

Las políticas de memoria y las resistencias del canon literario escolar. Un recorrido por los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de

Laura Codaro¹

Resumen:

A partir del año 2003, las políticas de memoria comenzaron a extenderse y profundizarse en nuestro país. En materia educativa, el Estado Nacional y algunos estados provinciales impulsaron distintas iniciativas para que en la escuela se construyeran puentes entre el pasado y el presente. Particularmente en la provincia de Buenos Aires, donde en 1999 se creó la Comisión Provincial por la Memoria, se han desarrollado distintos programas y actividades diversas con el fin de hacer de la escuela, un ámbito propicio para elaborar y reelaborar el pasado como guía para el futuro. Sin embargo, es posible notar que hay allí una ausencia de la literatura de la memoria, especialmente pensada para chicos (Nofal 2003).

En efecto, este trabajo se propone analizar la construcción del canon literario escolar haciendo un recorrido por los vigentes diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, correspondientes a las materias del área de Lengua y Literatura. A partir de la observación de estos y otros documentos oficiales así como también de la lectura de trabajos sobre temáticas afines, este breve estudio intentará fundamentar las tensiones y los olvidos en la conformación del corpus de textos literarios sugeridos para trabajar en las aulas y así, repensar la construcción de memoria en la escuela.

¹ Profesora en Letras (UNLP), estudiante avanzada del Profesorado en Francés y la Maestría en Historia y Memoria (UNLP)

Las políticas de memoria y las resistencias del canon literario escolar. Un recorrido por los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de

1. Introducción

Desde la transición, el espacio educativo enfrentó los dilemas de qué y cómo incorporar el pasado reciente a su currículum: fechas conmemorativas, incorporación de textos, abordaje de nuevos temas, programas de estudio, etc. (Jelin et al. 2004) A partir del año 2003, las políticas de memoria comenzaron a extenderse y profundizarse aún más en nuestro país, se inició un período de institucionalización de dichas políticas emanada sobre todo desde el Estado Nacional, que llega hasta nuestros días. En materia educativa, el Estado Nacional y algunos estados provinciales impulsaron distintas iniciativas para que en la escuela se construyeran puentes entre el pasado y el presente. Particularmente en la provincia de Buenos Aires, donde en 1999 se creó la Comisión Provincial por la Memoria, se han desarrollado –y aún hoy se desarrollan- distintos programas y actividades diversas con el fin de hacer de la de escuela, un ámbito propicio para elaborar y reelaborar el pasado como guía para el futuro. No obstante, las propuestas de trabajo y la metodología prescriptas para la educación formal de los adolescentes de la provincia, muestran cierta resistencia a la incorporación y el tratamiento de diversos textos literarios –y no literarios- ligados a la historia reciente de Argentina. En efecto, es posible notar que hay allí una ausencia de la literatura de la memoria, especialmente pensada para chicos (Nofal 2003).

En consecuencia, este trabajo se propone analizar la construcción del canon literario escolar haciendo un recorrido por los vigentes diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, correspondientes a las materias del área de Lengua y Literatura, es decir, Prácticas del lenguaje en los primeros años de la escuela secundaria y Literatura en los últimos. A partir de la observación de éstos y otros documentos oficiales así como también de la lectura de trabajos sobre temáticas afines, este breve estudio intentará fundamentar las tensiones y los olvidos en la conformación del corpus de textos literarios sugeridos para trabajar en las aulas. El vínculo entre estas propuestas de lectura y las acciones estatales en la provincia de Buenos Aires en materia de memoria y derechos humanos, servirá para repensar la construcción de memoria en la escuela.

2. Resistencias y olvidos en el canon literario escolar

Al pensar las prácticas de escritura y de lectura en la enseñanza de la lengua y la literatura, surgen diversos interrogantes sobre qué y cómo se lee en la escuela. Indudablemente, al momento de estudiar estas prácticas de enseñanza desarrolladas en el campo escolar actual, resulta fundamental observar la historia de la enseñanza literaria que, en tanto práctica institucional, fue transformando sus objetivos al tiempo que variaban los de la escuela – y los de la sociedad. De esta manera, una revisión histórica permite ver las huellas de esos procesos educativos en el canon literario escolar del presente.

