

Procesos editoriales y efectos pedagógicos en la construcción del “lector” en los libros de texto

Aldana Baigorri

> **Resumen**

El libro de texto (LT) presenta diferentes proyectos editoriales que evidencian su función ideológica. Asimismo, es un objeto que construye dos destinatarios: el docente, por quien se define el mercado (Negrín, 2009), y el alumno, a quien se dirigen sus contenidos. Sobre este, específicamente, está pensada nuestra ponencia. Realizaremos un trabajo comparativo en perspectiva diacrónica sobre un período de casi veinte años sobre diferentes LT, ya que consideramos que dan cuenta de una idea de lector que es particular a cada caso, ligada a una concepción de educación que se resuelve en los recursos utilizados: el recorte de las obras literarias, la presentación de la información, las actividades prácticas, y/o la enunciación de prólogos. Los LT con los que trabajaremos son: *Literatura Hispanoamericana y Argentina* de Alfredo Veiravé, editorial Kapelusz (1994), *Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana* de Santillana (1995), *Literatura 3 Argentina/Latinoamericana y Lengua* (2001) y *Literatura 5* (2013), estos últimos de la editorial Puerto de Palos. Consideramos que cada uno de ellos, muestra una idea de lector que podría definirse en estos términos: “lector pasivo”, “lector alumno”, “lector perezoso” y “lector doble”, respectivamente. Pretendemos evidenciar que dichas distinciones no son de ninguna manera excluyentes, sino que resultan más evidentes que otras y entonces, las decisiones editoriales terminan produciendo un efecto pedagógico en aquel lector último, cuya imagen, como dijimos, opera como idea previa.

> **Introducción**

Para pensar esta ponencia tomamos como punto de partida el hecho altamente demostrado en numerosas investigaciones (Blanco, 2001; Negrín, 2009; Cucuzza et al.,

2012) de que el libro de texto (LT) posee una función ideológica. Trabajar con ejemplares de los últimos veinte años requiere tener en cuenta no solo las reformas en los contenidos provenientes del Estado como agente regulador, sino también los cambios producidos a partir del ingreso de nuevas tecnologías y las revisiones pedagógicas sobre la enseñanza de la literatura. En ese sentido, cada LT plantea distintos enfoques en sus contenidos modificando el concepto de literatura y proponiendo diferentes modos de leer. Sin embargo, encontramos ciertas características inalterables a pesar de la distancia temporal existente.

Es decir, más allá de las nuevas políticas públicas que afectan el contenido, los avances en el diseño y el modo presentación de los textos, hay cierta concepción teórica invariable que respondería a cuestiones propias del género.¹ Por lo tanto, pareciera que el LT, al constituirse como objeto pedagógico que circula dentro de las escuelas, no puede escapar a ciertas características que lo predisponen a ser un objeto naturalizado, a pesar de sus modificaciones.

› ***El manual de Veiravé y “el lector pasivo”***

En su trabajo *El lector argentino y la tradición* (Nieto, 2011: 44), el autor escribe: “aun cuando nadie pretenda reivindicar con nostalgia el manual de Alfredo Veiravé, es posible afirmar que la muerte escolar de la historia literaria no puede celebrarse sin más: en la historia de la literatura hay un valor cultural constitutivo de los sujetos en tanto parte de una comunidad que no debería ser rápidamente olvidado”. Esta reflexión da cuenta de toda una línea historiográfica presente en la enseñanza de la literatura que comenzó a cuestionarse a partir de la década de los sesenta pero que, aun así, siguió acompañando a los LT en Argentina, al menos, hasta buena parte de los años ochenta. Las subsiguientes reformas educativas y una necesidad de instalar el “placer por la lectura” ofrecieron un “giro didáctico” y una revisión de aquellas prácticas. Sin embargo, este manual de Alfredo Veiravé, al que se hace referencia, fue reeditado sistemáticamente por Kapelusz hasta al

¹ Creemos que también hay cierta presentación de una literatura que se mantiene siempre vigente, “un canon escolar tradicional”, pero la demostración de dicho aspecto es un tema vasto que no podemos desarrollar aquí.

menos 1994; tres años después de la muerte de su autor, único nombre que aparece como responsable del libro. No es nuestra intención en este trabajo debatir el valor pedagógico de estos manuales, sino describir una serie de decisiones editoriales que darían cuenta de determinada valoración del sujeto lector, y que tal vez sí, hayan gestado miradas revisionistas sobre este objeto en particular y la enseñanza de la literatura en general.

