

# El giro intertextual de 2010: continuidades y discontinuidades en la enseñanza de poesía latinoamericana en la provincia de Buenos Aires

María Florencia Capurro

## **El Modernismo latinoamericano como estudio de caso**

Esta investigación tiene como objetivo realizar un estudio diacrónico y comparativo sobre el lugar que ha ocupado la poesía latinoamericana en los manuales escolares de la provincia de Buenos Aires a lo largo de las últimas décadas. Se ha tomado como punto de inflexión la reforma de los planes de estudio de 2010, que fue producto de las modificaciones introducidas por la Ley de Educación Nacional de 2006. Esta nueva reglamentación ponía fin al formato de Educación General Básica (EGB) y Polimodal, e implementaba un sistema de Educación Primaria y Secundaria, ambos de seis años de duración. Comparar los manuales de nivel secundario publicados con posterioridad a 2010 con aquellos utilizados durante la vigencia del Polimodal permite dar cuenta de las continuidades y discontinuidades en la enseñanza de la literatura en general y de la poesía latinoamericana en particular. Para esta investigación, se tomará el Modernismo como estudio de caso y se relevarán los cambios y desplazamientos que se sucedieron en los abordajes didácticos sobre este movimiento literario. La creación de un canon escolar y los crite-

rios de organización que ubican al Modernismo dentro de un recorrido curricular más amplio serán los ejes principales para contrastar las perspectivas pedagógicas previas y posteriores a 2010.

En este trabajo se han seleccionado dos *corpus* de libros de texto para poner en diálogo. Un primer grupo consta de manuales vigentes durante el Polimodal, publicados entre 1998 y 2002, que circulaban en la provincia de Buenos Aires. Las editoriales elegidas fueron Puerto de Palos, Santillana, Estrada, AZ Editora, Aique, Ediciones Colihue, Kapelusz y Longseller.<sup>1</sup> Por otro lado, se conformó un segundo *corpus* de libros, impresos con posterioridad a 2010, de las editoriales con mayor difusión actual –Santillana, Estrada, Estación Mandioca, Kapelusz y Longseller– y se relevó cómo los manuales ponen en funcionamiento el Diseño Curricular para la nueva escuela secundaria.<sup>2</sup> A partir del análisis contrastivo del lugar que ha ocupado el Modernismo latinoamericano en ambos grupos de manuales, fue posible establecer hipótesis de carácter más general sobre la didáctica de la literatura en Buenos Aires y su historia reciente.

### Características del objeto: los manuales escolares

El manual escolar es un artefacto discursivo complejo que se construye simultáneamente sobre decisiones de mercado y lineamientos pedagógicos estatales. La transposición didáctica de saberes eruditos para dife-

- 
1. Es importante destacar que no todas las editoriales publicaron libros para los tres años de Polimodal. Algunas, como Longseller y Kapelusz, editaron “libros temáticos” sin ninguna especificación acerca de los niveles en los que se esperaba su implementación. Otras, como Colihue y Estrada, sacaron a la venta solamente dos libros graduados como Lengua y Literatura I y II. Estas estrategias de mercado influyen sobre la organización del material didáctico, ya que la traducción del diseño curricular al objeto libro se ve afectada por decisiones económicas que exceden el ámbito pedagógico.
  2. Nuevamente, no todas las editoriales elegidas armaron una colección completa para secundaria superior. Solamente Estación Mandioca y Longseller han publicado tres libros, uno para cada año de escolarización. Las ventas de los manuales en nivel superior suelen ser muy inferiores a las de nivel primario y primeros tres años de escuela secundaria. Es por esto que las editoriales muchas veces eligen no elaborar material para niveles avanzados. De esta manera, se hace difícil armar secuencias completas de los recorridos didácticos propuestos por cada editorial ya que muchas veces quedan truncos.

rentes niveles de la escolarización está sujeta a los cambios de paradigma en materia de enseñanza plasmados en las leyes educativas que se suceden y los diseños curriculares vigentes. Sin embargo, los márgenes en los que se inscriben estos libros suelen ser bastante amplios y las decisiones editoriales sobre qué material incluir y cómo construir conocimiento reflejan posiciones enunciativas propias que definen perfiles editoriales diferentes.

En términos genéricos, el objeto manual debe leerse como un texto de carácter liminar, que se posiciona en los límites del discurso literario y el escolar. Los efectos de la transposición didáctica son analizados por Diego Bentivegna en su libro *La eficacia literaria* (2018). Allí sostiene que “los manuales operan como parte de una máquina letrada que hace del conjunto de lo legible un subconjunto *enseñable*, es decir, más acotado, más modélico y también [...] más homogéneo y menos conflictivo” (2018: 10). Qué es lo *legible* y qué es lo *enseñable* varía en cada momento histórico, aunque algunos lineamientos persisten de manera enquistada como bases ideológicas de ambos discursos.<sup>3</sup> Además, en tanto colección de textos fragmentados y organizados, el manual escolar implica la apropiación de otros enunciados –en este caso literarios– que deben dialogar dentro del libro de manera orgánica y didáctica. Esto supone dos cuestiones: la conformación de un canon escolar y la producción de efectos de *genericidad* (Adam y Heidemann, 2004) a partir del contacto de los fragmentos dentro de la totalidad.