Analizando la conformación de este canon escolar que generalmente determina los textos literarios que se deben leer, se observa que por un lado, la tensa relación entre los textos que contienen información histórica, retórica y estética y la literatura, está presente desde los primeros diseños curriculares del siglo XX, cuyas lecturas apuntaban a la formación del gusto y al uso correcto de la lengua. Este proceso de canonización ligado a la acumulación de conocimientos de manera enciclopedista permite entender el modo en que los “arrabales de la literatura”, todo aquello que se usa en la clase de

literatura y que no son los textos literarios, fueron impidiendo la lectura de la literatura misma.

El canon literario escolar del siglo XX caracterizado por la presencia de textos de la cultura clásica, de Literatura Española y Literatura Latinoamericana y Argentina, luego por el ingreso de los escritores del “boom de la literatura latinoamericana”, a través de los cuales se intentaba enseñar historia de la literatura con la ayuda de los manuales escolares, no pensó originalmente la lectura como una práctica habitual que podía generar placer. En ese contexto surgió la literatura infantil en Argentina –que luego comenzó a denominarse LIJ, para incluir no sólo a los niños sino también a los adolescentes-, la infancia se configuró como objeto de mercado y la industria editorial comenzó a publicar adaptaciones de la literatura universal, la clásica literatura de tradición popular y los textos que la escuela pedía (Arpes et al. 2008). Hacia 1960, con la nueva producción de María Elena Walsh que se volcó a lo lúdico, al humor, seguida por reconocidos autores como Elsa Bornemann, Ema Wolf, Graciela Montes, Graciela Cabal, Laura Devetach y Gustavo Roldán, el campo de la literatura argentina para niños experimentó aires renovados, llenos de fantasía. Asimismo, este tipo de literatura centraba su mirada en el niño, entendido como un sujeto sensible, crítico, social, lo cual se evidenciaba en el lenguaje, en las temáticas abordadas, etc. Los años setenta constituyeron un momento de apogeo de este tipo de publicaciones en el país; sin embargo, el contexto de violencia y represión y la instauración de la dictadura militar, impactaron de diversos modos en las manifestaciones artísticas y culturales, hubo “un mecanismo de censura en la cultura que se reflejó en persecuciones y torturas a autores, prohibiciones de circulación de libros, canciones y otras expresiones; editoriales cerradas y bibliotecas vaciadas” (Oliva et al., 2011:2). Si bien la literatura infantil de esos años comparte las mismas condiciones de producción que otras expresiones culturales (la presión, la censura, la prohibición, las consecuentes persecuciones y castigos, etc.), los textos adoptaron características particulares: se dejó de lado lo maravilloso, las historias comenzaron a situarse en un contexto real, familiar y contemporáneo, todo se desarrollaba en ambientes domésticos y cotidianos, no se eludían las situaciones problemáticas ni los conflictos sociales, etc. Si la literatura de ese período era una forma de resistencia y de construcción de la memoria, en las ficciones para chicos, se usó a menudo la metáfora y sobre todo la parodia, participando así del “impulso contrahegémico”. Sin embargo, no se dio así ni en todos los escritores ni en toda la literatura sino que el proceso fue heterogéneo.

Paulatinamente ingresaron algunos textos infantiles en el canon literario escolar y se percibió un pasaje del conocimiento historiográfico a las pedagogías del “placer de la lectura”, que favorecen el vínculo entre el lector en tanto sujeto cultural desde la más temprana edad y la lectura, siendo el docente un mediador. Sin embargo, esto no prosperó notablemente, por lo cual, la literatura continuó siendo –aunque disímilmente– en mayor o menor medida, una herramienta para enseñar teoría literaria o bien para dar a conocer antiguos sucesos históricos. En efecto, no se reflexionaba en la apropiación de los conocimientos literarios ni se consideraba al niño y al adolescente como sujetos de la práctica escolar, por lo cual no se pensaba en sus intereses, sus gustos, sus pensamientos. Todo esto explica que desde el siglo XX a la actualidad, los programas de literatura se caractericen por la organización historiográfica, el análisis perceptivo de la poesía, la división por movimientos estéticos y la identificación de los géneros literarios (Sardi 2006).