En este caso, estamos frente a un manual con una clásica presentación cronológica de la literatura, acompañada de datos biográficos de sus autores que explican cada obra particular, en un recorrido extensísimo, que va desde el *Popol Vuh* hasta el posvanguardismo.

Si nos detenemos en la presentación del texto maya, quien enuncia/explica/redacta es una voz analítica que se presenta como blanca e hispana, que “traduce” al texto literario casi ausente. Se le dedican varias páginas a las explicaciones de ciertas culturas indígenas, sus zonas lingüísticas, sus tradiciones pero solo se reproducen cinco renglones de la obra literaria en cuestión. Las diferentes creaciones de las que habla el *Popol Vuh* aparecen explicadas desde esta voz blanca y castellana a la que aludíamos, que además completa su explicación con una abundante y variada información teórica, acompañada de otros textos críticos. A modo de ejemplo, transcribimos parte de algunas páginas donde se manifiesta esta explicación del texto maya:

El *Popol Vuh* narra la historia de la creación de los hombres del siguiente modo:

Primera Creación

Los dioses crearon la tierra y la poblaron de animales dándoles a cada uno un lenguaje, pero como no fueron capaces de pronunciar los nombres divinos, fueron destruidos.

Segunda Creación

Los dioses crean figuras humanas de barro que hablan pero carecen de pensamientos. “De tierra hicieron la carne. Vieron que aquello no estaba bien, sino que se caía, se amontonaba, se ablandaba, se mojaba, se cambiaba en tierra, se fundía; la cabeza no se movía; el rostro (quedábase vuelto) a un solo lado...” Los dioses (Constructores o Formadores, según el nombre dado en el texto) resolvieron destruir estas figuras.

Tercera Creación

Y continúa su explicación de las creaciones. Posteriormente, incluye una cita de Rafael Girard de *El Popol Vuh, fuente histórica*, editada por el Ministerio de Educación Pública de Guatemala para, luego de explicar la simbología del lenguaje, mostrar un fragmento del poema, en versión castellana (1994:7-9)

“Esta obra portentosa del ingenio amerindio, que resume el alma y la historia del pueblo maya-quiché, describe las actividades, los modos de vida y la psicología del hombre de las cavernas, como si todo ello estuviera sucediendo delante de nuestros ojos.”¹ El *Popol Vuh* es una obra monumental para el estudio de las culturas precolombinas y constituye el documento más antiguo que se conoce sobre la historia de la humanidad, anterior al Rig Veda de los hindúes y al Zend Avesta de los persas.

Como en todo lenguaje primitivo, el del *Popol Vuh* es metatórico, es decir que se expresa por analogías y no puede explicarse racionalmente, sino mediante un pensamiento con imágenes. Aparece entonces la metáfora, no como un ornamento del lenguaje, sino como una pequeña fábula o mito. Como en los textos sagrados de las más lejanas civilizaciones del universo, el *Popol Vuh* ofrece las mayores riquezas en el área semántica de las palabras, en un lenguaje que es eminentemente significativo.

A continuación [los Progenitores] entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados.

Popol Vuh.

En ese sentido, creemos que esta vastísima información interdisciplinar (no olvidemos los datos geográficos, históricos y lingüísticos) enfatizada bajo una voz neutra, podría abrumar a un lector que debe considerar que toda la información precisa se encuentra allí, bajo una “palabra autorizada”, cuyas marcas de enunciación desaparecen, reforzando la idea de anonimato. Este tipo de manuales no incentiva la búsqueda personal, ni invita a una ampliación de datos ya que nunca interpela a su interlocutor y ni siquiera propone actividades. En ese sentido, creemos que es una manera de presentar la literatura donde subyace una idea de lector pasivo que solo debe atenerse a los datos que recibe sin espacio para la reflexión propia, ni la posibilidad de construir significados mediante la escritura.

Durante muchísimos años, estos tipos de textos siguieron circulando en las escuelas argentinas y se siguieron reeditando a pesar de que el advenimiento de la democracia dio paso a las nuevas tendencias pedagógicas que comenzaron a exigir una pluralidad de voces mayor.

En ese sentido, los nuevos diseños editoriales apelarán a lo paratextual o a elementos iconográficos para lograr esa supuesta amplitud.