Si bien el problema del canon literario excede el ámbito escolar, los manuales contribuyen a su consolidación a partir de la difusión de ciertas obras y autores por sobre otros. Noé Jitrik (1996) sostiene que el canon literario es algo más y algo menos que la “tradición” ya que, aunque está atado a una memoria cultural, responde a códigos previamente consagrados. El discurso de la escuela –expresado en manuales y antologías literarias– opera como un dispositivo de legitimización estatal

---

3. Ciertos ideologemas persistentes son aquellos vinculados al canon escolar y los contenidos mínimos. Un ejemplo fundamental es la pervivencia de *Martín Fierro* como texto ineludible tanto para la literatura argentina como para la escolarización de los ciudadanos de nuestro país.

de gran alcance que permite fijar un *corpus* de textos como centrales para una sociedad. Los libros escolares crean representaciones sobre qué literatura es “esencial” para la construcción de un lector competente y reproducen ideas hegemónicas sobre la conformación de la ciudadanía a partir de la dicotomía literatura nacional versus literatura universal. Sin embargo, también pueden ser un espacio de disputa política para el ingreso de textos marginales y contribuir a la ampliación del canon tradicional.<sup>4</sup>

Sobre la producción de efectos de genericidad en los manuales escolares de literatura, es posible afirmar que en estos opera una fuerza cohesiva que ordena y dispone una serie de fragmentos provenientes del discurso literario. Este fenómeno provoca recategorizaciones genéricas sobre el material citado. Entendemos la genericidad como una forma abierta y dinámica de pensar los géneros discursivos, que suspende la mirada tipológica y propone entender los textos en tensión y no dentro de categorías estancas. Los efectos de genericidad se pueden pensar en tres planos: el de la producción –a través de las posibles reescrituras que son analizadas por la crítica genética–, el de la recepción –producido a partir de las múltiples lecturas que modifican la interpretación del texto– y el de la edición –ya que las sucesivas publicaciones introducen modificaciones peritextuales y/o textuales que condicionan en profundidad la lectura (Adam y Heidemann, 2004)–. En el caso de los manuales de literatura, los efectos de genericidad sobre el material citado se dan en los últimos dos planos. Por un lado, la disposición de los fragmentos literarios dentro del libro restringe, desde la edición, cómo se deben leer dichos textos: por ejemplo, las unidades temáticas sugieren dentro de qué géneros o movimientos estéticos se los debe englobar y, por lo tanto, cuáles son los aspectos de las obras sobre los que se debe prestar espe-

---

4. Antonio Gramsci (2013) plantea una reflexión sobre las lenguas y las literaturas nacionales en términos de hegemonía cultural. Para este autor, las normas lingüísticas fijadas tanto en el ámbito escolar como en el literario constituyen un acto político que revela las relaciones hegemónicas de un determinado momento histórico. Desde esta perspectiva, el manual escolar constituiría un espacio privilegiado para el estudio glotopolítico a partir de las nociones de norma y canon.

cial atención.<sup>5</sup> A su vez, las lecturas propuestas para los textos literarios desde dispositivos pedagógicos condicionan la recepción de la literatura por parte de los alumnos (y los docentes), y subordinan la reflexión literaria a lecturas previamente consagradas.

## Breve historia de los manuales argentinos

El género manual tiene una tradición que se remonta al siglo XIX y fluye en paralelo con la conformación del sistema educativo en la Argentina. En las primeras décadas luego de la independencia, es posible rastrear tensiones entre modelos de enseñanza de corte *retórico* e *historicista*. La propuesta de índole retórica se asocia a un canon de lecturas universales abierto a tradiciones por fuera de la hispánica y apela a la construcción de un estudiante capaz de reproducir diferentes géneros desde su bagaje como lector. El modelo historicista, por su parte, se ancla en un canon nacional y en la construcción de una literatura argentina que se despliega diacrónicamente y se sostiene sobre la tradición hispánica como aparato de legitimación. Ambas propuestas de manual construyen sobre el texto literario dos imágenes distintas. La primera apela a su carácter *monumental*, en tanto los libros operan como modelo a imitar, mientras que la segunda se enfoca en su carácter *documental*, ya que la literatura permite reconstruir un pasado en calidad de fuente histórica (Bentivegna, 2018).

Las disputas entre un modelo y el otro se resuelven en favor del historicista hacia la década de 1930, cuando se estabilizan los diseños curriculares y, con ellos, el canon escolar. Esta forma de pensar la historia literaria se basa en la idea de la analogía, ya que la literatura reproduce el

---

5. Por ejemplo, en la poesía del Modernismo en los manuales escolares, los textos de Martí en algunas oportunidades sirven para ilustrar el género lírico en general, mientras que en otros momentos funcionan como representación del discurso latinoamericanista. En el caso de Alfonsina Storni, sus escritos suelen reunirse con otras plumas femeninas para establecer lecturas sobre el rol de la mujer; pero, a la vez, pueden aparecer como ejemplos de la vanguardia en la Argentina en diálogo con otros autores masculinos.

conjunto de circunstancias históricas en las que está inmersa. Sin embargo, el discurso de los manuales

suele minimizar las relaciones a menudo conflictivas entre un texto y sus contemporáneos, es decir, el estado del campo literario en un momento determinado de su historia [...] [;] los manuales de matriz historicista presentan un panorama legítimo, sistematizado y depurado de grandes conflictos del pasado literario nacional. (Bentivegna, 2018: 203)

Este modelo se perpetuó durante casi el resto del siglo hasta la década de 1980, momento en que la institución escolar entra en crisis. En su libro de 1989, *La trama de los textos*, Gustavo Bombini realizó un análisis sincrónico de los materiales didácticos que circulaban. Su postura crítica sobre un canon literario estático y la organización del material a partir de criterios históricos da cuenta de la caída del paradigma vigente hasta el momento:

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. En todos los casos, la elección de los incluidos en las distintas salas del museo está condicionada por una cantidad de leyes y mediaciones [...]. Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización; la ley de canonización rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que ha sido incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la consagración [...] [;] en el manual está toda la literatura y la enseñanza de la literatura se homologa a la enseñanza de la historia de la literatura. (1989: 8-16)

Tras este análisis, Bombini propone la inclusión de categorías teóricas que permitan el estudio de textos de manera crítica, donde la literatura sea considerada una disciplina independiente de la historia del pensamiento con conceptos propios. Este autor observa que en los manuales no se piensa el problema de la especificidad literaria ni se discuten otros conceptos teóricos como “autor”, “historia”, “movimientos”, “contextos”, “géneros” o “forma/contenido” (Bombini, 1989).

