un libro ideado por Marina Duraniona que fue el primero que laboraba con ejes, que reorganizaba los contenidos de otro modo. Por ejemplo, te daba el héroe con el Cid y después héroe y antihéroe y te ponía a Lazarillo y al Quijote... fue una revolución, una vuelta de tuerca porque además los ejes eran literarios... eran propedéuticos, no boludeces.

Después vino Montes Faisal y nosotros, con este último que hicimos. Acá en la provincia de Buenos Aires mandan a trabajar tres géneros por año en 4°, en 5° y en 6°. En 4° es épica, tragedia y mito. Este año trabajamos con eso pero abriéndolos. Eso también es una vuelta de rosca... por dábamos tragedia pero enseñando teatro, por ejemplo. O laborábamos épica y claro que incluíamos al Cid o el Amadís, pero también laborábamos Quijote como una épica. Le dimos una vuelta piola.

P: Diego, te agradezco mucho que me hayas dado la oportunidad de entrevistarte.

D: al contrario Pame, el gusto es mío. Quedamos en contacto para cualquier cosa que necesites.

★

Entrevista Daniel Link

Pamela: *¿En qué año se incorporó a Ediciones del Eclipse? ¿Cómo lo hizo?*

Daniel: Nunca trabajé para Ediciones del Eclipse, salvo como autor. El sello me editaba.

P: ¿Cuál era el objetivo principal que guiaba su trabajo de escritura de los manuales de Lengua y Literatura para la escuela Secundaria?

D: Yo venía de trabajar intensamente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, lo que nos había servido para diagnosticar los principales

déficits de la educación secundaria de aquel momento. El objetivo principal fue, pues, intervenir en la Escuela Media mediante la modernización de los contenidos y perspectivas analíticas relacionadas con el área de mi formación (principalmente la Literatura, muy en segunda instancia la Lengua). En el caso particular de El pequeño comunicólogo (ilustrado), se trataba de proponer estrategias para trabajar con discursos de los medios masivos de comunicación y en el caso de los Literator, de acercar la perspectiva del comparatismo a las aulas de la escuela media.

P: Armar un texto es un trabajo muy creativo e interesante, pero también complejo. ¿Cómo es este proceso de 'negociación'? Y específicamente... ¿qué y con quién negocian?

D: Una vez definido el tipo de trabajo, el público al que uno se dirige y los objetivos que nos guían es poco lo que hay que negociar: derechos de autor, llegado el caso, de lo que se encarga el editor.

P: ¿Cómo fue el proceso de selección del canon?

D: Salvaje. Relectura de todo aquello que alguna vez me había impresionado, guiado por algunos principios metodológicos: incorporar otras literaturas europeas en el caso de la antología destinada al curso IV, incorporar literatura latinoamericana en el caso de la antología destinada al curso V.

P: Los manuales escolares son instrumentos potentes para la creación de estereotipos... los autores ¿trabajan teniendo en cuenta esto? Específicamente, me interesa saber si en los manuales que escribió se tuvo en cuenta la cuestión de género sexual al momento de pensar su armado...

D: No sé si entiendo bien la pregunta... Por supuesto, uno de los casos puestos bajo el título "La guerra" fue el de las fantasías de exterminio urdidas en relación con las brujas, es decir: el género femenino. De modo que sí, el género (noción siempre en disputa) tuvo presencia fuerte en el armado de la antología.

P: Los LITERATOR, están pensados para los alumnos que cursan los últimos años de escolaridad secundaria... Cuando se armó esa colección, pensada especialmente para destinatarios grandes, ¿se trabajó con más libertad ciertas cuestiones ideológicas?

D: No puede haber libertad e ideología, al mismo tiempo. Alumnos más grandes suponen la posibilidad de trabajar con mayor desenvoltura léxica, eso es todo.

P: Hablemos del proceso de edición... una vez que los autores presentan el manual... ¿qué proceso debe llevarse a cabo para que la propuesta del autor se convierta, efectivamente, en libro?

D: La puesta en página, el diseño. Fue un trabajo que hicimos página por página junto con el diseñador.