› **Santillana y el “lector alumno”**

Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana (1995) es un LT que a diferencia del anterior cuenta con nueve autores, más el encargado de realizar un “seguimiento editorial”. Aparece también mencionado en el reverso de la primera página un editor en jefe del área de lengua y un director editorial que luego cambiará de firma. En este sentido, la figura de editor/editores aparece mucho más visibilizada junto a cierta anulación del autor especialista.²

En el prólogo aparece enunciada explícitamente la función que tendrá el libro de texto: “toda la información vertida queda supeditada a las estrategias por las cuales el texto se convierte en materia de aprendizaje” (1995: 3). Lo importante entonces, es que el libro sea eficiente. Lo que se enseña queda subordinado al modo en que se lo hace. Según el prólogo, el libro de texto es un texto informativo cuyos temas y actividades que presenta son el resultado de una búsqueda: “el arte de enseñar y aprender” y cuyo material, ya sea literario o no, respondería al interés del alumno. Entendemos que resulta muy difícil construir destinatarios considerando la diversidad de lectores, sin embargo, desde el prólogo dicha diversidad aparece negada, en pos de un concepto de alumno generalizado: “La multiplicidad de fuentes, de autores y hasta la selección de material informativo se constituían en una tarea vasta y compleja que debimos resolver teniendo en cuenta primordialmente el interés del alumno” (1995: 3).

Por otro lado, las actividades propuestas no apelan a la escritura de invención.³ La unidad 1 que incluye, entre otros géneros, los romances, propone como actividad un análisis de la estructura, la métrica de los versos, el reconocimiento de recursos expresivos

² Carolina Tosi (2010) analiza el proceso de edición que caracteriza a los manuales escolares en su trabajo “El mercado de los libros de textos. Un análisis sobre el proceso de edición”.

³ Denominamos escritura de invención siguiendo los principios que Mathieu y Blake (2014) especifican para adscribir a una idea de invención y no de creatividad:

(...) lo que estamos diciendo con *escritura de invención o ficción* es que los alumnos y alumnas no escriben desde la nada, espontáneamente, sino que sus palabras escritas son fruto de búsquedas, apropiaciones y reelaboraciones. Una búsqueda que al partir de la literatura como pre-texto, como pre-forma, invita a descubrir y encontrar formas propias, a construir conocimiento. Es esta dimensión epistemológica de la escritura la que queremos recuperar, junto a las posibilidades de enseñar que “lo literario” es una artesanía del oficio de escribir, oficio de escritores y escritoras que se ponen a trabajar con la lengua, con sus formas, con sus palabras.

como el paralelismo y el trabajo con tres versos específicos para reconocer los tiempos verbales.

Se evidencia de esta manera, el fuerte interés por las particularidades de los distintos géneros discursivos, como así también el uso de una literatura al servicio de la lengua y su normativa, en respuesta a la reforma educativa sancionada en 1993, con un énfasis muy notorio en el paradigma lingüístico comunicacional.

Por otro lado, las propuestas de escritura buscan puntualizar resúmenes de lo leído, o “rastrear”, bajo consignas claras, lo que el libro de texto dice, en un intento por asegurar determinada interpretación, una lectura contenidista, propia del sistema educativo.

A modo de ejemplo, mostramos algunas de las actividades propuestas para el romance “Rosaflorida”, (1995: 26).

*En Castilla está un castillo
que se llama Rocafrida;
al castillo llaman Roca
y a la fuente llaman Frida.
Almenas tiene de oro,
paredes de plata fina;
entre almena y almena
está una piedra zafira¹,
tanto relumbra de noche
como el Sol al mediodía.
Dentro estaba una doncella
que llaman Rosaflorida;
siete condes la demandan,
tres duques de Lombardía;
a todos los desdeñaba,²
¡tanta es tu lozanía!³
Prendóse de Montesinos,
de oídas, que no de vista;*

*a eso de la medianoche
gritos de Rosaflorida.
Oyérala un camarero
que ella por ayo tenía:
–¡Qué es aquesto, mi señora,
qué es esto, Rosaflorida?
O tenedes² mal de amores,
o estades³ loca perdida.
–Ruégote, mi camarero,
que de mí tengas mancilla⁴;
lleváseme aquestas cartas
a Francia la bien guarnida⁵,
diéselas a Montesinos,
prenda que yo más quería;
que me venga presto a ver,
para la Pascua florida.
Si no quisiera venir,
bien pagaré su venida:*

*vestiré sus escuderos
de una escarlata brasilda⁶;
daréle siete castillos,
los mejores de Castilla,
y si de mí más quisiere,
yo mucho más le daría...
Daréle yo este mi cuerpo,
que más lindo no lo había,
si no es el de una mi hermana,
¡de mal fuego sea ardida!;
si ella me lleva en lindeza,
yo a ella en gananía.*

ANÓNIMO

- ¹ piedra zafira: zafiro
² tenedes: tenéis
³ estades: estáis
⁴ mancilla: compasión
⁵ guarnida: guarnecida, defendida
⁶ brasilda: bordada

ACTIVIDADES

COMPRENSIÓN

- Imaginen que tienen que explicar el contenido de este texto a alguien que no lo ha leído. Escriban una oración en la que esté a la vez explicado y resumido el texto.