Para indagar más profundamente el canon literario escolar pensado para las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, es necesario observar y analizar los diseños curriculares divulgados por la Dirección General de Cultura y Educación de

la Provincia de Buenos Aires que corresponden a las materias de Prácticas del lenguaje y Literatura, todos ellos disponibles en los portales oficiales. Ciertamente, no sólo estos materiales condicionan frecuentemente los saberes que deben ser estudiados, sino que se presentan como “una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria” (Zysman et al., 2006:11), donde se consensuan los contenidos que también suelen aparecer en los manuales y programas escolares. Como se observa en el *Marco General de Política Curricular* que acompaña a los diseños, éstos son fruto de un proceso que se inició en el año 2005 y que se fue enriqueciendo con el aporte de docentes de distintas disciplinas, a través de planes de consulta, encuentros, informes, relevamientos, entre otras herramientas de diálogo. Como allí se especifica, los diseños curriculares responden a la Ley de Educación Provincial N° 13.688, entre cuyas ideas se destaca la educación como política de Estado que permite construir una sociedad más justa y profundizar el ejercicio de la ciudadanía, a la vez que busca fomentar el respeto de los derechos humanos. Asimismo, son prescriptivos, relacionales y paradigmáticos, de tal manera que necesariamente centralizan conceptos que se articulan con diversos sentidos y prácticas. Pese a que allí se hace un somero recorrido histórico que da cuenta de las acciones estatales en materia educativa desde el siglo XIX hasta la actualidad, y se propone repensar el modelo estatal de nuestro siglo, luego se vuelve a los ideales de la formación del ciudadano que caracterizó históricamente la educación formal de nuestro país desde sus primeras reglamentaciones (esto es visible, por ejemplo, en las perspectivas del sujeto pedagógico y su relación con el conocimiento y con el docente). Por ello, aparecen allí ciertas tensiones entre la formación del ciudadano y la construcción de una identidad nacional que responden a los tiempos de la formación del estado, frente a un sujeto multicultural, pleno de derechos, que debe gozar de una educación vasta en prácticas democráticas y que convive en una sociedad compleja con realidades heterogéneas. Se intenta pensar en este sujeto en un nuevo escenario para recuperar valores y prácticas perdidas durante la última dictadura que “empobreció” – para respetar el término insuficiente que se utiliza en dicho marco legal- la educación común. En esta perspectiva, todos los diseños curriculares del área de Lengua y Literatura aquí analizados también hacen hincapié en la formación del ciudadano que se da en este caso, a través de la formación de lectores, ya que, como allí se enuncia, la literatura posibilita la comprensión del mundo, el aprendizaje del lenguaje, la formación de una identidad regional (Bracchi 2010), entre otros procesos que los alumnos que aún no han transitado por la secundaria aparentemente ignoran.

En lo que concierne al lugar de la literatura en estos documentos sobre el currículum, si bien en los tres primeros años de la Escuela Secundaria –conocida también como Secundaria Básica- sólo constituye un “eje” en la enseñanza de las prácticas del lenguaje, mientras que en los tres años siguientes –conocidos como Secundaria Superior- se articulan los conocimientos previos y se propone el abordaje de distintos textos literarios, es posible notar que dichos diseños curriculares respetan un formato similar que plantea “orientaciones didácticas” para trabajar un determinado corpus (sugerido pero en una propuesta prescriptiva) de obras literarias.