La carencia de categorías de análisis y problemas específicamente literarios en la enseñanza de nivel medio no es subsanada en las siguientes décadas a pesar de que se sucedieron varias reformas educativas. Mora Díaz Súnico (1997) analiza el enfoque didáctico de los años posteriores a partir de la Ley Federal de Educación de 1993. Su reflexión trabaja con la noción de “placer de la lectura” tomada por el discurso pedagógico de forma literal sin indagar en una reflexión crítica de la propuesta de Roland Barthes. Este ideal circulaba en el ámbito educativo como aparente forma de acercamiento democrático a la literatura, ya que se debía lidiar en el aula con la problemática de un estudiantado que no se constituía como lector independiente del ámbito escolar. Para Díaz Súnico, el nuevo enfoque didáctico se posicionó en el lugar exactamente opuesto al historicista. Se buscaba un deliberado alejamiento del canon escolar tradicional y se proyectaba como fin último un espacio donde el estudiante encontrara placer en la lectura. Esta lógica de sometimiento de la literatura al placer en pos de generar una democratización en el acceso a los textos encierra una contradicción: profundiza las diferencias entre los intelectuales y los no especialistas, ya que dentro del marco de la escuela no se otorgan las herramientas necesarias para que un alumno desarrolle competencias lectoras suficientes que le permitan comprender textos complejos de manera autónoma. De esta forma, es posible rastrear cómo, a lo largo de los años y de diferentes diseños curriculares, la teoría y la crítica literaria han quedado relegadas en el ámbito de la enseñanza de la literatura en nuestro país.

### **Manuales de Polimodal: tensiones entre historicismo y otras formas de organización**

En el contexto del sistema de EGB y Polimodal, propuesto tras la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993, se elaboraron nuevos planes curriculares para el área de Lengua y Literatura de nivel medio. Estas modificaciones motivaron la producción editorial de materiales para la escuela secundaria que contaran con formas de organización diferentes a la tradicional de corte historicista. Los diseños curriculares

de Polimodal presentan la característica de estar diferenciados en cinco orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales; Arte, Diseño y Comunicación; Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción de Bienes y Servicios. En todos los casos se trata de un ciclo de tres niveles con diferentes cargas horarias y materias específicas. Sin embargo, el área de Lengua y Literatura se mantiene constante en las cinco orientaciones. Los diseños son idénticos y es por ello que los manuales elaborados durante ese período no distinguen para qué tipo de escuela fueron formulados.

Sobre los contenidos literarios, se hace referencia a una división genérica en la que se contemplan textos narrativos, líricos, dramáticos pero también ensayísticos y periodísticos. A su vez, para cada año se propone la enseñanza de diferentes competencias y herramientas de corte teórico. En el caso de la poesía se observa la siguiente secuencia:

[Primer año] La poesía. Características formales, fónicas y espaciales. El verso, la métrica, la onomatopeya, la aliteración. Juegos fónicos. La significación. La interpretación. Juegos de sentido. Las figuras: metáfora, comparación, metonimia, hipérbole. Repertorio de poesía clásica y contemporánea, cancionero popular y de autor, regional, nacional, latinoamericano, español y universal [...] [Segundo año] La poesía. De las formas prefijadas a la experimentación formal. Rupturas del código. Des-gramaticalización del lenguaje. Combinaciones icónico-lingüísticas. Movimientos y escuelas. Comprensión, análisis y producción de textos poéticos. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 1999)

Sorprendentemente, en el último año de Polimodal, no se menciona el género lírico. Es interesante destacar que en esta propuesta desaparece una posible secuenciación histórica rígida, ya que no hay una graduación de los materiales en sentido cronológico. Por otro lado, si bien se observa una dinamización del canon literario, ya que la elección de las lecturas específicas quedan a criterio del docente, las categorías de literatura nacional, española y universal siguen vigentes como representaciones que clasifican el material literario. Finalmente, aunque pareciera que

se privilegia una organización basada en categorías formales o genéricas, se pueden identificar tensiones con paradigmas anteriores. Compárense los temas de primer año antes citados con las fundamentaciones de dicho plan de estudio:

Se privilegia que los análisis de los textos literarios no sean exclusivamente formales, sino que refieran al contexto sociocultural de la obra y del autor, al movimiento en que se inserta, a la época en que fue realizada y en la búsqueda de interconexiones entre las lecturas y reelaboraciones no solo literarias sino por medio de otros lenguajes (cine, plástica, música, televisión, etc.), en distintos tiempos y espacios. (*ibid.*)

Dados estos diseños curriculares ambiguos, las disputas por la apertura del canon y las nuevas formas de organizar la enseñanza de la literatura se ven plasmadas en los manuales vigentes durante el Polimodal. A pesar de que desde el Estado provincial se sugiere un recorrido que dista de ser diacrónico, varios sellos editoriales mantienen esa estructura. Otros, por el contrario, organizan el material literario desde criterios genéricos y/o temáticos. A su vez, las nociones de literatura nacional, regional, española y universal aparecen como formas de distribución del material de manera graduada, aunque esta pauta ya no figure en el Diseño Curricular.