P: ¿Tuvieron peso las normativas oficiales emitidas por el ministerio (como las leyes de educación, los CBC, etc.) en la elaboración de los LITERATOR?

D: Por supuesto que no. Bastante hay que aguantarle al Estado como para encima tener en cuenta sus pesadillas pedagógicas.

P: En una entrevista que le realizó Diego Di Vincenzo ud. dijo que "los libros de texto son los únicos libros que tiene sentido escribir" (2007: 19). ¿Todavía está de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

D: Sí (me refiero a libros que no sean pura literatura). La crítica, en última instancia, tiene una función pedagógica a la que conviene tener siempre presente.

P: ¿Cuáles son los principales cambios que, desde su punto de vista, ha sufrido el objeto manual desde la recuperación democrática? ¿Qué momentos identifica como claves para pensar esta "evolución"?

D: No soy un estudioso del asunto, pero creo que la reforma de contenidos de la década del noventa (nefasta, en lo que recuerdo) debe de haber inducido a una renovación de los manuales y antologías, ahora destinados a la lectura de recetas de cocina y prospectos de medicamentos y no de literatura. Así, el mundo avanza hacia grados cada vez mayores de barbarie.



Entrevista a Julieta Pinasco

Pamela: ¿En qué año te incorporaste a Santillana Ediciones?

Julieta: Yo ingresé a la editorial en el año 1996, pero no trabajando en los libros de aula, sino en Alfaguara Infantil haciendo las guías didácticas y en una colección que sacaba en aquél momento Santillana que se llamaba "Leer es genial" y que era un serie de textos ordenados por ejes temáticos y con una guía de trabajo que yo elaboraba.

Después en un momento determinado me llamó Griselda para hacer los libros de aula de 4° y 5° Secundario. Y después hicimos la serie de 1°, 2° y 3°. Y después volvimos a escribir 1°, 2° y 3° pero fue una mala serie: los textos elegidos eran pobres.

En los últimos años en Santillana hubo un cambio muy grande. La encargada era Griselda Gandolfi, que era una mina súper capaz. Creo que se fue en el 2011... y ahora hay una chica que no es tan capaz. Griselda renunció, se dedica a la docencia. Yo no estoy trabajando ahora con ellos en los libros de aula. Estoy con Literatura Infantil y Juvenil, en Alfaguara. Y con Estrada y Puerto de Palos.

La verdad es que el último libro que ellos sacaron, que fue el último en el que yo trabajé es un libro bastante catastrófico. Es el de la serie violeta, que se llama "Conocer más". No es de Polimodal. Porque la verdad es que las editoriales sacan muy poco material para Polimodal... la serie se muere en lo que en provincia es quinto; que es nuestro cuarto antiguo. No hacen el de sexto: no lo hizo Santillana, ni lo hizo ahora Puerto de Palos con los dos nuevos que sacó: no se venden; como tampoco Alfaguara hace teatro infantil, porque no venden.

Santillana está ahora en un momento complejo... porque Santillana es el grupo PRISA, el diario El País, entre otros. Y el grupo PRISA de quedó únicamente con los libros de texto y Alfaguara Infantil y Juvenil. El resto lo pasó todo a MONDADORI, no es más Santillana. O sea, cada vez más concentrado.

P: ¿Cuáles son los principales cambios que, desde tu punto de vista, ha sufrido el objeto manual desde la recuperación democrática? ¿Qué momentos identificás como claves para pensar esta "evolución"?

J: Yo me recibí en el '82. O sea que me pasé la dictadura en la facultad, empecé en el '77. Así prendí tanto de clásicas. La facultad de letras de la UBA estaba dominada por clásicas. Yo elegí letras modernas y tuve cuatro años de latín y tres de griego: obligatorios.

Yo digo que los contenidos han cambiado en los últimos 10 años. El ingreso de nuevas temáticas sigue produciendo ruido en la escuela porque la escuela tiene tabúes, por ejemplo, en la escuela no se habla de sexo sino desde biología. Yo hice una lectura para Alfaguara de "" de, y lo llevé y me dijeron: "Mirá esto está fantástico, a mí me encanta. Pero se pasan toda la novela teniendo sexo y lo que se lee es el goce". No se puede porque vos tenés que estar muy bien plantado como docente para poder defender ese texto frente a directivos, padres, lo que fuera. Y así, temáticas que tienen que ver con lo ideológico también.