Por un lado, en lo que refiere a los diseños curriculares de primero, segundo y tercer año de la Escuela Secundaria, estos plantean un tratamiento de las prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura que se da a partir de la lectura de autores clásicos. A su vez, se pondera el acto de “leer literatura” y se propone que en la selección de textos literarios, algunos deben ser obligatorios y otros optativos. Así, presenta un esquema tripartito que reconoce los siguientes textos: aquéllos de lectura obligatoria que deben ser apropiados por los alumnos; los de lectura optativa, elegidos por los adolescentes dentro de una lista facilitada por el docente; los que son escogidos

libremente por la clase (Zysman et al., 2006). Se subraya recurrentemente la importancia de la enseñanza de la tradición cultural, por lo cual se sugieren “poetas del cancionero (Páez, Serrat, García, Yupanqui, Dávalos, Manzi, Expósito, entre otros)” (Zysman et al., 2006: 364). Luego se expone un anexo de textos sugeridos divididos según el género literario al que pertenezcan. En esas listas, se encuentran ejemplares del mundo grecolatino como *La odisea* de Homero, *La Eneida* de Virgilio, *La Metamorfosis* de Ovidio; obras clásicas de la literatura universal como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde; y textos de reconocidos autores argentinos y latinoamericanos como *Cuentos de amor, locura y muerte*, de Horacio Quiroga, *Ficciones* de Jorge Luis Borges, *El llano en llamas*, de Juan Rulfo.

Por otro lado, en los diseños curriculares de cuarto, quinto y sexto año se mantiene el enfoque didáctico aplicado en los años anteriores, pero aquí se hace hincapié en la experiencia literaria de los adolescentes. Los textos literarios sugeridos intentan agruparse en orientaciones didácticas, temas y/o cosmovisiones que funcionan como ejes estructuradores de los programas. Más allá de la organización, cabe señalar que, como se anticipa “se han privilegiado autores contemporáneos de literatura en lengua española” (Bracchi et al., 2011:26). Aquí se intenta incursionar en la Literatura Argentina (sobre todo en quinto y sexto año), lo cual puede vincularse con el abordaje de la Historia Argentina que se realiza en esa instancia de la secundaria en las materias del área de Ciencias Sociales. Esto no significa que se instalen definitivamente textos de escritores argentinos de la década del '70, '80 ó '90. A pesar de que efectivamente priman los títulos y autores presentes en los diseños anteriores como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Roberto Arlt, Juan Rulfo, entre otros, es necesario advertir que se incorporan algunos nombres que desde la literatura y/o el periodismo se involucraron en episodios centrales de la última dictadura cívico-militar narrando y denunciando las atrocidades cometidas por las Fuerzas Armadas, a tal punto que algunos fueron secuestrados y/o asesinados, entre ellos encontramos a Juan Gelman, Haroldo Conti, Héctor Germán Oesterheld y Rodolfo Walsh.

En consecuencia, al mirar estos títulos, se puede afirmar que el canon literario actual -según los diseños curriculares bonaerenses- no difiere demasiado del corpus de textos característico del siglo XX. De hecho, es evidente que no hay una reelaboración del canon sino que, como se incorporaron en su momento obras célebres de la Literatura Argentina, luego se adicionaron las producciones surgidas de “boom” latinoamericano y otros escritores contemporáneos, sin quitar los textos de la cultura clásica o de Literatura Española. Ahora bien, estas lecturas recomendadas no consideran significativamente la literatura contemporánea. En efecto, se percibe que por un lado, hay una notoria desactualización en la selección de textos y que por otro lado, pese a que el diseño curricular busca articular la Escuela Primaria y la Escuela Secundaria, no se incluyen novelas, cuentos, poemas ni obras teatrales de la literatura argentina para chicos. Gran parte de los autores que renovaron el campo de la literatura infantil, como Ema Wolf o Graciela Montes, cuyos libros son leídos por las nuevas generaciones, son ignorados. Del mismo modo, entre los casi doscientos textos sugeridos no se encuentra esa literatura de la memoria de la que habla Rossana Nofal, títulos como *La torre de cubos* de Laura Devetach, *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, *El pueblo que no quería ser gris* y *La Ultrabomba* del sello Rompan o *Cinco dedos* de Editorial de La Flor, todos ellos prohibidos durante la última dictadura cívico-militar pero que actualmente reeditados circulan en librerías y bibliotecas. Además, se incorporaron escasos textos modernos que habilitan una multiplicidad de lecturas y que pueden ligarse a la historia reciente, estos serían útiles, por ejemplo, para trabajar la

cosmovisión trágica o la experimentación, como *Los pichiciegos* de Fogwill. En el caso de los libros allí mencionados que pueden servir para dialogar en torno a algunos episodios relevantes de la última dictadura y repensarlos en términos de memoria (como *Respiración Artificial* de Ricardo Piglia), no hay ninguna propuesta o abordaje posible para reflexionar a través de la literatura ni para desarrollar durante las clases. Más aún, tampoco aparece un apartado donde se trabaje la figura del escritor comprometido o los vínculos entre la literatura y la política, para estudiar, por ejemplo, autores desaparecidos y/o asesinados durante la dictadura.