Dentro del grupo de manuales que aún mantienen una organización historicista, se encuentran las editoriales Puerto de Palos (con tres libros titulados *Literatura 1: universal*, *Literatura 2: europea y norteamericana* y *Literatura 3: argentina y latinoamericana*), Santillana (también con tres libros: *Literatura universal conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*; *Literatura española conectada con literatura universal*, y *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*)<sup>6</sup> y Ediciones Colihue (con dos libros llamados *Tomo la pala-*

---

6. La secuencia de Santillana es compleja de interpretar, ya que los libros no aparecen graduados ni hay referencias para saber a qué año corresponde cada uno. Probablemente esto responde a alguna estrategia de mercado que tiene en cuenta la mayor libertad con la que contaba el docente para elegir las obras y temas a trabajar dentro del aula.

*bra. Lengua y Literatura I y II*). Por otro lado, editoriales como Estrada, Aique y AZ elaboraron libros bajo criterios genéricos que graduaron por año, mientras que Kapelusz y Longseller publicaron pequeños cuadernillos temáticos sin referencia a los ciclos lectivos correspondientes. Es interesante destacar que, en los títulos de los libros de este segundo grupo, coexisten representaciones sobre la literatura nacional y universal con las nuevas formas de pensar lo literario en relación con los discursos sociales. Obsérvese en este sentido el caso de Estrada, que identificó sus libros como *Lengua y Literatura I: Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*; y *Lengua y Literatura II: Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*.

En relación con estos dos abordajes posibles –el historicista y el genérico–, si se rastrea la poesía del Modernismo latinoamericano como caso, es posible observar dos formas completamente disímiles de abordar la temática. Por un lado, hay un grupo de libros que ubican el Modernismo bajo la intersección de “lo latinoamericano” y el fin del siglo XIX, y otros que lo enmarcan dentro de los estudios sobre el género lírico. Sin embargo, el canon de autores y las obras elegidas son muy parecidos en todos los manuales.

Puerto de Palos y Santillana realizan propuestas similares para estudiar este movimiento estético.<sup>7</sup> En el primer caso, el Modernismo es estudiado en el libro correspondiente a tercer año –*Literatura 3: argentina y latinoamericana*– y se lo enmarca dentro de una secuencia histórica y un espacio geográfico concretos:

La afirmación de la literatura latinoamericana comenzó a fines del siglo XIX con el surgimiento de una nueva forma expresiva más audaz, original y cosmopolita que se llamó Modernismo. La mayoría de los autores de este movimiento reivindicaron el legado cultural colonial como parte del cuerpo

---

7. Ediciones Colihue no incluye el Modernismo en su secuencia didáctica y por eso no forma parte de nuestro análisis. En su recorrido privilegia textos propios de la literatura universal en detrimento de la literatura argentina y latinoamericana.

latinoamericano frente al avance cultural norteamericano. Lo que buscaron fue una renovación del lenguaje y una nueva forma de expresión que diera cuenta de lo latinoamericano como diferente de lo sajón y de lo hispánico. En este sentido, exploraron las raíces latinoamericanas con el fin de hallar el basamento ideológico para el desarrollo de sus pueblos [...] [;] los escritores que surgieron durante este período y que se identificaron como modernistas fueron también “modernos”, en el sentido de haber celebrado este nuevo modo de vida, de haberse percatado de esa transición –de una sociedad colonial a otra liberal– y de intentar, en consecuencia, la búsqueda de la renovación y de la originalidad en las formas de expresión. (Galán y otros, 2001: 118-122)

Entre los autores y las obras elegidos para ilustrar el Modernismo figuran el ensayo “Nuestra América”, de José Martí; “Sinfonía en gris mayor”, “A Roosevelt” y “Lo fatal”, de Rubén Darío; y “Nocturno III”, de José Asunción Silva. A su vez, es interesante destacar que a lo largo del capítulo se realizan numerosas líneas de tiempo que fijan las fechas de publicación en relación con eventos históricos de los países latinoamericanos. Sin embargo, en sintonía con la propuesta del Diseño Curricular, al final del capítulo hay una sección titulada “Textos en diálogo” que permite establecer relaciones intertextuales con obras de otras épocas; en este caso, se vinculó el Modernismo latinoamericano con una canción de Silvio Rodríguez. Por su parte, Santillana dispone este movimiento literario en su libro *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*. Como dispositivo explicativo, recurre también a líneas de tiempo que relacionan los hechos literarios con fechas históricas y nuevamente se define el Modernismo desde su relación directa con las ciudades latinoamericanas y los cambios sociales del fin de siglo:

En este capítulo se estudia una literatura finisecular (la del siglo XIX) que, sin embargo, ha sentado las bases de la literatura del siglo XX [...]. El Modernismo acompañó el proceso de urbanización de las ciudades americanas [...] [;] se ancla en Buenos Aires en pleno proyecto de la Generación del '80. (De Luca y Di Vincenzo, 1998: 86-91)

Entre los autores elegidos están Darío, Martí y Lugones, cuya producción se relaciona con la obra de Baudelaire, Verlaine y Rimbaud.

Dentro de la propuesta organizativa en términos genéricos, cada perfil editorial optó por alternativas muy disímiles.<sup>8</sup> Aique, por ejemplo, se guía exclusivamente por criterios de género e incluye solo un capítulo dedicado a la poesía en su libro *Lengua y Literatura I*. En este, defiende la importancia de la noción de género como eje:

Cuando definimos los géneros discursivos, destacamos un aspecto esencial: su relativa estabilidad. Este es, también, el caso de la poesía. A lo largo de su historia, el género poético ha sufrido muchísimas variaciones. Pero, al mismo tiempo, ha reiterado con persistencia algunos rasgos que nos permiten seguir utilizando la denominación de “poesía” para agrupar un conjunto vastísimo de textos orales y escritos [...] [;] sería imposible –por una cuestión de espacio– señalar todas las variaciones que se produjeron en el desarrollo del discurso poético desde, por ejemplo, las primeras poesías griegas hasta los últimos libros de poesía argentina. Por otra parte, nuestro propósito no es referir la historia de la literatura ni de la poesía sino, en todo caso, caracterizar el género. (Atorressi y otros, 2000: 139)

Por su parte, Estrada también formula un capítulo exclusivo para el eje de la noción de poesía, pero acota el *corpus* a la vanguardia. Aunque realiza una descripción histórica del comienzo del siglo xx, la explicación no se centra en la historia, sino en un concepto central que organiza el material: la noción de imagen.