Eso no se va publicar nunca en un libro de texto. Los textos suelen ser neutros, textos que no revistan conflictos: si aparece un padre golpeador, que no golpee mucho. Si aparece sexo, que sea sugerido. Si aparece el tema de la dictadura, mejor que no aparezca... por si el texto lo compra alguna escuela... viste?

No ponen textos en los que pasen cosas. Sin embargo los chicos son lectores ávidos de este tipo de texto. En realidad, también me ha pasado, por ejemplo, en 5º año hacer una lectura política del "Martín Fierro" y los pibes se engancharon. Si vos explicás lo que son los versos hernandianos los pibes se mueren de aburrimiento, pero si empezás a charlar de otras cosas se ve un entusiasmo.

P: ¿Cómo es el proceso de selección del canon?

J: Eso depende de la editorial. En general vos trabajás sobre un índice que arma alguien. Por ejemplo en los últimos de Puerto de Palos de 1º, 2º y 3º al índice lo hice yo. Esto implica un recorte que tiene que ver con la mirada de uno, la mirada ideológica, el lugar en el que uno pone cada una de las cosas. Entonces, la editorial te hace una sugerencia, obviamente... y vos trabajás como editor a partir de un índice plantado por la editorial.

En el caso de Santillana —me va a ser difícil ubicarme y decirte a qué libro pertenece cada cosa— pero había un capítulo que a mí me había tocado escribir que era sobre el realismo. Es decir, a vos te llaman y te dicen: te toca escribir el capítulo 5 y el capítulo 8. Y son tales temas... y a veces te tocan cosas que no te gustan o que vos no darías nunca en la escuela. Incluso a veces hasta se te sugiere el texto. Yo recuerdo que me había tocado en ese libro dar Benito Pérez Galdós. Y yo elegí "Torquemada"... lo elegí yo y también elegí un cuento de Pardo Bazán que era como gracioso... porque Pardo Bazán es un bajón. Y el texto hablaba de unas chicas que tenían que hacer un huevo pasado por agua y la madre rezaba el Ave María y no me acuerdo qué... y la

editorial me lo rebotó porque “mejor un tema religioso, no”. Entonces ellos eligieron un texto de Pardo Bazán que hablaba de un abanico.

Pero por ejemplo, al lado de eso, el texto de ciencia ficción. Lo eligieron ellos, era un texto de Gorodischer y al resto del capítulo lo armé yo. Eso depende del editor que tengas. Mientras la editora fue Griselda, el libro fue bárbaro: porque yo planteé toda una lectura en paralelo con “12 monos” y a eso lo agarré con textos de Foucault, con la medicina... con cuestiones que tenían que ver con la película y que tenían que ver con el texto, y hablé de la escuela de Frankfurt, de un montón de cosas... y Griselda se lo bancó. Cuando tenés una editora que no te sigue, como me pasó en los libros que siguen que eran para secundaria básica, no se puede. Por ejemplo de Quiroga terminaron poniendo el texto de la leona blanca, que es horroroso. En cambio yo había elegido un texto que me parece que es de Lezama, sobre Borges, no no... sobre Maradona: un partido de fútbol, no sé qué, de Grecia de un chico que no miraba los partidos siguientes del mundial, sino que siempre estaba mirando ese partido, para dar realismo. Y ellos me pusieron un fragmento de “La gran aldea”: un fragmento de las tiendas y los senderos españoles... un horror.

Yo lo que creo es que en las editoriales falta gente que tenga aula. Porque cuando vos discutís con alguien que no tiene aula, es muy difícil...