3. Algunas reflexiones en torno a la provincia de Buenos Aires: las políticas de memoria y el canon literario escolar

Ante la observación de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, en esta instancia resulta pertinente indagar los motivos de estas ausencias que se construyen como olvidos del canon literario escolar. Esto supone, en primer lugar, pensar los vínculos entre las políticas de memoria –entendidas como discursos y acciones que se proponen desde las instituciones en relación a la memoria- y la escuela, para tratar de entender las incidencias en el canon literario escolar; en segundo lugar, surge la necesidad de intentar explicar la ausencia de textos propiamente infantiles, pensados para chicos y adolescentes. En otros términos, al recorrer los diseños curriculares vigentes, cabe preguntarse: ¿A qué responden estas resistencias?

Cuando observamos las políticas de memoria en la provincia de Buenos Aires, el suceso de mayor relevancia fue la creación de la Comisión Provincial por la Memoria, el 8 de julio de 1999. Como analiza Sandra Raggio al reconstruir las acciones estatales en materia de derechos humanos en la provincia de Buenos Aires, hubo antecedentes importantes que se presentaron como iniciativas del poder legislativo (Raggio 2011). Si bien su estudio da cuenta de varios hitos de la historia bonaerense, aquí interesa destacar el lugar que, según la investigadora, estas leyes le asigna a la escuela: “el ámbito donde contar la historia y de esta manera afianzar los valores cívicos democráticos” (Raggio, 2011:286). Así, en el colegio, máquina transmisora de memoria, la formulación de leyes provinciales y nacionales dio cuenta del interés estatal de transmitir y generar en la escuela valores democráticos a partir de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a la violación de los derechos humanos. Sin embargo, el tratamiento del pasado reciente se dio –y se da actualmente- de formas disímiles en los establecimientos educativos, verdaderos espacios de disputas.

El pasado reciente se introdujo en la escuela a partir de la conmemoración de “La noche de los lápices”, convirtiéndose en el primer relato reconocido desde las autoridades educativas (Pappier et al. 2008) que, además, ponía en el tapete la cuestión juvenil (Raggio 2011). A partir de allí se instauró como efeméride y luego ganó terreno en las clases de Historia y de Ciencias Sociales. María Paula González, al prestar atención a los diseños curriculares bonaerenses del nivel medio correspondientes al área de Ciencias Sociales, reconoce que a partir del año 2005, hubo una conquista de la historia argentina reciente, el abordaje de temas ligados a la última dictadura militar, sumado a las efemérides, hizo que la historia reciente se instalara en la escuela (González 2012). Ahora bien, el ingreso de esta cultura democrática en las clases de Prácticas del lenguaje y de Literatura constituyó siempre un tema más complejo. Esto se debe a que a pesar de que el vínculo entre el arte y la memoria representa un terreno cargado de riqueza y potencialidades, el arte habilita canales alternativos de expresión que permiten articular el pasado con el presente desde dispositivos lúdicos y reflexivos, lo cual fomenta indudablemente la producción creativa de los adolescentes. La lectura, el análisis, la interpretación de sentidos y la creación son tareas a las que

frecuentemente la escuela resiste. No obstante, como es necesario recordar –y reelaborar- el pasado para construir el futuro, es igualmente imperioso acudir a los ensayos, a los testimonios, a los cuentos prohibidos, en fin, a aquella narrativa que, a su vez, sirva para (re)narrar. Probablemente, las reflexiones de Rossana Nofal resuman adecuadamente el esencial vínculo entre la literatura y la memoria en la escuela:

“Dada la importancia del espacio literario en los procesos de aprendizaje se vuelve imperioso pensar en este contexto los “mecanismos” de transmisión y conformación de la memoria de la dictadura. Se trata de un trabajo arduo para todos, para los chicos, y también para los adultos, entendiendo la memoria como la única que remite a la vivencia auténtica y permite recuperar el pasado sin misticismos. La ausencia de la dictadura en el ámbito de la ficción para chicos es, en realidad, una trampa de la memoria que nos vincula con el acto de olvidar.” (Nofal 2003)

A esta cierta exclusión de obras literarias ligadas a la historia reciente, se suma, como se ha dicho, la falta de orientaciones y lineamientos que propongan pensar el abordaje de autores y textos ligados al pasado reciente que efectivamente aparecen en algunos de estos diseños, como Rodolfo Walsh o Haroldo Conti. Vera Carnovale y Alina Larramendy observan –mirando la educación argentina globalmente- que las medidas estatales no fueron acompañadas de estrategias efectivas que orienten a los docentes (Carnovale et al. 2010). En el mismo trabajo, presentan una propuesta de articulación cuyo centro es el testimonio, discursos que pueden abordarse perfectamente en las clases de Literatura. Otro de los puntos que allí emerge es el riesgo de que los actos conmemorativos –como el 16 de septiembre y el 24 de marzo- se limiten a reproducir rituales acríticamente. Por ello, pensamos que uno de los desafíos de la escuela en este sentido es la instalación definitiva de estos debates y estas reflexiones en las aulas –en definitiva, acciones que conduzcan a la construcción de memoria-, en los diseños curriculares, no sólo en las clases de Historia sino también en las de Literatura, en las de Música o Plástica. En el caso particular de las asignaturas ligadas a la literatura, la incorporación y el tratamiento de estos textos sirven para educar la sensibilidad, el gusto estético, para encarar análisis críticos, invitan a leer de manera democrática, plural, abierta. Incluso, puede presentarse como un “dispositivo de memoria” si la entendemos como facilitadora de diálogo, de la expresión de ideas propias, la atribución de sentidos, la valoración de distintos puntos de vista, el desarrollo del pensamiento lateral, la reflexión crítica, la creatividad. En pocas palabras, en este sentido el desafío es pensar en una mirada interdisciplinaria para abordar los temas relativos a la memoria.

Efectivamente, en el espacio extracurricular se desarrollan diversas actividades que promueven la construcción de memoria, como las propuestas de la Comisión Provincial por la Memoria (la más emblemática es el programa “Jóvenes y Memoria” que se desarrolla desde el año 2002); las iniciativas de otras instituciones vinculadas a los derechos humanos como el programa “La escuela va a los juicios”, impulsado por el Ente Público Espacio para la Memoria, la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos (Ex Esma); las visitas organizadas de los espacios de memoria que reciben niños y adolescentes de distintos colegios; las capacitaciones docentes vinculadas a estas temáticas ofrecidas, por ejemplo, por el Programa Nuestra Escuela; las numerosas propuestas que encara la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires periódicamente como fue en su momento, la reutilización por parte de los centros de estudiantes de las urnas que se usaron en 1983, entre otras tantas

actividades que se impulsan oficialmente desde instituciones estatales. Del mismo modo, pueden pensarse los actos conmemorativos referentes al 16 de septiembre, al 24 de marzo y al 2 de abril, algunas dinámicas articuladas con los centros de estudiantes, por mencionar sólo algunas¹. En consecuencia, el hecho de que estas prácticas queden, en mayor o menor medida, relegadas en el espacio extracurricular muestra que, en última instancia, ocuparían un lugar secundario en la educación formal. Si, como se lee en el diseño curricular provincial de las asignaturas del área de Lengua y Literatura, se debe proveer al alumno de estrategias discursivas que le permitan desenvolverse cotidianamente en una sociedad democrática -donde como ciudadano tiene derechos y obligaciones- (Zysman et al. 2006) es preciso que conozca, cuestione y problematice en torno a estos postulados interdisciplinariamente, incluso desde el área de las letras.