Vivimos en un mundo de imágenes. En la televisión, en las revistas, en el cine, en la ciudad que recorreremos todos los días [...] ¿Por qué los poetas usan imágenes con frecuencia? [...] Podríamos responder que en las imágenes el poeta ejercita la imaginación con palabras y descubre o inventa nuevas relaciones con el mundo. (Aguilar, 2000: 150)

---

8. Son tan diferentes los recorridos que incluso Longseller no menciona el Modernismo latinoamericano en ninguno de sus nueve cuadernillos temáticos, mientras que AZ Editora cuenta con ejemplos de autores latinoamericanos finiseculares en sus tres libros graduados.

En este libro, el Modernismo latinoamericano aparece mencionado solamente en la antología literaria que se reserva para el final como material complementario.<sup>9</sup> Entre los autores citados reaparecen Darío, José Asunción Silva y Martí.

Finalmente, la editorial AZ le dedica un capítulo a la poesía latinoamericana del siglo xx en relación con otras artes, como la pintura. La sección se titula “La poesía lírica, el manifiesto, el antidiscurso”. Su fundamentación plantea que “una recorrida por la poesía y el arte del siglo xx permite tomar contacto con posiciones transgresoras, multiformes y de contenidos novedosos vigentes hasta la actualidad” (Marsimian, 2001: 123). En este capítulo, se contrasta “Sonatina”, de Darío, con “Croquis en la arena”, de Gironde, y se hace alusión al Modernismo y la vanguardia para poner las estéticas en diálogo, aunque no hay referencias a fechas o líneas de tiempo que ayuden a comprender la sucesión histórica. Por otro lado, textos de Darío, Martí y Alfonsina Storni figuran en los otros dos libros de la colección como ejemplos de poemas agrupados por criterios genéricos y no históricos.

Este recorrido por un *corpus* de manuales vigentes durante el Polimodal revela cómo ideologemas propios del historicismo actuaban dentro de los criterios organizativos del material pedagógico, aunque estuvieran ausentes en el Diseño Curricular. Por otro lado, maneras alternativas de organización –como los criterios genéricos– estaban aún en proceso de formación y los márgenes en los que se inscribieron las diferentes editoriales fueron amplios y diversos. El canon escolar se mantuvo relativamente estable, lo que se demuestra a partir de la repetición de los mismos autores consagrados del Modernismo de un libro a otro y la ausencia de plumas menos conocidas, que podrían haber ingresado tras la promulgación de la Ley Federal de Educación de 1993.

---

9. Es interesante destacar que el Modernismo es nombrado como hispanoamericano y no como latinoamericano. En este sentido, es posible reconocer una postura ideológica diferente respecto de las concepciones sobre América Latina que las del resto de las editoriales.

## Manuales de Educación Secundaria: cosmovisión e intertextualidad

La reforma del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, correspondiente al cuarto año de ese nivel y vigente desde 2010, introduce cambios centrales respecto del paradigma anterior. La organización de la materia Literatura se piensa a partir del concepto de *cosmovisión*:

Para cada año se propone un recorte del *corpus* siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. De esta manera, el docente deberá remitirse a ese *corpus*, donde predomina un grupo de *visiones* o *cosmovisiones* vinculadas entre sí y que funcionan a modo de recorte de los textos del año [...]. Así, las *cosmovisiones* funcionan como criterio de selección del corpus de textos de cada año y las *prácticas del lenguaje* permiten orientar el tratamiento áulico de esos textos: el modo en que se leen, se escriben, se estudian, se socializan, entre otras cosas. Según Teresa Colomer, los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas que aquí se denominan *cosmovisiones* [...]. El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 14-15; destacados en el original)

Como se puede apreciar, el diseño, por un lado, privilegia un canon formado por textos escritos en lengua española y organiza el material literario con un criterio nacional o regional: “literatura española, latinoamericana y argentina”, lo que reproduce la tradicional división del modelo historicista y que aún persistía durante el Polimodal. Por otro, el concepto de cosmovisión no es definido con claridad, sino que se lo vincula intuitivamente con los conceptos de poéticas o lecturas. Bajo el subtítulo “¿Por qué se eligió esta organización de las cosmovisiones para cada año?”, el Diseño explica:

Todo recorte de contenidos conlleva cierta arbitrariedad. El énfasis para la elaboración de este diseño curricular estuvo asentado en poder imprimirle

una lógica determinada a dicho recorte. Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 15-16)

En esta cita se introducen algunas de las cosmovisiones: realista, fantástica, vanguardista. Párrafos antes se alude a la épica y la trágica. Ahora bien, ¿cuál es la definición de *cosmovisión*? El Diseño Curricular no cuenta con bibliografía de referencia que permita consultar de dónde se toma este concepto, el cual no pareciera provenir del campo de los Estudios Literarios.<sup>10</sup>

---

10. Si bien en el Diseño Curricular se menciona a Teresa Colomer, el artículo que se cita como fuente no utiliza el concepto de cosmovisiones como categoría teórica. El texto ministerial toma como referencia un fragmento en el que se alude a la concepción de la literatura como “género segundo” desde una perspectiva bajtiniana clásica. Esta autora sostiene que el texto literario es un “discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los ‘géneros primeros’–, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo” (Colomer, 2001: s/p). En este sentido, la literatura reelabora géneros primarios de forma que los vuelve interpretables dentro de una red semiótica más amplia. Sin embargo, la idea de cosmovisión está ausente en la propuesta de Colomer y no aparece otra bibliografía que respalde este concepto como categoría central para la propuesta pedagógica.