Te voy a contar algo, yo tengo un hermano que vive en Francia. Cuando yo viajo a visitarlo, aprovecho para comprarme allá libros de textos franceses, en su lengua materna. Vos sabés, son muy distintos a los textos de acá: ellos hacen libros como si fueran cajas de herramientas, entonces la clase la sigue armando el docente. En los libros nuestros a las clases no las arma el docente, las arma la editorial. Incluso podrías dejar al alumno solo con el libro. Por ejemplo, el docente tiene: verbo... y 4000 ejercicios de verbos: vos elegís que vas a dar de todo eso. Y además decidirás en función del curso que te toca. Eso me pasaba a mí con los manuales y por eso empecé a hacer mis propias guías... que claramente son impublicables porque la editorial trabaja con cuestiones legales (por ejemplo, con tanta cantidad de caracteres)... también con la lectura ideológica de la editorial: vos imaginate que Santillana pertenece al grupo PRISA, y... va a haber un recorte Ideológico inevitable... Así como en tinta Fresca, o en cualquiera.

Santillana es el mercado editorial latinoamericano: no hay otra que le puede hacer sombra. El fondo editorial que tienen, no lo tiene nadie más. Es un fondo en continuo crecimiento.

P: Pero por ejemplo, entre la persona que se encarga de escribir el capítulo 4 y la que se encarga de escribir el 8, no hay diálogo?

J: No. Y eso te lo puedo contar ahora que estoy haciendo trabajo de editora. Tengo tres escritoras, cada una le asignaron desde la editorial distintos capítulos y yo me pasé todo el proceso de edición diciéndoles: “esto ya lo vimos” y mandándole el fragmento. Sabiendo yo lo que hacían las otras partes. Eso es lo que pasa con el armado de los textos. Hay alguien, que conoce y tiene buena voluntad que dice: “Mirá,

esto que explicás acá de analepsis y prolepsis ya lo vimos en el capítulo 1. Te mando el fragmento para que veas desde dónde arrancar”. Conmigo nunca hicieron eso. Entonces yo trabajo así: me mandan lo que escribieron, yo lo leo, hago comentarios, lo corrijo —obviamente que cuando veo un tiempo verbal mal utilizado, lo corrijo—, pero lo que tiene que ver con modificar la mirada, lo mando nuevamente a que se reescriba desde la perspectiva global del libro. Por ejemplo, yo vengo enseñando gramática al estilo Kovacci y vos me mandás desde otro lugar y eso va a quedar... bueno, en Santillana a mí nunca me mandaron un capítulo de vuelta. Tampoco yo me dediqué a controlar si los capítulos estaban modificados o no. Pero se supone que lo que el editor lo que hace es eso: hacer la mirada general y hacer del libro una unidad.

Ahora, cuando vos vas al libro no hay una unidad. Por ejemplo, ese libro que te nombré. Tenías el capítulo donde trabajábamos la escuela de Frankfurt, Foucault, etc. y al lado tenías un capítulo con el “Lazarillo de Tormes”... entonces el libro no es una unidad nunca.

P: ¿Se tienen en cuenta las normativas oficiales emitidas por el ministerio (como las leyes de educación, los CBC, etc.) en la elaboración de los manuales?

J: Yo te voy a decir algo. La editorial vende libros: podría vender zapatos. Entonces, te cuento un ejemplo. Santillana tenía para 2º, 3º y 4º grado participar de la licitación oficial. O sea, el Estado Nacional cada dos años licita la compra libros —no sé ahora cómo hará con las netbooks—, para los distintos ciclos. Te decía, Santillana quería participar de esa licitación con los libros que tenían en el mercado: no podían hacer libros nuevos para la licitación. Lo que sí podían hacer era adaptar el libro que estaba en el mercado, lo cual era un laburo chino. Entonces, cuando se adaptaba el libro lo que se tenía sobre la mesa era: la currícula de provincia y la currícula de capital. Nada más. Ahí está la mayor población, por lo tanto se adaptaba el libro con esa currícula en la mano, se hacía un libro que respondiera a esas currículas.

P: ¿Están emparentadas esas currículas, se parecen?

J: Mirá, no sé en capital. En provincia, después de la Ley Federal hubo algunos cambios en provincia. Por ejemplo el lugar periférico que tenía la literatura, dejó de estar con la nueva Ley. Ahora los contenidos están ordenados en lengua en cuatro ejes: formar escritores y lectores de literatura, formar ciudadanos, formar estudiantes y, en el caso de lengua, reflexionar acerca del texto. Se supone que de ese matete vos armás el libro, la clase...