ESTRUCTURA

- En el texto se pueden diferenciar dos partes: una narrativa y otra dialogada. Delimite cada una de estas partes y escriban los versos con que termina la parte narrativa.

- Dentro de la parte narrativa hay varios versos que son descriptivos. Indiquen cuáles son esos versos y cuál es el objeto que en ellos se describe.

- Realicen el análisis métrico de los diez primeros versos.

- ¿Cuál es la medida de cada verso? ◦ ¿El poema tiene rima asonante o rima consonante?
◦ Escribe el esquema de la rima. ◦ ¿Qué nombre recibe este tipo de poemas?

ESTILO

- Observen las formas verbales contenidas entre los versos 5-16.
◦ ¿A qué tiempos verbales corresponden estas formas?

Consideramos que estas actividades suponen una idea de alumno en cuanto sujeto institucionalizado, cuyos conocimientos solo se encuentran en el texto y parten desde él. La lectura resulta exitosa, si se logra fiscalizar la interpretación correcta, si lo que se interesa enseñar, finalmente se ha aprendido.⁴ El alumno, en este sentido, no construye sus propias significaciones, no hay lugar para una relación personal con la literatura, porque lo que debe valorarse de ese texto en particular está en las consignas dadas. Por lo tanto, podemos asociar que la idea de joven responde a una moratoria vital (Vommaro, 2013) y no a una concepción de joven, que en su condición de tal, interpela de manera particular al texto *La serie Activa de Puerto de Palos* y el “lector perezoso”.

En 2001, sale al mercado *Literatura Argentina y Latinoamericana y Lengua 3*, de la serie Activa. En este caso, no hay nombres de autores del libro en tapa, con lo cual se refuerza la idea de anonimato. En las páginas internas, sin embargo, vemos un grupo de autores (así presentados en el mismo manual, aunque podemos hablar ya de redactores), colaboradores, dos editores, dos correctores, una coordinación y una dirección editorial, entre otros, que aparecen como los responsables. Como novedad, vemos una página entera dedicada a la explicación de la organización de los capítulos, práctica que se mantendrá regularmente hasta hoy y que prefigura un interés por la previsibilidad que se espera obtenga el alumno. Esta previsibilidad, este saber hacer que se espera del lector, tiene sus partidarios y detractores. Por un lado, lograr que el alumno se inscriba en la duración, esto es que el alumno “pueda volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que ya hará. (...) Esta condición didáctica se materializa a través de modalidades de trabajo que se prolongan en el tiempo (Lerner, 2002). Si bien la autora, se refiere más que nada a actividades relacionadas con la escritura literaria en el aula, esta previsibilidad es defendida desde las editoriales donde hay un marcado interés por respetar las secciones que integran cada unidad y puede ser analizada desde la recepción propia del LT. Efectivamente, el LT construye dos destinatarios, y si bien hasta ahora nuestro trabajo ha estado enfocado en el lector alumno, dicha previsibilidad se piensa para facilitar el trabajo docente, ese otro destinatario directo, que utiliza al LT como herramienta y que encuentra mayor diagramación en posteriores ediciones⁵. Sin embargo, para algunos, la estructuración de

⁴ *Hablamos aquí de aprehender en el sentido filosófico que da la RAE: “Concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar”.*

⁵ *En efecto, en el caso del LT que estamos analizando, se pueden apreciar algunas diferencias entre las secciones que integran los capítulos. Sin embargo, a medida que nos acercamos a publicaciones más recientes, observamos mayor regularidad en su diseño.*

los conocimientos que brindan los LT es bienvenida ya que busca asegurar en los alumnos la familiarización con una disciplina o un campo del conocimiento, para otros, es esa misma estructuración la razón suficiente para rechazar su uso como objeto de aprendizaje (Alzate Piedrahita, 2003).

El capítulo 1 de este ejemplar, se denomina “¿Qué es la literatura?” pero la posible respuesta no resulta de una lectura global del capítulo, sino que lo que aparece como texto de presentación basta y sobra para las preguntas requeridas. Además, es necesario destacar que las respuestas no solo están explícitamente presentadas, sino que aparecen en recuadros o con negrita, de tal manera que el alumno podría responder con solo mirar aquello que, desde el mismo diseño, se resalta. Existen casos en que los mismos subtítulos son la respuesta.