Volviendo al eje de la cuestión, ante estos diseños curriculares que imparten las lecturas que deben leerse en las escuelas bonaerenses, es decir, dentro de las aulas –y Buenos Aires parece no ser una excepción- vale la pena preguntarse: ¿Cómo se abordan los temas relativos a la historia reciente en las clases de Literatura?, ¿Cómo se construyen las memorias en esas aulas? Como bien recupera Raggio, la escuela en tiempos de la formación del estado, también transmitía valores cívicos democráticos y los diseños curriculares aquí mencionados, son un fiel reflejo de esto. De hecho, puede afirmarse que el corpus de textos allí presentado establece una doble mirada: mayormente hacia los autores privilegiados en la primera mitad del siglo XX (la cultura grecolatina, la Literatura Española y los clásicos argentinos y latinoamericanos), e incipientemente hacia escritores de la segunda mitad del siglo XX, algunos de ellos significativos en el pasado reciente. Al no haber un desarrollo concreto de cómo abordar estos últimos autores con los adolescentes, la construcción de memoria en las clases de literatura parece darse –en el mejor de los casos- de formas variadas ya que depende de las iniciativas y las propuestas de cada escuela, de cada docente e incluso de cada grupo de alumnos. Posiblemente, estas afirmaciones que surgen del recorrido por los diseños se materialicen y se evidencien a través de un relevamiento de dichas actividades en las aulas bonaerenses, es decir, de un trabajo de campo que muestre el tratamiento heterogéneo del tema.

En cuanto a la ausencia de textos destinados para chicos y adolescentes –lo que corrientemente se conoce como LIJ- tiene que ver con esta doble mirada de la que hablamos líneas atrás ya que el hecho de mirar a la primera mitad del siglo XX, conduce a preocuparse por un sujeto pedagógico distinto al de nuestros días, donde importan más sus gustos y sus intereses puesto que el alumno y su relación con los saberes se construyen como el centro de nuestras clases. Desde la misma perspectiva, la literatura infantil actual se ocupa de retomar situaciones cotidianas que atraviesan a los jóvenes, como las referidas a las nuevas sexualidades. Igualmente, los debates en torno a cuestiones sociales y políticas como la violencia institucional, la pobreza o el hambre, también pueden ser pensados desde esa literatura, autores nacionales contemporáneos no las ignoran. Entonces, ¿por qué el canon literario escolar olvida estos textos? El primer argumento insoslayable es la simple desactualización del corpus de textos incluidos en los diseños, que en definitiva no favorece la construcción de memoria en las aulas a través de textos literarios escritos para chicos, ni brinda posibles líneas de lectura o trabajo que se acerquen al pasado reciente, usando títulos que sí aparecen sugeridos. Otro argumento posible es la vacancia académica de estudios, trabajos de campo e investigaciones sobre la literatura infantil y sus vínculos con la escuela –lo que desde la cátedra de Didáctica de la Lengua y Literatura II y Prácticas de la Enseñanza

¹ Si bien se han mencionado mayoritariamente iniciativas provinciales, en algunos casos se hace referencia a políticas nacionales que tienen asidero en la provincia.

(UNLP) se decidió llamar “Poéticas para la infancia”-, que provoca la ausencia de estos temas en los debates educativos, sociales y culturales. Podría agregarse que la discriminación de la literatura infantil condice con cierta creencia de que se trata de un género menor, por asociarse al tamaño del receptor (Díaz Röner 2000), pero, además, se intenta callar lo feo, lo terrible, lo siniestro que suele caracterizar a la literatura de la memoria. Por ello, esos textos alguna vez censurados todavía parecen peligrosos, incomodan, no saben si ir a la escuela.