P: Pero eso serían los objetivos, ¿cuáles son los contenidos?

J: Ellos le llaman a eso contenidos. No hay otra cosa. Hay un listado de cosas sugeridas, pero que tienen un nivel de amplitud tal que vos podés dar lo que quieras. Yo trabajo en una escuela en provincia y soy coordinadora del área de Lengua... y hacés lo que querés. Además ¿quién viene a controlar eso?

Pero, digamos, el discurso literario ocupó un lugar que antes no tenía. Lo que pasa es que nadie sabe muy bien qué hacer. Primero, yo creo que el libro de aula es un objeto perimido. Y que lentamente va a empezar a desaparecer. Yo como docente

dejé de usarlos hace mucho tiempo porque cuando vos sos docente y el libro te llega, vos tenés la mirada de otro. Ahora, yo soy una docente bastante particular, que puedo generar mi propia mirada, me doy cuenta —ahora que capacito docentes— que no siempre es así. En general, el libro de aula les soluciona la vida. A mí, en cambio, siempre me pasaba que el libro no me gustaba, que la ejercitación me parecía insuficiente, durante mucho tiempo usé los libros de “El hacedor” de Maite Alvarado, pero me pasaba que les hacía comprar el libro y después usaba la mitad y la otra mitad eran fotocopias: porque el texto no me gustaba, porque quería agregar algo más, porque la ejercitación era insuficiente... porque el libro está escrito para un destinatario abstracto.

Desde ese lado, es bastante difícil escribirlo. Primero, porque uno supone en el docente un montón de conocimientos que a veces no tiene. Por ejemplo, a mí hace unos años Alfaguara me pidió que hiciera una colección de libros y que los aconsejara porque no podían vender en el nivel Secundario, los libros que ellos armaban. Podían vender muchos libros en primaria pero no tenían acceso al secundario, y ahí la competencia para ellos era Cántaro. Y yo les dije: “—Miren, Cántaro trae toda la vida solucionada. El docente no tiene que hacer nada. Trae el material que el chico necesita para investigar, tiene las actividades, tiene cosas extras y tiene el libro. Lo único que tiene que hacer el docente es estirar el libro hacia la biblioteca, señalarlo y decirle al alumno: compralo.” Santillana —Alfaguara, digo—no está dispuesto a incluir guías en los libros porque el libro es libro. Eso me parece súper valioso. Si el chico quiere una guía que la vaya buscar a otro lado. Pero bueno... eso implica un docente que pueda elegir un libro y también generar las actividades. Eso sería el caso ideal, pero es lo que sucede. Lo que pasa es que, por ejemplo, vos llenás el país de computadoras pero no formás a los docentes.

A ver, yo creo que este periodo fue el que más dinero ha invertido en educación, está buenísimo que los pibes tengan sus computadoras, pero a ver: si vos no capacitás al docente en la formación, en el uso de la computadora; la computadora es igual que una carpeta... una carpeta que se enchufa.

Otra cosa que creo es que el libro de aula sigue funcionando con categorías viejas: vos tenés una parte de texto, una parte de comprensión, una de género, una de texto no literario... o sea, el libro en ese sentido también es perimido. Pero bueno, son los docentes que tenemos y es lo que hay.

P: Julieta, ha sido un gusto charlar con vos. Te agradezco muchísimo.

J: Al contrario, el gusto es mío. Quedo a tu disposición para lo que necesites.



Entrevista Istvan Schritter (Itsvansch)

Pamela: ¿Por qué se llama así la editorial?

Istvan: Vos sabés que no sé bien... Según lo que Rosario me contó la experiencia fue similar a la de ponerle nombre a un bebé: fue eligiendo, pensando, descartando... hasta que quedó así: Ediciones Del Eclipse.

P: ¿Qué formación tenía Rosario Charquero?