De esta manera, podemos afirmar que aquí prevalece una idea de lector perezoso⁶ (López y Bombini, 1992), que solo debe “rastrear” el texto, y puede responder sin la necesidad de una comprensión global de lo que está leyendo. Esta lógica se repite a lo largo de todo el LT.

A modo de ejemplo, tomamos ese capítulo 1 que se denomina “¿Qué es la literatura?”⁷ y cuya guía de lectura comienza preguntando acerca de cuál es la función del lenguaje que predomina en este tipo de discurso, pidiéndole al alumno que justifique su respuesta. Como dijimos anteriormente, solo se debe rastrear el texto para hallar la respuesta ya que, luego de describir las funciones del lenguaje de Jakobson, aparece el primer subtítulo “La función poética y el lenguaje” y describe.

Con lo cual, la respuesta viene dada desde el subtítulo, se presenta en orden cronológico y es reforzada en el texto principal. Se construye un lector lego que necesita ser guiado en su interpretación. En síntesis, aquí tampoco se pretende que el alumno apele a una apertura de voces y/o que adopte diferentes posturas sobre ciertas cuestiones. El trabajo es hacia adentro, hacia el propio texto: el dador de todas las respuestas.

6 López y Bombini (1992) plantean este concepto de lector perezoso en referencia a aquella literatura pensada para un público juvenil, que supone una lectura amena, cargada de una jerga adolescente, pero que no le provoca al lector ningún tipo de problematización.

7 Estos LT analizados presentan una constante, y es la presuposición de que es necesario conocer la teoría para acercarse a la literatura.

› **La serie Activados de Puerto de Palos y “el lector doble”**

Por último, analizaremos *Literatura 5* de la serie Activados de Puerto de Palos (2013) que se construye como una continuación de la serie Activa, anteriormente citada. En este caso, como hemos advertido, hay un interés por la repetición de secuencias en cada capítulo.

La editora del área de lengua, pues cada asignatura cuenta con un editor específico que luego evalúa su trabajo con el gerente editorial, propone parámetros que se reiteran en cada unidad, y que son dados a los autores, especificando un corpus de obras con las cuales estos deberán trabajar. De esta manera, todos los capítulos presentan un título (pensado por el autor), y secciones denominadas “Punto”, “Contrapunto”, “El texto y la crítica” y “Escritura Activa” que, como dijimos, se reiteran y son planteadas por el editor del área.

Lo que aparece como novedad es que la información paratextual obtiene mucha mayor relevancia en relación, no solo con el diseño del libro en general, sino con el texto principal, en particular. El abundante respaldo teórico que aparece fragmentado en segmento aparte, marca una especialización del saber que se presenta bajo el título “Palabra autorizada”. En este sentido, se muestra un interés por brindarle al alumno un aporte crítico importante. Se eligieron trabajos de Bruner, Eagleton, Barthes, Cortázar, García Márquez y Klein, pensados como intertextualidad del capítulo 0, denominado “La literatura y sus mundos”. Solo este capítulo brinda la posibilidad de un cruce de lecturas, mostrando, si se quiere, una escritura más académica, a partir de sus notas.

Se inicia con el reconocimiento de los géneros literarios, proponiendo, desde el subtítulo, un recorrido que se inicia en Grecia y finaliza en el S. XX. Por cuestiones de limitaciones propias, el LT no puede desarrollar toda una teoría de los géneros que abarque el período enunciado, con lo cual en realidad, ese amplio espectro que se pretende abarcar se resuelve, muy escuetamente, con la revisión de la *Poética* de Aristóteles y los conceptos *bajtinianos* sobre el tema. En forma de paratexto, se incluye, una clasificación de Georg Hegel sin ampliar.

NEOActivados

En el siglo XIX, el filósofo alemán Georg W. F. Hegel (1770-1831) clasificó los géneros literarios del siguiente modo: la *épica* o *narrativa* representa lo moral empleando la forma de la realidad exterior como la novela; la *lirica* (la poesía) expresa lo subjetivo del alma humana y el *drama* (el texto teatral o dramático) une el carácter objetivo de la *épica* y el subjetivo de la *lirica*, como expresión de los motivos interiores que impulsan las acciones de personajes*.

* Hegel, G. W. F., *Lecciones sobre la estética*, Barcelona, Edicions 62, 1989.



la diversidad de textos que circulan dentro de una determinada cultura. Es un modo de clasificación para analizar y comprender los diferentes textos que circulan.