Las consecuencias de un estudio literario organizado en cosmovisiones lleva a una reorganización del canon, del orden con que se estudiarán los temas y de las categorías de análisis que profundiza aquello que se estaba gestando durante la vigencia del Polimodal. En primer lugar, si el criterio de organización no es histórico ni nacional, los textos pueden establecer diálogos entre sí más allá de sus fronteras temporales, espaciales y genéricas. Esta forma de acercamiento al material literario parece responder a los estudios en Literatura Comparada, ya que se trata de establecer vínculos entre obras literarias de diferentes autores, períodos o movimientos estéticos. Para el comparativismo, la puesta en relación de textos de momentos históricos e inscripciones nacionales diferentes permite estudiar la literatura por fuera de los límites que imponen las posturas historicistas-nacionalistas y así elaborar nuevas hipótesis (Gramuglio 2009: 377). Este gesto es similar al cambio de enfoque realizado por el Diseño Curricular de 2010. Sin embargo, las categorías teóricas de trabajo no son las mismas, ya que la noción de cosmovisión está ausente dentro de los Estudios Literarios. Por otro lado, el Diseño Curricular hace alusión a la categoría de intertextualidad en el apartado “Orientaciones Didácticas”.

Al igual que en 1er, 2do y 3er año, en los años superiores se propicia la intertextualidad; es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan dialogar con otras obras de diferentes autores, épocas y nacionalidades (tanto como de otros lenguajes artísticos). Esto significa que existe una apertura desde las obras escritas originalmente en nuestro idioma, hacia las obras pertenecientes a la literatura universal. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010: 25)

Sin embargo, no hay bibliografía teórica que defina con exactitud qué se entiende por intertextualidad. De esta forma, esta categoría crítica propia de la narratología, aunque fundamental para la propuesta pedagógica de 2010, está enunciada de manera intuitiva y no de forma

precisa en el Diseño Curricular.<sup>11</sup> A su vez, no se abandona completamente la idea de literatura nacional, ya que en el Diseño privilegia un *corpus* en español sobre uno traducido.

Para este nuevo criterio de organización, que sale de los límites histórico-nacionales, cabe preguntarse qué lugar tiene la poesía del Modernismo y el Posmodernismo latinoamericano, con qué obras y autores se la ejemplifica y con qué otros textos dialoga. Desde estas incógnitas se podría observar si se han producido modificaciones respecto del modelo anterior. A partir del relevamiento del *corpus* de manuales vigentes, se verifica que el Modernismo latinoamericano aparece inmerso dentro de cualquiera de los niveles propuestos por el Diseño Curricular y, por lo tanto, dentro de todas las cosmovisiones posibles: trágica, realista, fantástica e incluso de ruptura. Así, la poesía latinoamericana de fin de siglo dialoga con diversos autores según cómo se la estudie.

En Santillana no se trabaja con Modernismo o Posmodernismo latinoamericano como movimiento estético.<sup>12</sup> Sin embargo, aparece un fragmento de un texto de Rubén Darío, “Thanatopía”, en relación transtextual bajo el apartado “Textos en diálogo” del capítulo “La cosmovisión fantástica” del libro de quinto año para compararlo con obras de Bécquer (Avendaño y otros 2011).

En el capítulo de poesía del libro de Kapelusz, bajo el subtítulo de “Poesía contemporánea”, se habla de las vanguardias históricas, pero jamás se mencionan las estéticas del Modernismo o Posmodernismo latinoamericano. Para ejemplificar la poesía contemporánea se utilizan poemas de Alfonsina Storni, Oliverio Girondo y César Vallejo. Sin

---

11. Genette (1982) define la *transtextualidad* o transcendencia textual del texto como todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos. Dentro de esta categoría incluye, entre otras, la *intertextualidad* –definida como alusión o cita–, la relación del texto con otros de su género –*architextualidad*– y las relaciones entre una obra y su reformulación o parodia –*hipertextualidad*–. Estas sutilezas, que refieren a diferentes formas en las que se vinculan los textos, están ausentes en el Diseño Curricular, donde se utiliza el término *intertextualidad* de forma arbitraria para definir cualquier vínculo entre distintos textos literarios.

12. Santillana privilegia autores peninsulares para ejemplificar la poesía, como García Lorca, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado.

embargo, el libro cuenta con un capítulo final de historia de la literatura, que realiza un resumen desde la Antigua Grecia hasta el siglo *xxi* en una gran línea de tiempo. Allí se encuentra un apartado dedicado al Modernismo latinoamericano. En él se menciona como sus autores centrales a Martí, Darío, Del Casal, Gutiérrez Nájera y Asunción Silva, aunque no hay obras disponibles (Vassallo y otros, 2012). Este libro debería corresponder al cuarto año del nivel secundario, pero, dado que no hay otros disponibles para la misma colección, no es posible saber bajo qué cosmovisión se estudiaría el Modernismo.

Por su parte, la editorial Estación Mandioca dedica un capítulo a la poesía latinoamericana en *Literatura vi*, bajo el título “Formas de ruptura en Latinoamérica”. Allí incluye el Modernismo y la poesía de vanguardia. Como ejemplos de poesía modernista figuran un poema de Martí, “Príncipe enano”, uno de Julián del Casal, “En el campo”, y tres de Rubén Darío: “Sonatina”, “Yo persigo una forma” y “Lo fatal”. La poesía de vanguardia incluye poemas de autores como Vallejo, Gironde y Huidobro (Sampayo y otros, 2016). Este libro corresponde al sexto año de secundaria. Los autores y obras contenidas en el capítulo no reaparecen en ninguna otra cosmovisión ni son analizados bajo otro enfoque.