I: Rosario era uruguaya, editora, correctora... había trabajado en Uruguay en varios lugares, pero ella era como yo: una autodidacta. Por lo que ella realmente se destacaba era por su visión empresarial. Rosario se animaba a hacer cosas jugadas, y era muy buena en asumir riesgos. Su desaparición, en 2012, fue todo un cimbronazo del que recién ahora estamos bastante repuestos.

P: ¿Cómo nace Ediciones del Eclipse?

I: La editorial nació en 1989. Ella vino desde Uruguay y el primer manual lo editó desde su casa. Después creo que estuvieron un tiempo en otro lugar, hasta que – finalmente– compró el lugar donde funciona la editorial hoy. Era mucho más grande, porque el lugar donde estamos ahora era el antiguo depósito. Pero Rosario compró todo un conjunto de propiedades en esa manzana: el galpón, las oficinas y también hizo una torre de departamentos que fue vendiendo hasta quedarse con el primer piso. Eso era algo que ella riendo decía: "Ahí sí que estuve bien". Con el tiempo, alquiló las oficinas y todos nos movimos al área de depósito, que era como un gran galpón que fuimos acondicionando.

P: En una entrevista que le realiza Ana Laura Gallardo a Rosario Charquero, ella afirma que la idea de crear Ediciones Del Eclipse nació como una propuesta de renovación de los contenidos de lengua y literatura en la escuela media ¿esto es así?

I: Sí. La editorial comenzó con los manuales de Lengua y Literatura, y también con los de Matemática. Los manuales fueron tuvieron un éxito impresionante. A principios de año, cuando los docentes empezaban a planificar el año escolar, se armaban unas colas larguísimas de gente haciendo fila para comprar los manuales...

P: En esa misma entrevista, Rosario sostiene que "A partir de la crisis del año 2002 Ediciones Del Eclipse sufrió una fuerte caída en las ventas y a su vez hubo un cambio en la forma de comercializar el libro de textos: el promotor de libros en las escuelas se convirtió en vendedor. Este cambio fue verdaderamente arrollador ya que se estaba saltando el canal de venta, la librería, lo cual quedó asentado en varias denuncias que éstas iniciaron a las editoriales." ¿Podés hablarme un poco sobre esta situación?

I: Los monopolios manualeros españoles, cuando entraron a fines de los '90, hicieron trizas toda posibilidad de que una pequeña empresa se dedique a hacer manuales... fijate que desde entonces no hay empresas chicas que los hagan, porque es imposible competir con la distribución. Ni hablar desde la aparición de Tinta Fresca, con la que Clarín hizo tambalear hasta a Alfaguara... no se puede competir con semejante nivel de difusión...

Pero te decía, la problemática comenzó a fines de los '90, con la entrada de Alfaguara. De Santillana, en realidad. La verdad es que para las pequeñas y medianas empresas nacionales era muy difícil competir con una empresa tan grande por varias

razones. Primero porque presentó desde el inicio una colección para todos los años de escolaridad... en cambio, el trabajo de Rosario en Del Eclipse era más artesanal, se iban escribiendo año a año. Rosario empezó con un manual, y después, al año siguiente, hacía el del año que seguía. No tenía infraestructura para hacer toda la colección junta. Además, con el ingreso de estos monopolios empezaron a estilarse los manuales escritor por muchos autores y también ilustrados por muchos dibujantes... hay que tener estructura para mantener tantos empleados, una estructura que Del Eclipse no tenía.

Además, Santillana se postuló con todo un merchandising que acompañaba al libro de texto. Por ejemplo, te venía con un reloj para el aula, con material extra para trabajar con los alumnos, tazas para los docentes... todo con el sellito "Santillana", claro... era imposible competir con ese avasallamiento.

Como si fuera poco, ellos tenían un cuerpo de promotores de libros que era una enormidad... ya la figura del promotor era nueva. Pero antes se tenían, no sé... por decirte, 10 promotores. En cambio Santillana llega con un equipo monumental a cubrir las escuelas.

Por otra parte, si bien es cierto que el libro de texto por su idiosincrasia, exige una renovación constante, no es necesario hacer esa renovación todos los años. En cambio estas grandes editoriales ofrecían novedades al mercado de manera constante.