Desde esta concepción, los géneros literarios se han considerado como los distintos grupos o categorías con que podemos clasificar las obras literarias según su contenido y su estructura. Sin embargo, el concepto de género literario no es único ni indiscutible y ha variado a lo largo del tiempo⁸.

De la antigua Grecia al siglo XX

Aún hoy puede resultar útil, para analizar y “agrupar” textos literarios, emplear la primera clasificación en géneros, propuesta por Aristóteles (384-322 a.C.) en su *Poética*, escrita en el siglo IV a. C. Entre otras consideraciones, se establecen las diferencias de géneros teniendo en cuenta quién es la persona que habla: en la *lirica*, se pone de relevancia la figura del poeta y su subjetividad; en la *épica*, se destaca la voz de un narrador y la de los personajes que participan del relato, y en el *drama*, el poeta desaparece y la voz se otorga a los personajes, que son quienes “hablan” en la representación.

Ya en el siglo XX, el lingüista ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975) propuso el concepto más amplio de género discursivo⁸: en cada esfera de la actividad humana se producen textos que surgen de la comunicación concreta y real, es decir, una sociedad produce los tipos de textos que necesita para funcionar (informes, publicidades, cuentos, recetas, etc.). Estos textos, aunque los producen individuos, no son únicos ni inventados cada vez, sino que tienen ciertas formas típicas que presentan temas establecidos, así como también estilos y estructuras predeterminados, de alguna manera, por la sociedad. Bajtín consideró que existen tantos géneros como actividades humanas y los dividió en primarios (aquellos que se relacionan de manera directa con la realidad y lo cotidiano) y secundarios (los que surgen de condiciones de comunicación más complejas). Según Bajtín, los géneros secundarios suelen absorber e incluir géneros discursivos primarios. Por ejemplo, la nove-

Luego, en la página siguiente, se continúa con el problema de los géneros, tomando las posturas de Jean Michel Adam y Ute Heidmann como promotores del concepto de *genericidad*, destacando las posibles clasificaciones a partir del posicionamiento personal frente al texto. Es decir, la *genericidad* puede ser otorgada por el autor, o construida por el lector y/o el editor, respectivamente. El LT no ofrece más detalle de la función de estos “dadores de sentido” del texto. Así, expresiones como *efectos de genericidad* o *efectos de textualidad* son ofrecidas al lector, sin grandes ampliaciones, tan solo se menciona el caso de Charles Perrault (2013: 11).⁸

⁸ Bajo ciertas perspectivas editoriales, ya en 1697, sus textos fueron agrupados bajo el título *Historias o cuentos del tiempo pasado con moralejas*, ofreciéndoles un giro didáctico, lo que explicaría la genericidad del editor, cuando el mismo autor, los había denominado como “Los cuentos de mamá gansa”.

Genericidad: un nuevo concepto

Los investigadores de la lengua Jean-Michel Adam y Ute Heidmann propusieron, a comienzos de este siglo, que cada texto no pertenece por sí mismo a un género, sino que —en el momento de su producción y en el de su recepción— es puesto en relación con uno o varios géneros. A este proceso lo denominan genericidad:

La etiqueta *género* y los nombres de géneros [...] tienen tendencia a reducir un enunciado a una categoría de textos. La *genericidad* es, en cambio, la puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas. Esta puesta en relación se basa en la producción y/o el reconocimiento de efectos de genericidad, inseparables del efecto de textualidad⁹.

INFOActivAdos

El escritor francés Charles Perrault es famoso, fundamentalmente, por sus cuentos, entre los que figuran “Cenicienta”, “El gato con botas” y “Caperucita roja”. Estas historias fueron recopiladas por él a partir de la tradición oral europea, y, en muchos casos, suavizó su crudeza. Estos relatos dieron origen a todo un nuevo género literario: los cuentos de hadas.

Creemos que este LT en particular está pensando en un lector doble, ya que por un lado se proponen, en el cuerpo central del texto, definiciones claras, encorsetadas, que responden a las viejas clasificaciones aristotélicas, hegelianas y bajtinianas respectivamente. Estas se ofrecen bajo una voz despersonalizada (que tal vez podría responder a un fin facilitador), pero que nunca llega a desarrollarse con totalidad y “muere” en la mera enunciación, con consignas de escritura fijadas en este reconocimiento genérico, buscando la depuración de conceptos.