La editorial Estrada menciona el Modernismo en sus dos libros y, por lo tanto, lo incluye dentro de las cosmovisiones mítico-trágica y realista-fantástica. En el primer caso, el eje que engloba a este movimiento es “la mujer”. Allí aparecen en diálogo Alfonsina Storni y Delmira Agustini, pero el bloque que las abarca es aún más heterogéneo: aparecen textos de Sor Juana, Alejandra Pizarnik e incluso el cuento “Circe”, de Cortázar. Luego, en el bloque quinto, titulado “Las pasiones”, figura una sección dedicada a Leopoldo Lugones. Finalmente, Agustini y Lugones son retomados en el “*Dossier de literatura por movimientos*” –capítulo final que trata de organizar las lecturas en una línea de tiempo–, en un apartado dedicado a Modernismo latinoamericano. Allí se considera a Lugones como representante del movimiento en la Argentina en diálogo con Darío, Martí, Nervo y Rodó (Crocí, Groppo, Isola y Paz, 2010). El libro para quinto año contiene prosa de Martí (fragmentos de sus diarios) en contraste con *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh, en un

eje llamado “Las Revoluciones”. En esta sección se trabajan otros autores como Orwell y Carpentier. En el *dossier* final se vuelve a retomar el Modernismo latinoamericano y se menciona a Darío como mayor exponente (Croci, Groppo, Isola y Paz, 2010).

Por último, la editorial Longseller trabaja especialmente el Modernismo latinoamericano en el capítulo seis del libro *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos* –correspondiente a cuarto año y a las cosmovisiones mítica, épica y trágica– bajo el título “Poesía española del siglo xx”. Las lecturas que inician el capítulo corresponden a poemas de Antonio Machado y de Juan Ramón Jiménez. Le siguen una página de biografía de ambos poetas y una de contexto histórico, social y cultural. Una página completa se dedica al “Contexto literario”. En ella se caracteriza, primero, el Modernismo considerando los rasgos poéticos de su máximo representante, Rubén Darío; luego, la Generación del 98 asociada con la rama ética del Modernismo latinoamericano. El libro cierra con actividades complementarias; las dos últimas de las ocho totales reproducen “Sonatina” y “Lo fatal”, de Darío, y proponen tareas de análisis (Centrón y De Haro, 2016). En el libro *Literatura III* –correspondiente a las cosmovisiones alegóricas, cómicas, de ruptura y experimentación–, figura un capítulo completo dedicado a la poesía latinoamericana de vanguardia donde se incluyen textos de Gironde y Vallejo en diálogo con poemas de Borges (Centrón, 2013).

Al comparar los manuales, es posible observar cómo los autores y los poemas muchas veces se repiten y, por lo tanto, el canon escolar sigue vigente a pesar del nuevo enfoque comparatista. Por otro lado, las variaciones de un libro a otro se dan a partir del eje de lectura con que se trabajan los textos. El Modernismo y el Posmodernismo latinoamericanos no solo aparecen inmersos dentro de cualquier cosmovisión y nivel propuesto por el Diseño, sino que también pueden estar en diálogo con autores muy diferentes. Además, es interesante destacar que, dado que los libros proponen capítulos no organizados por un criterio histórico, se deben buscar otras estrategias para reponer información y dar contexto a las obras, tales como los *dossiers* de historia de la literatura y las líneas de tiempo. A su vez, se utilizan los nombres tradicionales

de los movimientos estéticos como Generación del 27, Generación del 98, Siglo de Oro español, Barroco de Indias, Romanticismo, Modernismo latinoamericano, que recuperan ideologemas histórico-nacionalistas.

## **Comparación y resultados finales**

A partir de este análisis comparativo entre los manuales escolares producidos durante la vigencia del nivel Polimodal y los que están vigentes en la actualidad, es posible extraer una serie de conclusiones sobre la historia de la didáctica de la literatura en provincia de Buenos Aires. En primer lugar, dado que los diseños curriculares han elaborado propuestas para el estudio de la literatura que se alejan cada vez más del modelo historicista, los manuales han respondido con la elaboración de materiales organizados bajo otros criterios, como los genéricos y temáticos. Esto ha permitido que los fragmentos literarios contenidos dentro los libros escolares dialoguen de manera dinámica por fuera de sus límites históricos.

Sin embargo, esta dinamización de los materiales no ha producido una apertura tan radical del canon. Las posibles disputas políticas por la aparición de nuevos autores dentro de los libros escolares se reducen a la inclusión de algunos textos provenientes de la literatura contemporánea, pero en el caso del Modernismo las obras y nombres consagrados se repiten a lo largo de las décadas y bajo diferentes planes de estudio. Darío, Martí y Lugones son los más mencionados, mientras que las autoras mujeres, como Delmira Agustini, por lo general están ausente en el discurso escolar.

Por otro lado, la organización, tanto en términos genéricos para el Polimodal como por cosmovisiones para la escuela secundaria vigente, ha promovido una dinamización de las lecturas y, por lo tanto, la poesía del Modernismo latinoamericano puede ser estudiada desde casi cualquier perspectiva y enmarcarse dentro de las secuencias didácticas de cualquier año de escolarización. Los y las estudiantes de nivel medio trabajan con varios géneros, autores y contextos de manera transtextual. De esta forma, egresan sin un panorama claro de la historia de la literatura

y, aunque han desarrollado la capacidad de poner en diálogo obras, carecen de algunas nociones básicas para armar ejes de comparación. En contadas ocasiones se le propone al alumnado un panorama claro de las categorías de análisis propias de la literatura latinoamericana de fin de siglo como la modernización literaria, la profesionalización del autor en la prensa periódica, las figuraciones urbanas en el contexto de la modernización de las ciudades y la construcción de una voz propiamente latinoamericana. Aquellos perfiles editoriales que lo mantienen recurren a elementos del modelo historicista previo.