Te digo más... en un momento –me pregunto cómo frenaron eso– querían que los manuales se vendieran en los kioscos de diarios y revistas. ¿Sabés lo que hubiera sido? Además de generar una competencia súper desleal con las editoriales, eso significaba la muerte de las librerías, o al menos un perjuicio enorme... porque hay mucha gente que va sólo una vez al año a la librería y con esta propuesta, eso se acababa.

Vos sabés que en España eso no pasa, porque el Estado establece ciertos cuidados para con las editoriales chicas, además de frenar a estos monopolios.

P: ¿Cómo fue ese momento en que se discutía la inclusión –o no– de libros de texto en los kioscos de diarios y revistas?

I: La situación trajo aparejada una disputa intensa acerca de las posibilidades que habilitaba y clausuraba esta situación... el debate devino en la división de la Cámara Argentina del Libro. Vos sabés que la Cámara se divide actualmente en la Cámara Argentina de Publicidad y la Cámara Argentina del Libro, que conservó el ISBN. A raíz de esta segmentación quedaron en la primera todos los grandes monopolios. Cuando todo este proceso decantó se incluyeron en ambas cámaras, pero en su momento fue una discusión muy ardua.

P: ¿Cuándo dejaron de publicarse los manuales para la enseñanza de la lengua y la literatura? ¿Cuáles fueron las dificultades que se le presentaron como editorial y que llevaron a esta situación?

I: Fue después de la crisis del 2001. La cuestión es que con la crisis la empresa quebró porque hubo una pérdida millonaria y jamás se recuperó... ni siquiera pudieron sacarse los libros del depósito, que hubiera sido una forma de recuperar algo de lo invertido.

P: Tu concepción del libro como un objeto integral - texto, imagen y diseño – ¿llegó a operar en los manuales o no tuviste oportunidad de 'editar' los mismos? Si no es así... ¿quién lo hacía?

I: No participé en los manuales para Lengua y Literatura, aunque es cierto que mi primera participación en la editorial fue a partir de las ilustraciones de los libros de textos pensados para la enseñanza de Matemática.

P: En 1994, Daniel Link, con sus LITERATOR, plantea una ruptura en la elaboración de manuales, a partir de la presentación no canónica de ciertos temas (intenta definir la literatura como "un recorte bello y representativo dentro de toda la basura que se escribe", como "delirio persecutorio", etc.). Cómo fue que se llegó a asumir el desafío de publicar su propuesta?, ¿adónde apuntaban con este proyecto editorial?

I: Intuyo que este tipo de inclusiones tiene que ver con el carácter transgresor que tenía Rosario...

P: ¿Alguna vez la editorial estableció convenios con las Entidades Públicas y Privadas para la difusión de los manuales Del Eclipse?

I: Desde el Ministerio de Educación se invirtió muchísimo dinero, sobre todo a partir del primer gobierno de Néstor Kirchner. Si bien no me alinee políticamente con ellos, debo reconocer que este plan estuvo bien armado y ayudó muchísimo a las pequeñas editoriales. Empezaron comprando manuales, pero aquí nosotros no fuimos beneficiados... esta ayuda debió llegar antes pero era impensada con el menemismo que no sólo no hizo nada, sino que sentó las bases para que estas cosas ocurrieran.

Pero te decía... el plan kirchnerista comenzó con la compra casi exclusiva de libros de texto. Al principio nos quejamos, claro; pero después nos dimos cuenta de que estaba bien planificado, de que era algo bien armado, con una buena selección de materiales. Así que la segunda etapa de esta iniciativa fue comprar libros de teoría para los docentes. Y finalmente, sí: se compraron libros de literatura. Ahora la última compra –que no sé si finalmente se efectuará porque la situación del país estalla en cualquier momento– era de divulgación científica.

P: ¿Se siguen ofreciendo al mercado estos manuales?

I: Lamentablemente, ya no. Los manuales de Del Eclipse eran coordinados por Rosario Charquero y en la editorial hace rato que no hacemos manuales, (siendo ahora al especialidad los álbumes, que yo coordino) no queda nadie que se dedique al tema.