Por otro lado, este corpus de textos propuestos al lector en un segmento aparte, proponen una apertura. Son textos que suponen, entre otras cosas, que la escritura de un texto literario—como bien menciona Barthes— “es la destrucción de toda voz, el blanco y el negro, en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe”, o que el texto “es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (10-11). Lo literario, entonces, aquello que para Eagleton se comprende porque la textura, ritmo y resonancia de las palabras exceden su significado abstraible, y porque entonces constituyen lo no pragmático de la literatura, es aquello cuya forma está definida por aquel que lee y no por la naturaleza de lo escrito. Con lo cual, la experiencia del lector es fundamental para determinar/definir una categorización de la literatura que, en su propia constitución, no le es propia.

Esa apertura de conceptos, que chocaría con las teorías mencionadas en el cuerpo principal, es ofrecida junto a claves de lectura para pensar el texto, entendibles tal vez, para textos más académicos como los de Bruner o Barthes pero poco necesarias en aquellos otros que, bajo un tono ameno y más informal, invitan al debate. 9

9 Es el caso del texto transcrito de Irene Klein: “¿Por qué ese afán de comprender y explicar la narración? ¿Acaso, no basta con que podamos, cada vez que leamos o escuchemos un relato, transportarnos a ese mundo que nos

Entonces, lo que aquí buscamos señalar es que en este caso en particular, se piensa en un lector que se posiciona de diferente manera frente a la información brindada. Por un lado, es aquel que “debe asumir” categorías cerradas que se le ofrecen desde el cuerpo central del texto, sin mayor respaldo teórico o ejemplificación literaria, pero por otro, accede a aquellos textos autorizados, cuya academicidad fluctúa¹⁰, con claves para entenderlos que son propuestas desde el mismo LT y cuyo contenido discute, revé, reflexiona sobre esta categorización de los géneros como conceptos a priori a la experiencia de la lectura.

Entendemos entonces que, por un lado, se ofrece una lectura cerrada, que busca definiciones precisas, aun cuando invita a ampliar lecturas con otros textos. Por otro, una apertura de textos, ofrecida como bibliografía anexa, pero que, en lugar de convertirse en foro de discusión, propone, desde esas claves de lectura, una direccionalidad en la interpretación, aun cuando, algunos de esos textos no presentarían grandes dificultades de comprensión.

En resumen, si bien aquí nos hemos alejado de ese lector pasivo, presentado por el primer manual estudiado, sigue prevaleciendo, en algunos casos, una idea de lector lego, al que se le quita la posibilidad de conclusiones propias, brindándole explicaciones previas, que consideramos, en algunos casos, innecesarias¹¹ y que se distancia, con ese otro lector, que se sugiere en el cuerpo central del texto, donde se le ofrecen conceptos que podrían contar con información adicional. Por otra parte, se invita al lector a una apertura de lecturas pero que, como dijimos, concluyen en una orientación prescindible.

› **A modo de cierre**

No queremos terminar esta ponencia sin reconocer que los LT son producto de su tiempo y responden a una demanda determinada, como tampoco, dejar de considerar el hecho de que su formato, inevitablemente presenta limitaciones. Tal vez sea esta la causa

convoca?” o el caso de Cortázar: “Yo los dejo a ustedes con esta pequeña apertura, sobre el misterio y lo fantástico, para que cada uno apele a su propia imaginación y reflexión”.

10 La academicidad de los textos estaría dada por el renombre de los autores más que por el tratamiento de los temas.

11 Repetimos: esta necesidad solo tendría justificación si sirvieran de apoyatura para enfrentar textos académicos.

primera por la cual, a pesar de sus innovaciones y los distintos procesos editoriales por los que transita, sigue siendo, en cierto sentido, un objeto que marca cierta tradicionalidad de la enseñanza. Aún así, entendemos que será función del docente permitirse ingresar a aquellas zonas donde el LT, por las razones que fueran, no puede llegar. Las respuestas acerca de lo que se entiende por juventud o educación literaria es poco probable (por no decir imposible) que se produzcan desde el libro. De allí que el LT tenga un valor documental y referencial de procesos educativos ya establecidos y oficiales. Aun así, la revisión resulta siempre pertinente, la observación de los viejos libros de texto actualiza discusiones que llevaron, por ejemplo, a Nieto a reconocer que no todo lo que ofrecía el anquilosado manual de Veiravé al que hacíamos referencia debe ser olvidado; que leer literatura en clave histórica tiene mucho de autoritario, pero, sin embargo, “la irrupción del imperio del texto leído como puro presente e independiente del pasado (coarta la idea de) un sujeto social que se coloca respecto de un legado con el que establece relaciones de afiliación o contra el que produce una ruptura” (2011: 45).