En conclusión, si se retoma la tesis de Bentivegna sobre los manuales que abordan la literatura del siglo XIX, es posible observar que la disputa por la hegemonía sobre el discurso escolar sigue oscilando entre modelos historicistas y genéricos. En estas últimas décadas, se ha producido un alejamiento de las visiones documentales de los textos y nuevamente se esperan lecturas vinculadas con el carácter modélico de las obras literarias. Sin embargo, si para los antiguos modelos de corte retórico los textos literarios incluidos en los manuales cumplían una función monumental y se esperaba de ellos que los alumnos adquirieran habilidades de imitación, para el modelo de la cosmovisión esas competencias escritoras están ausentes. Los fragmentos literarios coleccionados y archivados dentro de los manuales contemporáneos no parecieran operar ni como documentos ni en calidad de monumentos, sino más bien como déicticos que se cargan de sentido en relación con los otros materiales dispuestos a su alrededor. En este sentido, las competencias lectoras que adquieren los estudiantes bajo este nuevo modelo pedagógico se sustentarían en categorías “universales”. Esto promueve la idea de que la literatura se ancla en tópicos que son transversales a toda la cultura occidental y se borran las particularidades de cada contexto de producción literaria.

En síntesis, a pesar de estos desplazamientos en términos teóricos en los que se amparan las reformas escolares, el canon no se ha modificado de manera radical y los mismos autores consagrados se siguen repitiendo, aunque dialoguen de diferente forma. En este sentido, cabe preguntarse, por un lado, si la noción de cosmovisión es realmente una herramienta efectiva que permite dinamizar la enseñanza de la literatura en nivel medio y, por el otro, si esta forma de organizar las secuencias

didácticas contribuye a la generación de competencias lectoras suficientes que promuevan la lectura autónoma luego de la escolarización secundaria o si, por el contrario, limita la comprensión de textos literarios, ya que se los despoja de su contexto de producción específico

## Bibliografía

- ADAM, Jean-Michel y Ute HEIDEMANN, “Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)”, *Langages*, vol. 38, núm. 153, 2004, págs. 52-72.
- AGUILAR, Gonzalo, *Lengua y Literatura II: Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*, Buenos Aires, Estrada, 2000.
- ATORRESSI, Ana y otros, *Lengua y Literatura I*, Buenos Aires, Aique, 2000.
- AVENDAÑO, Fernando y otros, *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*, Buenos Aires, Santillana, Serie Saberes Clave, 2010.
- \_\_\_\_\_, *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*, Buenos Aires, Santillana, Serie Saberes Clave, 2011.
- BENTIVEGNA, Diego, *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*, Buenos Aires, Eudeba, 2018.
- BOMBINI, Gustavo, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.
- CENTRÓN, Graciana y María Virginia DE HARO, *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2016.
- CENTRÓN, Graciana, *Literatura III. Formas cómica, alegórica, de ruptura y experimentación en textos españoles, latinoamericanos y argentinos*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2013.
- \_\_\_\_\_, *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*, Buenos Aires, Longseller, Serie Enfoques, 2014.

- COLOMER, Teresa, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 22, vol. 1, 2001.
- CROCI, Paula, Marcela Groppo, Laura ISOLA y Martín PAZ, *Literatura 4*, Buenos Aires, Estrada, Serie Huellas, 2010.
- \_\_\_\_\_, *Literatura 5*, Buenos Aires, Estrada, Serie Huellas, 2010.
- DE LUCA, Gabriel y Diego DI VINCENZO, *Literatura argentina y latinoamericana conectada con literatura universal*, Buenos Aires, Santillana, 1998.
- DÍAZ SÚNICO, Mora, "El concepto de placer en la lectura", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 3, págs. 21-32.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Diseño curricular para Polimodal, Área Lengua y Literatura*, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Diseño curricular para la educación secundaria*. Ciclo superior ES4: *Literatura, 4to año*, 2010, disponible en: [http://www.servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria /materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/literatura.pdf](http://www.servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf)
- GRAMSCI, Antonio, *Escritos sobre el lenguaje*, edición de D. Bentivegna, Caseros, EDUNTREF, 2013.
- GALÁN, Ana Silvia y otros, *Literatura 3: Argentina y Latinoamericana*, Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001.
- GRAMUGLIO, María Teresa, "Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto", en Adriana Crolla (comp.), *Lindes actuales de la literatura comparada*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2011.
- JITRIK, Noé, "Canónica, regulatoria y transgresiva", en Susana Cella (comp.), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada, 1996.
- MARSIMIAN, Silvina (coord.), *Lengua y Literatura III*, Buenos Aires, AZ Editora, 2001.
- SAMPAYO, Romina y otros, *Literatura IV: voces míticas, épicas y trágicas*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.
- \_\_\_\_\_, *Literatura V: voces realistas, fantásticas y de ciencia ficción*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.

- \_\_\_\_\_. *Literatura VI: voces alegóricas, humorísticas y de experimentación*, Buenos Aires, Estación Mandioca, Serie Llaves, 2016.
- VASALLO, Isabel y otros, *Una literatura argentina, americana y universal: las cosmovisiones mítica, trágica y épica de las literaturas de Occidente*, Buenos Aires, Kapelusz Norma, 2012.