4. Consideraciones finales

No quedan dudas de que el currículum se constituye como un verdadero campo de batalla donde se dirime una multiplicidad de intereses sobre qué y cómo enseñar. Los diseños curriculares bonaerenses que aquí se han analizado dan cuenta de que el corpus de textos propuesto para trabajar en torno a la literatura sufre una desactualización en cuanto a los títulos, a los autores y a las líneas de lectura, que parece relacionarse con una desactualización en la formas de mirar –y asumir- al sujeto pedagógico. Asimismo, pese a una intencionalidad estatal clara por divulgar una cultura democrática y promover las políticas de memoria, el canon literario escolar no logra abrir sus puertas a aquellos textos que miran y hablan de la historia reciente argentina, desde los libros infantiles y juveniles censurados en la última dictadura militar hasta obras de autores reconocidos que ficcionalizan pasados traumáticos. En consecuencia, es preciso que se trabaje en las aulas con literatura que hable más de nuestros alumnos, que se dirija a ellos, que toque sus realidades, que piense nuestra democracia y que indague por su historia reciente. En la medida en que como política estatal no se garantice que esos “libros que muerden” lleguen a las manos de los adolescentes en tanto nuevos lectores, difícilmente se pueda hablar de una educación en la memoria que se piensa interdisciplinariamente.

Es preciso aclarar que no se busca atribuirles todas las responsabilidades a los diseños curriculares ni postularlos como una suerte de Biblia o manual incuestionable, sino que se les respeta el valor prescriptivo con el que se presentan. Sin dudas, como además son una guía en la tarea de enseñar, los docentes tienen un papel destacado en la transmisión de la memoria ya que son quienes tienen la posibilidad –y la responsabilidad frente a un canon literario que olvida- de introducir estos materiales en sus clases para “discutir lo que nos pasa cara a cara y en voz alta” (Montes, 2001:8).

BIBLIOGRAFÍA

Arpes, Marcela y Ricaud, Nora (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, Buenos Aires, La Crujía.

Bombini, Gustavo, “La lectura de los textos literarios: episodios de una polémica didáctica” en *Anales de la educación común*, Buenos Aires, año 3, N°6, julio 2007, Tercer siglo.

Bracchi, Claudia (coord.) (2010) *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Bracchi, Claudia y Paulozzo, Marina (coord.) (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Carnovale, Vera y Larramendy, Alina (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje" en Siede. I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Díaz Rönner, María Adelia (2000). "Literatura Infantil: de menor a mayor" en Noé Jitrik (editor), *Historia crítica de la literatura argentina*, Buenos Aires, Emecé.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. Provincia de Buenos Aires.

González, María Paula (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". *Quinto sol* [online], vol.16, n.2 [citado 2015-07-04], pp. 1-24 .

Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792012000200004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-2879.

Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2002). *Un golpe a los libros, Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Ciudad de Buenos Aires, Eudeba.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Guillermo Federico (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.

Montes, Graciela (2001) *El golpe y los chicos*, Buenos Aires, Editorial La Página.

Nofal, Rossana (2003). "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión" en *Especulo. Revista de estudios literarios*. N°23, Universidad Complutense de Madrid, disponible en:

http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html

Oliva, Josefina y Raggio, Sandra (coord.) (2011). "La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura militar." La Plata, Comisión Provincial por la Memoria. Disponible en:

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/dossiers/dossierlibros.pdf>

Pappier, Vivian y Morras, Valeria (2008) "La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo" en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada / N° 12*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pesclevi, Gabriela (2014). *Libros que muerden. La literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Raggio, Sandra (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula" en *Revista Clío & Asociados*, Universidad Nacional del Litoral, volumen 5.

Raggio, Sandra (2011). “La memoria como política. Un recorrido por las iniciativas legislativas en la provincia de Buenos Aires” en Ferrari, Marcela y Quiroga, Nicolás. *Historias políticas de la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.

Sardi, Valeria, (2009) ““En defensa del sin par idioma de Cervantes’: historia de una tradición en la constitución de la disciplina escolar Lengua y Literatura” en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 5, N° 4, 2009, Rosario, Laborde editor.

Sardi, Valeria, (2007) “Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía”, *Anales de la Educación común* N°6, Buenos Aires, Tercer Siglo.

Sardi, Valeria, (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidad y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. Cap 1.

Zysman, Ariel y Paulozzo, Marina (coord.) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.

Zysman, Ariel y Paulozzo, Marina (coord.) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 2º año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.

Zysman, Ariel y Paulozzo, Marina (coord.) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 3º año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.