Por otra parte, nos sentimos en la obligación de repetir que esas categorías de lector a las que hicimos referencia en nuestro trabajo no son excluyentes. Es decir, sabemos que resultan difusos los límites entre un “lector perezoso” y un “lector pasivo”. Y eso se debe, tal vez, a que, la idea de un lector pasivo, perezoso e incompetente, formó parte de una concepción de la educación que transitó por las escuelas argentinas durante muchos años, y que los LT no pueden dejar de mostrar. Aún cuando el LT del 2013 pareciera mostrar un giro en esta concepción, todavía persisten ciertas características tradicionales, en esa figura de lector doble que hemos intentado demostrar.

La idea propuesta hasta aquí ha sido reflexionar acerca de cómo ciertas decisiones editoriales terminan trazando una idea de alumno-lector que está presente tácitamente a la hora de pensar estos libros. Comenzar a pensar que, aunque el objetivo en el nivel secundario no sea formar críticos ni investigadores literarios, la intención es convertir la literatura en una disciplina donde haya lugar para la discusión de distintas ideas en torno al hecho estético, con la posibilidad de generar escrituras literarias creativas por parte de los alumnos (Castillo, 2005). Siguiendo por esos rumbos, este trabajo es solo un acercamiento, una propuesta de análisis, que intenta poner en diálogo el mundo de la edición en perspectiva histórica, y su relación con las nuevas teorías pedagógicas acerca del modo, no ya de enseñar literatura, sino de, como dice Colomer (2012: 40), lograr una verdadera educación literaria.

Bibliografía

- Blanco, N. (2001). "La dimensión ideológica de los libros de texto". En *Kikiriki Cooperación Educativa*, núm. 61, pp. 50-56.
- Blake, C. y Mathieu, C. (2014). "La escritura ficcional como vía para la reconstrucción subjetiva". En *Tercera Jornada de Extensión del Mercosur*, Tandil, 10 y 11 de Abril. Universidad Nacional del Centro.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Castillo, V. T. (2005). "Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada", *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 21, núm. 46, pp. 102-123.
- Colomer, T. (2012). *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, H. (dir.) y Spregelbud, R. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina, Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto": hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño Dávila.
- Lerner, D. (2002). "La autonomía del lector", *Projeto. Revista de Educação*, vol. 4, núm. 6. Porto Alegre, Brasil.
- López, C. y Bombini, G. (1992). "Literatura Juvenil o el malentendido adolescente". En *Revista Versiones*, año 1, pp. 28-31. Universidad de Buenos Aires.
- Negrín, M. (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. VI, núm. 6, pp. 187-208.
- Nieto, F. (2011). "El lector argentino y la tradición. Apuntes para una didáctica de la historia literaria occidental". En *El Hilo de la Fábula*, núm. 1 (11), pp. 43-57. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/HilodelaFabula/article/viewFile/1965/2991>>.
- Piedrahita, M. V. (2003). "El texto escolar como instrumento pedagógico, partidarios y detractores". En *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 21.
- Tosi, C. (2010). "Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de textos argentinos". *Alabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, núm. 2. Disponible en: <<file:///C:/Users/Congreso/Downloads/Dialnet-ArgumentatividadYPolifoniaEnLibrosEscolaresUnAnali-3628318.pdf>>.
- Tosi, C. (2011). "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos". En *Lenguaje*, núm. 39 (2), pp. 469-500.

Tosi, C. (2012). "El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de textos de educación media (1960-2005)". En Cucuzza, H. (dir.) y Sprengelburd, P. (cod.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

Vommaro, P. (2013). "Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina (1960-2012)". En *Sudamérica*, núm. 2, pp. 92-130.

Libros de texto trabajados:

Alonso et al. (1995). *Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana*. Buenos Aires, Santillana.

Chauvin et al. (2013). *Literatura 5. Desde las lentes realista-mimética y fantástico maravillosa*. Buenos Aires, Puerto de Palos.

Galán et al (2001). *Literatura 3 Argentina/Latinoamericana y Lengua*. Buenos Aires, Puerto de Palos.

Veiravé, A. (1994). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires, Kapelusz.

Aldana Baigorri

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Docente del nivel secundario, terciario y universitario. Se encuentra finalizando la Maestría en Educación de la FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata, en instancia de escritura de tesis, cuyo tema recorre las propuestas de lectura y las políticas editoriales en los libros de textos del período 1995-2015.

Para citar este artículo:

Baigorri, A. (2016). "Procesos editoriales y efectos pedagógicos en la construcción del 'lector' en los libros de texto". En Gómez, M. G., Casanovas, I. y Rico, E. J., *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-987-4019-63-9.